Κεντρικοί ομιλητές

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Νευροψυχοβιολογικά χαρακτηριστικά της μουσικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης[1]

Graham F. Welch

Περίληψη

Στην εισήγηση πραγματοποιείται ανασκόπηση της πιο πρόσφατης έρευνας για να προταθεί ότι: (α) η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου στηρίζεται στο δικτυακό συγκερασμό έμφυτων υπολογιστικών μονάδων εξειδικευμένων στην επεξεργασία συγκεκριμένου τύπου ερεθισμάτων, (β) μία καίρια ιδιότητα του εγκεφάλου είναι η ευπλαστότητά του, δηλαδή, η ικανότητα που έχει να δημιουργεί καινούριες νευρωνικές συνδέσεις αποκρινόμενος στις εμπειρίες, (γ) υπάρχει λειτουργικός συγκερασμός των τριών βασικών συστημάτων του ανθρώπινου σώματος: του νευρικού, του ενδοκρινολογικού και του ανοσοποιητικού, τα οποία μπορούν όλα μαζί να θεωρηθούν ως ένας ανθρώπινος «σωματό-νου» και (δ) αν και υπάρχουν κάποιες ημισφαιρικές (αριστερό/δεξιό) προδιαθέσεις στη νευρωνική δραστηριότητα που υποστηρίζει τη μουσική αντίληψη, ωστόσο, η κοινή μουσική συμπεριφορά που εκτιμάται και υιοθετείται από κοινωνικές ομάδες είναι υπό κανονικές συνθήκες ευρέως κατανεμημένη στον εγκέφαλο. Συσχετίζεται το πώς αυτά τα ποικίλα στοιχεία συνδέονται για να δημιουργήσουν τη συμπεριφορά, την ανάπτυξη και τη μάθηση, τόσο εντός της μουσικής όσο και πέρα από αυτήν.

Εισαγωγή

Η εμφάνιση μοντέρνων τεχνικών και νέων τεχνολογιών στον τομέα της νευροσκόπησης (*neuroimaging*) κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών έχει σημαδευτεί από το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των επιστημόνων της Νευρολογίας προς τη Μουσική. Αυτό σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι η μουσική είναι συναφής με πολλές διαφορετικές λειτουργίες του εγκεφάλου, όπως η αντίληψη, η δράση, η γνώση και η κατανόηση, η συγκίνηση (συναισθηματική φόρτιση), η μάθηση και η μνήμη (Pantev, 2009). Μεταξύ των διαφόρων ανακαλύψεων είναι και το ότι η βασική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου είναι θεματική (*modular*) - υπό την έννοια ότι διαφορετικές περιοχές/ενότητες του εγκεφάλου έχουν, σχετικά, μια λειτουργική εξειδίκευση - παράλληλα, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που συνηγορούν στο ότι διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες (π.χ., μουσική απόδοση/εκτέλεση) είναι συνήθως αποτέλεσμα ενεργοποίησης διαφορετικών, διαδικτυομένων περιοχών/ενοτήτων (*modules*) του εγκεφάλου (Peretz & Coltheart, 2003· Stewart & Williamon, 2008· Callan et al., 2007· Brown et al., 2006). Ανάλογα με το είδος και το χαρακτήρα της μουσικής συμπεριφοράς που μελετούμε, είναι δυνατό να παρατηρήσουμε ασυμμετρίες μεταξύ αριστερού και δεξιού ημισφαιρίων του εγκεφάλου όπως επίσης και σχετικές τάσεις προς την ενεργοποίηση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου.

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε ο Dr Evangelos Himonides, Institute of Education, University of London και την επιμέλεια της μετάφρασης η Μαίη Κοκκίδου.

Σε γενικές γραμμές, διαφορετικές μουσικές συμπεριφορές των ενηλίκων φαίνεται ότι εξαρτώνται από διακριτά νευρωνικά κυκλώματα τα οποία είναι διαφορετικά από εκείνα που είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία άλλων ειδών ηχητικού υλικού, όπως ο λόγος (προφορικός, στίχοι τραγουδιού), παρά του ότι σύγχρονη έρευνα προτείνει ότι συγκεκριμένα γνωρίσματα μεταξύ γλωσσολογικής και μουσικής συντακτικής επεξεργασίας είναι δυνατό να έχουν κοινή βάση (π.χ. η αντίληψη της μελωδίας και των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλούμενης γλώσσας) (Patel, 2009). Άλλα επιστημονικά ευρήματα υποστηρίζουν τη θεώρηση ότι η μουσική αντίληψη συνήθως ενέχει κάποια μορφή δια-ημισφαιρικής εγκεφαλικής επεξεργασίας, παρόλο που αυτό είναι μάλλον αντικείμενο διαφόρων εξελικτικών/αναπτυξιακών διεργασιών. Για παράδειγμα, μεταξύ ενηλίκων με μουσική καλλιέργεια, η αρχική ενεργοποίηση του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου για την αναγνώριση μελωδικής διακύμανσης και μέτρου ακολουθείται από την ταυτοποίηση τονικών διαστημάτων και ρυθμικών μοτίβων σε κυκλώματα του αριστερού ημισφαιρίου (Schuppert et al., 2000). Αντιθέτως, έχουν αναφερθεί διαφοροποιήσεις ημισφαιρικής στάθμισης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών όπως επίσης και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την αντίληψη της μουσικής σύνταξης που σχετίζεται με τη διάκριση μείζονος ή ελάσσονος τονικότητας (Koelsch et al., 2003).

Οι τραγουδιστικές συμπεριφορές είναι ένα ακόμη παράδειγμα θεματικής συνεργασίας (μεταξύ διαφορετικών μονάδων στον εγκέφαλο). Διαφορετικά συστήματα του εγκεφάλου είναι υπεύθυνα για την ανάλυση και συνισταμένη παραγωγή στίχου, ρυθμού/παλμού και ύψους (Peretz & Coltheart, 2003). Τα συστήματα αυτά συνδέουν κάθε ‘εισερχόμενο’ τραγούδι με υπάρχουσες τράπεζες γνώσης και συναισθηματικών εμπειριών. Για την εκτέλεση/απόδοση ενός τραγουδιού που έχουμε ακούσει, ο εγκέφαλος εκτελεί αρχικά μια ακουστική ανάλυση. Αυτή στη συνέχεια ‘προωθείται’ σε ένα σύνολο διακριτών ‘ενοτήτων’ του εγκεφάλου που έχουν συγκεκριμένο σχεδιασμό, ικανό να εξάγει διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως: *τονικού* περιεχομένου (μελωδική διακύμανση και τονική συνάρτηση μεταξύ διαδοχικών μουσικών διαστημάτων) και *χρονικού* περιεχομένου (μετρική οργάνωση = χρονική οργάνωση/τακτικότητα και ρυθμική δομή = σχετική χρονική αξία/διάρκεια). Και τα δύο αυτά εξαγόμενα (τονικού και χρονικού περιεχομένου) ‘προωθούνται’ στη συνέχεια σε ένα προσωπικό ‘μουσικό λεξικό’ το οποίο περιέχει ένα σώμα υλικού, που ενημερώνεται συνεχώς και αντιπροσωπεύει όλες τις ιδιαίτερες μουσικές φράσεις που βιώνουμε ως μουσικά όντα κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Το εξαγόμενο από το μουσικό αυτό λεξικό εξαρτάται από το ποιές είναι οι απαιτήσεις/στόχοι μας. Αναφορικά με το τραγούδι, εάν ο στόχος είναι η αναπαραγωγή ενός τραγουδιού, τότε η μελωδία από το μουσικό αυτό λεξικό θα ‘ζευγαρωθεί’ με τους κατάλληλους στίχους οι οποίοι είναι αποθηκευμένοι σε ένα αντίστοιχο ‘φωνολογικό λεξικό’ (Peretz & Coltheart, ό.π.· Welch, 2005).

Ουσιαστικά, η τραγουδιστική εκτέλεση απαιτεί ταυτόχρονη συνεργασία μεταξύ περιοχών που βρίσκονται και στα δύο (αριστερό και δεξιό) ημισφαίρια του εγκεφάλου (Bresson et al., 1998), αντλώντας από την ακουστική-τονική αλλά και από την ακουστική-λεκτική μνήμη. Ακριβώς επειδή επεξεργαζόμαστε τους στίχους ενός τραγουδιού ξεχωριστά αλλά και παράλληλα με το ρυθμό και τη μελωδία, παρατηρούμε συχνά εξελικτικές/αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ παιδιών μικρής ηλικίας στην προσπάθειά τους να ανακαλέσουν τα στοιχεία αυτά (π.χ. Welch et al., 1997). Υπάρχουν, εξάλλου, επιστημονικά ευρήματα ότι τραγουδώντας είτε με συνοδεία μουσικού οργάνου είτε με συνοδεία άλλης φωνής δεν είναι ίδιο με την περίπτωση που τραγουδάμε μόνοι μας, καθώς διαφορετικά νευρολογικά δίκτυα εμπλέκονται στις διαφορετικές αυτές δραστηριότητες (Parsons et al., 2007).

Οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για μουσικές συμπεριφορές πιστεύεται ότι χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο γένος (Mithen, 2009) ενώ παράλληλα, κάποιες βασικές μουσικές ικανότητες (όπως π.χ. η ευαισθησία στη μουσική έκφραση) έχει αποδειχθεί ότι υφίστανται για όλο τον ανθρώπινο πληθυσμό, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι ειδικής μουσικής εκπαίδευσης ή εξειδίκευσης στη μουσική (Bigand & Pulin-Charronnat, 2006· Honing & Ladinig, 2009). Εντούτοις, αρκετές νευρολογικές μελέτες καταδεικνύουν διαφορές μεταξύ επαγγελματιών μουσικών και άλλων ενηλίκων χωρίς συστηματική μουσική ενασχόληση, όπως για παράδειγμα η αντιπροσώπευση των δακτύλων του αριστερού χεριού στον εγκεφαλικό φλοιό στους μουσικούς με εξειδίκευση στα έγχορδα όργανα ορχήστρας (Elbert et al., 1995). Ένα πρόσθετο παράδειγμα είναι ο στατιστικός συσχετισμός εγκεφαλικής μάζας και εντατικοποίησης στην εξάσκηση στο πιάνο μεταξύ ανδρών επαγγελματιών μουσικών (Hutchinson et al., 2003).

Ευπλαστότητα του εγκεφάλου

Γενικά, η δυνατότητα που έχουμε προς την απόκτηση νέων μουσικών συμπεριφορών και προς την περαιτέρω εξέλιξη υπαρχουσών δεξιοτήτων είναι εφικτή λόγω μιας βασικής ιδιότητας του εγκεφάλου, της ευπλαστότητας, χάριν της οποίας νέες νευρωνικές διασυνδέσεις δημιουργούνται με την απόκτηση νέων εμπειριών. Για παράδειγμα, διάφορες μελέτες που διεξήχθησαν σε μήκος χρόνου και αφορούσαν παιδιά αλλά και ενηλίκους προτείνουν ότι – όπως ήταν αναμενόμενο – η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου (Schlaug et al., 2005· Habib & Besson, 2009). Ομοίως, νευρολογικές αλλαγές παρατηρούνται επίσης όταν μαθαίνουμε να τραγουδούμε, με αλλαγές παρατηρήσιμες (μεταξύ άλλων) σε περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τον έλεγχο της τονικότητας, για την εκφορά της φωνής αλλά και για τη μεταφορά της αίσθησης της μουσικής φράσης (Mithen & Parsons, 2008).

Οι νευρολογικές αυτές αλλαγές συμβαίνουν λόγω της φύσεως της εκμάθησης μουσικών οργάνων η οποία ενέχει «σύνθετες πολυμορφικές δεξιότητες που απαιτούν ταυτόχρονη αντίληψη πολλαπλών αισθητηρίων, όπως: ακουστικού, οπτικού και σωματο-αισθητικού, όπως επίσης και εκείνων του κινητικού συστήματος (*motor system*)» (Pantev, 2009:131). Μελέτες σχετικές με τη χρήση νευροανάδρασης (*neurofeedback*) στην εξέλιξη του τραγουδιού παιδιών αλλά και ενηλίκων, υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία υιοθετούν πολυτροπικές εμπειρίες για τους μαθητευόμενους είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικά, για τους αρχάριους τραγουδιστές αλλά και για τους προτιθέμενους επαγγελματίες (Welch, 1985· Welch et al., 2005). Παρομοίως, ανάλογα οφέλη διαπιστώθηκαν και από άλλες ερευνητικές ομάδες που συνέκριναν τις βασικές νευρολογικές επιπτώσεις σε ένα σύνολο μη-μουσικών υποκειμένων (δηλ. ενηλίκων χωρίς ιστορικό σπουδών μουσικής) είτε κατά την εκμάθηση μιας μουσικής ακολουθίας στο πιάνο (η ομάδα αυτή ονομάστηκε αισθητο-κινητικο-ακουστική[2] ομάδα), είτε κατά την ακρόαση και αξιολογική κρίση περί 'ορθότητας' διαφορετικών μουσικών ακολουθιών (η ομάδα αυτή ονομάστηκε ακουστική[3] ομάδα). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η πολυτροπική αισθητο-κινητικο-ακουστική εκπαίδευση μη-μουσικών υποκειμένων επέφερε μεγαλύτερες νευροπλαστικές αλλαγές

[2] sensorimotor-auditory group
[3] auditory group

στον ακουστικό φλοιό σε σύγκριση με την ακουστική ομάδα (Lappe et al., 2008· Pantev et al., 2009).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, είναι συνυφασμένη με την συνακόλουθη αύξηση της ευαισθησίας μας στα πρωταρχικά συστατικά των μουσικών ερεθισμάτων, όπως π.χ. η ικανότητα αναγνώρισης τονικότητας (Tervaniemi et al., 2005). Επιπρόσθετα, διαφορετικά είδη της διευρυμένης μουσικής εμπειρίας είναι συνδεδεμένα με μικρές παραλλαγές στις βασικές νευρολογικές λειτουργίες μεταξύ μουσικών. Αυτό φαίνεται, για παράδειγμα, στις σχετικές περιοχές του εγκεφάλου που αναλογούν σε συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες, όπως διαπιστώθηκε μετά από μελέτη μαγνητικών τομογραφιών που αποτύπωσαν τις ασυμμετρίες μεταξύ εγκεφάλων βιρτουόζων πιανιστών και μουσικών που παίζουν έγχορδα όργανα ορχήστρας, όσον αφορά στο ποσοστό ενεργοποίησης του κινητικού εγκεφαλικού φλοιού (*motor cortex*) που είναι υπεύθυνος για τις κινήσεις του αριστερού χεριού (το ποσοστό ήταν μεγαλύτερο μεταξύ των μουσικών της δεύτερης ομάδας) (Bangert & Schlaug, 2006). Ομοίως, παρά το γεγονός ότι έχει καταδειχθεί ότι οι μουσικοί είναι γενικά καλύτεροι από τους μη μουσικούς στη διάκριση πολύ μικρών τονικών αλλαγών, οι τραγουδιστές που έχουν εκπαιδευθεί και σε κάποιο μουσικό όργανο εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη ικανότητα τονικής διάκρισης είτε συγκρινόμενοι με μουσικούς που μόνο παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, είτε με μουσικούς που μόνο τραγουδούν. Συνάγεται επομένως ότι η συνδυαστική μουσική εμπειρία είναι δυνατό να επιφέρει νευροφυσιολογικά πλεονεκτήματα (Nikjeh et al., 2008).

Γενικά, η Tervaniemi (2009:155) υποστηρίζει ότι "(…) σε επίπεδο νευρώνων, η μουσική δεξιοτεχνία δεν συνιστά σε ένα ενοποιημένο προφίλ αλλά, αντί αυτού, (...) οι ειδικές απαιτήσεις του κάθε συγκεκριμένου μουσικού οργάνου αντανακλώνται στους βασικούς εγκεφαλικούς μηχανισμούς των μουσικών."

Η έννοια του σωματό-νου[4]

Για πολλούς αιώνες, από την εποχή του Πλάτωνα και έπειτα, υπήρχε η θεώρηση στο Δυτικό Κόσμο ότι μία μη-φυσική/υλική οντότητα, ο ανθρώπινος νους, κατοικούσε και οδηγούσε το ανθρώπινο σώμα. Εντούτοις, πρόσφατη αλλά και τρέχουσα έρευνα στη νευροψυχοβιολογία[5] καταδεικνύει ότι μία τέτοια *Καρτεσιανή* αντίληψη της δυάδας νου και σώματος καθίσταται όλο και πιο αστήρικτη. Υπό το φως της νευρολογίας, αυτό στο οποίο αναφερόμαστε ως 'νου' είναι το αθροιστικό αποτέλεσμα ενός τεράστιου αριθμού βιολογικών διεργασιών (Edelman, 1992:17) που περιλαμβάνουν σχεδιασμένες, ολοσωματικές αλλαγές μέσω της συνεργασίας του νευρικού, του ενδοκρινολογικού αλλά και του ανοσοποιητικού μας συστήματος.

Σύμφωνα με την επιστήμη της νευρολογίας και σύμφωνα με ευρήματα περί νευρολογικής θεματικότητας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συνείδησης μπορούν να εξηγηθούν ως δίκτυα νευρωνικών ομάδων στον εγκέφαλο τα οποία αλληλεπιδρούν δυναμικά (Crick, 1994· Damasio, 1994, 1999· Edelman, 1987, 1989· Edelman & Tononi, 2000· Βλ. επίσης Thurman, 2000 για μια ανασκόπηση). Μία ενσωματωμένη, αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενη, ομάδα αλληλεπιδρώντων περιοχών του εγκεφάλου είναι ευθέως ή εμμέσως

[4] bodymind
[5] neuropsychobiological research

συνδεδεμένη με τον εγκεφαλικό θάλαμο[6] και τον εγκεφαλικό φλοιό[7]. Η διακυμαινόμενη αυτή ομάδα συνδεδεμένων εγκεφαλικών περιοχών έχει ονομαστεί *δυναμικός πυρήνας*[8] (Edelman & Tononi, 2000:143-154) ο οποίος επεξεργάζεται πολλαπλές 'συνθήκες συνείδησης' μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου.

Επιπρόσθετα, οι σύνθετες νοητικές μας διεργασίες δεν υφίστανται αποκλειστικά και μόνο στον εγκέφαλο. Όλα τα όργανα του ανθρωπίνου σώματος όπως και όλα τα συστήματα είναι διασυνδεδεμένα, συγκεκριμένα, με ιδιαίτερα διαφοροποιημένα συστήματα μορίων βιοχημικής αναμετάδοσης τα οποία διανέμονται μέσω των σωματικών υγρών (αίμα, λύμφη, εγκεφαλονωτιαίο υγρό). Οι αναμεταδότες του νευρικού συστήματος καλούνται νευροαναμεταδότες (ή νευροδιακομιστές)[9], του ενδοκρινολογικού συστήματος καλούνται νευροπεπτίδια[10] και του ανοσοποιητικού συστήματος καλούνται ανοσομεταδότες[11] (Feldman et al., 1997· Pert et al., 1985· Strand, 2000). Οι επιφάνειες όλων των κυττάρων του σώματος έχουν υποδοχείς που δρουν ως αποδέκτες, βιοχημικά συγγενείς με εκείνα τα διακομιστικά μόρια που είναι σχετικά με το όργανο ή το σύστημα στο οποίο ανήκουν τα κύτταρα. Τα περισσότερα από αυτά τα 'ταξιδεύοντα' μόρια και οι δέκτες τους έχουν ανακαλυφθεί σε όλα τα όργανα και συστήματα του ανθρωπίνου σώματος. Οι αλληλεπιδράσεις τους σε ολόκληρο το ανθρώπινο σώμα έχει εκτιμηθεί ότι φτάνει σε πολλάκις τρις-εκατομμύρια (Edelman και Tononi, όπ.π.). Η πολυπλευρική δυνατότητα του βιολογικού αυτού συνόλου είναι η βάση της έννοιας 'νους' η οποία περιλαμβάνει τις συνειδητές αλλά και μη-συνειδητές αντιλήψεις μας, τα αισθήματα και τα συναισθήματα, τη μνήμη, τη μάθηση και τη συμπεριφορά.

Συνακόλουθα, κάθε άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί ως *σωματό-νους*, ένας όρος ο οποίος αρχικά χρησιμοποιήθηκε από την Pert (1986)[12] που γράφει:

> πιστεύω ότι τα νευροπεπτίδια και οι δέκτες τους είναι το κλειδί για την κατανόηση του πώς ο νους και το σώμα είναι διασυνδεδεμένα και πώς τα συναισθήματα εκδηλώνονται μέσα από όλο μας το σώμα. Σαφώς, όσα περισσότερα γνωρίζουμε για τα νευροπεπτίδια, τόσο δυσκολότερο γίνεται να εξακολουθούμε να χρησιμοποιούμε καθιερωμένους όρους σχετικούς με το νου και το σώμα. Έχει όλο και περισσότερο νόημα να μιλούμε για μία μοναδική ενσωματωμένη οντότητα, το 'σωματό-νου'.

Η ενοποίηση του νευρικού, ενδοκρινολογικού και ανοσοποιητικού συστήματος είναι ευρέως διαδεδομένη σε βιβλιογραφίες σχετικές με τη μουσική, όπως εκείνες που αφορούν στη μουσική ταυτότητα και μουσική μάθηση (π.χ., Welch, 2005). Οι μουσικοί εκτελεστές διαμορφώνουν μουσικές ταυτότητες σχετικές με το μουσικό όργανο που έχουν επιλέξει, τα μουσικά είδη και τις εμπειρίες τους από διάφορα πλαίσια μουσικής εκτέλεσης. Καλούνται να

---

[6] thalamus
[7] cerebral cortex
[8] dynamic core
[9] neurotransmitters
[10] neuropeptides
[11] immunotransmitters
[12] Η Δρ. Candace Pert είναι πρώην Προϊσταμένη του τμήματος Εγκεφαλικής Βιοχημείας του κλάδου Κλινικής Νευρολογίας του Αμερικάνικου Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας στην Ουάσινγκτον. Η πιο πρόσφατη δουλειά της επικεντρώνεται στην ψυχο-νευρο-ανοσολογία.

αντιμετωπίσουν, για παράδειγμα, ποικίλα επίπεδα άγχους, όπως για παράδειγμα το άγχος κατά την πρόβα στο studio σε σύγκριση με αυτό κατά την πρόβα στην αίθουσα της συναυλίας (Creech et al., 2008). Η μουσική εκτέλεση σε επαγγελματικό επίπεδο περιλαμβάνει 'δυνατή συναισθηματική και κινητήρια ενεργοποίηση' (Altenmüller, 2008). Ο εκτελεστής βασίζεται στον αυτο-έλεγχο ενδοατομικών αλλά και διαπροσωπικών πληροφοριών, οι οποίες παράγονται από ενδοσωματικούς μηχανισμούς (όπως τα αισθητικά, κινητικά και συναισθηματικά δίκτυα) όπως επίσης και από την στιγμή-προς-στιγμή επεξεργασία διαφόρων ειδών πληροφοριών από άλλους μουσικούς (εάν είναι μέρος ομαδικής μουσικής εκτέλεσης) αλλά και από το ακροατήριο.

Δεδομένα για την ενοποίηση της ευπλαστότητας και του σωματό-νου σε σχέση με τη μουσική ανάπτυξη αλλά και πέρα από αυτή

Εκτός από τον μουσικό εκπολιτισμό που πηγάζει από την έκθεσης στον ήχο, συμπεριλαμβανομένων των μουσικών της κυρίαρχης κουλτούρας, η ανάπτυξη των διαφορετικών τύπων μουσικών δεξιοτήτων προκύπτει κανονικά από τις εκτεταμένες θετικές μουσικές εμπειρίες. Αυτές είναι δυνατό να τυποποιηθούν μέσω ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως το σχολείο, η μουσική σχολή ή το πανεπιστήμιο, ή μέσω σχετικά λιγότερο δομημένων πλαισίων, όπως μέσω της συνεργατικής μάθησης[13] εκτός σχολείου, ή με τους κηδεμόνες κατά την προσχολική ηλικία, στο σπίτι (π.χ. Green, 2002· Williamon, 2004· Welch, 2006). Τέτοιου είδους δεξιότητες συνήθως προάγονται από την έκθεση του μαθητή στον 'πεπειραμένο', δηλαδή σε κάποιον με μεγαλύτερο βαθμό δεξιοτήτων που είναι σε θέση να εμπλέξει το μαθητή σε νέες μουσικές εμπειρίες.

Πρόσφατες νευρο-ψυχο-βιολογικές αναθεωρήσεις των στοιχείων σχετικά με το *γιατί* υπάρχουν μουσικά αλλά και εξω-μουσικά οφέλη τα οποία πηγάζουν από τη συστηματική έκθεση στη μουσική υποστηρίζουν ότι, πρώτον, τα βασικά δίκτυα αντίληψης και κατανόησης αποκτούν όλο και μεγαλύτερη εξειδίκευση στην κωδικοποίηση του μουσικού ηχοχώρου που είναι συνδυασμένος με το κάθε μουσικό στιλ (Hannon & Trainor, 2007) και, δεύτερον, ότι συστηματικές αλλαγές συμβαίνουν κατά την εναλλασσόμενη επικοινωνία διαφόρων νευρολογικών δικτύων μεταξύ τους – όπως καταδείχθηκε από τη μελέτη δεδομένων των μεταβολών σημάτων ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων (EEG) μικρών παιδιών που ακολουθούσαν τη μέθοδο εκμάθησης πιάνου Suzuki (Trainor et al., 2009). Άλλα πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με παιδιά 5-7 ετών δείχνουν ότι "πρόωρη, εντατική και παρατεταμένη μαθητεία επιφέρει σημαντικές ανατομικές αλλαγές στον εγκέφαλο, τετοιες που έχουν συνδεθεί με αλλαγές στις δεξιότητες συμπεριφοράς " (Schlaug et al., 2009). Η ανωτέρω μελέτη βρήκε ότι περίπου 29 μήνες εκμάθησης μουσικού οργάνου είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική αλλαγή σε μια περιοχή του τυλώδους εγκεφαλικού σώματος[14], τη δέσμη ινών που συνδέουν τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Το μέγεθος της αλλαγής ήταν σε υψηλή στατιστική συσχέτιση με το χρόνο τον οποίο τα παιδιά αφιέρωναν για εξάσκηση και πολύ κοντά στις διαφορές που είχαν διατυπωθεί στο παρελθόν μεταξύ επαγγελματιών μουσικών και μη-μουσικών (Schlaug et al., 1995).

Εντούτοις, δεν υπάρχει πλήρης επιστημονική συμφωνία σχετική με τα εξω-μουσικά οφέλη της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου. Για παράδειγμα, από μία πρόσφατη έρευνα, με παιδιά που

[13] peer learning
[14] corpus callosum

είχαν λάβει τουλάχιστον τρία χρόνια εκπαίδευσης σε μουσικό όργανο, διαπιστώθηκαν οφέλη σε δύο τομείς οι οποίοι είναι άμεσα συνυφασμένοι με τη μουσική (ικανότητες ακουστικής διάκρισης και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας), όπως επίσης και σε δύο τομείς οι οποίοι δεν ήταν τόσο κοντά στη μουσική (λεξιλόγιο και μη λεκτικές συλλογιστικές δεξιότητες) (Forgeard et al., 2008). Από την άλλη πλευρά, σε αντίθεση με προηγούμενα ερευνητικά συμπεράσματα (π.χ. Hetland, 2000), η εκτεταμένη αυτή περίοδος εκμάθησης μουσικού οργάνου δεν συσχετίστηκε με ανάπτυξη δεξιοτήτων αντίληψης του χώρου[15], μάλλον διότι οι προγενέστερες μελέτες επικεντρώθηκαν σε διδασκαλίες βραχύτερης διάρκειας (μέχρι δύο έτη), προτείνοντας ότι κάποια από τα οφέλη εντατικής μουσικής μάθησης είναι δυνατό να είναι πιο βραχυπρόθεσμα από άλλα.

Πάραυτα, από μία μακροχρόνια μελέτη, με οκτάχρονα παιδιά από την Πορτογαλία, διαπιστώθηκε ότι μουσικές δραστηριότητες, δύο φορές την εβδομάδα (που εστίαζαν στο ρυθμό, τη μελωδία, την αρμονία και το ηχόχρωμα), δυόμιση ώρες την εβδομάδα και για περίοδο εικοσιτεσσάρων εβδομάδων, είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση στις δεξιότητες ανάγνωσης καθώς και στην διάκριση μικρών τονικών διακυμάνσεων στην ομιλία (Moreno et al., 2009). Οι σχετικές αυτές αλλαγές τεκμηριώθηκαν με τη χρήση δεδομένων εντάσεως ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων (EEG). Οι συγγραφείς συμπέραναν ότι, και σε συμφωνία με άλλες μελέτες (όπως αναφέρθηκε παραπάνω), "σχετικά σύντομες περίοδοι εκπαίδευσης έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ανατομική και λειτουργική οργάνωση του εγκεφάλου" (όπ.π., σελ.721). Ομοίως, μία μελέτη παιδιών 4-5 ετών βρήκε ότι οι μαθητές με μουσική κατάρτιση κατείχαν υψηλότερες γλωσσικές ικανότητες, ειδικά όσον αφορά στο μορφολογικό σχηματισμό κανόνων όπως επίσης τη λεξική μνήμη (Marin, 2009).

Συνολικά, παρατηρούμε μία αύξηση διαφορετικών ερευνών σχετικών με τη μουσική που αφορούν στις εξω-μουσικές επιδράσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Οι επιδράσεις αυτές πηγάζουν από τη βασική νευρολογική, θεματική διαδικτύωση του νευρικού, ενδοκρινολογικού και ανοσοποιητικού συστήματος, που συλλογικά αντιπροσωπεύουν τον ανθρώπινο ‘σωματό-νου'' Διαφορετικά παραδείγματα της πληθώρας των διαφορετικών επιδράσεων έχει διατυπωθεί σε εμπειρικές έρευνες και σε σχετική βιβλιογραφία και περιλαμβάνουν τομείς σωματικής και ψυχικής υγείας και ευμάρειας όπως επίσης και κοινωνικά οφέλη.

Παραδείγματα επίδρασης της μουσικής στη σωματική και ψυχική υγεία και ευμάρεια

- Η παροχή ζωντανής, γνωστής μουσικής σε παιδιά που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία θεωρείται ότι βοηθά στην καταπολέμηση του άγχους, βοηθά στη χαλάρωση, τη καλλιέργεια ομαδικής ταυτότητας αλλά και βοηθά στην απομάκρυνση της προσοχής των παιδιών από την οδυνηρή εμπειρία του πόνου και της θεραπείας (Preti, 2009).
- Θεωρείται ότι η μουσική ακρόαση μπορεί να είναι ωφέλιμη, για παράδειγμα μεταξύ αθλητών, προσδίδοντας κίνητρα και μειώνοντας την κόπωση και την αντίληψη του σωματικού πόνου (Drylund & Wininger, 2008).
- Εκτός από εκτενείς μελέτες στον τομέα της μουσικής-ιατρικής[16], η βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο είναι εξίσου εκτενής, με διατυπωμένα οφέλη όπως η ελάττωση του άγχους (Chan et al., 2006) καθώς επίσης και παρατηρημένες θετικές

[15] spatial skills
[16] music medicine

αλλαγές σε φυσιολογικές μετρήσεις του ρυθμού των καρδιακών παλμών όπως και της πίεσης του αίματος (Etzel et al., 2006).

- Ως παράδειγμα της συνεχώς αυξανόμενης τεκμηρίωσης για τη χρήση της μουσικής ως θετικό καταλύτη για την αποκατάσταση ασθενών με εγκεφαλικό τραύμα, η Επεμβατική Μελωδική Θεραπεία[17] έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας[18] ασθενών με αφασία[19]. Στοιχεία-κλειδιά της παρεμβατικής αυτής θεραπείας είναι η φωνητική εύρεση τονικότητας[20] και η χρήση ρυθμικών κρούσεων του αριστερού χεριού, πράξεις που είναι συνδεδεμένες με τη νοητική εικονική ανάκληση[21] και την ακουστική-κινητική ανάδραση (Norton et al., 2009).
- Μία συγκριτική μελέτη φανταστικής τραγουδιστικής εκτέλεσης (τραγουδώντας ένα τραγούδι με το νου μας και όχι κυριολεκτικά) κατέδειξε ότι οι περισσότερες από τις περιοχές του εγκεφάλου που συσχετίζονται με την κινητική επεξεργασία (κίνηση του μηχανισμού φώνησης) λειτουργούν και κατά τη νοητική πρόβα (Kleber et al., 2007). Εντούτοις, οι περιοχές εκείνες που είναι υπεύθυνες για τον ακουστικό έλεγχο τείνουν να μην ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της 'φανταστικής' τραγουδιστικής εκτέλεσης. Η πρόσθιες περιοχές του εγκεφάλου είναι περισσότερο ενεργές κατά τη νοητική πρόβα ενός τραγουδιού. Οι περιοχές αυτές έχουν συνδεθεί ερευνητικά με τη μακροχρόνια μνήμη και τις σχετικές συναισθηματικές εμπειρίες. Μια νέα εφαρμογή των ερευνητικών αυτών ευρημάτων είναι ο συνδυασμός τραγουδιού και εγκεφαλικής διέγερσης με σκοπό την αρωγή των θυμάτων εγκεφαλικών επεισοδίων στην ανάκτηση της ικανότητας του λόγου (Vines, 2008).
- Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα μελετών που κατέληξαν στο ότι το τραγούδι βοηθά στη βελτίωση της λειτουργίας των πνευμόνων. Συγκεκριμένα, δίνονται ως παραδείγματα η έρευνα των Price και Gosling (2009), με τραγουδιστικές δραστηριότητες δύο φορές την ημέρα, για μια περίοδο τεσσάρων εβδομάδων και η έρευνα του Gilbert (2009) που μελέτησε τα αποτελέσματα της εκτέλεσης τραγουδιών σε ωριαία συναυλία με κάλαντα. Αποτελεσματικότερη αναπνοή είναι πιθανό να οδηγήσει σε αυξημένη αεροβική ικανότητα, καρδιοαγγειακή δραστηριότητα και αυξημένη οξυγόνωση του αίματος (που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της 'ετοιμότητας'[22]) (Hoge et al., 1999).
- Ομοίως, από μελέτες με ερασιτέχνες και επαγγελματίες χορωδούς διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικά ψυχοβιολογικά οφέλη, υπό την έννοια της υποκειμενικής συναισθηματικής κατάστασης (Grape et al., 2002· Unwin et al., 2002· Valentine & Evans, 2001) όπως επίσης και της αυξημένης λειτουργίας του ανοσολογικού συστήματος (Kreutz et al., 2004).
- Η συμμετοχή σε χορωδίες μέσα στον εργασιακό χώρο σε τηλεφωνικά κέντρα είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη φωνητική υγεία αλλά επίσης και το αίσθημα ευμάρειας, ενώ παράλληλα βοήθησε στη μείωση απουσιών από τη δουλειά (Jones & Beardshaw, 2009).

[17] melodic intervention therapy (MIT)
[18] conversational speech
[19] aphasic patients
[20] vocal intonation
[21] rehearsal imagery
[22] increased alertness

- Οφέλη στην ψυχική υγεία, στην κοινωνική συσπείρωση[23] και στην ατομική ενδυνάμωση είναι επίσης υπαρκτά μέσα από τη συμμετοχή μας σε καλλιτεχνικές δράσεις (Clift et al., 2009), όπως για παράδειγμα στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε 102 διακλαδικά ερευνητικά προγράμματα, στη Μεγάλη Βρετανία, σχετικά με τις τέχνες (συμπεριλαμβανομένης της μουσικής) και την ψυχική υγεία (Secker, Hacking, Spandler, Kent & Shenton, 2007).

Παραδείγματα επίδρασης της μουσικής στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη

- Η συμμετοχή σε χορωδιακές δραστηριότητες συνδέεται με ισχυρή αίσθηση της κοινότητας και της κοινωνικής ευθύνης (Durrant & Himonides, 1998· Clift & Hancox, 2001). Για παράδειγμα, η τελευταία έκθεση σχετικά με την ερασιτεχνική συμμετοχή σε χορωδίες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Chorus America, 2009) καταδεικνύει ότι η συστηματική συμμετοχή σε χορωδία (20% του πληθυσμού) είναι συνδεδεμένη με σημαντικά υψηλότερο αίσθημα αυτάρκειας, προθυμίας για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και πολιτικά δρώμενα. Οι γονείς δήλωσαν, εξάλλου, ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε χορωδίες έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες[24].
- Από άλλα δεδομένα από πρόσφατες έρευνες, με παιδιά και ενήλικες από διάφορες χώρες, συνάγεται ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένη με υψηλότερο αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και θετικής αντίληψης του εαυτού[25] (π.χ. Βόρεια Ιρλανδία - Odena, 2007· Ισραήλ - Portowitz et al., 2008· Ιταλία - Welch et al., 2009a και Αγγλία - Welch et al., 2009b).

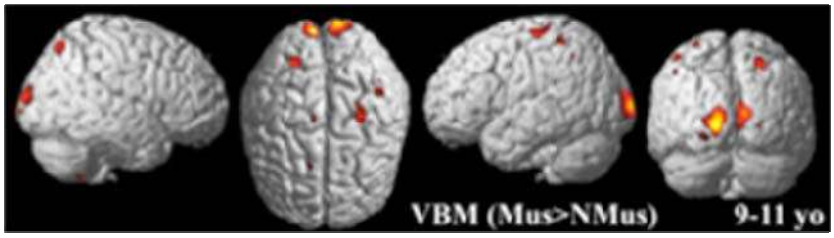
Επιπτώσεις στη θεωρία και την πράξη

Οι κοινοί τόποι μεταξύ μουσικής, νευροεπιστημών και κοινωνικής ψυχολογίας προσφέρουν μία καρποφόρο βάση για τη θεσμική αλλά και την πρακτική στήριξη της μουσικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα. Για παράδειγμα, υπάρχει ικανός αριθμός από θεωρήσεις-κλειδιά που ενισχύουν τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτές αφορούν μεταξύ άλλων, τη βασική *ευπλαστότητα* του ενοποιημένου ανθρώπινου σωματό-νου και τον τρόπο που αυτή η ευπλαστότητα αντανακλάται στη συμπεριφορά μας, με την ανάπτυξη και τη μάθηση, με τα πιθανά οφέλη των παρατεταμένων μουσικών δραστηριοτήτων για την ατομική αλλά και ομαδική ανάπτυξη με τη μουσική και μέσω της μουσικής. Μία κριτική κατανόηση της ιδιομορφίας, καθώς και του συμπληρωματικού χαρακτήρα που μια τέτοια θεώρηση ενέχει, της μουσικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενισχύσει την πιθανότητα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό, τις διαδικασίες και τους τρόπους αξιολόγησης της μουσικής εκπαίδευσης.

- Έρευνα στο πεδίο των νευροεπιστημών μας παρέχει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ παρατηρημένης ανθρώπινης συμπεριφοράς και της βασικής δομής και λειτουργίας του εγκεφάλου. Από την παρατήρηση της μουσικής ανάπτυξης αναμένεται να

23 social inclusion
24 social skills
25 positive self concept

διαπιστωθεί η σχέση της με αλλαγές στη δομή του εγκεφαλικού φλοιού, σε ένα χρονικό ορίζοντα (Shaw & McEachern, 2001· Schlaug et al., 2005).



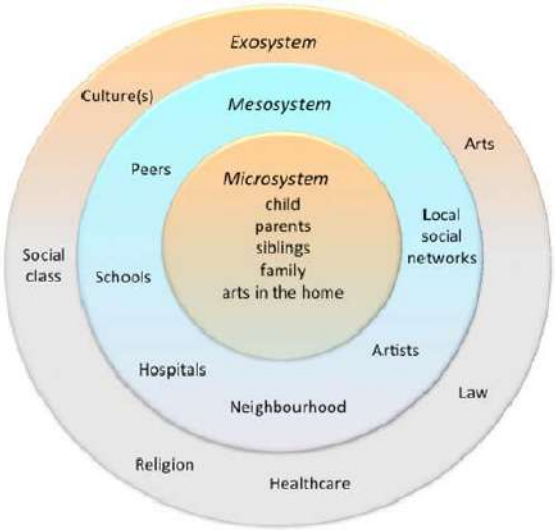
Εικόνα 1: *Διαφορές φαιάς ουσίας μεταξύ εκτελεστών μουσικών οργάνων ηλικίας 9-11 ετών και αντιστοίχων ελεγχόμενων υποκειμένων (Schlaug, 2005)*

- Άλλη σύγχρονη νευρο-ψυχο-βιολογική έρευνα υποστηρίζει την έννοια του 'σωματό-νου', ότι δηλαδή τα ανθρώπινα νευρικά, ενδοκρινολογικά και ανοσοποιητικά συστήματα είναι ενοποιημένα και οι λειτουργίες τους είναι συνυφασμένες με τις συνειδητές και μη-συνειδητές εμπειρίες μας (Pert, 1986· Thurman, 2000).

Εικόνα 2: *Σύνθεση εικονογράφησης μητέρας, πατέρα και εξελισσόμενου εμβρύου (Tsiaras, 2005)*

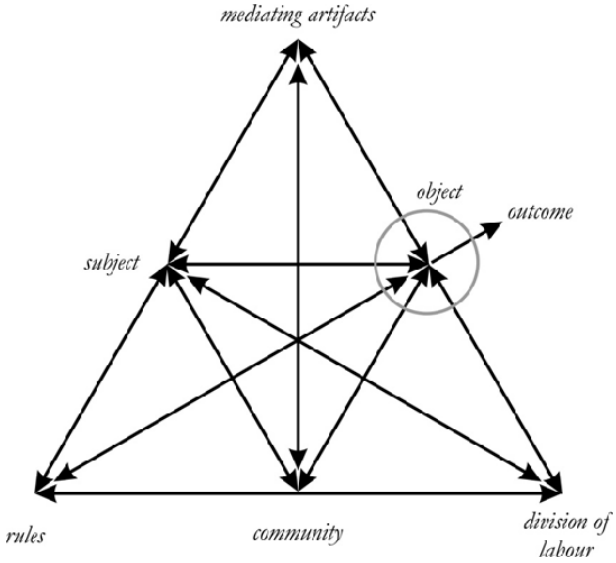
- Ερευνητικά ευρύματα από τα τελευταία τριάντα χρόνια στον τομέα της κοινωνικής οικολογίας[26] (Bronfenbrenner, 1979) καταδεικνύουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά και ανάπτυξη είναι σχεδόν πάντοτε συνδεμένες με την κοινωνία και τον πολιτισμό.

[26] social ecology



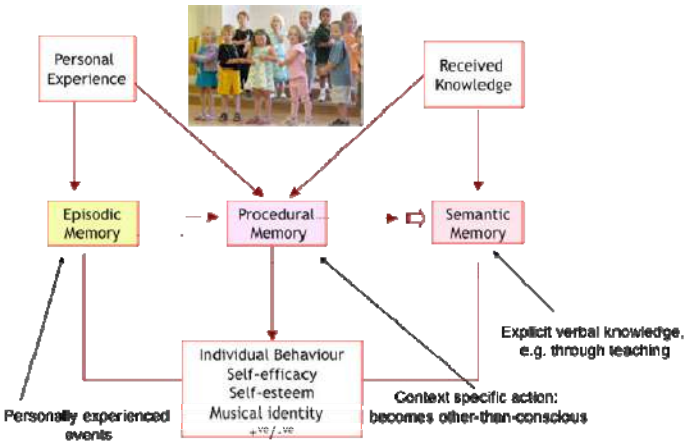
Εικόνα 3: *Τα πεδία αλληλεπίδρασης που πλαισιώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής οικολογίας (κατά τον Bronfenbrenner, 1979)*

- Δεδομένα που πηγάζουν από την εφαρμογή της *θεωρίας της δραστικότητας*[27] (Engeström, 2001) λειτουργούν συμπληρωματικά με τη θεωρία της κοινωνικής οικολογίας και καταδεικνύουν ότι η ατομική μάθηση α) συχνά διαμορφώνεται από την αλληλοεπίδραση και την επαφή μας με άλλους ανθρώπους και β) εξαρτάται από συμβολικά συστήματα του πολιτισμού μας (συμπεριλαμβανομένων αυτών της γλώσσας και της μουσικής) τα οποία χρησιμοποιούνται για την αποτύπωση των εμπειριών μας.



Εικόνα 4: *παράδειγμα ενός μοντέλου δραστικότητας (Engeström, 2001)*

27 activity theory, συχνά συναντάται ως πολιτισμική-ιστορική (cultural-historical) θεωρία δραστηριότητος



Εικόνα 5: *Η διαμόρφωση ατομικής συμπεριφοράς μέσω διαφορετικών τύπων μνήμης (Sternberg et al., 2000· Eraut, 2004)*

- Μελέτες στο πεδίο της μουσικής ψυχολογίας αλλά και της κοινωνικής ψυχολογίας της μουσικής (π.χ., MacDonald et al., 2002· Hallam et al., 2009) όπως επίσης και της μουσικής παιδαγωγικής (π.χ., Regelski & Gates, 2009) ενισχύουν τις ανωτέρω θεωρήσεις. Μαζί με άλλες μελέτες στις κοινωνικές επιστήμες, παρέχουν τεκμήρια για το πώς διαμορφώνονται και καλλιεργούνται η μουσική συμπεριφορά, η μουσική ταυτότητα και η μουσική ανάπτυξη, και για το πώς συνδυάζονται οι προσωπικές εμπειρίες με την προσληφθείσα γνώση για τη δημιουργία της μνήμης επεισοδίων, της εννοιολογικής και της διαδικαστικής μας μνήμης[28] (Eraut, 2004 – βλ. εικόνα 5 ανωτέρω).

Συνολικά, οι παραπάνω ποικίλες βιβλιογραφικές αναφορές προσφέρουν μία ολιστική θεώρηση σχετικά με τη φύση αλλά και τα πιθανά οφέλη της μουσικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης. Υπό αυτό το πρίσμα, η μουσική ευπλαστότητα του εγκεφάλου (η ικανότητα δηλαδή του μουσικού εγκεφάλου να διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιβαλλοντολογικές απαιτήσεις) (Hyde et al., 2009), παρατηρείται στα αποτελέσματα της σύνθετης αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανθρώπινης φύσης και του τρόπου με τον οποίο βιώνουμε τους άμεσους, κοντινούς αλλά και ευρύτερους ηχητικούς κόσμους (Welch, 2006). Η αλληλεπίδραση αυτή - η οποία ενέχει συμπεριφορές αντίδρασης, δυναμικές και διαδραστικές συμπεριφορές - μορφοποιείται στο πλαίσιο των κυρίαρχων κοινωνικο-πολιτισμικών πρακτικών και αξιών που περιβάλλει τη φύση και τη θέση συγκεκριμένων ειδών (στιλ, μουσικά γένη) μουσικής στην καθημερινή μας ζωή.

Σημείωση:
Το άρθρο αυτό είναι αφιερωμένο στο φίλο και συνεργάτη Dr Leon Thurman, για τη διαρκή έμπνευση τα τελευταία είκοσι χρόνια σχετικά με την σημασία της νευροψυχοβιολογίας στην έρευνα για τη μουσική εκπαίδευση.

[28] episodic, semantic and procedural memory

Bibliography

Altenmüller, E. (2008). Neurology of musical performance. *Clinical Medicine, 8*, 410-13.

Bangert, M., & Schlaug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *European Journal of Neuroscience, 24*, 1832-1834.

Besson, M., Faïta, F., Peretz, I., Bonnel A.-M., & Requin J. (1998) Singing in the brain: independence of lyrics and tunes. *Psychological Science*, 9, 494-8.

Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we 'experienced listeners'? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100, 100-130.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, S., Martinez, M.J., Parsons, L.M. (2006). Music and language side by side in the brain: a PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience,* 23(10), 2791-2803(13).

Callan, D., Kawato, M., Parsons, L., & Turner, R. (2007). Speech and song: The role of the cerebellum. *Cerebellum*, 6(4), 321-327(7).

Chan, M. F., Wong, O. C., Chan, H. L., Fong, M. C., Yan Lai, S., & Wah Lo, C. (2006). Effects of music on patients undergoing C-clamp procedure after percutaneous coronary interventions. *Journal of Advanced Nursing,* 53(6), 669-679.

Chorus America. (2009). *The chorus impact study*. Washington, DC.: Chorus America.

Clift, S., Camic, P.M., Chapman, B., Clayton, G., Daykin, N., Eades, G., Parkinson, C., Secker, J., Stickley, T., & White, M. (2009). The state of arts and health in England. *Arts and Health,* 1(1), 6-35.

Clift, S. M., & Hancox G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health,* 121, 248-256.

Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., & Welch, G. F. (2008). Investigating musical performance: Commonality and diversity amongst classical and non-classical musicians. *Music Education Research*, 10(2), 215-234.

Crick, F. (1994). *The Astonishing Hypothesis*. New York: Charles Scribner's Sons.

Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon Books.

Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotions in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.

Durrant, C., & Himonides, E. (1998). What makes people sing together? Social psychological and cross cultural perspectives on the choral phenomenon. *International Journal of Music Education,* 32, 61-71.

Drylund, A. K., & Wininger, S. R. (2008). The effect of music preference and exercise intensity on psychological variables. *Journal of Music Therapy,* 45(2), 114-134.

Edelman, G.M. (1987). *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection.* New York: Basic Books.

Edelman, G.M. (1989). *The Remembered Present: A Biological Theory of Consciousness.* New York: Basic Books.

Edelman, G.M. (1992). *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind.* New York: Basic Books.

Edelman, G.M. & Tononi, G. (2000). *The Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books.

Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270*,* 305-6.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work,* 14(1), 133-156.

Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace, *Studies in Continuing Education,* 26(2), 247- 274.

Etzel, J., Johnsen, E., Dickerson, J., Tranel, D., & Adolphs, R. (2006). Cardiovascular and respiratory responses during musical mood induction. *International Journal of Psychophysiology,* 61, 57-69.

Feldman, R.S., Meyer, J.S. & Quenzer, L.F. (1997). *Principles of Neuropsychopharmacology*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE* 3(10): e3566. doi:10.1371/journal.pone.0003566

Gilbert, H. (2009). *Does singing increase peak expiratory flow rate (PEFR)?* Unpublished research paper, London: British School of Osteopathy.

Grape, T., Sandgren, M., Hansson, L., Ericson, M. and Theorell, T. (2002). Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during singing lessons. *Integrative Physiological and Behavioural Science,* 38(1), *65-74.*

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Farnham, UK: Ashgate Press.

Habib, M., & Besson, M. (2009). What do Music Training and Musical Experience Teach Us About Brain Plasticity? *Music Perception,* 26(3), 279-285.

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Hannon, E.E., & L.J. Trainor. (2007). Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Science.* 11, 466-472.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education,* 34, 179-238.

Hoge, R.D., Atkinson, J., Gill, B., Crelier, G.R., Marrett, S., & Pike, G.B. (1999). Linear coupling between cerebral blood flow and oxygen consumption in activated human cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA,* 96, 9403-9408.

Honing, H., & Ladinig, O. (2009). Exposure influences expressive timing judgments in music. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 35(1), 281-288.

Hutchinson, S., Lee, L., Gaab, N., & Schlaug, G. 2003. Cerebellar volume of musicians. *Cerebral Cortex,* 13(9)*,* 943-949.

Hyde, K.L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A.C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience,* 29(10), 3019-3025.

Jones, G., & Beardshaw, A. (2009). The women making work something to sing about. SW Echo, 26-27, Tuesday 10th February, 2009. [See: www.singandinspire.com]

Kleber, B., Veit, R., Birbaumer, N., & Lotze, M. (2007). Neural correlates of professional classical singing. In: A. Williamon, & D. Coimbra (Eds.) *Proceedings*, *International Symposium on Performance Science,* 335-343. Porto 22-23 November, 2007. Utrecht: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).

Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T.C., Hahne, A.,, Schröger, E., & Friederici, A.D. (2003). Children processing music: Electric brain responses reveal musical competence and gender differences. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 15(5), 683-693.

Kreutz G., Bongard S., Rohrmann S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine,* 27, 623-635.

Lappe, C., Herholz, S.C., Trainor, L.J., & Pantev, C. (2008). Cortical plasticity induced by short-term unimodal and multimodal musical training. *J. Neuroscience,* 28(39), 9632-9639.

MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D.J., & Miell, D. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.

Marin, M.M. (2009). Effects of early musical training on musical and linguistic syntactic abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 187-190.

Mithen, S. (2009). The music instinct: The evolutionary basis of musicality. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 3-12.

Mithen, S., & Parsons, L. (2008). Singing in the brain. *New Scientist,* 23 February, 28.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S., Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.

Nikjeh, D.A., Lister, J.J., & Frisch, S.A. (2008). Hearing of note: An electrophysiologic and psychoacoustic comparison of pitch discrimination between vocal and instrumental musicians. *Psychophysiology,* 45, 994-1007.

Norton, A., Zipse, L., Marchina, S., & Schlaug, G. (2009). Melodic Intonation Therapy - Shared insights on how it is done and why it might help. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 431-436.

Odena, O. (2007). *Music as a way to address Social Inclusion and Respect for Diversity in early childhood.* Study Paper for the Bernard van Leer Foundation. Belfast: NFER at Queen's.

Pantev, C. (2009). Musical training and induced cortical plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 131-132.

Pantev, C., Lappe, C., Herholz, S.C., & Trainor, L. (2009). Auditory-somatosensory integration and cortical plasticity in musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 143-150.

Parsons, L.M., Himonides, E.T., Craig, N., Vakil, M., Papadakis, N., Turner, R.S., & Wilkinson, I.D. (2007*). Simultaneous dual-fMRI, sparse temporal scanning of human duetters at 1.5 and 3 Tesla.* Annual meeting of the Society for Neuroscience, San Diego, California USA, November 2007.

Patel, A.D. (2009). Music and the brain - three links to language. In: S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds). *Oxford Handbook of Music Psychology*, 208-216. New York: Oxford University Press.

Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience,* 6(7), 688-691.

Pert, C.B. (1986). The wisdom of the receptors: Neuropeptides, the emotions, and bodymind. *Advances*, 3(3), 8-16.

Pert, C.B., Ruff, M.R., Weber, R.J., & Herkenham, M. (1985). Neuropeptides and their receptors: A psychosomatic network. *The Journal of Immunology,* 135(2), 820-826.

Portowitz, A., Lichtenstien, O., Egorov, L., & Brand, E. (2008). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. In S. Malbran & G, Mota (Eds). *Proceedings*. 22nd International Seminar on Research in Music Education, Porto, Portugal, 13-18 July, 2008.

Preti, C. (2009). *Music in hospitals: Anatomy of a process.* Unpublished PhD Thesis. London: Institute of Education.

Price K., & Gosling C. (2003). *The effects of vocal function exercises on the lung function of trained female singers. A pilot investigation.* Melbourne, Australia: School of Health Sciences, Victoria University.

Regelski, T.A., & Gates, J.T. (Eds.). (2009). *Music education for changing times*. Secaucus, N.J.: Springer.

Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A., & Winner, E. Training-induced neuroplasticity in young children. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 205-208.

Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Staiger, J.F., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia,* 33, 1047–1055.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E., (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1060, 219–230.

Schuppert, M., Münte, T.F., Weiringa, B.M., & Altenmüller, E. (2000). Receptive amusia: evidence for cross-hemispheric neural networks underlying musical processing strategies. *Brain,* 123, 546–59.

Secker, J., Hacking, S., Spandler, H., Kent, L., & Shenton, J. (2007) Mental health, social inclusion and arts: developing the evidence base. Final Report. Retrieved on 29-09-2009 from: http://www.socialinclusion.org.uk/resources/index.php?subid=71

Shaw, C.A., & McEachern, J.C. (2001). Traversing levels of organisation: A theory of neuronal plasticity and stability. In: C.A. Shaw, & J.C. McEachern, J.C. (Eds.). *Toward a Theory of Neuroplasticity,* 427-445. Hove, UK: Psychology Press.

Sternberg, R.J., Forsyth, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A., & Grigorenko, E.L. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*, Cambridge University Press.

Stewart, L., & Williamon, A. (2008). What are the implications of neuroscience for musical education? *Educational Research,* 50(2), 177–186.

Strand, F.L. (2000). *Neuropeptides: Regulators of Physiological Processes*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tervaniemi, M. (2009). Musicians - same or different? *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 151-156.

Tervaniemi, M., Just, V., Koelsch, S., Widmann, A., & Schröger, E. (2005). Pitch discrimination accuracy in musicians vs nonmusicians: An event-related potential and behavioral study. *Experimental Brain Research,* 161, 1–10.

Thurman, L. (2000). Bodyminds, human selves and communicative human interaction. In L. Thurman & G. Welch (Eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (Rev. Ed., pp. 134-187). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.

Trainor, L., Shahin, A.J., & Roberts, L.E. (2009). Understanding the benefits of musical training - effects on oscillatory brain activity. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1169, 133-142.

Tsiaras, A. (2005). *The InVision Guide to a Healthy Heart.* New York: HarperCollins (see also *From Conception to Birth* (2002).

Unwin, M., Kenny, D.T., & Davis, P.J. (2002) The effects of group singing on mood. *Psychology of Music,* 30, 175-185.

Valentine, E., & Evans, C. (2001). The Effects of Solo Singing, Choral Singing and Swimming on Mood and Physiological Indices. *British Journal of Medical Psychology, 74 (1),* 115-125.

Vines, B. (2008). Stimulating music: Combining singing with brain stimulation to help stroke victims recover speech. *Proceedings, ICMPC10,* University of Hokkaido, Sapporo, Japan, August 25-29.

Welch, G.F. (1985). A schema theory of how children learn to sing in-tune. *Psychology of Music*, 13(1), 3-18.

Welch, G.F. (2005). Singing as Communication. In D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication*, 239-259. New York: Oxford University Press.

Welch, G.F. (2006). The musical development and education of young children. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 251-267. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Welch, G. F., Howard, D. M., Himonides, E., & Brereton, J. (2005). Real-time feedback in the singing studio: An innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research*, 7(2), 225-249.

Welch, G.F., Papageorgi, I., Vraka, M., Himonides, E., & Saunders, J. (2009). *The Chorister Outreach Programme: A Research Evaluation 2008-2009*. London: Institute of Education.

Welch, G.F., Preti, C., & Himonides (2009). *Progetto Musica Regione Emilia-Romagna*: *A research-based evaluation.* London: International Music Education Research Centre (iMerc).

Welch, G.F., Sergeant, D.C. & White, P. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing 'in-tune' during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 133, 153-160.

Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical Excellence*. Oxford: Oxford University Press.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η μουσική παρέμβαση ως συμπληρωματικό θεραπευτικό εργαλείο σε καρδιολογικούς ασθενείς

Θανάσης Δρίτσας

Περίληψη

Πολλές πρόσφατες μελέτες έχουν αποδείξει ότι η ακρόαση προ-επιλεγμένης μουσικής μπορεί να μειώσει το stress, να αλλάξει το συναισθηματικό προφίλ και να βελτιώσει την αιμοδυναμική απάντηση μέσω των νευρο-ορμονικών αλληλεπιδράσεων εγκεφάλου-καρδιάς. Στόχος της παρούσας μελέτης που έγινε συστηματικά στο Ωνάσειο Καρδιοχειρουργικό Κέντρο ήταν να συσχετίσει ψυχομετρικές εκτιμήσεις της αντίληψης του stress και του συναισθήματος με αντικειμενικές αιμοδυναμικές και νευρο-ορμονικές μεταβολές κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης.

Μελετήθηκαν 50 ασθενείς στεφανιαίας εντατικής θεραπείας, 60 ασθενείς κατά τη διάρκεια δοκιμασίας κόπωσης (30 με ακρόαση και 30 ως ομάδα ελέγχου), 26 ασθενείς με διάγνωση νευροκαρδιογενούς συγκοπής (ΝΚΣ) κατά τη διάρκεια δοκιμασίας πρόκλησης συγκοπής (head-up tilting) και 24 ασθενείς κατά την πρώιμη μετεγχειρητική περίοδο (μέχρι την αποσωλήνωση) μετά από επέμβαση στεφανιαίας παράκαμψης. Όλοι οι ασθενείς εκτέθηκαν σε ακρόαση προεπιλεγμένης χαλαρωτικής μουσικής μέσω υψηλής ποιότητας ακουστικών. Η υποκειμενική εκτίμηση του stress και του συναισθηματικού προφίλ μετρήθηκε με κλίμακες οπτικής αναλογίας, μέσω σταθμισμένου ερωτηματολογίου State-Trait anxiety (STAI) και του Profile of Mood States (POMS). Σε όλους τους ασθενείς έγινε συνεχής καταμέτρηση αρτηριακής πίεσης, καρδιακής συχνότητας και ΗΚΓραφήματος πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την μουσική παρέμβαση. Σε ασθενείς με ΝΚΣ ελήφθησαν δείγματα αίματος πριν και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας πρόκλησης για προσδιορισμό επινεφρίνης, νορ-επινεφρίνης, προλακτίνης και κορτιζόλης. Στους μετεγχειρητικούς ασθενείς πέραν των συνεχών αιμοδυναμικών μετρήσεων έγινε προσδιορισμός και της δόσης οπιοειδών που χρησιμοποιήθηκαν ως παυσίπονα.

Το 94% των ασθενών εντατικής θεραπείας συμφώνησε ότι η ακρόαση μουσικής μπορεί να προσφέρει σημαντικό αίσθημα χαλάρωσης και η ψυχομετρική εκτίμηση έδειξε >50% μείωση του επιπέδου stress μέσα στο νοσοκομείο. Ένα αρνητικό για ισχαιμία ΗΚΓ-τεστ κόπωσης ήταν συχνότερο σε ασθενείς που άκουγαν μουσική κατά την άσκηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($p<0.01$). Σύμφωνα με το POMS η μουσική ακρόαση επέδρασε θετικά στο προφίλ έντασης-άγχους ($p<0.001$), κατάθλιψης-απόρριψης ($p<0.05$) και θυμού-επιθετικότητας ($p<0.05$). Μια σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ state-anxiety score και διάρκειας της άσκησης στον τάπητα ($r=-0.354$, $p<0.01$). Σε ασθενείς με ΝΚΣ η μουσική ακρόαση απέτρεψε την νέα πρόκληση συγκοπής κατά την επανάληψη δοκιμασίας πρόκλησης ($p<0.05$ σε σχέση με ομάδα ελέγχου). Τα επίπεδα κορτιζόλης και προλακτίνης αυξήθηκαν σημαντικά μετά θετική δοκιμασία πρόκλησης συγκοπής ενώ η αρνητικοποίηση της θετικής δοκιμασίας μέσω μουσικής απέτρεψε την αύξηση των νευροορμονών αυτών. Η ακρόαση μουσικής κατά την πρώιμη μετεγχειριτική περίοδο έδειξε σημαντική ελάττωση της χρήσης του παυσίπονου Pethidine (1.5±10 vs 6.25±11 mg αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου).

Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι η μουσική παρέμβαση μπορεί να μειώσει το stress και να τροποποιήσει ευνοϊκά το συναισθηματικό προφίλ κατά τη διάρκεια καρδιολογικών παρεμβάσεων. Αυτές οι υποκειμενικές μεταβολές συνδέονται με αντικειμενικά ευεργετικές μεταβολές σε αιμοδυναμικό και νευρο-ενδοκρινικό επίπεδο. Η μουσική ακρόαση πέραν των απευθείας επιδράσεων τύπου εγκέφαλος-μουσική επιδρά και ως ευχάριστη μέθοδος εκτροπής της συγκέντρωσης από το στρεσογόνο γεγονός της ιατρικής παρέμβασης.

Μουσική και ιατρική: ορισμοί και ιστορική ανασκόπηση

Η θεραπευτική δράση της μουσικής έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική παράδοση, αλλά και σε παραδόσεις αλλών μεγάλων λαών της ευρύτερης ανατολής. Πρώτοι οι Πυθαγόρειοι εξέτασαν την σχέση μουσικών ήχων και αριθμών και διαπίστωσαν ότι οι αριθμοί που διέπουν την αρμονία ενός διατεταγμένου υλικού κόσμου παίζουν τον ίδιο ρόλο και στην τέχνη της μουσικής. Είναι ενδιαφέρον ότι οι ίδιοι μαθηματικοί λόγοι που διέπουν τα βασικά (πυθαγόρεια) μουσικά διαστήματα, τα οποία προέρχονται απο την αρμονική διαίρεση του μονοχόρδου (1:2-διάστημα ογδόης, 2:3-διάστημα πέμπτης, 3:4-διάστημα τετάρτης), διέπουν και τις σωματομετρικές αναλογίες του ανθρώπινου σώματος αλλά και άλλων φυσικών κατασκευών, όπως π.χ. ο κοχλίας, τα φύλλα των δένδρων, τα φτερά της πεταλούδας και πλείστες άλλες φυσικές δομές. Υπάρχουν μαρτυρίες ότι η σχολή των Πυθαγορείων χρησιμοποιούσε μουσικούς ήχους για θεραπεία ασθενών με βάση την άποψη ότι η αρμονία της μουσικής μπορεί να αποκαταστήσει την διαταραγμένη ψυχοσωματική ισορροπία του ασθενούς. Οι Πυθαγόρειοι, αλλά και οι Πλάτων, Αριστοτέλης και Ιπποκράτης πίστευαν στον θεραπευτικό ρόλο της μουσικής. Σε πολλά από τα κείμενα τους αναφέρουν και προτείνουν διάφορους ήχους και μουσικές κλίμακες ανάλογα με την ψυχική διάθεση την οποία θέλει κανείς να δημιουργήσει. Ακόμη και οι αρχαίοι ρυθμοί σχετίζονται άμεσα με το θυμικό και τη σωματική κίνηση και θα μπορούσε να τους διαιρέσει κανείς αφενός σε ρυθμούς χαλαρότερους οι οποίοι σχετίζονται συνήθως με την ήρεμη ανάγνωση κειμένων ή απαγγελία ποιητικών στίχων (π.χ. το γνωστό δακτυλικό εξάμετρο η δάκτυλος) και αφετέρου σε ρυθμούς σχετιζόμενους με γρήγορες κινήσεις, συνήθως χορευτικές και περισσότερο διονυσιακού χαρακτήρα.

Η ιδιότητα της μουσικής να θεραπεύει τονίζεται από τον Πλάτωνα σε πολλά έργα του (*Τίμαιος*, *Πολιτεία*, *Νόμοι*), και μάλιστα ο Πλάτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο πρώτος επίσημος «συνταγογράφος» μουσικής στην αρχαιότητα, αφού προτείνει ως κατεξοχήν θεραπευτικό μουσικό τρόπο τον *Δώρειο* τρόπο (μία αρχαία μουσική κλίμακα που οι μουσικολόγοι σήμερα πιστεύουν ότι αντιστοιχεί περίπου στον *πρώτο ήχο* της βυζαντινής μουσικής). Οι μύθοι λοιπόν και οι δοξασίες γύρω απο τις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής εμφανίζονται πρίν από χιλιάδες χρόνια και παρουσιάζουν κοινά στοιχεία σε όλους τους αρχαίους πολιτισμούς. Μέχρι και τις αρχές του 20ού αιώνα οι επιστήμονες δεν είχαν συστηματικά παρατηρήσει και μελετήσει τις επιδράσεις της μουσικής σε παραμέτρους της λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος. Όμως στις αρχές της δεκαετίας του 1950 στις ΗΠΑ δημιουργείται μια σύνθετη επιστημονική ομάδα (American Music Therapy Association-AMTA) η οποία θα αποτελέσει και τον πρώτο επίσημο πυρήνα κλινικής εφαρμογής και έρευνας της μουσικοθεραπείας. Θα πρέπει εδώ να αναφέρει κανείς ότι η δημιουργία του AMTA βασίστηκε σε μία απλή κλινική παρατήρηση που έδειχνε ότι, σε νοσοκομεία των ΗΠΑ στα οποία νοσηλεύονταν τραυματίες βετεράνοι του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η ανάρρωση ασθενών σε θαλάμους που υπήρχε ζωντανή μουσική ήταν ταχύτερη σε σχέση με θαλάμους χωρίς μουσική (Dileo-Maranto, 1991). Η μουσικοθεραπεία είτε με την μορφή της ενεργού μουσικοθεραπείας (active music therapy) είτε με την απλούστερη μορφή της ακρόασης μουσικής (receptive music therapy and/or music medicine) απαιτεί ειδική και μακροχρόνια εκπαίδευση (Dileo, 1999). Οι διαφορές της ενεργού μουσικοθεραπείας (music therapy) και της μουσικής ακρόασης η μουσικής φάρμακο (music medicine) φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 1 (με βάση τις οδηγίες της American Music Therapy Association, AMTA 1999).

	Music Therapy	***Music Medicine***
Μουσική	*ναι*	*ναι*
Προ-επιλογή μουσικής	*όχι*	*ναι*
Σχέση θεραπευτή-ασθενή	*ναι*	*όχι*
Παρουσία θεραπευτή	*ναι*	*όχι*
Ακρόαση μουσικής	*ναι*	*ναι*
Αυτοσχεδιασμός	*ναι*	*όχι*
Σύνθεση	*ναι*	*όχι*
Ενεργή δραστηριότης	*ναι*	*όχι*
*Art therapy**	*ναι*	*όχι*

Music therapy= ενεργός ή βιωματική μουσικοθεραπεία ή μουσική ψυχοθεραπεία που κυρίως απαιτεί την παρουσία ειδικευμένου μουσικοθεραπευτή,
music medicine= μουσικοθεραπεία ως ακρόαση μουσικής δηλ. μουσική ώς φάρμακο.
*art therapy= στην ενεργό μουσικοθεραπεία πολλές φορές χρησιμοποιούνται και άλλες θεραπευτικές τεχνικές των δημιουργικών τεχνών.

Πίνακας 1: *Χαρακτηριστικά δύο ειδών μουσικοθεραπείας*

Αρχικά στράφηκαν στη μουσικοθεραπεία επιστήμονες από τον μη-ιατρικό χώρο, όπως ψυχολόγοι, μουσικοπαιδαγωγοί, μουσικοί και νοσηλευτές που διέθεταν απαραίτητα προχωρημένες γνώσεις μουσικής και είχαν ως κύριο αντικείμενο παιδιά ή ενήλικες με ειδικές ανάγκες. Όμως την τελευταία δεκαετία με την πρόοδο της απεικονιστικής τεχνολογίας (fMRI, PET scan) έχει γίνει δυνατή η εξονυχιστική μελέτη των επιδράσεων της μουσικής στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής έχουν κινητοποιήσει αισθητά πολλούς κλινικούς γιατρούς σε διάφορες ειδικότητες, πού χρησιμοποιούν τη μουσική ως φάρμακο για την αντιμετώπιση του πόνου, του stress, της κατάθλιψης, αλλά και σαν μέσο ενίσχυσης του ανοσοβιολογικού συστήματος σε πολλές κατηγορίες ασθενών. Στον παρακάτω πίνακα 2 φαίνονται οι ιατρικές ειδικότητες στις οποίες επίσημα εφαρμόζεται η μουσικοθεραπεία ως συμπληρωματική μορφή θεραπευτικής αγωγής (complementary treatment) και στον πίνακα 3 φαίνονται οι κυριότεροι στόχοι και εφαρμογές της μουσικοθεραπείας.

Νεογνολογία	Παιδιατρική	Αποκατάσταση
Γενική ιατρική	Ραδιοθεραπεία	Πνευμονολογία
Χειρουργική	Αναισθησιολογία	Κλινικές πόνου
Εντατική Θεραπεία	Καρδιολογία	Μαιευτική
Γυναικολογία	Οδοντιατρική	Ογκολογία
Ενδοκρινολογία	Προληπτική ιατρική	

βλ. Music therapy & medicine, Theoretical and Clinical Applications, ed. Cheryl Dileo, American Music Therapy Association, 1999.

Πίνακας 2: *Ιατρικές ειδικότητες που εφαρμόζουν την μουσικοθεραπεία*

Αντιμετώπιση πόνου
Αντιμετώπιση ψυχοσωματικού stress
Τοκετός
Μονάδες νεογνών & προώρων βρεφών
Μετεγχειριτική ανάρρωση
Ανακουφιστική θεραπεία καρκινοπαθών
Μονάδες εντατικής θεραπείας καρδιοπαθών
Αντιμετώπιση καταθλιπτικών ασθενών
Βελτίωση επικοινωνίας ψυχιατρικών ασθενών
Αύξηση αισιόδοξης στάσης και θετικής σκέψης
Ενίσχυση ανοσοβιολογικού συστήματος

Πίνακας 3: *Στόχοι και εφαρμογές μουσικοθεραπείας στην ιατρική*

Εγκέφαλος και μουσική

Από την 16η εβδομάδα της κύησης το έμβρυο μπορεί να αντιδρά σε εξωγενείς ήχους. Η ακοή είναι η πρώτη αίσθηση πού αναπτύσσεται και η τελευταία που εξαφανίζεται στη διάρκεια της ζωής μας. Τα έμβρυα αντιλαμβάνονται με επάρκεια την αναπνοή της μητέρας, τις κινήσεις και την φωνή της όταν μιλά ή τραγουδάει. Επίσης οι παλμικοί ήχοι της ροής του αίματος στην ομφαλική αρτηρία μπορούν να γίνονται αντιληπτοί απο το έμβρυο κατά την διάρκεια της ενδομήτριας ζωής και για ηχητικές συχνότητες <500 Hz τα επίπεδα έντασης του ήχου κυμαίνονται μεταξύ 70-80 dB. Το έμβρυο ακούει τον ρυθμικό ήχο της καρδιάς της μητέρας περίπου 26 εκατομμύρια φορές. Η αντίληψη του ρυθμού αυτού ασκεί ένα είδος προστασίας στον άνθρωπο και συνδέεται με την ασφάλεια που παρέχει το μητρικό περιβάλλον είναι δε πολύ μεγάλης σημασίας για τη ζωή και την ανάπτυξη μας (Hepper et al., 1994).

Μία σημαντική διαδικασία εκμάθησης ήχων λαμβάνει χώρα μέσα στη μήτρα και η μεταβίβαση ήχων και ρυθμών από τη μητέρα στο έμβρυο δίνει απαραίτητες πληροφορίες για την ανάπτυξη του εγκεφαλικού ιστού του εμβρύου. Σύμφωνα με τις μελέτες των Righetti et al. (1996), το νεογνό μπορεί να διακρίνει ενδομήτριους ήχους της δικής του μητέρας σε σχέση με ήχους άλλης μητέρας και επίσης να αντιδρά στις μεταβολές του καρδιακού παλμού και των κινήσεων. Μιά ανάλυση σε 212 ερευνητικές μελέτες που αφορούσαν δίδυμα άτομα έδειξε ότι οι κοινές ακουστικές εμπειρίες της ενδομήτριας ζωής εξηγούν κατά περίπου 20% την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των IQ των διδύμων που μεγαλώνουν ξεχωριστά (Devlin, Daniels & Roeder, 1997). Έτσι φαίνεται ότι οι ακουστικές εμπειρίες του εμβρύου αποτελούν το κυριότερο ερέθισμα για την ανάπτυξη του εγκεφαλικού φλοιού. Οι μελέτες του αμερικανού αναισθησιολόγου Fred Schwartz (Schwartz, 1997· Schwartz & Ritchie, 1999) στη μονάδα εντατικής παρακολούθησης νεογνών και πρόωρων βρεφών του νοσοκομείου Piedmont, Atlanta, USA έδειξαν ότι νανουρίσματα με την φωνή της μητέρας ή μουσικοί ήχοι που προσομοιάζουν με ήχους του εμβρυικού περιβάλλοντος (womb sounds) βοηθούν στην ταχύτερη απόκτηση βάρους, την ταχύτερη ανάπτυξη της περιμέτρου της κεφαλής και την γρηγορότερη έξοδο από την μονάδα εντατικής θεραπείας πρόωρων νεογνών (NICU) σε σχέση με νεογνά που δεν εκτίθενται σε αυτούς τους ήχους. Στα πλαίσια της εργασίας του Dr. Schwartz τοποθετούνται ειδικά μικρά ηχεία στις βρεφοκοιτίδες τα οποία μεταδίδουν, μέσω κεντρικού συστήματος CD-player, ειδικά επιλεγμένη για το σκοπό αυτό μουσική σε 24-ωρη βάση. Η επίδραση της

συγκεκριμένης μουσικής με ενσωματωμένους ενδομήτριους ήχους εκτιμάται και αντικειμενικά με βάση τις μεταβολές στην καρδιακή συχνότητα, την αρτηριακή πίεση και τον κορεσμό του αρτηριακού αίματος σε O2. Σημαντικές μελέτες έδειξαν ότι οι ήχοι που προαναφέρθηκαν (womb sounds) αλλά και το τραγούδι με τη φωνή της μητέρας (lullabies) μπορεί να μειώνει την καρδιακή συχνότητα, να αυξάνει τον κορεσμό του αρτηριακού αίματος σε O2 και να βοηθά στην ταχύτερη απόκτηση βάρους στα πρόωρα βρέφη (Caine, 1991· Coleman et al. 1997 & Standley, 1996).

Φαίνεται ότι η επίδραση της μουσικής, κυρίως μέσω του ρυθμού, αφορά ενστικτώδεις λειτουργίες που σχετίζονται με το οντολογικά αρχέγονο κομμάτι του ανθρώπινου εγκεφάλου. Νευροανατομικές παρατηρήσεις των Snell & Stratton έδειξαν ότι οι κοχλιακοί πυρήνες (cochlear nuclei), σημαντικός σταθμός στην διαδρομή του ακουστικού νεύρου στο επίπεδο γέφυρας-στελέχους, γειτονεύουν με σημαντικούς αυτόνομους πυρήνες (dorsal motor nucleus, vagal nucleus, nucleus ambiguous) που αποτελούν κέντρα ρύθμισης αναπνοής και κυκλοφορίας (Scarteli, 1991). Πιθανά λοιπόν με τον μηχανισμό φαινομένου συντονισμού, δηλ. παράλληλης διέγερσης γειτονικών νευρώνων, εξηγείται η αύξηση της συχνότητας της αναπνοής και του καρδιακού παλμού κατά την ακρόαση ενός γρήγορου μουσικού tempo και αντίθετα την ελάττωση της καρδιακής και της αναπνευστικής συχνότητας κατά την ακρόαση ενός αργού tempo. Αυτή η πρωταρχική επίδραση της μουσικής, μέσω του ρυθμού (δηλ. του beat) συμβαίνει χωρίς τον έλεγχο της συνείδησης και αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από φυλή και καταγωγή, είναι δηλ. διαχρονικό και διαπολιτισμικό χαρακτηριστικό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η κατανόηση από τον εγκέφαλο της διαδοχής των τόνων και της μουσικής αρχιτεκτονικής απαιτεί την συμμετοχή υψηλής εξειδίκευσης ανώτερων κέντρων στο επίπεδο του φλοιού (cortex), όπου εδώ η λειτουργία αυτή είναι συνειδητή (δηλ. στο σημείο αυτό χρησιμοποιείται η «ακουστική παιδεία» που ο καθένας έχει αποκτήσει). Με βάση την παραπάνω επιστημονική εξήγηση φαίνεται να ευσταθεί απόλυτα ο όρος «νοιώσε τον ρυθμό» (feel the beat), γιατί όλοι οι άνθρωποι μπορούν να νοιώσουν τον ρυθμό, αντίθετα δεν μοιάζει να υπάρχει ενιαία λογική στον όρο, π.χ. νοιώσε την μελωδία διότι λόγω διαφορετικής κουλτούρας-παιδείας η αντίληψη της μελωδικής/αρμονικής γραμμής διαφέρει από άτομο σε άτομο. Στον πίνακα 4 φαίνονται οι αναλογίες και αλληλεπιδράσεις φυσιολογίας, μουσικής, κλινικής ιατρικής και μαθηματικών με κοινό στοιχείο την ρυθμικότητα.

Physiology	***Music***
Clinical Medicine	Anxioalgolytic music
Biorhythms-chronobiology	Rhythm stimulus
Biological time structure	Musical time structure
Rhythmicity-variability	Rhythmicity
Non-linear dynamics	non-linear process
Music physiology	
Music medicine	

Πίνακας 4. *Basis of Music Physiology and Music Medicine*[1]

[1] Ο πίνακας 4 προέρχεται από την εργασία του R. Spintge, Music Medicine: Applications, Standards and Definitions, 7th International Symposium of Music in Medicine (1998), Australia.

Αποκαλυπτική έρευνα πού έγινε στο τμήμα Cognitive Neuroscience του πανεπιστημίου McGill στο Montreal, Canada, με την βοήθεια Positron Emission Tomography (PET SCAN), έδειξε ότι γλωσσικά και μουσικά ερεθίσματα μπορεί να ακολουθούν διαφορετικές οδούς νευρωνικής αγωγής στον ανθρώπινο εγκέφαλο, έτσι ώστε μετά από σοβαρά αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια πολλοί ασθενείς διατηρούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται μουσικά κομμάτια και να τραγουδούν ενώ έχουν χάσει την ικανότητα του λόγου (αφασία αλλά όχι αμουσία). Ακόμη με την βοήθεια του PET SCAN και της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI) έχουν αποκρυπτογραφηθεί εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με το αίσθημα ευχάριστο-δυσάρεστο κατά την ακρόαση μουσικής και οι σχέσεις τους με την ακρόαση σύμφωνων-διάφωνων μουσικών διαστήματων (Peretz, 1997· Blood et al., 1999).

Πρόσφατες μελέτες στο αντικείμενο της αναισθησιολογίας έδειξαν ότι η μουσική ακρόαση μπορεί μερικά να υποκαταστήσει αναισθητικά φάρμακα που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια χειρουργικών επεμβάσεων και έτσι φαίνεται ότι η μουσική αναλαμβάνει σύγχρονο ρόλο και στην αντιμετώπιση του πόνου (Zhang et al. 2005). Ακόμη μια πρόσφατη νευροχημική προσέγγιση από τους Stefano et al. (2004) στο State University of New York College at Old Westbury έδειξε ότι η κλινικά μετρήσιμη επίδραση της μουσικής ακρόασης σε παράγοντες, όπως π.χ. η αρτηριακή πίεση, σχετίζεται και με μοριακές μεταβολές που αφορούν οπιοειδή (opiates) και κυτοκίνες (cytokine processes). Σχετικά πρόσφατες μελέτες νευρο-επιστημόνων απέδειξαν ότι η ακρόαση της σονάτας K.448 για δύο πιάνα του W.A. Mozart βελτιώνει την ικανότητα επεξεργασίας μαθηματικών ή άλλων προβλημάτων που σχετίζονται με ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (spatial-temporal reasoning) (Rausher et al., 1995, Fudin & Lembessis, 2004). Η παρατήρηση αυτή μαζί με επόμενες παρατηρήσεις που έδειξαν ότι η ακρόαση της ίδιας σονάτας του Mozart μπορεί να είναι ευεργετική και σε καταστολή ή μείωση της συχνότητας επιληπτικών κρίσεων οδήγησαν την επιστημονική έρευνα σε μία έκρηξη δημοσιεύσεων με αντικείμενο την κλινική αξία του περίφημου “Mozart Effect” (Hughes et al., 1998, Jausovec & Habe, 2003). Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για το “Mozart Effect” κορυφώθηκε πολύ πρόσφατα μετά την πρωτοποριακή δημοσίευση των Aoun et al., (2005) η οποία συμπεραίνει ότι η επίδραση της μουσικής του Mozart στον εγκέφαλο αφορά γενικότερα τα θηλαστικά και όχι μόνο τον άνθρωπο.

Μουσικοθεραπεία και καρδιά

Σημαντικές μελέτες έχουν δείξει την ευεργετική επίδραση της μουσικής ακρόασης (music medicine) σε επίπεδο στεφανιαίας μονάδας ή μετά από επέμβαση επαναιμάτωσης. Κατάλληλα επιλεγμένη μουσική, μέσω της χαλάρωσης που προκαλεί, μπορεί να μειώνει τον αναπνευστικό ρυθμό, την καρδιακή συχνότητα και την αρτηριακή πίεση (Barnanson, 1995· Byers, 1997· Elliot, 1994· Hammel, 2001). Έχει αποδειχθεί ότι η μείωση της καρδιακής συχνότητας και της αρτηριακής πίεσης σχετίζεται με ελάττωση των επιπέδων νευρο-ορμονών που σχετίζονται με το stress όπως η νορ-επινεφρίνη, κορτιζόλη και ACTH αλλά φαίνεται ότι η χαλάρωση μέσω μουσικής μπορεί να επιδρά ακόμη και στα επίπεδα στο αίμα της αυξητικής ορμόνης (GH) και της β-ενδορφίνης (McKinney et al., 1997· McKinney et al., 1997b). Στις παραπάνω μελέτες οι ασθενείς εκτέθηκαν σε μουσική ακρόαση μέσω φορητών CD-players/tape recorders που είχαν συνδεθεί με ακουστικά. Η ακρόαση μουσικής σε επίπεδο στεφανιαίας μονάδας ελαττώνει σημαντικά τον βαθμό του άγχους /stress όπως μετρείται υποκειμενικά μέσω απαντήσεων των ασθενών σε ψυχομετρικά ερωτηματολόγια (state anxiety scores) (Hammel, 2001).

Στην Α΄ Καρδιολογική Κλινική του Ωνασείου Καρδιοχειρουργικού Κέντρου (ΩΚΚ) έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία μία συστηματική μελέτη των επιδράσεων της μουσικής

ακρόασης σε διαφορετικές ομάδες ασθενών που περιλαμβάνουν και ασθενείς που νοσηλεύονται στην στεφανιαία μονάδα εντατικής θεραπείας (ΜΕΘ) και την καρδιοχειρουργική ΜΕΘ. Οι ασθενείς εκτίθενται σε ακρόαση κατάλληλα επιλεγμένης μουσικής (relaxation & soothing music) μέσω κεντρικής εγκατάστασης CD-player που αναμεταδίδει την μουσική σε κάθε κλίνη της ΜΕΘ με ακουστικά. Οι ασθενείς συμπληρώνουν πριν και μετά την ακρόαση μουσικής έντυπο το οποίο περιλαμβάνει ψυχομετρικό ερωτηματολόγιο, βαθμολόγηση του stress σε κλίμακες οπτικής αναλογίας (VAS) και επίσης υποβάλονται σε αναίμακτες αιμοδυναμικές μετρήσεις. Η πλειονότητα των ασθενών συμφωνεί ότι η μουσική σε χώρους όπως η στεφανιαία και καρδιοχειρουργική ΜΕΘ, το αιμοδυναμικό και ηλεκτροφυσιολογικό εργαστήριο μειώνει σημαντικά την αίσθηση του stress κατά τη διάρκεια της νοσηλείας η παρεμβάσεων (Dritsas, 2000). Επίσης στο ΩΚΚ μελετήθηκε η επίδραση της ακρόασης μουσικής πριν και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας κόπωσης σε κυλιόμενο τάπητα και βρέθηκε ότι η έκθεση ασθενών σε χαλαρωτική μουσική μπορεί να μειώνει την καρδιακή συχνότητα έναρξης της δοκιμασίας, να βελτιώνει την ανοχή στην άσκηση και να οδηγεί σε ταχύτερους ρυθμούς πτώσης της καρδιακής συχνότητας και της αρτηριακής πίεσης κατά την φάση ανάνηψης. Επίσης η ακρόαση μουσικής κατά την άσκηση φαίνεται ότι μειώνει σημαντικά το αίσθημα του stress και αυξάνει το βαθμό θετικής σκέψης και αρνητικών αισθημάτων γεγονός το οποίο βελτιώνει την ικανότητα για άσκηση. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από κλινικές μελέτες που έγιναν στο Ωνάσειο με βάση πληροφορίες που προέρχονται από την ανάλυση απαντήσεων ασθενών σε ερωτηματολόγια κλίμακας οπτικής αναλογίας (visual analogue scales) ή το ερωτηματολόγιο εκτίμησης του stress κατά Spielberger βλ. Dritsas et al., 2001, Dritsas et al., 2006). Οι Szmedra et al. (1998) και Copeland et al. (1991) επίσης έδειξαν ότι η ακρόαση ήπιας (soft) μουσικής κατά την άσκηση βελτιώνει υποκειμενικά αλλά και αντικειμενικά την ανοχή στην άσκηση, όπως αυτό εκφράζεται μέσω της αργότερης εμφάνισης της αιχμής (peak) του γαλακτικού οξέος και της νορ-επινεφρίνης στο πλάσμα σε άτομα που ασκούνται με μουσική σε σχέση με ομάδα ελέγχου. Οι Dritsas et al. (2004) και Kostopoulou et al. (2006) σε μελέτη που έγινε στο Ωνάσειο Καρδιολογικό Κέντρο έδειξαν ότι η ακρόαση χαλαρωτικής μουσικής κατά την διάρκεια της δοκιμασίας ανάκλισης (tilt testing) σε ασθενείς με βαρύ ιστορικό συγκοπτικών επεισοδίων τα οποία οφείλονται σε νευρο-καρδιογενή συγκοπή (neurocardiogenic syncope) μπορεί να αναστείλει την εκδήλωση συγκοπτικού επεισοδίου.

Η εμπειρία του Ωνάσειου Καρδιοχειρουργικού Κέντρου

Πολλές πρόσφατες μελέτες έχουν αποδείξει ότι η ακρόαση προ-επιλεγμένης μουσικής μπορεί να μειώσει το stress, να αλλάξει το συναισθηματικό προφίλ και να βελτιώσει την αιμοδυναμική απάντηση μέσω των νευρο-ορμονικών αλληλεπιδράσεων εγκεφάλου-καρδιάς. Στόχος των μελετών που έγιναν συστηματικά στο Ωνάσειο Καρδιοχειρουργικό κέντρο ήταν να συσχετίσουν ψυχομετρικές εκτιμήσεις της αντίληψης του stress και συναισθήματος με αντικειμενικές αιμοδυναμικές και νευρο-ορμονικές μεταβολές κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης

Μελετήθηκαν 50 ασθενείς στεφανιαίας εντατικής θεραπείας, 60 ασθενείς κατα τη διάρκεια δοκιμασίας κόπωσης (30 με ακρόαση και 30 ως ομάδα ελέγχου), 26 ασθενείς με διάγνωση νευροκαρδιογενούς συγκοπής (ΝΚΣ) κατά τη διάρκεια δοκιμασίας πρόκλησης συγκοπής (head-up tilting) και 24 ασθενείς κατά την πρώιμη μετεγχειριτική περίοδο (μέχρι την αποσωλήνωση) μετά από επέμβαση στεφανιαίας παράκαμψης. Όλοι οι ασθενών εκτέθηκαν σε ακρόαση προ-επιλεγμένης χαλαρωτικής μουσικής μέσω υψηλής ποιότητας ακουστικών. Η υποκειμενική εκτίμηση του stress και του συναισθηματικού προφίλ μετρήθηκε με κλίμακες οπτικής αναλογίας, μέσω σταθμισμένου ερωτηματολογίου State-Trait anxiety (STAI) και του

Profile of Mood States (POMS). Σε όλους τους ασθενείς έγινε συνεχής καταμέτρηση αρτηριακής πίεσης, καρδιακής συχνότητας και ΗΚΓραφήματος πριν, κατά και μετά την μουσική παρέμβαση. Σε ασθενείς με ΝΚΣ ελήφθησαν δείγματα αίματος πριν και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας πρόκλησης για προσδιορισμό επινεφρίνης, νορ-επινεφρίνης, προλακτίνης και κορτιζόλης. Στους μετεγχειριτικούς ασθενείς πέραν των συνεχών αιμοδυναμικών μετρήσεων έγινε προσδιορισμός και της δόσης οπιοειδών που χρησιμοποιήθηκαν ως παυσίπονα.

Το 94% των ασθενών εντατικής θεραπείας συμφώνησε ότι η ακρόαση μουσικής μπορεί να προσφέρει σημαντικό αίσθημα χαλάρωσης και η ψυχομετρική εκτίμηση έδειξε >50% μείωση του επιπέδου stress μέσα στο νοσοκομείο. Ένα αρνητικό για ισχαιμία ΗΚΓ-τεστ κόπωσης ήταν συχνότερο σε ασθενείς που άκουγαν μουσική κατά την άσκηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($p<0.01$). Σύμφωνα με το POMS η μουσική ακρόαση επέδρασε θετικά στο προφίλ έντασης-άγχους ($p<0.001$), κατάθλιψης-απόρριψης ($p<0.05$) και θυμού-επιθετικότητας ($p<0.05$). Μια σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ state-anxiety score και διάρκειας της άσκησης στον τάπητα ($r=-0.354$, $p<0.01$). Σε ασθενείς με ΝΚΣ η μουσική ακρόαση απέτρεψε την νέα πρόκληση συγκοπής κατά την επανάληψη δοκιμασίας πρόκλησης ($p<0.05$ σε σχέση με ομάδα ελέγχου). Τα επίπεδα κορτιζόλης και προλακτίνης αυξήθηκαν σημαντικά μετά από θετική δοκιμασία πρόκλησης συγκοπής ενώ η αρνητικοποίηση της θετικής δοκιμασίας μέσω μουσικής απέτρεψε την αύξηση των νευροορμονών αυτών. Η ακρόαση μουσικής κατά την πρώιμη μετεγχειριτική περίοδο έδειξε σημαντική ελάττωση της χρήσης του παυσίπονου Pethidine (1.5±10 vs 6.25±11 mg αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου).

Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι η μουσική παρέμβαση μπορεί να μειώσει το stress και να τροποποιήσει ευνοϊκά το συναισθηματικό προφίλ κατά τη διάρκεια καρδιολογικών παρεμβάσεων. Αυτές οι υποκειμενικές μεταβολές συνδέονται με αντικειμενικά ευεργετικές μεταβολές σε αιμοδυναμικό και νευρο-ενδοκρινικό επίπεδο. Η μουσική ακρόαση πέραν των απευθείας επιδράσεων τύπου εγκέφαλος-μουσική επιδρά και ως ευχάριστη μέθοδος εκτροπής της συγκέντρωσης από το στρεσογόνο γεγονός της ιατρικής παρέμβασης.

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι η συστηματική εφαρμογή της μουσικής ως φάρμακου (music medicine) θα μπορούσε να αποτελέσει συμπληρωματική μορφή αγωγής κατά την νοσηλεία στεφανιαίων ασθενών μια που η μουσική με πολύ χαμηλό κόστος, αναίμακτα και χωρίς παρενέργειες επιτυγχάνει να μειώσει την καρδιακή συχνότητα και την αρτηριακή πίεση-ένα επιθυμητό στόχο τον οποίο συνήθως επιτυγχάνει η κλασσική καρδιολογία με την χορήγηση φαρμάκων (π.χ. β-αδρενεργικών αναστολέων). Βέβαια για την εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων συμπερασμάτων θα απαιτηθούν μεγάλες κλινικές μελέτες κατά τις οποίες πρέπει να συγκριθεί η ακρόαση μουσικής με την χορήγηση φαρμάκων με στόχο όχι μόνο την μέτρηση αιμοδυναμικών δεικτών αλλά και των κλινικών συμβαμάτων (end-points) στις δύο ομάδες. Επίσης η μουσικοθεραπεία (music therapy & music medicine) θα μπορούσε να ενταχθεί ουσιαστικά στα προγράμματα αποκατάστασης καρδιοπαθών με βάση αφενός την αξία της να βελτιώνει την ανοχή στην άσκηση αφετέρου την δυνατότητα να ελαττώνει την αίσθηση του stress.

Δημιουργικότητα, υγεία και η ζωή μας ως μουσικό έργο

Η δημιουργικότητα στον άνθρωπο σχετίζεται με την υγεία και όταν ο άνθρωπος σταματήσει να είναι δημιουργικός τότε έχει πιθανότητες να χάσει και την υγεία του. Αυτή είναι η βασική αρχή των θεραπειών μέσω μουσικής αλλά και της θεραπείας μέσω τέχνης γενικότερα, δηλ. να καταφέρει ο άνθρωπος να επαναφέρει στη ζωή του την πρωτογενή «δημιουργική παιδικότητα»

και το στοιχείο του παιχνιδιού, έτσι ώστε να βρεί πάλι το αρχέγονο «μουσικό παιδί» το οποίο είναι βαθειά κρυμμένο σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη μουσική τους παιδεία. Και βέβαια η ζωή η ίδια, με τις πολλές απρόσμενες αλλαγές της, μοιάζει με ένα κομμάτι μουσικής jazz. Όπως και στη μουσική jazz έτσι και στη ζωή μαθαίνουμε να αυτοσχεδιάζουμε για να καταφέρουμε να επιβιώσουμε σε δύσκολες συνθήκες.

Ο αυτοσχεδιασμός κάτω από την καθοδήγηση κάποιου έμπειρου θεραπευτή είναι μια βασική τεχνική στην δημιουργική μουσικοθεραπεία και βρίσκει πολλές εφαρμογές για παράδειγμα στην αντιμετώπιση των ασθενών με καρκίνο και ογκολογικά προβλήματα. Εκεί όπου η ζωή απειλείται στο σωματικό επίπεδο, καλείται ο θεραπευτής να ενισχύσει τη θετική σκέψη και την πεποίθηση για ζωή σε ένα άλλο δημιουργικό ψυχο-πνευματικό επίπεδο. Η ύπαρξή μας εξάλλου συντελείται σε ένα ενιαίο θέμα παρότι εμείς διακρίνουμε για λόγους κατανόησης το σωματικό (body) και το μη-σωματικό (mind) η ψυχο-πνευματικό επίπεδο. Στην ουσία τα δύο αυτά επίπεδα λειτουργούν στον άνθρωπο ως συγκοινωνούντα δοχεία. Έτσι ένας διακεκριμένος σήμερα μουσικοθεραπευτής, ο David Aldridge, στο βιβλίο του με τίτλο *Spirituality, Healing and Medicine* (ελληνική απόδοση ως *Πνευματικότητα, Θεραπεία και Υγεία*) ισχυρίζεται ότι για τη διατήρηση της υγείας του ατόμου θα πρέπει να ισχύει η λατινική έκφραση ARGO ERGO SUM η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως *δημιουργώ άρα υπάρχω* και συνεχίζω να ζω σε αντιπαράθεση με το καρτεσιανό στερεότυπο COGITO ERGO SUM, δηλ. *σκέπτομαι άρα υπάρχω*. Η καρτεσιανή άποψη είναι υπαίτια για την αφύσικη διαίρεση ψυχής και σώματος και έχει αποτελέσει πρόβλημα στην ολιστική αντιμετώπιση πολλών κατηγοριών ασθενών στη σύγχρονη ιατρική. Οι θεραπείες μέσω τέχνης δεν καταργούν ούτε υποκαθιστούν την κλασσική ιατρική αντιμετώπιση, αλλά συμπληρώνουν την τρέχουσα ιατρική πράξη και χαρακτηρίζονται από την αντιμετώπιση του ασθενή ως προσώπου συνολικά και όχι ως «νοσήματος» μόνο.

Συμπερασματικά, τα πορίσματα εμπεριστατωμένης και πρόσφατης έρευνας μας δείχνουν ότι μπορούμε να χρησιμοποιούμε τη μουσική σαν συμπληρωματικό θεραπευτικό μέσο (complementary treatment) παράλληλα με την κλασσική ιατρική. Με τη μουσική μπορούμε να προστατεύσουμε την ψυχοσωματική μας υγεία και να διατηρήσουμε εύρρυθμη εγκεφαλική λειτουργία, όπως με την υγιεινή διατροφή και τη σωματική άσκηση ελαττώνουμε την πιθανότητα καρδιαγγειακών επεισοδίων. Το αρχαίο ιδεώδες που απαιτούσε τη συμμετοχή της μουσικής στον κορμό της παιδείας δικαιώνεται στον 21ο αιώνα με βάση τα ευρήματα της γνωστικής νευροψυχολογίας και της απεικονιστικής τεχνολογίας. Έτσι ο Πλάτων αποδεικνύεται προφήτης αφού στον Τίμαιο, το επιστημονικότερο ίσως έργο του (1997), καθορίζει με ακριβή τρόπο το νόημα της μουσικής: Η αρμονία της μουσικής μάς δόθηκε από τούς θεούς όχι με στόχο την αλόγιστη ηδονή, αλλά με σκοπό να επιβάλλουμε τάξη στις ταραγμένες κινήσεις της ψυχής μας και να τις κάνουμε να μοιάζουν στο θείο πρότυπο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aoun, P., Shaw, J.T. & Bodner, M. (2005). Long-term enhancement of maze learning in mice via a generalized Mozart effect. *Neurology Research*, 27, 791-6.

Barnanson, S. & Nieveen, J. (1995). The effects of music interventions on anxiety in the patient after coronary artery by-pass grafting. *Heart Lung*, 24, 124-132.

Blood A. et al. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. A PET scan study. *Nature Neuroscience*, 2, 382-387.

Byers, J.F. (1997). Effect of music intervention on noise annoyance, heart rate and blood pressure in cardiac surgery patients. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 6, 183-191.

Caine, J. (1991). The effects of music on the selected stress behaviors, weight, caloric and formula intake and length of hospital stay of premature and low birth weight neonates in a newborn intensive care unit. *Journal of Music Therapy,* 28, 88-100.

Coleman, J.M., Pratt, R.R., Stoddar, R.A. et al. (1997). The effect of female and male singing and speaking voices on selected physiologic and behavioral measures of premature infants in the intensive care unit. *International Journal of Arts in Medicine*, 5(8), 4-11.

Copeland, B.L. & Franks, B.D. (1991). Effects of types and intensities of background music on treadmill endurance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 31, 100-3.

Devlin, B., Daniels, M. & Roeder, K. (1997). The heritability of IQ. *Nature*, 388, 468-471.

Dileo C. (1999). *Music therapy & Medicine: theoretical and clinical applications*. American Music therapy Association.

Dileo-Maranto C. (1991). A classification model for music and medicine. Στο C. Dileo-Maranto (επιμ.), *Applications of Music in Medicine*. Washington DC, AMTA.

Dritsas, A. (2000). Effects of music on hemodynamic and neuroendocrine parameters in cardiac patients. *Proceedings of the Onassis Cardiac Surgery Center, 2nd International Meeting*, Athens, December 2000.

Dritsas, A., Kalogirou, A. & Cokkinos, D.V. (2001). The effects of music on exercise performance in cardiac patients: A clinical implication of brain-heart interaction. *Proceedings of the Spring Annual Meeting, Working Group of Exercise Physiology and Cardiac Rehabilitation*, Bergen, Norway, 3-5 May 2001.

Dritsas, A., Leftheriotis, D., Karabela, G. et al. (2004). The effect of relaxing music on the stress dimension and the response to tilt-test in vasovagal patients. *European Heart Journal*, 25 (suppl), 574, P3391.

Dritsas, A., Pothulaki, M., MacDonald, R.A.R., Flowers, P., Cokkinos, D.V. (2006). Effects of music listening on anxiety and mood profile in patients undergoing exercise testing. *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 13: (suppl 1): S76.

Elliot, D. (1994). The effect of music and muscle relaxation on patient anxiety in coronary care unit. *Heart Lung*, 23, 27-35.

Fudin, R. & Lembessis, E. (2004). The Mozart Effect: questions about the seminal findings of Rausher, Shaw and colleagues. *Perceptual & Motor Skills*, 98, 389-405.

Hammel, W.J. (2001). The effects of music intervention on anxiety in the patient waiting for cardiac catheterization. *Intensive and Critical Care Nursing*, 17, 279-285.

Hepper P.G. et al. (1994). Development of fetal hearing. *Archives of Disease in Childhood,* 71, F81-87.

Hughes, J.R., Daaboul, Y., Fino, J.J. & Shaw, G.L. (1998). The Mozart effect on epileptiform activity. *Clin Electroencephalogr*, 29, 109-119.

Jausovec, N. & Habe, K. (2003). The Mozart effect: an electroencephalographic analysis employing the methods of induced event-related desynchronization/ synchronization and event related coherence. *Brain Topography*, 16, 73-84.

Kostopoulou, A., Dritsas, A., Theodorakis, G.N. et al. (2006). Effect of music listening during head up tilt in neurocardiogenic syncope. *European Heart Journal*, 27(suppl), 186.

McKinney, A.H., Kumar, M. et al. (1997a). Effects of guided imagery and music therapy on mood and cortizol in healthy adults. *Health Psychology*, 16, 390-400.

McKinney, C., Tims, F.C., Kumar, A.M. et al. (1997b). The effect of selected classical music and spontaneous imagery on plasma b-endorphin. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 85-99.

Peretz I. (1997). Dissociations between music and language function after cerebral resection: A new case of amusia without aphasia. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 354-68.

Rausher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.

Righetti P.L. et al. (1996). The emotional experience of the fetus: a preliminary report. *Pre-and Perinatal Psychology Journal*, 11, 55-65.

Scarteli, J.P. (1991). A rationale for subcortical involvement in human response to music. Στο Ch. Dileo-Maranto (επιμ.), *Applications of Music in Medicine*. Washington DC, USA: AMTA.

Schwartz, F.J. (1997). Perinatal stress reduction, music and medical cost savings. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 12, 19-29.

Schwartz, F.J., Ritchie, R. (1999) Music listening in neonatal intensive care units. Στο C. Dileo (επιμ.), *Music therapy and medicine, theoretical and clinical applications*, 13-23. Washington DC: American Music Therapy Association.

Standley, J.M. (1996). The effects of music and multimodal stimulation on physiologic and developmental responses of premature infants in neonatal intensive care. *Proceedings of Vth International Society of Music in Medicine symposium*, San Antonio, Texas.

Stefano, G.B., Zhu. W., Cadet, P., Salamon, E., Mantione, K.J. (2004). Music alters constitutively expressed opiate and cytokine processes in listeners. *Medical Science Monitor,* 10, MS18-27.

Szmedra, L., Bacharach, D.W. (1998). Effect of music on perceived exertion, plasma lactate, norepinephrine and cardiovascular hemodynamics during treadmill running. *International Journal of Sports Medicine*, 19, 32-7.

Zhang, X.W., Manyande, A., Tian, Y.K., Yin, P. (2005). Effects of music on target-controlled infusion of propofol requirements during combined spinal-epidural anaesthesia. *Anaesthesia*, 60, 990-4.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Πλάτων (1997). *Τίμαιος* (σχόλια-μτφρ. Βασίλης Κάλφας). Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μουσική και Ανθρώπινη Υπόσταση

Λένια Σέργη

Περίληψη

Η μουσική αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εκτενές πεδίο έρευνας για το ρόλο που διαδραματίζει η μουσική και κατά συνέπεια και η μουσική εκπαίδευση, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Ερευνητές και μελετητές από διάφορους χώρους, όπως η φιλοσοφία, οι μουσικές επιστήμες (μουσικοπαιδαγωγική, μουσικολογία, εθνομουσικολογία), οι κοινωνικές επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία), και ακόμη η νευρολογία και η βιολογία, φαίνεται να έχουν συνενώσει τις προσπάθειές τους, ώστε να διαγραφεί η διαχρονική σημαντικότητα της μουσικής στην ανθρώπινη υπόσταση.

Προφορικές παρουσιάσεις

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η μουσική εκπαίδευση των νέων στην Αρχαία Ελλάδα: μια εικονογραφική προσέγγιση

Σοφία Αγγελίδου

Περίληψη

Όταν η μουσική χάνεται και οι ηχητικές μαρτυρίες δεν υπάρχουν, όταν τα μουσικά όργανα έχουν καταστραφεί ή σώζονται αποσπασματικά, όταν οι φιλολογικές πηγές είναι ελάχιστες και δεν επαρκούν ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα, τότε οι εικόνες αποδεικνύονται πολύτιμοι σύμβουλοι. Η μελέτη της μουσικής εικονογραφίας αρχαίων πολιτισμών έχει αναμφισβήτητα πολλά να προσφέρει στην προσπάθεια αποκατάστασης των μουσικών οργάνων, της αναβίωσης της μουσικής κουλτούρας και της μελέτης της καθημερινής ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος. Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει μια εκτενής εικονογραφική παρουσίαση της «τυπικής» εκπαίδευσης των νέων στην Αρχαία Ελλάδα. Το υλικό της εισήγησης αντλείται κυρίως από εικόνες της αττικής αγγειογραφίας αλλά συνδέεται τόσο με την ελληνική μυθολογία όσο και με αρχαίες φιλολογικές πηγές, με σκοπό να διαφανεί ο ρόλος του δασκάλου, του μαθητή, του παιδαγωγού αλλά και της ίδιας της μουσικής στην καθημερινότητα των Αρχαίων Ελλήνων.

Λέξεις-κλειδιά
Μουσική εκπαίδευση, αρχαία Ελλάδα, Μουσική Εικονογραφία, δάσκαλος, μαθητής, παιδαγωγός, λύρα, αυλός.

Εισαγωγή

Οι απεικονίσεις νέων στο σχολείο[1] σε μάθημα μουσικής πρωτοεμφανίζονται στην αττική αγγειογραφία στα τέλη του 6ου αιώνα π.Χ. και συμπίπτουν με την γένεση της Δημοκρατίας στην Αθήνα και την δημιουργία των σχολείων (Bundrick, 2005:60). Αυτές οι σκηνές δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωριστούν με βεβαιότητα και να διαχωριστούν από αυτές που παρουσιάζουν απλώς ερασιτεχνική εκτέλεση οργάνων. Η παρουσία του παιδαγωγού με την βακτηρία[2] του, αλλά και σχολικών αντικειμένων όπως η γραφίδα[3], το δίπτυχο[4], το σταυρόσχημο[5] και οι λύρες βοηθούν στον χαρακτηρισμό των παραστάσεων, οι οποίες συνήθως δεν φέρουν επιγραφές.

Το πρώτο μισό του 5ου αιώνα π.Χ. τέτοιες παραστάσεις εικονογραφούνται σε αγγεία που σχετίζονται με τα συμπόσια, όπως κύλικες, αλλά επίσης σε κρατήρες και αμφορείς. Αυτό δεν

[1] Ο όρος «σχολείο» χρησιμοποιείται για να αποδώσει το χώρο όπου γινόταν η διδασκαλεία από το δάσκαλο.
[2] Η βακτηρία είναι το μπαστούνι που κρατά ο παιδαγωγός αλλά και γενικότερα ο ηλικιωμένος άνδρας. Εικονογραφείται σε πρόσωπα σεβάσμια ή/και ηλικιωμένα.
[3] Η γραφίδα ήταν το όργανο με το οποίο χάραζαν τα γράμματα πάνω στο δίπτυχο.
[4] Το δίπτυχο αποτελούνταν από δύο ξύλινες πλάκες ενωμένες και επιχρισμένες στις εσωτερικές τους επιφάνειες με κερί, πάνω στο οποίο χάραζαν τα γράμματα.
[5] Αντικείμενο σε σχήμα σταυρού που εικονίζεται συχνά σε παραστάσεις μουσικού σχολείου

είναι τυχαίο μιας και ένας *μουσικός ανήρ*[6] που είχε διδαχτεί απαγγελία, ανάγνωση, γραφή και φυσικά μουσική, ήταν αυτός που έπαιρνε μέρος σε συμπόσια και κώμους[7] (Bundrick, 2005:60).

Η μουσική εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα

Η εκπαίδευση των νέων στην προκλασική και κλασική Αθήνα διαχωρίζεται σε τρεις βαθμίδες (Ρήγα, 1972:88) και η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στις πρώτες δύο. Τυπική προσχολική εκπαίδευση δεν υπήρχε γιατί την φροντίδα για την αγωγή των νηπίων την είχε η τροφός, μια έμπιστη ηλικιωμένη δούλα. Όλη η εκπαίδευση, πλην της στρατιωτικής, είχε ιδιωτικό χαρακτήρα (Γιαννικόπουλος, 1993:140), χωρίς να είναι υποχρεωτική. Από τις φιλολογικές πηγές προκύπτει ότι μουσική παιδεία δεν λάμβαναν όλοι οι νέοι Αθηναίοι παρά μόνον όσοι μπορούσαν να πληρώσουν τον κιθαριστή. Ο Αγοράκριτος του Αριστοφάνη (*Ιππείς* 188-189) λέει: *καλέ μου άνθρωπε, δεν ξέρω μουσική. Μόνο γράμματα κι εκείνα λίγα και λειψά.* Γι αυτό το λόγο η γνώση λύρας ήταν ένδειξη καλής παιδείας και οικονομικής άνεσης. Έτσι, όσοι γονείς είχαν την οικονομική δυνατότητα πλήρωναν οι ίδιοι την εκπαίδευση των παιδιών τους διαλέγοντας όμως το διδασκαλείο που θα πήγαινε το παιδί στα επτά του έτη.

Οι διδάσκοντες στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ο γραμματιστής και ο κιθαριστής (Butts, 1947:56). Ο πρώτος διδάσκει ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, μύθους, απαγγελία και ο δεύτερος μουσική, δηλαδή λύρα, τραγούδι και απαγγελία (Ευαγγελόπουλος, 1998:22). Συχνά ο κιθαριστής διδάσκει και αυλό αλλά ποτέ κιθάρα γιατί είναι όργανο που χρησιμοποιείται από τους επαγγελματίες, κυρίως λόγω μεγέθους (Kemp, 1966:219). Ο Πλάτωνας (*Πολιτεία* 399d) και ο Αριστοτέλης (*Πολιτικά* viii6.5) υπογραμμίζουν ότι η διδασκαλία πρέπει να μένει στα όρια της εξάσκησης της φωνής και της χρήσης των οργάνων και να μην αγγίζει την δεξιοτεχνία (Belis, 2004:22).

Αργότερα, κατά την κλασική εποχή το μάθημα της μουσικής συχνά γίνεται σε άλλο χώρο, στο σχολείο του κιθαριστή. Στην εκπαίδευση των παιδιών προστίθεται και η γυμναστική στην παλαίστρα υπό την επίβλεψη του παιδοτρίβη, ενώ μετά την εφηβεία η φροντίδα της αγωγής των νέων περνάει στην πολιτεία. Ο Πλάτωνας μας πληροφορεί ότι τα μαθήματα του *κιθαριστή* αρχίζουν όταν τελειώσουν τα μαθήματα του *γραμματιστή,* και ότι ο *παιδοτρίβης* ξεκινά όταν τελειώσει η βασική μουσική εκπαίδευση (*Πρωταγόρας* 325c-e). Κατά την ελληνιστική εποχή η μουσική και η γυμναστική αποκλείονται σταδιακά από τη εκπαίδευση, ενώ αυξάνονται οι γραμματικές σπουδές (Marrou, 1961:208).

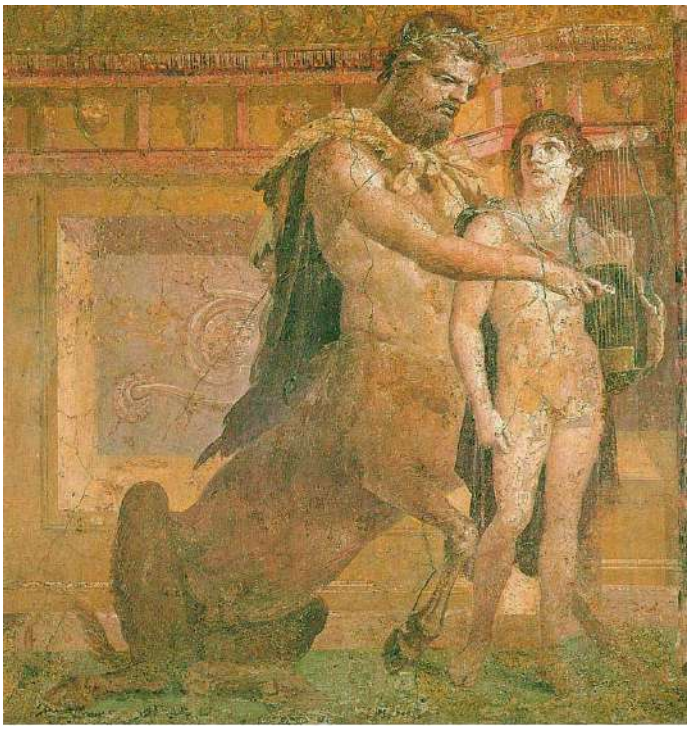
Φαίνεται ότι το σχολείο του κιθαριστή είναι αρχαιότερο από το σχολείο του γραμματιστή (Γιαννικόπουλος, 1989:88) αφού στα Ομηρικά έπη συχνά γίνεται λόγος για το παίξιμο της λύρας, αλλά όχι και για την ανάγνωση ή γραφή. Κατά τους ομηρικούς και νεότερους χρόνους στον δάσκαλο του παιδιού αποδίδεται ο όρος παιδαγωγός, σε αντίθεση με τον κλασική και μετέπειτα αρχαιότητα όπου ο παιδαγωγός ήταν ο δούλος που φρόντιζε για να λαμβάνει αγωγή το παιδί.

Στα Ομηρικά Έπη, τις πιο παλιές φιλολογικές μαρτυρίες, αναφέρεται ότι ο σοφός παιδαγωγός Χείρωνας μαθαίνει στον Αχιλλέα ακόντιο, κυνήγι, αγωνίσματα και ιππικές ασκήσεις, χειρουργική, φαρμακοποιία και λύρα. Ο δάσκαλος των ομηρικών χρόνων προσφέρει όχι μόνον γενική εκπαίδευση αλλά και διαπαιδαγώγηση στους νέους (Beck, 1964:51). Στα

[6] Ο Πλάτωνας στους *Νόμους* αναφέρει την φράση *μουσικός ανήρ* για να περιγράψει τον ιδανικά καλλιεργημένο άνθρωπο. Ο Θεμιστοκλής, που δεν έμαθε να παίζει καλά τη λύρα, παραδέχεται ότι η μόρφωσή του είναι ελλιπής (Πλούταρχος, *Θεμιστοκλής* 2).

[7] Οι κώμοι ήταν πομπές ανδρών. Οι άνδρες πήγαιναν στα συμπόσια τραγουδώντας και χορεύοντας, συχνά με τη συνοδεία εταίρων.

Αργοναυτικά του Ορφέα, ο Πηλέας ζητά από τους συντρόφους του να ανεβούν στο Πήλιο για να δει τον γιο του Αχιλλέα που ζούσε εκεί και μαθήτευε κοντά στο σοφό Χείρωνα[8]. Οι Αργοναύτες όταν ανεβαίνουν στο ιερό βουνό βρίσκουν τον Αχιλλέα να παίζει λύρα μπροστά στον δάσκαλό του τον Χείρωνα (560). Σε ένα ρωμαϊκό πίνακα από την βασιλική του Herculaneum εικονίζονται σε μάθημα λύρας ο κένταυρος και ο Ηρακλής.



Εικόνα 1: *Χείρωνας και Ηρακλής. Εθνικό Μουσείο της Νάπολης, αρ. ευρ. 9019.*

Ο δάσκαλος, γενειοφόρος και στεφανωμένος, στέκεται πίσω από τον μαθητή έχοντας στο χέρι του το πλήκτρο της λύρας που κρατά ο Αχιλλέας. Η λύρα - χέλυς αποδίδεται από την εσωτερική της όψη, πάνω στο ηχείο της εικονίζονται το χορδοτόνιο και ο καβαλάρης, ενώ στον ζυγό του οργάνου δένουν 11 χορδές. Η στάση αυτή του δασκάλου και του μαθητή - που βέβαια εικονογραφείται τον 1ο μ.Χ. αιώνα - έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις εικονογραφήσεις του μαθήματος λύρας κατά την ελληνική αρχαιότητα και συγκεκριμένα κατά τον 5ο και 4ο π.Χ. αιώνα όπου δάσκαλος και μαθητής εικονίζονται καθιστοί αντικριστά να κρατούν ο καθένας μια λύρα, εικονογραφικό μοτίβο που θα εξεταστεί παρακάτω.

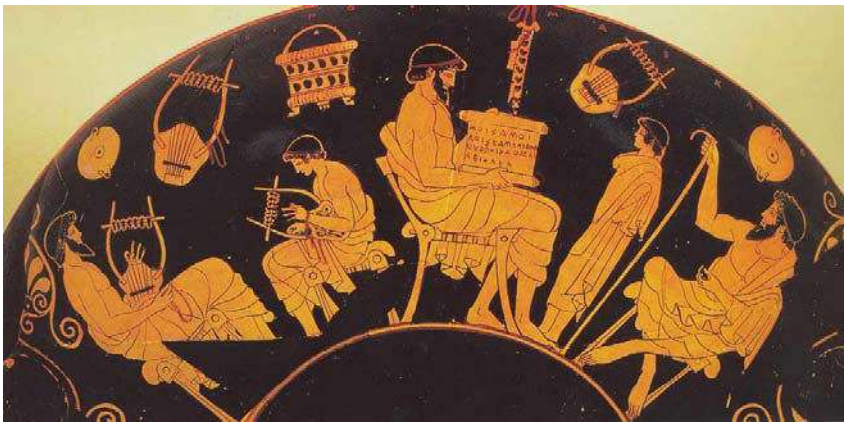
Και ενώ στα ομηρικά χρόνια ο παιδαγωγός - δάσκαλος είναι ένα σεβάσμιο πρόσωπο, στην κλασική Αθήνα τόσο ο παιδαγωγός όσο και ο δάσκαλος ήταν φτωχοί αστοί ή δούλοι. Πολλές φιλολογικές μαρτυρίες αποδεικνύουν ότι το επάγγελμα του δασκάλου δεν τύγχανε του σεβασμού των πολιτών. Ο Λουκιανός (*Μένιππος* 17) γράφει *θα γελούσες με την καρδιά σου αν έβλεπες βασιλείς και σατράπες που πτώχευσαν να πωλούν λόγω φτώχιας, παστά ψάρια ή να διδάσκουν τα πρώτα γράμματα*.

Στις παραστάσεις σχολείου της κλασικής περιόδου, ο δάσκαλος εικονίζεται σε σημαντική - για την εικονογράφηση του αγγείου - θέση. Η μορφή του αποδίδεται συχνά μεγαλύτερη από αυτές του μαθητή ή του παιδαγωγού και συνήθως τοποθετείται στο μέσο της

[8] Ο Ξενοφώντας στα *Κυνικά* (1) αναφέρει 21 ονόματα μαθητών του Χείρωνα ανάμεσά τους τον Ασκληπιό, τον Ιάσωνα, τον Μελίωνα κ.α.

παράστασης. Μια τυπική εικονογράφηση της εκπαίδευσης των νέων Αθηναίων συναντάται στην ερυθρόμορφη κύλικα του Δούρη που φυλάσσεται στο Βερολίνο.

Εικόνα 2: *Εκπαίδευση νέων. Βερολίνο, αρ. ευρ. 2285*



Εικόνα 3: *Μάθημα λύρας και απαγγελίας (λεπτομέρεια της εικόνας 2). Βερολίνο, αρ. ευρ. 2285*

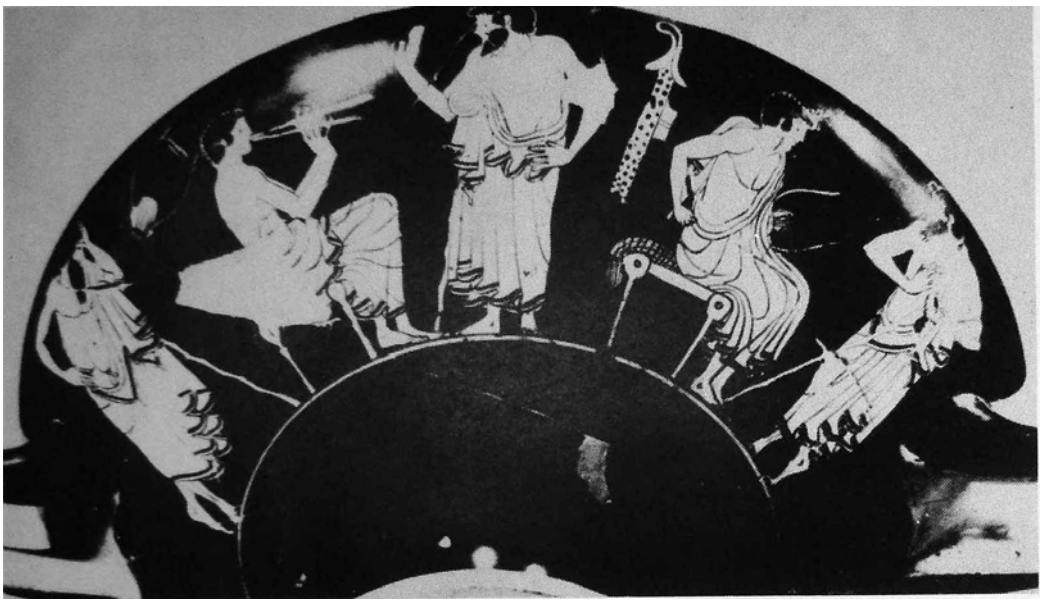
Στο εσωτερικό της κύλικας εικονίζεται ένας νέος που βγάζει τα σανδάλια του, πιθανόν μετά από μάθημα στην παλαίστρα και υπάρχει σε εγχάρακτη επιγραφή η υπογραφή του ζωγράφου ΔΟΥΡΙΣ ΕΓΡΑΦΣΕΝ. Στην Α όψη του αγγείου εικονίζονται δυο ζευγάρια δασκάλου - μαθητή και ένας παιδαγωγός. Αριστερά, ένας γενειοφόρος, στεφανωμένος άνδρας με άζωστο ιμάτιο κάθεται σε κλισμό[9] και διδάσκει λύρα στον μαθητή που κάθεται απέναντί του. Το όργανο που εικονίζεται από την εσωτερική του πλευρά έχει επτά χορδές και ισάριθμους κόλλοπες[10]. Ο δάσκαλος στο δεξί του χέρι κρατά το πλήκτρο και με το αριστερό νύττει τις χορδές. Απέναντί του καθιστός εικονίζεται ένας νέος στεφανωμένος να παίζει λύρα - χέλυ έχοντας περασμένο στον αριστερό του καρπό τον αορτήρα του οργάνου και κρατώντας στο δεξί του χέρι το

[9] Κάθισμα χωρίς πλάτη.
[10] Οι κόλλοπες χρησίμευαν στο κούρδισμα των χορδών, είχαν δηλαδή τη λειτουργία των κλειδιών στα έγχορδα όργανα. Ήταν κατασκευασμένοι από ξύλο, ελεφαντόδοντο ή μέταλλο.

πλήκτρο. Πίσω τους, ένας άνδρας που κάθεται σε θρόνο με ερεισίνωτο και κρατά ένα ειλητάριο πάνω στο οποίο υπάρχει η επιγραφή ΜΟΙΣΑΜΟΙ/ ΑΜΦΙΣΚΑΜΑΝΔΡΟΝ/ ΕΥΡΩΝΑΡΧΟΜΑΙ/ ΑΕΙΔΕΙΝ[11], διδάσκει απαγγελία σε έναν νέο που στέκεται όρθιος απέναντί του. Την παράσταση κλείνει ένας παιδαγωγός που στηρίζεται στην βακτηρία του και έχει σταυρωμένα τα πόδια του, στάση που υποδεικνύει την ταπεινή καταγωγή του. Δυο λύρες, δυο κύλικες, ένα καλάθι και μια συβήνη με γλωττοκομείο[12] που κρέμονται στον τοίχο φανερώνουν ότι το μάθημα πραγματοποιείται σε εσωτερικό χώρο.

Οι δυο δάσκαλοι στην Β όψη του αγγείου είναι νεαροί και αγένειοι. Ο ένας παίζει διπλούς αυλούς για να συνοδέψει έναν μαθητή όρθιο που τραγουδά με το κεφάλι του ελαφρά γερμένο προς τα πίσω. Ο άλλος δάσκαλος κρατά δίπτυχο και γραφίδα, ενώ ο νέος απέναντί του φαίνεται να απαγγέλει. Την παράσταση και σ' αυτή την όψη κλείνει ένας παιδαγωγός. Ένα ειλητάριο, ένα δίπτυχο, μια λύρα και ένα σταυρόσχημο αντικείμενο διακοσμούν το χώρο. Το αντικείμενο σε σχήμα σταυρού, εμφανίζεται συχνά σε αττικά αγγεία να κρέμεται στον τοίχο σχολείων ή συμποσίων. Η πιθανότερη εκδοχή είναι ότι πρόκειται για αντικείμενο που χρησιμοποιείται στο κούρδισμα της λύρας (Beck, 1975:15 και 23) παρότι δεν εικονίζεται ποτέ στα χέρια μουσικού που κουρδίζει. Και στις δυο όψεις του αγγείου υπάρχει η επιγραφή ΙΠΠΟΔΑΜΟΣ ΚΑΛΟΣ.

Παρότι θεωρείται ότι η βασική εκπαίδευση των νέων Αθηναίων περιλάμβανε κυρίως την ανάγνωση και την γραφή, οι εικονογραφήσεις μαθήματος μουσικής είναι συχνότερες (Beck, 1975:23). Μια τυπική εικονογράφηση της μουσικής εκπαίδευσης συναντάται στην ερυθρόμορφη κύλικα που βρέθηκε στο Cerveteri[13] και φυλάσσεται στη Βιέννη. Στο εσωτερικό της κύλικας εικονίζεται ένα αγόρι και ένα κορίτσι να συζητούν, στη Β όψη μια σκηνή από παλαίστρα ενώ στην Α όψη σκηνή εκμάθησης λύρας και αυλού.



Εικόνα 4: *Μάθημα μουσικής, Βιέννη Kunsthistorisches Museum , αρ. ευρ. 3698*

[11] Ο Andrew Ford (2003: 25), υποστηρίζει ότι η επιγραφή αναφέρεται σε ένα επικό εξάμετρο που θα τραγουδήσει ο νέος σε μεταγενέστερο συμπόσιο ή που περιγράφει τα κατορθώματα του Αχιλλέα στην Τροία.
[12] Η συβήνη είναι η θήκη των αυλών και το γλωττοκομείο η θήκη των γλωσσίδων του αυλού.
[13] Το Cerveteri είναι μια από τις μεγαλύτερες Ετρουσκικές νεκροπόλεις της Ιταλίας και βρίσκεται κοντά στη Ρώμη.

Συγκεκριμένα, στη μέση της παράστασης εικονίζεται όρθιος ο δάσκαλος της μουσικής να δίνει οδηγίες στον καθιστό νέο αριστερά που παίζει διπλούς ανισοϋψείς αυλούς, ενώ πίσω του στέκεται ο παιδαγωγός του που ακουμπά στη βακτηρία του. Πίσω από τον δάσκαλο ένας νέος καθιστός κρατάει λύρα και συνομιλεί με τον παιδαγωγό του. Πίσω από τον δάσκαλο υπάρχει μια συβήνη με γλωττοκομείο. Η ύπαρξη ενός μόνον δασκάλου υπονοεί πιθανόν ότι και ο αυλός και η λύρα διδάσκονταν από τον ίδιο δάσκαλο.

Στα μαθήματα μουσικής δεν εικονογραφούνται ειλητάρια στα χέρια των μαθητών ή των δασκάλων γεγονός που πιθανότατα δείχνει ότι η μάθηση στηριζόταν στο αυτί και στη μνήμη (Comotti, 1994:60). Στις εικονογραφήσεις της εκτέλεσης λύρας η παρουσία αλλά και η απουσία πολλές φορές του πλήκτρου επιβεβαιώνει τις φιλολογικές πηγές όπου αναφέρονται δύο τρόποι για να παίξει κανείς λύρα. Είτε απ' ευθείας με τα δάχτυλα - η τεχνική αυτή ονομάζεται «ψάλλειν» - είτε με τη βοήθεια του πλήκτρου - «κρούειν» (Reinach, 1999:152-3). Ο Σωκράτης στον Πλατωνικό διάλογο Λύσις αναφέρει: *Κι όταν πάρεις τη λύρα, υποθέτω πως δεν σ' εμποδίζουν ούτε ο πατέρας ούτε η μητέρα σου να τεντώσεις ή να χαλαρώσεις όποια χορδή θέλεις ή να χρησιμοποιήσεις τα δάχτυλα ή το πλήκτρο.*

Οι εικόνες αλλά και οι φιλολογικές μαρτυρίες για μάθημα αυλού δεν είναι συχνές. Συνηθέστερα το όργανο εικονογραφείται στα χέρια του δασκάλου που συνοδεύει μ' αυτό το μάθημα απαγγελίας ή τραγουδιού και σπανιότερα στα χέρια μαθητή, όπως παραπάνω στην εικόνα 3. Στην εκπαίδευση των νέων στο τραγούδι ο δάσκαλος συνόδευε με τον αυλό ενώ απέναντί του σε θέση προσοχής στέκονταν ο μαθητής. Ένα τυπικό μάθημα τραγουδιού απεικονίζεται στον ερυθρόμορφο αμφορέα που βρίσκεται στο Μουσείο των Βρυξελών.

Εικόνα 5: *Μάθημα τραγουδιού, Βρυξέλλες, Musees Royaux d' Art et d' Histoire, αρ. ευρ. R 339*

Ο γενειοφόρος και στεφανωμένος δάσκαλος - σημάδια της ηλικίας και της αξίας του αντίστοιχα - εικονίζεται καθιστός σε πολυτελή θρόνο και φορώντας άζωστο ιμάτιο να παίζει διπλούς ισοϋψείς αυλούς. Στο όργανο, που αποδίδεται με ιδιαίτερη προσοχή, εικονίζονται ο

όλμος και το υφόλμιό[14] του. Απέναντι από τον δάσκαλο, όρθιος σε στάση προσοχής και με ζωσμένο ιμάτιο ο νέος μαθητής έχει γερμένο το κεφάλι του προς τα πίσω, σημάδι ότι τραγουδά[15]. Ανάμεσά τους κρέμεται η συβήννη των αυλών, πάνω στην οποία εικονίζεται και το γλωττοκομείο[16].

Αργότερα, ο Πλάτωνας (*Πολιτεία* 399d) και ο Αριστοτέλης (*Πολιτικά* viii6.5) απορρίπτουν από τη διδασκαλία τους τον αυλό και υπογραμμίζουν ότι η διδασκαλία πρέπει να μένει στα όρια της εξάσκησης της φωνής και της χρήσης των οργάνων και να μην αγγίζει την δεξιοτεχνία (Belis, 2004: 22).

Ο φόνος του Λίνου

Στο πρώτο τέταρτο του 5ου π.Χ. αιώνα εμφανίζεται στην αττική αγγειογραφία μια σειρά εικονογραφήσεων με θέμα τον φόνο του Λίνου, μυθικού δασκάλου μουσικής της αρχαιότητας, από τον Ηρακλή. Ο σκύφος του Πιστόξενου είναι το μόνο αγγείο όπου απεικονίζονται τα γεγονότα που οδήγησαν στο φόνο (Bundrick, 2005:72), ενώ συγχρόνως είναι και μια εξαιρετική μαρτυρία για τον μάθημα της μουσικής. Στην Α όψη απεικονίζονται ο Λίνος και ο Ιφικλής, ενώ στην Β όψη η Γεροψώ και ο Ηρακλής[17]. Ο Λίνος κάθεται σε θρόνο με ερεισίνωτο και φορά αχειρίδωτο χιτώνα και ιμάτιο. Ο ζωγράφος αποδίδει άσπρα και αραιά τα μαλλιά του δασκάλου καθώς και κυρτωμένη την πλάτη του για να δείξει την προχωρημένη του ηλικία. Η λύρα του αποδίδεται από την εσωτερική της πλευρά και με το δάχτυλα του αριστερού του χεριού νύττει τις χορδές. Απέναντί του ο νεαρός Ιφικλής - θνητός αδελφός του Ηρακλή - με τεντωμένη την πλάτη και σφιχτά ενωμένα τα πόδια του παίζει λύρα - χέλυ που εικονίζεται από την εξωτερική όψη. Τα αντικείμενα που συμπληρώνουν την εικόνα, ένα σανδάλι - όργανο τιμωρίας - ένα σταυρόσχημο αντικείμενο αριστερά και μια αιωρική κιθάρα στο μέσο της παράστασης φανερώνουν ότι το μάθημα πραγματοποιείται σε εσωτερικό χώρο.

Εικόνα 6 και 7: *Λίνος και Ιφικλής (Α όψη) Ηρακλής και Γεροψώ (Β όψη), Schwerin, Εθνικό μουσείο*

[14] Ο όλμος και το υφόλμιο σχημάτιζαν το επιστόμιο του διπλού αυλού. Πάνω στον όλμο προσαρμοζόταν η γλωττίδα, ενώ το υφόλμιο στερεωνόταν στο πάνω μέρος του αυλού, το βόμβυκα (Μιχαηλίδης, 1989:228).

[15] Το συγκεκριμένο εικονογραφικό μοτίβο με τον δάσκαλο καθιστό να παίζει αυλούς και τον μαθητή όρθιο να τραγουδά, συναντάται συχνά στην αττική αγγειογραφία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι κύλικες που φυλάσσονται στην Μελβούρνη (αρ. ευρετηρίου 1644/4), στο Λέιντεν (αρ. ευρετηρίου PC 91) και στο Μόναχο (αρ. ευρ. 2669, εικ. 14 του παρόντος άρθρου)

[16] Η συβήνη είναι ένα επιμήκες ύφασμα μέσα στο οποίο φυλάσσονταν οι αυλοί και το γλωττοκομείο ένα μικρό κουτί, προσαρμοσμένο πάνω στην συβήνη, που περιείχε τις γλωττίδες.

[17] Για όλες τις μορφές καθώς και για τον ζωγράφο του σκύφου υπάρχουν επιγραφές με τα ονόματά τους.

Στη Β όψη του αγγείου εικονίζεται ο νεαρός Ηρακλής απρόθυμος να πηγαίνει καθυστερημένος στο μάθημα μουσικής, ενώ τον συνοδεύει η ηλικιωμένη τροφός του εκτελώντας χρέη παιδαγωγού. Η Γεροψώ, θρακικής καταγωγής που μαρτυρείται από τις δερματοστιξίες που έχει στα χέρια, στα πόδια και στον λαιμό της (Tsiafakis, 2000:373), κρατά με το αριστερό της χέρι την λύρα-χέλυ του νεαρού μαθητή και με το δεξί της την συνηθισμένη για τους παιδαγωγούς βακτηρία. Σύμφωνα με τον μύθο (Απολλόδωρος, *Βιβλιοθήκη* Α 3,2) ο Ηρακλής ήταν αδιάβαστος και ο Λίνος του έκανε διαρκώς παρατηρήσεις. Ο Ηρακλής θύμωσε και σκότωσε το δάσκαλό του χτυπώντας τον με την λύρα του. Το γεγονός αυτό εικονογραφείται κυρίως σε αγγεία πόσεως όπως είναι η κύλικα του Δούρη που φυλάσσεται στο μουσείο του Μονάχου.

Εικόνα 8: *Ο φόνος του Λίνου, Μόναχο, Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, αρ. ευρ. 2646*

Στο κέντρο της παράστασης ο νεαρός Ηρακλής επιτίθεται με έναν κλισμό στον δάσκαλό του τον Λίνο, ο οποίος προσπαθεί να αμυνθεί με την λύρα του. Το όργανο, που αποδίδεται με εξαιρετική λεπτομέρεια, έχει ηχείο χέλυος, στο ζυγό του αποδίδονται έξι κόλλοπες, ενώ στον βραχίονά του είναι δεμένο το κορδόνι του πλήκτρου. Την σκηνή πλαισιώνουν τέσσερις νέοι, προφανώς συμμαθητές του Ηρακλή, που δεν προσπαθούν να αποτρέψουν το γεγονός.

Ο ρόλος του Παιδαγωγού

Το παιδί περνούσε στην φροντίδα του παιδαγωγού στην ηλικία των 7 ετών (Ψευδο-Πλατωνας, *Αξίοχος* 366d). Τα αγόρια με τη συνοδεία του παιδαγωγού, του πιο έμπιστου και ηλικιωμένου δούλου που επέλεγε ο πατέρας, πήγαιναν στο σχολείο, ενώ τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι και μάθαιναν από τη μητέρα και την τροφό ανάγνωση και γραφή, μουσική και χορό και ότι χρειάζεται μια μέλλουσα μητέρα και οικοδέσποινα. Ο ρόλος του παιδαγωγού, ήταν πολύ σπουδαιότερος από το να οδηγεί το παιδί στο σχολείο. Φρόντιζε το παιδί από την ώρα που ξυπνούσε νωρίς το πρωί, μέχρι την ώρα που κοιμόταν (Young, 1987:155) Συνόδευε και προστάτευε το παιδί από κάθε κίνδυνο όσο αυτό ήταν εκτός του σπιτιού του, μετέφερε τα απαραίτητα για τα μαθήματα του νέου, επέβλεπε την μελέτη και βοηθούσε όπου χρειαζόταν και

τέλος φρόντιζε για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Ευαγγελόπουλος, 1998:24· Παπαρρηγόπουλος, 1976 (5):269).

Όπως γράφει ο Πλούταρχος *ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να οδηγεί, παρόλο που περπατά πίσω (από το παιδί) και όχι μπροστά* (*Ηθικά* 1008F), γεγονός που επιβεβαιώνεται σε πολλές εικονογραφικές μαρτυρίες, όπως στη λήκυθο που φυλάσσεται στην γκαλερί Parke - Bernet στη Νέα Υόρκη όπου ο γενειοφόρος παιδαγωγός στηριζόμενος στη βακτηρία του και κρατώντας με το αριστερό του χέρι μια λύρα ακολουθεί έναν ιματιοφόρο νέο.

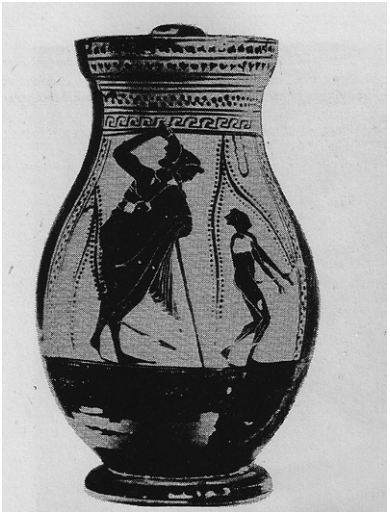
Εικόνα 9: *Παιδαγωγός και νέος, Νέα Υόρκη, Γκαλερί Parke – Bernet*

Εικόνα 10: *Μουσείο Ερμιτάζ, Αγ. Πετρούπολη*

Συχνά βέβαια, κυρίως όταν το παιδί είναι μικρό, ο παιδαγωγός αποδίδεται να προχωράει μπροστά ή δίπλα του, όπως στην εικόνα 8 όπου ο πιλοφόρος παιδαγωγός ακουμπά στον ώμο τον μικρό μαθητή ενώ κρατά με το αριστερό του χέρι την λύρα του μικρού μαθητή[18] (Young, 1990:81) .

Ο παιδαγωγός έμενε μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος, ενώ αργότερα - στους ελληνιστικούς χρόνους - περίμενε τον μαθητή σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, το παιδαγωγείο (Παπαρρηγόπουλος, 1976 (5):270). Κατά την κλασική εποχή απεικονίζεται συχνά στις παραστάσεις σχολείου μουσικής να παρακολουθεί το μάθημα. Πρόκειται για τον γενειοφόρο άνδρα που στηρίζεται σε βακτηρία, φορά άζωστο ιμάτιο και στέκεται όρθιος ή κάθεται σε κλισμό πίσω από τον μαθητή ή τον κιθαριστή.

Οι παιδαγωγοί ήταν σκληροί και αυστηροί απέναντι στα παιδιά. Ενώ ήταν συνήθως δούλοι ή άτομα χαμηλής κοινωνικής τάξης είχαν το δικαίωμα να χτυπούν τα παιδιά που φρόντιζαν. Και παρόλο που η δουλειά τους ήταν τόσο σημαντική δεν απολάμβαναν από την πολιτεία την αναμενόμενη εκτίμηση αλλά η θέση τους μέσα στην οικογένεια ήταν πολύ σημαντική, καθώς θεωρούνταν μέλη της οικογένειας (Yannikopoulos, 1985:177). Ο Ψευδο-Πλάτων γράφει στον *Αξίοχο* (366d) *όταν φτάσει (το παιδί) στα επτά, μπαίνει στην τυραννία του παιδαγωγού*. Το πιο τυπικό όργανο τιμωρίας των παιδιών ήταν το σανδάλι. Χρησιμοποιείται τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους και τους παιδαγωγούς. Απεικονίζεται πάρα πολύ συχνά σε παραστάσεις σχολείου να κρέμεται στον τοίχο μαζί με άλλα σχολικά αντικείμενα, όπως στην εικόνα 6. Χαρακτηριστική είναι η απεικόνιση στη μελανόμορφη οινοχόη του ζωγράφου του Περσέα όπου ο παιδαγωγός χτυπά με το σανδάλι τον νέο που συνοδεύει.



Εικόνα 11: *Τιμωρία παιδιού, Βερολίνο, Staatliche Museum, αρ. ευρ. 3230*

Ακόμη και η βακτηρία που κρατούν τόσο ο παιδαγωγός όσο και ο δάσκαλος ή η δασκάλα των εταίρων χρησιμοποιούνται ως όργανο σωματικής τιμωρίας (Freeman, 2007:66). Σε μια ερυθρόμορφη αττική κύλικα που φυλάσσεται στο Παρίσι, στο Cabinet Des Medailles (αρ. 811) όπου απεικονίζεται ο φόνος του Λίνου από τον Ηρακλή, απεικονίζεται η βακτηρία που ο δάσκαλος δεν πρόλαβε να πάρει για να προστατευτεί. Αλλά και σε άλλες εικόνες, όπως

[18] Το αγαλματίδιο βρέθηκε σε τάφο στην χερσόνησο Ταμάνσκι στην Μαύρη Θάλασσα. Χρονολογείται στον 4ο π.Χ. αιώνα και έχει ύψος 14,1 εκ.

στην ερυθρόμορφη λήκυθο του Ζωγράφου της Φιάλης (εικόνα 12) η δασκάλα εταίρα στηρίζεται επιδεικτικά πάνω σε ένα μεγάλο κομμάτι ξύλου ενώ απέναντί της χορεύει μια νεαρή κοπέλα.

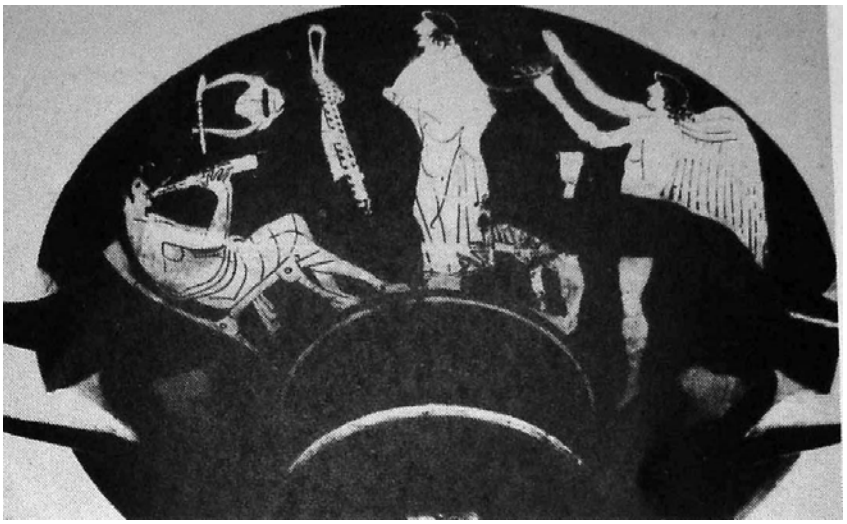
Εικόνα 3: *Μάθημα χορού σε εταίρα, Βρυξέλλες, Musees Royaux d' Art et d' Histoire, αρ. ευρ. A3556*

Ο Αριστοφάνης στις *Νεφέλες* (961-970) γράφει: *Έπρεπε να βλέπετε στους δρόμους τους νεαρούς να βαδίζουν με τάξη για να πάνε στο σπίτι του κιθαριστή, σε ομάδες κατά συνοικία, χωρίς πανωφόρι και σε πυκνές γραμμές, κι ας έριχνε πυκνό χιόνι σαν αλεύρι. Εκεί ο δάσκαλος άρχιζε αμέσως να τους διδάσκει… κι αν ένας από αυτούς πήγαινε να κάνει το γελωτοποιό … τον τάραζαν στις μπαστουνιές γιατί ήθελε να καταργήσει τις Μούσες.*

Γενικά στο μάθημα της μουσικής δεν εικονογραφείται ούτε υπονοείται συχνά η τιμωρία, σε αντίθεση με το μάθημα του χορού. Η πιο χαρακτηριστική απεικόνιση τιμωρίας σε μάθημα μουσικής είναι σε μια κύλικα που φυλάσσεται στο μουσείο της Μελβούρνης όπου ο δάσκαλος - παρόλο που έχει στη διάθεσή του ένα σανδάλι που κρέμεται στον τοίχο - ετοιμάζεται να χτυπήσει με το χέρι του τον μαθητή που έχασε στον σχολικό διαγωνισμό. Ο παιδαγωγός του παιδιού παρακολουθεί την σκηνή χωρίς να επεμβαίνει. Στην ίδια παράσταση εικονίζονται επίσης μια Νίκη που στεφανώνει τον νικητή μαθητή του διαγωνισμού και ο παιδαγωγός αυτού.

Εικόνα 4: *Τιμωρία και επιβράβευση, Μελβούρνη, National Gallery of Victoria, αρ. ευρ. 1644/4*

Τον νικητή μαθητή σε σχολικό αγώνα επιβραβεύει και ο Έρωτας. Στην κύλικα του Ζωγράφου του Τηλέφου εικονίζεται ο δάσκαλος καθιστός σε θρόνο να παίζει διπλούς αυλούς που κρατά σε παράλληλη θέση, με ελαφρά κλίση προς τα κάτω, ενώ ένας νέος με ζωσμένο ιμάτιο απέναντί του τραγουδάει με το κεφάλι γερμένο προς τα πίσω και τα χείλη μισάνοιχτα. Ανάμεσά τους, κρεμασμένες στον τοίχο της αίθουσας διδασκαλίας εικονίζονται μια λύρα και μια συβήνη. Πίσω από τον νεαρό τραγουδιστή ένας Έρωτας τον στεφανώνει.



Εικόνα 5: *Επιβράβευση μαθητή, Μόναχο, Museum Antiker Kleinkunst, αρ. ευρετ. 2669*

Η Νίκη και ο Έρωτας στεφανώνουν μαθητές στο πλαίσιο του θεσμού των σχολικών αγώνων. Στόχος ήταν η σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους, ο προβιβασμός τους αλλά και η βεβαίωση στους γονείς ότι ο δάσκαλος έκανε σωστά τη δουλειά του (Χατζηαγόρου, 1995:104) και πραγματοποιούνταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Επίλογος

Κάθε εικόνα, πριν γίνει δεκτή σαν απεικόνιση της πραγματικότητας, πρέπει να εντάσσεται στο καλλιτεχνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει (Αγγελίδου, 2006:61). Από τις παραστάσεις του μουσικού σχολείου της αρχαιότητας αντλούνται χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση των νέων και με τον ρόλο και τη σημασία που απέδιδαν οι Αθηναίοι στη μουσική. Σε συνδυασμό με τις φιλολογικές πηγές μπορεί κανείς να δει σκηνές τις καθημερινής ζωής των Αρχαίων Ελλήνων αλλά και σκηνές μυθολογικές που τόσο έντεχνα συνδέονται με την πραγματικότητα.

Η μουσική εικονογραφία μπορεί να προσφέρει πολλά στους μουσικολόγους, τους κοινωνιολόγους, τους αρχαιολόγους και τους ιστορικούς κατά τη μελέτη αρχαίων πολιτισμών. Μπορεί να προσφέρει πολλά και στους μουσικοπαιδαγωγούς. Η παρατήρηση εικόνων είναι μια δημιουργική και ευχάριστη δραστηριότητα που εξάπτει τη φαντασία των μαθητών, και μπορεί να οδηγήσει σε πολλές και πρωτότυπες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Beck, A.G. (1964). *Greek Education, 450-350 B.C.* New York: Barnes and Noble.

Beck, A.G. (1975). *Album of Greek Education.* Sydney: Cheiron Press.

Bundrick, S. (2005). *Music and Image in Classical Athens.* New York: Cambridge University Press.

Butts, R.F. (1947). *A cultural History of Education.* London: McGraw-Hill Book Company.

Comotti, G. (1994). *Music in Greek and Roman Culture,* (μτφρ. Munson R.). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Ford, A. (2003). From Letters to Literature: Reading the "Song Culture" of Classical Greece. Στο H. Yunis (επιμ.), *Written Texts and the Rise of Literate Culture in Ancient Greece*, New York: Cambridge University Press.

Kemp, J.A. (1966). Professional Musicians in Ancient Greece. *Greece & Rome, Second Series,* 13(2), 213-222.

Lippman, E. (1964). *Musical Thought in Ancient Greece,* New York: Da Capo Press.

Tsiafakis, D. (2000). The Allure and Repulsion of Tracians in the Art of Classical Athens. Στο B. Cohen (επιμ.) *Not the Classical Ideal, Athens and the Construction of the Other in Greek Art,* Leiden: Brill Academic Publishers.

Wallace, R.W. (2003). An early fifth - century Athenian revolution in Aylos music. *Harvard Studies in Classical Philology,* 101, 73-92.

Wegner, M. (1949). *Der Musikleben der Griechen.* Berlin: Walter de Gruyter.

Yannicopoulos, A.V. (1985). The Pedagogue in Antiquity. *British Journal of Educational Studies,* 33(2), 173-179.

Young, N.H. (1987). Paidagogos: The Social Setting of a Pauline Metaphor. *Novum Testamentum,* 29, 150 - 76.

Young, N. H. (1990). The Figure of the Paidagōgos in Art and Literature. *The Biblical Archaeologist,* 53 (2), 80-86.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Σ., (2006). Η Μουσική εικονογραφία και η χρήση της στη μουσική αγωγή. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα,* 1, 59-68.

Belis, A. (2004). *Η καθημερινή ζωή των μουσικών στην αρχαιότητα,* (μτφρ. Σ. Βλοντάκης). Αθήνα: Παπαδήμα.

Γιαννικόπουλος, Α. (1989). *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Marrou, H.I. (1961). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως κατά την αρχαιότητα,* (μτφρ. Θ. Φωτεινόπουλος). Αθήνα.

Μιχαηλίδης, Σ. (1989). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής.* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας

Παπαρρηγόπουλος Κ. (1976). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* 5. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Reinach, T. (1999). *Η Ελληνική Μουσική,* (μτφ. Καραστάθης Α.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ρήγας, Α. (1972). *Ιστορική θεμελίωσης της αγωγής*, Αθήνα.

Χατζηαγόρου, Μ. (1995). *Το μουσικό σχολείο στα πρώιμα κλασσικά χρόνια. Παραστάσεις εικονογραφίας στον αυστηρό ρυθμό* (αδημοσίευτη προπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αυτισμό: Ο γονέας ως θεραπευόμενος και (συν)θεραπευτής

Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Περίληψη

Στις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό όπου το κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία, οι γονείς από πολύ νωρίς ακόμη έρχονται αντιμέτωποι με τη ματαίωση που προκύπτει από την απουσία εκδήλωσης ικανοποίησης κάθε φορά που εκπληρώνουν τις ανάγκες του παιδιού τους καθώς και με το έλλειμμα στην ποιότητα και την ποικιλία των αλληλεπιδράσεων που σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη προκύπτουν μέσα από το παιχνίδι. Οι επαναλαμβανόμενες αποτυχημένες προσπάθειες των γονιών να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους και να αλληλεπιδράσουν με αυτό, τους οδηγούν σταδιακά στο να αισθάνονται ανεπαρκείς και πολύ συχνά να παραιτούνται. Η μουσικοθεραπεία ως μία παρέμβαση που στοχεύει στην βελτίωση της ικανότητας για επικοινωνία αξιοποιεί κάθε στοιχείο της μουσικής και εξω-μουσικής συμπεριφοράς του παιδιού προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μίας σχέσης με τον 'άλλον' χρησιμοποιώντας ως κύριο όχημα τη μουσική. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων μέσα στη συνεδρία της μουσικοθεραπείας μπορεί να τους προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες ώστε να δουν το παιδί τους μέσα από μία νέα οπτική και να το αναδημιουργήσουν στη σκέψη τους. Στην περίπτωση αυτή η θεραπεία λειτουργεί ως προστατευτικός και υποστηρικτικός παράγοντας για τον ίδιο τον γονέα ο οποίος μπορεί να αμφιβάλει για την ικανότητά του να εκπληρώσει το γονεϊκό του ρόλο. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή του στη θεραπευτική πράξη μπορεί να τον βοηθήσει να διερευνήσει νέους, περισσότερο εποικοδομητικούς τρόπους να συνυπάρξει με το παιδί του χρησιμοποιώντας ένα προ-λεκτικό μέσο όπως η μουσική και να υποστηρίξει έτσι την πορεία της θεραπείας όχι μόνο κατά τη διάρκειά της αλλά και έξω από αυτήν λειτουργώντας ως συν-θεραπευτής. Σύντομα παραδείγματα από κλινικό υλικό μουσικοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό μαζί με τον γονέα τους παρουσιάζονται και διαφωτίζουν το θέμα αυτό.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

«Locked-In» Σύνδρομο και Μουσικοθεραπεία: Μία μελέτη περίπτωσης

Μίτσυ Ακογιούνογλου-Χρήστου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται πολλές και αξιόλογες ερευνητικές εργασίες με κλινικά ευρήματα που αφορούν στα οφέλη της Μουσικοθεραπείας σε ασθενείς με νευρολογικές παθήσεις. Μέσα από μία γρήγορη ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, θα γίνει αναφορά σε μερικές μελέτες της νευρολογικής μουσικοθεραπείας. Μία σπάνια ασθένεια, σύμφωνα με την Πανελλήνια Ένωση Σπανίων Παθήσεων, είναι το Σύνδρομο Locked-In, ή, σε ελεύθερη μετάφραση, το σύνδρομο του «κλειδωμένου», όπου ο ασθενής βρίσκεται αποκλεισμένος μέσα στο ίδιο του το σώμα, με τετραπληγία και αλαλία, αλλά με φυσιολογικές νοητικές λειτουργίες. Η Α. Χ., 43χρονη μητέρα 2 παιδιών, υπέστη βαρύτατο εγκεφαλικό πριν από 3 χρόνια με αποτέλεσμα να καθηλωθεί στο κρεβάτι με Σύνδρομο Locked-In. Η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει την πορεία της ασθενούς μέσα από ωριαίες εβδομαδιαίες συνεδρίες μουσικοθεραπείας που έγιναν στα πλαίσια ενός ευρύτερου προγράμματος αποκατάστασης τους τελευταίους 14 μήνες, στη Χίο. Γίνεται μία περιγραφή περιστατικού με αναφορά στις ορατές αλλαγές που επιτεύχθηκαν στις συνεδρίες της μουσικοθεραπείας και τη σχέση της ασθενούς με τη μουσική και την μουσικοθεραπεύτρια. Επισημαίνεται η ανάγκη φροντίδας και υποστήριξης ολόκληρης της οικογένειας, καθώς όταν το ένα μέλος νοσεί, νοσεί παράλληλα και η οικογένεια. Τέλος, παρατίθενται οι σκέψεις της μουσικοθεραπεύτριας αναφορικά με την παρούσα πραγματικότητα στο χώρο της αποκατάστασης στην επαρχία και στην ορατή ανάγκη εξειδίκευσης μουσικοθεραπευτών στη νευρολογία και ενσωμάτωσης του κλάδου της νευρολογικής μουσικοθεραπείας στους χώρους αποκατάστασης ασθενών με νευρολογικές παθήσεις.

Λέξεις-κλειδιά
μουσικοθεραπεία, locked-in σύνδρομο, νευρολογικές παθήσεις, τετραπληγία, αλαλία.

Η πιο μικρή αλλαγή στον εγκέφαλο μπορεί να οδηγήσει σε πολύ μεγάλες αλλαγές στη ζωή. Μία βλάβη στον εγκέφαλο μπορεί να προκαλέσει και σωματική και γνωσιακή αναπηρία. Οι χρόνιες εκφυλιστικές παθήσεις του εγκεφάλου ή άλλες ασθένειες του ΚΝΣ, όπως η νόσος του Huntington, του Parkinson, η Σκλήρυνση κατά πλάκας, επιφέρουν αλλαγές είτε μέσα από μία αργή διαδικασία, είτε απότομα και ξαφνικά. Συχνά η διαδικασία είναι μη αναστρέψιμη και φέρνει τον ασθενή αντιμέτωπο με το επώδυνο θέμα της ζωής και του θανάτου. Σε ασθενείς με κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις ή αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια, οι αλλαγές είναι άμεσες και πολλές φορές καταστροφικές για τη ζωή τους. Η αναπηρία μπορεί να έχει τέτοια έκταση που να αλλοιώνει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του ανθρώπου, οπότε η απώλεια δεν βιώνεται μόνο από τον ασθενή, αλλά και από την οικογένεια και τους φίλους του, οι οποίοι χάνουν τον άνθρωπο που γνώριζαν.

Ένας ασθενής, σε μία πόλη με οργανωμένο σύστημα υγείας, μετά από μία κρανιοεγκεφαλική κάκωση ή ένα αγγειακό εγκεφαλικό επεισόδιο νοσηλεύεται σε μονάδα εντατικής φροντίδας και αφού η κατάστασή του σταθεροποιηθεί, μεταφέρεται για τη συνέχεια σε

κάποιο κέντρο αποκατάστασης. Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις (Mark et al., 2006· Durham, 2002) σχετικά με την πλαστικότητα του εγκεφάλου (ιδιότητα του εγκεφάλου να επανεκπαιδεύεται, να επανοργανώνεται) δίδεται ιδιαίτερη έμφαση σε ένα εντατικό, επαναλαμβανόμενο πρόγραμμα αποκατάστασης με πολλαπλά ερεθίσματα, ώστε να επιτευχθεί η επανεκπαίδευση του εγκεφάλου και ο ασθενής να μπορέσει να ανακτήσει κάποιες ή όλες τις χαμένες λειτουργίες του.

Ο όρος «αποκατάσταση» υποδηλώνει την προσδοκία ότι η διαδικασία της αποκατάστασης θα επαναφέρει το άτομο στην πρωτύτερη, αρχική, φυσιολογική του κατάσταση.
Η Barbara Wilson (1999) την περιγράφει ως μία «αμφίδρομη διαδικασία», όπου ο ασθενής με νευρολογική πάθηση παίζει ενεργό ρόλο με απώτερο στόχο να λειτουργήσει όσο πιο καλά γίνεται στο περιβάλλον του.

Σε αυτή τη διαδικασία υπάρχει μεγάλη ανάγκη για θεραπείες που θα παροτρύνουν τους ασθενείς να συμμετάσχουν ενεργά για την αποκατάστασή τους και επίσης να φροντίσουν και τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Η θεραπευτική αξία της μουσικής αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο (Σακαλάκ, 2004) και ασθενείς, σε πολλές χώρες, προσεγγίζονται μέσω της μουσικοθεραπείας, αφού η μουσική είναι μία ανθρώπινη δραστηριότητα που διεγείρει την ανάγκη για κίνηση, προωθεί την επικοινωνία και συνοδεύεται από συναίσθημα.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται πολλές και αξιόλογες ερευνητικές εργασίες με κλινικά ευρήματα που αφορούν στα οφέλη της Μουσικοθεραπείας σε ασθενείς με νευρολογικές παθήσεις, και ειδικότερα στην νευρολογική μουσικοθεραπεία (neurologic music therapy). Θα αναφέρω σύντομα κάποιες από αυτές, αρχίζοντας από την έρευνα που έκαναν ο Thaut et al. (2001) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αποκατάσταση της κίνησης ενισχύεται από μουσικά ρυθμικά ερεθίσματα και βασίζεται στη ρυθμική οργάνωση της επανεκμάθησης της κίνησης. Οι Hurt et al. (1998) σε μελέτη που έκαναν σε ασθενείς με κρανιοεγκεφαλική κάκωση, έδειξαν ότι τα ρυθμικά ακουστικά ερεθίσματα βελτιώνουν σημαντικά τον ρυθμό του βηματισμού και το μήκος του διασκελισμού τους. Η χρήση της μουσικής και του ρυθμού στην αποκατάσταση της κίνησης ασθενών με νευρολογικές παθήσεις έχει μελετηθεί από πολλούς (Thaut et al., 1999, Bernatzky et al., 2004· Del Olmo et al., 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση της μουσικής με τη λειτουργία του λόγου και της ομιλίας. Η δομή και οργάνωση της μουσικής και του ρυθμού ενισχύει τη μνήμη της σειράς των λέξεων σε ασθενείς με Σκλήρυνση κατά πλάκας (Thaut et al., 2008). Ο Sacks (2007) στο βιβλίο του Musicophilia, αναφέρεται σε έναν ασθενή, που μετά από εγκεφαλικό επεισόδιο, παρουσίασε σοβαρής μορφής αφασία και μέσω της χρήσης γνωστών τραγουδιών άρχισε να μαθαίνει ξανά λέξεις και σε διάστημα 2 μηνών σχημάτιζε μικρές φράσεις. Σύμφωνα με μελέτες (Albert et al., 1973· Sparks & Holland, 1976· Wilson, 2006), η θεραπεία μέσω μελωδικών κυματισμών της φωνής (Melodic Intonation therapy) που δημιουργήθηκε για να βοηθήσει ενήλικες ασθενείς με αφασία να επανακτήσουν την δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας, εφαρμόζεται με επιτυχία. Οι Haslam και Cook (2002), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ξεχωριστή φύση των τραγουδιών διευκολύνει τη διατήρηση πληροφοριών και την ενδυνάμωση της μνήμης σε άτομα που πάσχουν από αμνησία. Μία γυναίκα που έπασχε από νόσο Parkinson, δεν μπορούσε να περπατήσει παρά μόνο όταν ο θεραπευτής τραγουδούσε ένα έντονα ρυθμικό τραγούδι (Erdonmez, 1993). Η μελέτη του Purdie (1994) σχετικά με μία ασθενή που μπορούσε να τραγουδήσει αλλά όχι να μιλήσει, καταδεικνύει πως η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάκτηση της ομιλίας μέσω άλλων εγκεφαλικών οδών.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι εξαιρετικά περίπλοκος. Κάποιες μελέτες παρουσιάζουν ενδείξεις ύπαρξης ενός «μουσικού κέντρου» (Sloboda, 1985) ενώ μέσα από μελέτες βιβλιογραφίας που έκαναν ο Sloboda (1985) και ο Storr (1997) αναφέρουν ξεχωριστές βασικές λειτουργίες για τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Από την άλλη, η Durham (2002), περιγράφει το ολιστικό μοντέλο των λειτουργιών του εγκεφάλου και αναφέρεται στην μελέτη του Pribham και συνεργατών, οι οποίοι κατέληξαν ότι η αντίδραση προς τη μουσική εμπλέκει ολόκληρο τον εγκέφαλο. Γι' αυτό και η μουσική μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κλινικό εργαλείο για την αντιμετώπιση και αποκατάσταση νευρολογικών παθήσεων και σε αυτή έχει στηριχθεί η ραγδαία ανάπτυξη της νευρολογικής μουσικοθεραπείας τα τελευταία 10 με 15 χρόνια.

Η Παγκόσμια Ένωση καθώς και η Πανελλήνια Ένωση Σπανίων Παθήσεων ορίζουν το *Σύνδρομο Locked-In*, το *Σύνδρομο «εγκλεισμού»*, ή σε ελεύθερη μετάφραση, το *Σύνδρομο του «κλειδωμένου»*, ως μία σπάνια ασθένεια. Η πρώτη αναφορά σε ασθενή με σύνδρομο εγκλεισμού έγινε από τον Αλέξανδρο Δουμά στο μυθιστόρημά του «Ο Κόμης Μοντεκρίστο». Ο συγγραφέας αναφέρεται σε έναν άνθρωπο ο οποίος μετά από εγκεφαλικό, βρέθηκε με «τη ψυχή του φυλακισμένη σε ένα σώμα το οποίο δεν υπάκουε πλέον στις διαταγές της», «ήταν ένα σώμα νεκρό με ζωντανά μάτια» (Williams, 2003). Το 1966 οι Plum και Posner χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά τον όρο «σύνδρομο locked-in» για να περιγράψουν μία νευρολογική πάθηση που οφείλεται στην καταστροφή της βάσεως της γέφυρας του εγκεφάλου (Paterson & Grabois, 1986). Εμφανίζεται συνήθως μετά από αγγειακό επεισόδιο, εξαιτίας ισχαιμικής βλάβης από θρόμβωση της βασικής αρτηρίας του εγκεφάλου, είτε από γεφυρική αιμορραγία (New & Thomas, 2005). Ο ασθενής βρίσκεται αποκλεισμένος μέσα στο ίδιο του το σώμα, με τετραπληγία και αλαλία, αλλά με το μυαλό του να λειτουργεί κανονικά. Η μόνη κίνηση είναι η κάθετη κίνηση των ματιών μέσω της οποίας επικοινωνεί. Οι Bauer και συνεργάτες (1979) ξεχώρισαν τρεις τύπους αυτού του συνδρόμου. Στον *κλασσικό* τύπο κατατάσσονται οι ασθενείς που παρουσιάζουν τα συμπτώματα του συνδρόμου locked-in όπως περιγράφησαν από τους Plum και Posner (2007). Στον *μερικό* τύπο είναι ασθενείς με τον κλασσικό τύπο αλλά με επιπλέον κατάλοιπα εκούσιας κίνησης πέρα από την κάθετη κίνηση ματιών. Στον *ολικό* τύπο κατατάσσονται οι ασθενείς που δεν έχουν ούτε δυνατότητα κίνησης, ούτε επικοινωνίας. Έχουν επίγνωση των εσωτερικών και των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά μπορούν να διεξάγουν μόνο έναν εσωτερικό μονόλογο (Bauer et al., 1979).

Γνωστή περίπτωση ασθενούς με σύνδρομο locked-in ήταν ο Γάλλος Jean-Dominique Bauby, ο οποίος μετά από εγκεφαλικό επεισόδιο, έπεσε είκοσι μέρες σε κώμα και αφού συνήλθε, είχε προσβληθεί από LiS, λόγω σοβαρότατης βλάβης του στελέχους του εγκεφάλου. «Κλειδωμένος» μέσα στο ίδιο του το σώμα, επικοινωνούσε μέσω της κίνησης του αριστερού του ματιού και με αυτόν τον τρόπο υπαγόρευσε, γράμμα-γράμμα, το απομνημόνευμά του, «Το σκάφανδρο και η πεταλούδα».

Μελέτη περίπτωσης

Κλινικό προφίλ

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά μία 43χρονη ασθενή, μητέρα 2 παιδιών, η οποία υπέστη βαρύτατο εγκεφαλικό επεισόδιο τον Απρίλιο του 2006, μετά από επίθεση που δέχθηκε ενώ εργαζόταν. Το αποτέλεσμα ήταν να καθηλωθεί στο κρεβάτι με μερικό σύνδρομο Locked-In. Έχει τετραπληγία και

αλαλία, αλλά πλήρη επίγνωση και συνείδηση του περιβάλλοντός της. Επικοινωνεί μόνο με την κάθετη κίνηση των βλέφαρων και των ματιών ή, σπάνια, πατώντας με τον δείκτη του αριστερού της χεριού έναν διακόπτη που είναι συνδεδεμένος με έναν υπολογιστή. Αναπνέει μέσω τραχειοστομίας, χρησιμοποιεί καθετήρα αναρρόφησης για τις εκκρίσεις της τραχείας, έχει αδυναμία κατάποσης, τρέφεται μέσω γαστροστομίας, και παρουσιάζει οστεοποιήσεις στις περιοχές της λεκάνης και στους αγκώνες. Κάθεται σε αναπηρική καρέκλα, ελαφρώς γερμένη προς τα πίσω, για πάνω από 8 ώρες. Η αιμοδυναμική της κατάσταση είναι σταθερή.

Αρχική αξιολόγηση

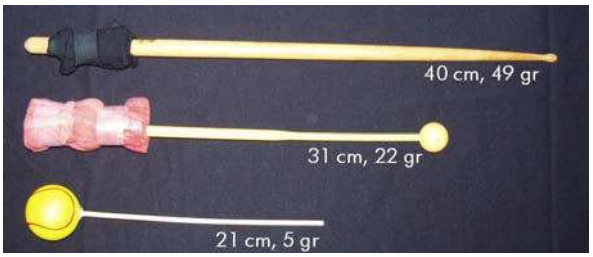
Τον Φεβρουάριο του 2008 πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνεδρία μουσικοθεραπείας, η οποία είχε χαρακτήρα αρχικής αξιολόγησης. Η βαριά μορφή τετραπληγίας και αλαλίας της ασθενούς περιόρισαν την αξιολόγηση στη μέτρηση της ήδη υπάρχουσας κίνησης του αριστερού χεριού, στον έλεγχο της αναπνοής της ασθενούς, στη δύναμη της όρασης του αριστερού ματιού, και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον πίνακα που χρησιμοποιεί η ασθενής. Κατά τις αρχικές ασκήσεις αξιολόγησης της κίνησης του αριστερού χεριού καταγράφηκε δυνατότητα κίνησης ύψους έως μισού εκατοστού στην άκρη της μπαγκέτας. Ο μέσος όρος αναπνοών ήταν 16 με 18 αναπνοές το λεπτό. Φορώντας τα γυαλιά μυωπίας που καλύπτουν το δεξί μάτι, είχε τη δυνατότητα να διαβάσει με το αριστερό της μάτι κείμενο γραμματοσειράς Verdana, μεγέθους 47 στιγμών. Σε όσες ερωτήσεις διατυπώθηκαν, η ασθενής απαντούσε με ναι ή όχι και εξέφρασε την προτίμησή της για μεταλλικούς ήχους, οργανική μουσική, βυζαντινή και μουσική εποχής μπαρόκ. Επίσης, δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε ελληνική μουσική, ούτε να ακούει τραγούδια. Βασισμένο στις μουσικές της προτιμήσεις, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα μουσικοθεραπείας, με ασκήσεις και δραστηριότητες σύμφωνα με το μοντέλο της νευρολογικής μουσικοθεραπείας, αλλά προσαρμοσμένα στην βαρύτατη πάθηση της ασθενούς.

Οι συνεδρίες της μουσικοθεραπείας τους πρώτους 6 μήνες ήταν 1 ώρα την εβδομάδα και τους επόμενους 8 έγιναν δύο ωριαίες συνεδρίες εβδομαδιαία. Οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή ήταν η ενδυνάμωση της υπάρχουσας κίνησης, ο έλεγχος της αναπνοής, η ενδυνάμωση της όρασης του αριστερού ματιού, η προώθηση της επικοινωνίας και η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη της ασθενούς. Στη συνέχεια προστέθηκαν ασκήσεις για τα δάχτυλα του δεξιού χεριού καθώς και ασκήσεις για την κίνηση των χειλιών και τον σχηματισμό βουβών φωνημάτων. Στις συνεδρίες έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα κρουστά και μπαγκέτες, αυτοσχέδια μελωδικά και ρυθμικά σχήματα, μουσικά έργα σε CD και διάφορα βιβλία ποίησης και λογοτεχνίας.

Φάση πρώτη

Τους πρώτους έξι μήνες οι συνεδρίες ήταν επικεντρωμένες στην ανάπτυξη της κίνησης, την ενδυνάμωση της όρασης και την ενίσχυση της επικοινωνίας. Το πρώτο μέρος της συνεδρίας ήταν αφιερωμένο στο ρυθμικό παίξιμο κρουστών μουσικών οργάνων χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικές μπαγκέτες σε μήκος και βάρος. Η εστίαση ήταν στον καρπό του αριστερού χεριού, στα δάχτυλα και στον αγκώνα και οι ασκήσεις ήταν είτε μεμονωμένες είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Η δραστηριότητα ήταν βασισμένη σε μία παραλλαγή της τεχνικής Patterned Sensory Enhancement (PSE) της νευρολογικής μουσικοθεραπείας (Thaut, 1999).

Φωτ. 1: Τα όργανα που χρησιμοποιούνται



Φωτ. 2: Οι μπαγκέτες που χρησιμοποιούνται

Το δεύτερο μέρος της συνεδρίας ήταν εστιασμένο στην ανάγνωση από την ασθενή ποιημάτων και μικρών ιστοριών τυπωμένα με γραμματοσειρά μεγέθους 47 στιγμών, με την ταυτόχρονη ακρόαση μουσικών κομματιών όπου το κάθε κομμάτι είχε πιο αργό tempo από το προηγούμενο. Τα CD είχαν διάρκεια 35 με 40 λεπτά και οι παρακάτω πίνακες είναι δύο παραδείγματα έργων που έχουν χρησιμοποιηθεί *(bpm = χτύποι το λεπτό)*:

Συνθέτης: John Mills
Μία επιλογή από το Hallowed Moon CD

Winter trees	66 bpm
Rhea's Song	63 bpm
Oh Where I would Go	60 bpm
To the Hallowed Moon	52 bpm
For You	50 bpm
This Winter's Sadness	35 bpm
Morning's Light	30 bpm
Without a Word	30 bpm

Συνθέτης: Βασίλης Τσαμπρόπουλος
Μία επιλογή από Chants, Hymns and Dances

Armenian Song	96 bpm
1 Morceau après des hymnes byzantines	84 bpm
Chant for a Holy Book	80 bpm
No. 11	76 bpm
Duduki	72 bpm
3 Morceau après des hymnes byzantines	50 bpm
Prayer	35 bpm
Woman's Prayer	30 bpm

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ						
Α	Ε	Η	Ι	Ο	Υ	Ω
Β	Γ	Δ	Ζ			
Θ	Κ	Λ	Μ			
Ν	Ξ	Π	Ρ	Σ		
Τ	Φ	Χ	Ψ			

Στο τελευταίο μέρος η εστίαση ήταν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, άλλοτε διαβάζοντας κείμενα και συζητώντας για αυτά και άλλοτε συζητώντας για μουσικά έργα. Δίπλα βλέπετε τον πίνακα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί η ασθενής. Μετά τους δύο πρώτους μήνες, χρησιμοποιήθηκαν έργα σύγχρονων Ελλήνων συνθετών, όπως του Ξενάκη, Σκαλκώτα, Χρήστου και άλλων. Μετά από κάθε ακρόαση, υπήρχε χρόνος για συζήτηση μεταξύ της ασθενούς και της μουσικοθεραπεύτριας, κάθε εβδομάδα πάνω σε ένα χαρακτηριστικό έργο ενός διαφορετικού συνθέτη. Αρχικά παίχθηκαν μόνο ορχηστρικά έργα, και σταδιακά παρουσιάστηκαν και έργα με φωνή και το θέμα της συζήτησης αποτελούσε το κείμενο που χρησιμοποίησε ο κάθε συνθέτης.

Φάση δεύτερη

Μετά τους πρώτους έξι μήνες ήταν εμφανής η ανάγκη για δύο ωριαίες συνεδρίες εβδομαδιαία, καθώς η συμμετοχή της ασθενούς και η ψυχολογική της διάθεση σημείωσαν πρόοδο μέσα από τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας. Η δεύτερη φάση διήρκησε οκτώ μήνες και τον τελευταίο μήνα προστέθηκαν ασκήσεις για την ενδυνάμωση των μυών του προσώπου με τον σχηματισμό βουβών φωνημάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στο σχηματισμό των α, ε, ο, ου και ι σε συνδυασμό με το ημιφώνημα μ, βασισμένο σε μικρά μελωδικά και ρυθμικά αυτοσχέδια μουσικά σχήματα, σύμφωνα με μία παραλλαγή της τεχνικής DSLM (Developmental Speech and Language training through music) της νευρολογικής μουσικοθεραπείας (Thaut, 1999). Προστέθηκαν επίσης και ασκήσεις για τα δάχτυλα του δεξιού χεριού. Στο τέλος μερικών συνεδριών, υπήρχαν 10 με 15 λεπτά για την ασθενή να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα και φόβους.

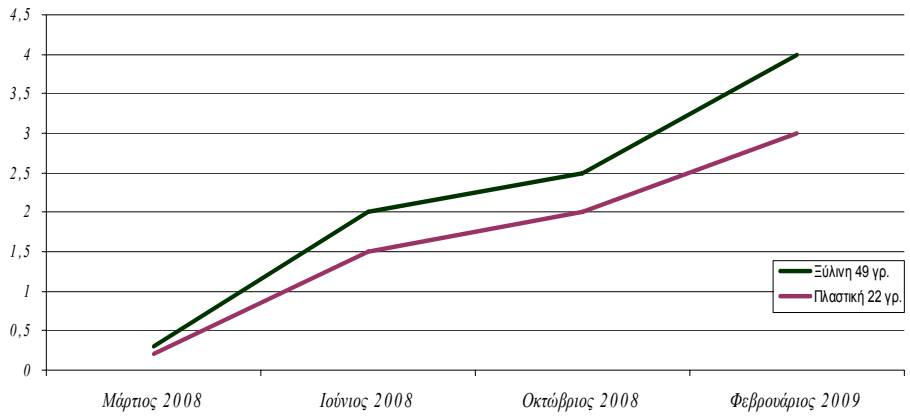
Αποτελέσματα

Μετά από τους 14 μήνες μουσικοθεραπευτικών συνεδριών με την ασθενή, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλους τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά. Τα αποτελέσματα αυτά παρατίθενται παρακάτω για κάθε στόχο ξεχωριστά.

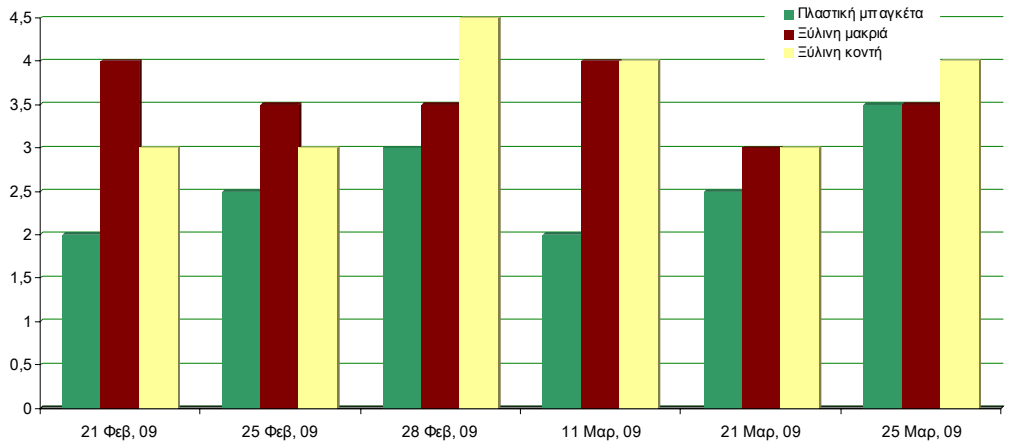
Ανάπτυξη κίνησης

Η πρόοδος καταγράφηκε και υπολογίστηκε σύμφωνα με το ύψος κίνησης της μπαγκέτας στην άκρη της και με την ένταση σε decibel του ήχου που παράγεται. Στην αρχή, στις 20 προσπάθειες, η κίνηση στην άκρη της μπαγκέτας δεν ξεπερνούσε το μισό εκατοστό και δεν υπήρχε παραγωγή ήχου. Μετά από 14 μήνες, στις 19 από τις 20 προσπάθειες, παράγεται ήχος και με τις τρεις μπαγκέτες, κρατά σταθερό ρυθμό και το ύψος της μπαγκέτας φθάνει ως τα 4 με 4,5 εκατοστά. Οι μετρήσεις των ήχων έγιναν με ντεσιμπελόμετρο PHONIC PAA3 χειρός, στο μισό μέτρο από την πηγή και η κορυφή της έντασης του ήχου κάποιες φορές έφθασε στα 58 db. Το παρακάτω γράφημα αποτυπώνει την πρόοδο του ύψους στις μπαγκέτες που σημειώθηκε τους 14 μήνες και σε λεπτομέρεια, οι μετρήσεις από 21 Φεβρουαρίου έως 25 Μαρτίου 2009.

Γραφ. 1: Πρόοδος κίνησης μπαγκέτας σε 12 μήνες



Γραφ. 2 : Ύψος κίνησης μπαγκέτας



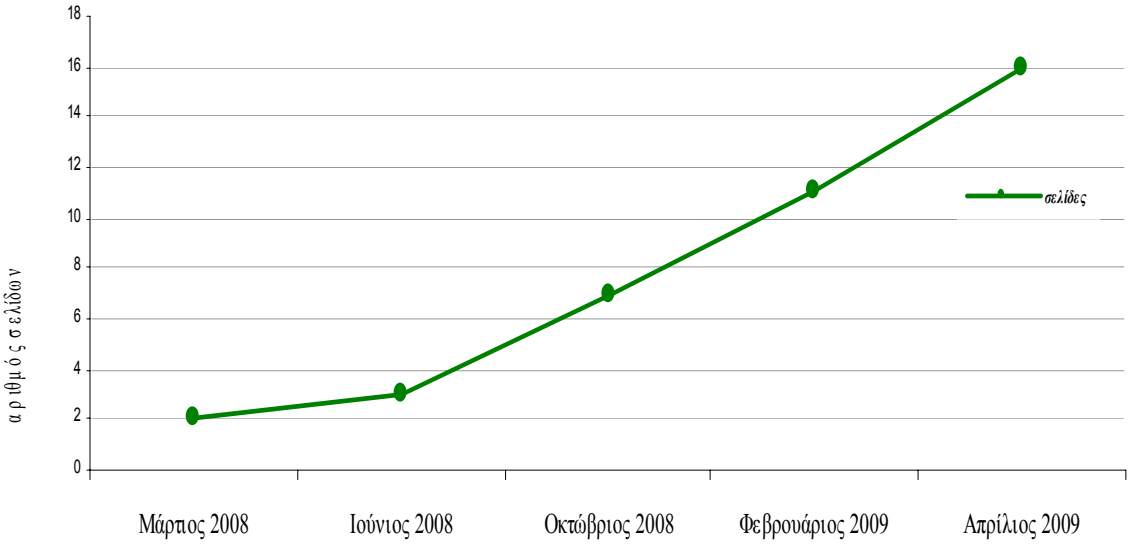
Ενδυνάμωση όρασης αριστερού ματιού και έλεγχος αναπνοής

Αρχικά, ξεκίνησε διαβάζοντας σε κάθε συνεδρία 2 ποιήματα Ελλήνων ποιητών, και 4 μήνες αργότερα είχε τη δυνατότητα να διαβάζει μικρές ιστορίες των 3-4 σελίδων. Εννέα μήνες μετά, η ασθενής διάβαζε έως 7 σελίδες με κείμενα γραμμένα με γραμματοσειρά 41 στιγμών και μετά ξεκίνησε να διαβάζει το βιβλίο ενός φίλου της. Ο συγγραφέας έστειλε το κείμενο του βιβλίου σε ηλεκτρονική μορφή και κάθε εβδομάδα η ασθενής διαβάζει μέρος του βιβλίου. Μετά από 14 μήνες μπορεί και διαβάζει από 18 έως 28 σελίδες τυπωμένες με μέγεθος γραμματοσειράς 32 στιγμών. Βρίσκεται στο δεύτερο μισό του βιβλίου. Η παρακάτω φράση είναι ένα δείγμα της Verdana γραμματοσειράς, μεγέθους από 47 έως 32 στιγμές.

Καραβοκυραίοι,
θαλασσινοί και
αγρότες εκτιμούσαν
την καλοσύνη του...

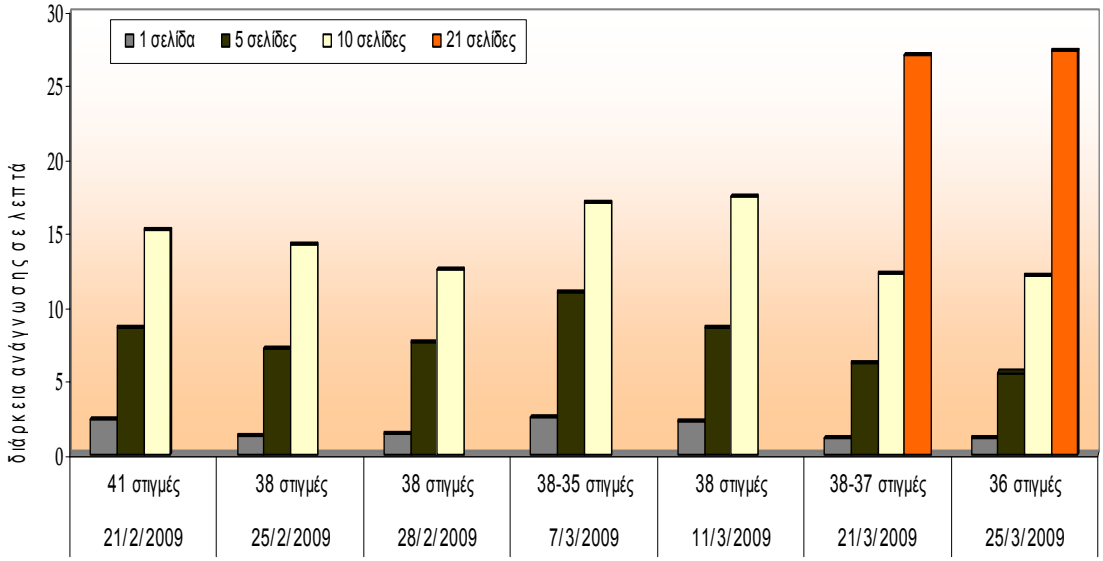
Το παρακάτω γράφημα αποτυπώνει την πρόοδο στην ανάγνωση μέσα σε 1 χρόνο.

Γραφ. 3: Πρόοδος ανάγνωσης τους 13 μήνες



Παρακάτω αποτυπώνεται η ταχύτητα ανάγνωσης και ο αριθμός σελίδων από 21/2 έως 25/3/2009.

Γραφ. 4: Ταχύτητα ανάγνωσης - 21/2/09 ως 25/3/09



Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας παρατηρείται ελαφριά μείωση του ρυθμού της αναπνοής (από 15-16 μειώνεται στις 13,5-14 αναπνοές το λεπτό), η αναπνοή της ησυχάζει, οι μύες

του προσώπου χαλαρώνουν, η κάτω γνάθος πέφτει ελαφρά και τα χείλη της ξεσφίγγουν. Αν την πιάσει βήχας, χρησιμοποιείται συσκευή αναρρόφησης για τον καθαρισμό της τραχείας από εκκρίσεις, η ανάγνωση διακόπτεται και η αναπνοή της γίνεται ξανά πιο δύσκολη.

Προώθηση επικοινωνίας και ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη

Μέσα από τις συζητήσεις για μουσικά και ποιητικά έργα ξεκίνησε μία βαθύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ της ασθενούς και της μουσικοθεραπεύτριας. Η ασθενής άρχισε να εκφράζει σκέψεις, φόβους και ανησυχίες και σε κάποιες συνεδρίες, όταν η ατμόσφαιρα ήταν πιο έντονη και συναισθηματικά φορτισμένη, έκλαιγε. Έχει αναφέρει ότι αισθάνεται ότι δίνει *«μία μάχη σε πολλά επίπεδα χωρίς να έχει καθόλου δύναμη»*, ότι η κατάστασή της είναι *«τόσο σοβαρή, που είναι αδύνατη οποιαδήποτε βελτίωση»*. Κάνει συχνά αρνητικές σκέψεις και πολλές φορές αποθαρρύνεται.

Σχετικά με τη μουσική και τη μουσικοθεραπεία έχει εκφράσει τα παρακάτω:

> 7 Φεβρουαρίου 2009: Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας. Συνειδητοποιείς τη σημασία της πιο μικρής κίνησης ακούγοντας το αποτέλεσμα. Αν δεν ακούσεις τίποτα, στενοχωριέσαι. Όλη η δύναμη εστιάζεται στο χέρι. Αισθάνεσαι τη σημασία του μικρού. Εκείνη τη στιγμή όλα τα συναισθήματα πηγάζουν από τη μουσική.
>
> 20 Φεβρουαρίου 2009: Όταν το μουσικό κομμάτι έχει ρυθμό και είναι έντονο, αισθάνεσαι σαν να μεγαλώνει η δύναμή σου. Το δύσκολο είναι όταν εστιάζεις μόνο στο ζωντανό μέρος, και αφήνεις όλα τα άλλα. Ακόμα το χέρι τοποθετείται από την θεραπεύτρια χωρίς τη δική μου βοήθεια.
>
> 3 Μαρτίου 2009: Εκείνη τη στιγμή αισθάνομαι ότι υπάρχω για ένα μόνο μέρος του σώματός μου. Το μυαλό εύκολα παρασύρεται σε μέρη που ενοχλούν. Αισθάνεσαι ότι είσαι κομμένος σε πολλά κομμάτια και προσπαθείς να τα συναρμολογήσεις.

Παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ορισμένες φορές υπήρχαν κάποιες παρεμβολές που αποτελούσαν εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή των προγραμμάτων, όπως ο συνολικός θόρυβος του σπιτιού που δυσκόλεψε αρκετά τις μετρήσεις, οι παρεμβάσεις ανθρώπων που κατοικούν ή βρίσκονται στο σπίτι την ώρα των συνεδριών, καθώς και η ψυχολογική διάθεση της ασθενούς. Αν και η πρόοδος σε όλες τις δραστηριότητες της μουσικοθεραπείας είναι εμφανείς μέσα σε αυτούς τους 14 μήνες, κάποιες μέρες τα επίπεδα της ενεργητικότητας της ασθενούς ήταν χαμηλά και η διάθεση για δουλειά περιορισμένη.

Συμπεράσματα

Όπως παρατήρησε ο Pellas (1999) στη μελέτη του με ασθενείς με LiS, «όταν ο ασθενής επιστρέψει σπίτι, ο ίδιος και η οικογένειά του αισθάνονται εγκαταλελειμμένοι από τον ιατρικό κόσμο. …η έλλειψη εκπαίδευσης των θεραπευτών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του συνδρόμου εγκλεισμού καθιστά τους πρώτους μήνες επιστροφής στο σπίτι ως «περίοδο

εκπαίδευσης», που δεν είναι πάντα αρεστή στον ασθενή και την οικογένειά του. …Είναι πολύ σημαντικό να στηθεί ένα πραγματικό δίκτυο…» γιατρών και θεραπευτών. Αυτές οι επισημάνσεις ισχύουν για την περίπτωση της Α.Χ. και της οικογένειάς της. Η επιστροφή της στο σπίτι μετά από 6 μήνες νοσηλείας σε Κέντρο Αποκατάστασης στην Αθήνα και άλλους 12 μήνες σε Κέντρο Αποκατάστασης στη Σουηδία, ήταν μία δοκιμασία για την ίδια και την οικογένειά της. Το σπίτι της είναι εξοπλισμένο και διαμορφωμένο με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες της ασθενούς με ασφάλεια. Καθώς δεν υπάρχει κέντρο αποκατάστασης στο νησί, ο σύζυγος της ασθενούς οργάνωσε ιδιωτικά μία διεπιστημονική ομάδα, η οποία αυτή τη στιγμή αποτελείται από φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, μουσικοθεραπεύτρια και νοσοκόμα. Δεν υπάρχει εξειδικευμένος νευρολόγος στο νησί για να την παρακολουθεί. Κανείς από τους θεραπευτές δεν είχε πρωτύτερη εμπειρία με τη συγκεκριμένη νευρολογική πάθηση και η εκπαίδευση έγινε κατά τους πρώτους μήνες των συνεδριών. Κάθε τέσσερις με έξι μήνες γίνεται συνάντηση όλης της ομάδας, κατόπιν εισήγησης του συζύγου της ασθενούς, όπου συζητούνται η πρόοδος της ασθενούς και θέτονται νέοι κοινοί στόχοι. Όμως, σε όλη αυτή την προσπάθεια που γίνεται για την βελτίωση της κατάστασής της, υπάρχει και άλλη μία παράμετρος που δεν έχει αντιμετωπιστεί καθόλου και από κανέναν. Αυτή είναι η οικογένεια της ασθενούς η οποία χρήζει ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης, καθώς όταν το ένα μέλος νοσεί, νοσεί παράλληλα και η οικογένεια.

Τα οφέλη της κλινικής μουσικοθεραπείας σε ασθενείς με νευρολογικές παθήσεις είναι πολλά και σημαντικά και η έρευνα σε αυτόν τον τομέα συνεχίζεται. Είναι ορατή η ανάγκη εκπαιδευμένων και εξειδικευμένων μουσικοθεραπευτών στη νευρολογική μουσικοθεραπεία και η ενσωμάτωσή τους στους χώρους αποκατάστασης ασθενών με νευρολογικές παθήσεις, καθώς επίσης να δημιουργηθούν εξειδικευμένα κέντρα αποκατάστασης σε περιοχές της Ελλάδας που δεν υπάρχουν. Παρόλο που υπάρχουν ελλείψεις σε στελεχωμένα κέντρα και σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, οι προσπάθειες συνεχίζονται γιατί τα αποτελέσματα του κλινικού και ερευνητικού έργου είναι η μόνη δύναμη για να προχωρήσουμε, με την ελπίδα ότι το έργο αυτό θα ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους στον τομέα της υγείας ώστε να αναγνωρίσουν την πραγματική θεραπευτική αξία της κλινικής νευρολογικής μουσικοθεραπείας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Albert, M., Sparks, R., & Helm, N. (1973). Melodic intonation therapy for aphasia. *Archives of Neurology, 29,* 130-131.

Bauer, G., Gerstenbrand F. & Rumpl E. (1979). Varieties of the Locked-In Syndrome. *J. Neurology,* 221, 77-91.

Bernatzky, G., Bernatzky, P., Hesse, H.P., Staffen, W., & Ladurner, G. (2004). Stimulating music increases motor coordination in patients afflicted by Morbus Parkinson. *Neuroscience Letters*, 361, 4-8.

Del Olmo, Aria P., Furio, M., Pozo, M., & Cudeiro, J. (2006). Evaluation of the effect of training using auditory stimulation on rhythmic movement in Parkinsonian patients - a combined motor and [18F]-FDG PET study. *Parkinsonism & Related Disorders,* 12(3), 155-64.

Durham, C. (2002). Music therapy and neurology. Στο L. Bunt & S. Hoskyns (επιμ.). *The Handbook of Music Therapy* (115-131). East Sussex, England: Routledge.

Erdonmez, D. (1993). 'Music: a Mega-vitamin for the Brain'. Στο M. Heal & A. Wigram (επιμ.). *Music therapy in health and education*. London, England: Jessica Kingsley.

Gilbertson, S. (2003). Growing Roots: Music Therapy in Neurosurgical Rehabilitation. *Music Therapy Today*, (online), IV(4). Ανασύρθηκε από http://musictherapyworld.net

Haslam, C. & Cook, M. (2002). Striking a chord with amnesic patients: Evidence that song facilitates memory. *Neurocase*, 8(6), 453-465.

Hurt, C.P., Rice, R.R., McIntosh, G.C., & Thaut, M.H. (1998). Rhythmic auditory stimulation in gait training for patients with traumatic brain injury. *Journal of Music Therapy,* 35, 228-241.

Mark, V.W., Taub, E & Morris, D.M. (2006). Neuroplasticity and Constraint-Induced Movement therapy. *Europa Medicophysica,* 42, 269-84.

New, P.W. & Thomas, S.J. (2005). Cognitive impairments in the LiS: A Case Report. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation,* 86, 338-343.

Paterson, J.R. & Grabois M. (1986). Locked-In Syndrome: A review of 139 cases. *Stroke,*17(4), 758-763.

Pellas, F. (1999). Treatment of Victims of Locked-in-Syndromes: from Intensive Care for Vascular-Cerebral Accidents to Return Home. Centre de Réveil Neurovascular, Marseille. Ανασύρθηκε στις 2-11-2008 από http://www.alis-asso.fr/ewb_pages/e/eng_publications.php

Posner, J., Saper, C.B., Schiff, N. D. & Plum F. (2007). *Plum and Posner's Diagnosis of Stupor and Coma* (363 - 380). New York: Oxford University Press.

Purdie, H & Baldwin, S. (1994). Music Therapy: Challenging low self-esteem in people with a Stroke. *Journal of British Music Therapy,* 8(2), 19-24.

Sacks, O. 2007. *Musicophilia. Tales of Music and the Brain* (214-223). New York: Knopf.

Sparks, R.W. & Holland, A.L. (1976). Method: Melodic intonation therapy for aphasia. *Journal of Speech and Hearing Disorders,* 41, 287-297.

Thaut, M.H. (1999). *Training Manual for Neurologic Music Therapy*. Center for Biomedical Research in Music, Colorado State University.

Thaut, M.H., Kenyon, G.P., Schauer, M.L., & McIntosh, G.C. (1999). The connection between rhythmicity and brain function. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine,* 18(2), 101-108.

Thaut, M.H., McIntosh, K.H., McIntosh, G.C., & Hoemberg, V. (2001). Auditory rhythmicity enhances movement and speech motor control in patients with Parkinson's disease. *Functional Neurology,* 16, 163-172.

Thaut, M.H., Peterson, D.A., Sena, K.M., & McIntosh, G.C. (2008). Musical structure facilitates learning in multiple sclerosis. Music Perception, 25(4), 325-330.

Williams, A.N. (2003). Cerebrovascular disease in Dumas' The Count of Monte Christo. *Journal of the Royal Society of Medicine,* 96(8), 412-414.

Wilson, S.J. (2006). Preserved Singing in Aphasia: A Case Study of the Efficacy of Melodic Intonation Therapy. *Music Perception,* 24(1), 23-36.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ιατρική έκθεση από το κέντρο Αποκατάστασης της Πανεπιστημιακής Κλινικής Danderyd στη Σουηδία, όπου η Α.Χ. ήταν από το Δεκέμβριο 2006 ως τον Νοέμβριο 2007.

Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές βιταμίνες. Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής-Μουσικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η Καμεράτα και η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας «Λίλιαν Βουδούρη» πάνε σχολείο

Μαριάννα Αναστασίου

Περίληψη

Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ανέπτυξε ο Σύλλογος οι Φίλοι της Μουσικής και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2008-2009 σε 15 Γυμνάσια της Αττικής, με συμπράττοντες φορείς την Καμεράτα Ορχήστρα των Φίλων της Μουσικής και τη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας «Λίλιαν Βουδούρη».

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξελίχθηκε σε διαδοχικές φάσεις δραστηριοτήτων με τη συνεργασία μουσικών, μουσικοπαιδαγωγών, συνθετών και μουσικολόγων. Η Καμεράτα συμπεριέλαβε στο πρόγραμμα των συναυλιών που έδωσε στα συμμετέχοντα σχολεία ένα νέο διαδραστικό μουσικό έργο που απαιτούσε την ενεργό συμμετοχή 25 μαθητών, οι οποίοι μετά από δύο συναντήσεις με τους υπεύθυνους του προγράμματος ‘συνέπραξαν’ με την Ορχήστρα. Επιστέγασμα του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η επίσκεψη των μαθητών από τα 15 Γυμνάσια στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών για μία εκδήλωση στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής, όπου ηχογραφήθηκε σε συνθήκες studio το καινούριο αυτό έργο.

Η συμμετοχή της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη» στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: αφενός, στην ιστοσελίδα της Βιβλιοθήκης φιλοξενήθηκαν επιλεγμένα κείμενα, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και βίντεο σχετικά με τα έργα που ερμήνευσε η Καμεράτα ώστε να χρησιμοποιηθούν σε εργασίες των μαθητών υπό την καθοδήγηση των καθηγητών τους. Αφετέρου, τα παιδιά, έχοντας ήδη προσεγγίσει τη Βιβλιοθήκη μέσω διαδικτύου, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και τον φυσικό της χώρο, μέσα από την οργανωμένη ξενάγησή τους σε αυτήν την ημέρα της επίσκεψής τους στο Μέγαρο Μουσικής.

Λέξεις κλειδιά
Πολυμεσικές εφαρμογές, πειραματισμός, μουσικές ακροάσεις, μουσική εκτέλεση, μουσική ηχογράφηση, μουσικές εκδηλώσεις στο σχολείο, διαδίκτυο (internet).

Εισαγωγή

Ο Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής από την ίδρυσή του το 1953 συμμετέχει ενεργά στα μουσικά δρώμενα του τόπου μας, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Στους αρχικούς ακόμη προγραμματικούς στόχους του, μαζί με την ανέγερση του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, υπήρξαν η ίδρυση μιας Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης, η υποστήριξη και προβολή της ελληνικής μουσικής δημιουργίας, η ενίσχυση των νέων καλλιτεχνών (μέσω υποτροφιών) και η διεξαγωγή εκπαιδευτικών και ερευνητικών προγραμμάτων σε όλη την επικράτεια.

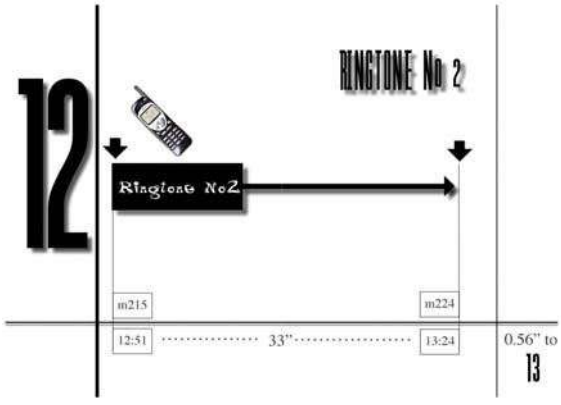
Προχωρώντας στην επίτευξη των στόχων, το 1991 ο Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής ίδρυσε τη δική του Ορχήστρα Δωματίου, την "Καμεράτα-Ορχήστρα των Φίλων της Μουσικής", ενώ το 1997 η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας «Λίλιαν Βουδούρη» άνοιξε τις πόρτες της για τους ερευνητές αλλά και το ευρύ κοινό. Οι δύο αυτοί οργανισμοί αποτελούν τους βασικούς φορείς μέσω των οποίων αναπτύσσεται σήμερα το εκπαιδευτικό έργο του Συλλόγου. Τόσο η

Καμεράτα, όσο και η Βιβλιοθήκη, έχουν πραγματοποιήσει σημαντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, απευθυνόμενα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες διαφορετικών κάθε φορά ομάδων (Δημοτικά σχολεία, Γυμνάσια, ωδεία, Πανεπιστήμια, ερευνητές κ.ά.).

«Η Καμεράτα πάει σχολείο»: σχεδιασμός του προγράμματος, ακαδημαϊκοί και παιδαγωγικοί στόχοι

Το σχολικό έτος 2008-2009 ήταν η χρονιά που η Βιβλιοθήκη κλήθηκε να ενισχύσει με τη δική της δυναμική το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Η Καμεράτα πάει σχολείο*[1] που απευθύνθηκε στα Γυμνάσια της Αττικής. Το πρόγραμμα έλαβε σάρκα και οστά με την χορηγία της Eurobank, αποκλειστικού χορηγού της Καμεράτα και με την υποστήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων. Οι έννοιες της ενιαιοποίησης (integration), της διαθεματικότητας (cross-curricular thematic) και της διεπιστημονικότητας (interdisciplinarity) που σήμερα κυριαρχούν στο σύγχρονο θεωρητικό στοχασμό της διδακτικής και της μάθησης (Χρυσοστόμου, 2005) διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο στην πολύπλευρη προσέγγιση και το σχεδιασμό της δράσης. Η εφαρμογή των εννοιών αυτών δεν εντοπίζεται στη διαλειτουργικότητα ετερόκλητων επιστημών, αλλά στην εκπαιδευτική προσέγγιση μέσω τεχνών συναφών με τη μουσική (όπως ο χορός, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες), και των διαφορετικών διαστάσεων της μουσικής τέχνης και επιστήμης (μουσική εκτέλεση, μουσική σύνθεση, μουσικολογία, μουσικοπαιδαγωγικές επιστήμες, ηχοληψία). Η πολύπλευρη αυτή εκπαιδευτική προσέγγιση γίνεται αντιληπτή στις επιμέρους δραστηριότητες που, όπως αναλυτικά περιγράφεται παρακάτω, κλήθηκαν τα παιδιά να συμμετέχουν στο πλαίσιο και των τριών φάσεων του προγράμματος. Ακολουθώντας τις βασικές αρχές τις εννιαιοποίησης, το πρόγραμμα στόχευσε όχι στην κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου που προσφέρθηκε με διάφορους τρόπους στους μαθητές, αλλά στην συμμετοχή τους στη διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και παραγωγής της γνώσης.

Το πρόγραμμα ήταν υλοποίηση της ιδέας του συνθέτη Αλέξανδρου Μούζα, για τη σύνθεση ενός μουσικού έργου που προέβλεπε τη συμμετοχή των μαθητών και συμπεριλάμβανε όλες τις δραστηριότητες που το πλαισίωσαν. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν 15 δημόσια και ιδιωτικά Γυμνάσια, σε ποσοστό 80% και 20% αντίστοιχα. Ενεργή συμμετοχή είχαν 25 παιδιά από κάθε σχολείο που οι καθηγητές τους επέλεξαν και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, με κριτήριο την πρόθεσή τους να συμμετέχουν και χωρίς η γνώση μουσικής να είναι προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους. Το σύνολο των μαθητών των 15 Γυμνασίων συμμετείχαν ως ακροατές της προγραμματισμένης συναυλίας της Καμεράτα. Συνολικά τη συναυλία παρακολούθησαν περισσότεροι από 4.000 μαθητές.



[1] Το πρόγραμμα «Η Καμεράτα πάει σχολείο» πραγματοποιείται στα Γυμνάσια της Αττικής ήδη από το 2004, με τη συμμετοχή μέχρι σήμερα 5.000 μαθητών. Η εμπλουτισμένη μορφή που έλαβε κατά το σχολικό έτος 2008-9 αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εισήγησης.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε επί μακρόν και με ιδιαίτερη προσοχή, πάντα υπό την προοπτική της συνέχισής του στα επόμενα σχολικά έτη και με τη δέσμευση για συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων σχολείων και μαθητών. Εξελίχθηκε σε διαδοχικές φάσεις δραστηριοτήτων με τη συνεργασία μουσικών, μουσικοπαιδαγωγών, ηχοληπτών, εικαστικών και μουσικολόγων, οι οποίοι θέλησαν να σχεδιάσουν μια καινοτόμο δράση που θα κέντριζε το ενδιαφέρον των παιδιών με τρόπο διαφορετικό από αυτούς που είχαν υιοθετηθεί μέχρι σήμερα. Οι δραστηριότητες που συνέθεσαν το πρόγραμμα σχεδιάστηκαν σε άξονα τόσο τεχνολογικό όσο και ανθρωποκεντρικό: ως εκφραστικό μέσο υιοθετήθηκαν παράλληλα οι νέες τεχνολογίες και η άμεση επαφή με τους μαθητές. Η υλοποίηση του προγράμματος διήρκησε τέσσερις μήνες (κατά το εαρινό εξάμηνο της παρελθούσας σχολικής χρονιάς) και χωρίστηκε σε τρεις βασικές φάσεις, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Αναφερόμενοι με λίγα λόγια την εκπαιδευτική αυτή δράση θα λέγαμε τα εξής: Η Καμεράτα συμπεριέλαβε στο πρόγραμμα των συναυλιών που έδωσε στα συμμετέχοντα σχολεία ένα νέο διαδραστικό μουσικό έργο που απαιτούσε την ενεργό συμμετοχή 25 μαθητών, οι οποίοι μετά από δύο συναντήσεις με τους υπεύθυνους του προγράμματος ‘συνέπραξαν’ με την Ορχήστρα. Η δράση πλαισιώθηκε από υλικό (μουσικολογικά κείμενα, φωτογραφίες, ιστότοποι, ηχογραφήσεις και βίντεο) που δόθηκε σε όλους τους μαθητές των σχολείων αυτών μέσω αφενός της ιστοσελίδας της Βιβλιοθήκης και αφετέρου της μπροσούρας που τους διανεμήθηκε. Επιστέγασμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ήταν η επίσκεψη των 25 μαθητών από τα 15 Γυμνάσια στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών για μία εκδήλωση στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής, όπου ηχογραφήθηκε σε συνθήκες studio το καινούριο αυτό έργο. Παράλληλα, στην αίθουσα Νίκου Σκαλκώτα οι μαθητές παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μουσική και χορό. Τέλος, τα παιδιά, έχοντας ήδη προσεγγίσει τη Βιβλιοθήκη μέσω διαδικτύου, είχαν την ευκαιρία να την γνωρίσουν και στον φυσικό της χώρο, μέσα από την οργανωμένη ξενάγησή τους σε αυτήν και στους υπόλοιπους χώρους του Μεγάρου.

Την εποπτεία του προγράμματος είχαν ο Νίκος Τσούχλος, διευθυντής καλλιτεχνικού προγραμματισμού του Μεγάρου και καλλιτεχνικός σύμβουλος της Καμεράτα, η Παρί Χριστοδουλοπούλου, διοικητική διευθύντρια της Ορχήστρας, και η Στεφανία Μεράκου, διευθύντρια της Μουσικής Βιβλιοθήκης. Η επιστημονική και καλλιτεχνική επιμέλεια έγιναν από την εκπαιδευτικό μουσικής και πιανίστα Λήδα Μασούρα, εκπαιδευτικό σύμβουλο της Καμεράτα, τον συνθέτη Αλέξανδρο Μούζα, συνεργάτη του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, τον μουσικολόγο Αλέξανδρο Χαρκιολάκη, υπεύθυνο εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Μουσικής Βιβλιοθήκης, τη μουσικολόγο Έφη Αβέρωφ, εκπαιδευτικό σύμβουλο του Μεγάρου, και τον διευθυντή του ηχογραφικού κέντρου του Μεγάρου Νίκο Εσπιαλίδη.

Α΄ φάση: Πρώτος κύκλος επισκέψεων στα σχολεία

Σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία δύο συναντήσεις με τα 25 παιδιά που συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα διάρκειας δύο ωρών η κάθε μία. Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν η γνωριμία και η προετοιμασία των μαθητών για το μουσικό έργο στο οποίο θα καλούνταν να συμπράξουν μουσικά με την Καμεράτα κατά τη διάρκεια της συναυλίας της Ορχήστρας στα σχολεία (Β΄ φάση). Ο Αλέξανδρος Μούζας, συνθέτης του έργου, αναφέρει:

> «Το *Cam-Media* είναι ένα μουσικό έργο συμμετοχικό και διαδραστικό. (...) Το έργο είναι γραμμένο για την Καμεράτα, που είναι ορχήστρα εγχόρδων, και συνοδεύεται από ηχητικά εφέ, μουσικά περιβάλλοντα και ηλεκτρονικούς ήχους από υπολογιστή. Οι μαθητές συμμετέχουν μεταμορφώνοντας σε μουσικά όργανα υλικά της φύσης, ανακυκλώσιμα υλικά, αντικείμενα της καθημερινότητάς τους, μέχρι και τα κινητά τους τηλέφωνα, ενώ θα χρησιμοποιούν το σώμα και τη φωνή τους, μέσα από τραγούδι ή απαγγελία»[2].

Η πρώτη συνάντηση των μαθητών έγινε με την Λήδα Μασούρα, η οποία μέσω εισαγωγικών δραστηριοτήτων σε κύκλο, ανέλαβε να μυήσει τα παιδιά στο έργο του Αλέξανδρου Μούζα και στο ρόλο τους σε αυτό. Στη συνέχεια, τους δίδαξε τα ρυθμικά στοιχεία του έργου που θα εκτελούσαν με τη χρήση διάφορων κρουστών αντικειμένων, τις συλλαβές που θα ερμήνευαν με τη φωνή τους, την σωστή αντίδραση στις υποδείξεις του μαέστρου (του ίδιου του συνθέτη) και γενικότερα τα προγύμνασε για την εκτέλεση του έργου. Η διδασκαλία του έργου, αλλά και η τελική εκτέλεσή του, βασίστηκε σε 15 καρτέλες (βλ. εικόνα) του συνθέτη που χρησιμοποιήθηκαν εν είδει παρτιτούρας από τα παιδιά. Μόνο τέσσερις (4) από αυτές απαιτούσαν τη γνώση μουσικής, ακόμα και για αυτές όμως οι μαθητές διδάχτηκαν το έργο «ακουστικά».

Η δεύτερη συνάντηση, που ακολούθησε ρυθμό πρόβας, εκτός από την Λήδα Μασούρα, τα παιδιά συνάντησαν και τον ίδιο το συνθέτη του έργου Αλέξανδρο Μούζα, ο οποίος διηύθυνε το *Cam-Media*. Το έργο στήθηκε πια σε πραγματικό χρόνο, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, και το ερμήνευσαν με τη χρήση όλου του υλικού που απαιτούνταν (ξύλα, μπουκάλια, σωλήνες, κινητά τηλέφωνα κλπ.) και με τη βοήθεια πάντα της ηχογράφησης σε cd του μέρους της ορχήστρας εγχόρδων και των ηλεκτρονικών ήχων του έργου. Επίσης, ορισμένα παιδιά εκτέλεσαν και μια ελεύθερη χορογραφία σε συγκεκριμένο σημείο του έργου, που τους υποδείχτηκε από τον συνθέτη.

Παράλληλα, οι μουσικολόγοι της Βιβλιοθήκης είχαν δημιουργήσει στην ιστοσελίδα της Βιβλιοθήκης μια περιοχή (με περιορισμένη πρόσβαση λόγω πνευματικών δικαιωμάτων) από όπου τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες (φωτογραφίες, κείμενα, προτεινόμενες ιστοσελίδες, βίντεο) για τα έργα που θα ερμήνευε στα σχολεία η Καμεράτα στη συναυλία της Β΄ φάσης. Η Λήδα Μασούρα γνωστοποίησε την ύπαρξη του ιστότοπου στους μαθητές, τους παρότρυνε να τη χρησιμοποιήσουν και με την καθοδήγηση των καθηγητών τους να ετοιμάσουν σχετικές παρουσιάσεις και κατασκευές για την ημέρα της συναυλίας.

Β΄ φάση: Δεύτερος κύκλος επισκέψεων στα σχολεία, δημιουργία ιστοσελίδας και μπροσούρας

Η δεύτερη φάση αποτέλεσε το κεντρικό γεγονός του εκπαιδευτικού προγράμματος, με την έννοια ότι προϋπέθετε τη συμμετοχή όλων των μαθητών του κάθε σχολείου, τη συναυλία δηλαδή της Καμεράτα στα σχολεία,. Διήρκησε δύο διδακτικές ώρες. Στην πρώτη από αυτές, η Λήδα Μασούρα, ο Αλέξανδρος Μούζας και η ομάδα των 25 παιδιών συναντήθηκαν για την τελευταία τους πρόβα, ενώ στη συνέχεια κατέφτασαν και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου για να παρακολουθήσουν τη συναυλία[3].

[2] Παρατίθεται το κείμενο του συνθέτη όπως περιλαμβάνεται στην μπροσούρα που διανεμήθηκε στους μαθητές των 15 Γυμνασίων, *Η Καμεράτα πάει σχολείο*, Αθήνα: Καμεράτα Ορχήστρα οι Φίλοι της μουσικής, 2009.

[3] Αυτό ακριβώς το κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος *Η Καμεράτα πάει σχολείο* (η συναυλία δηλαδή της Καμεράτα στα σχολεία), ταυτίζεται με ό,τι αποτελούσε κατά τις προηγούμενες σχολικές χρονιές το ομώνυμο πρόγραμμα.

Η Καμεράτα έλαβε θέση στη σκηνή και τα πέντε έργα της συναυλίας, αφού προλογίστηκαν από την Λήδα Μασούρα, εκτελέστηκαν από τους μουσικούς, προκαλώντας τις περισσότερες φορές θετικές και ενθουσιώδεις αντιδράσεις. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα ήταν προσχεδιασμένο για να καλύπτει όλους τους αιώνες μουσικής από τον Βιβάλντι μέχρι σήμερα, με δημοφιλή και χιουμοριστικά έργα, προσιτά στα παιδιά. Περιλάμβανε τα εξής έργα: Αντόνιο Βιβάλντι, «Η Άνοιξη», από τις *Τέσσερις Εποχές,* Κοντσέρτο για βιολί σε μι μείζονα, έργο 8, αρ. 1, RV 269, Α΄ μέρος, Βόλφγκανγκ Αμαντέους Μότσαρτ, Μενουέτο από το έργο *Μικρή νυχτερινή μουσική,* KV 525, Γκούσταβ Χολστ, Φινάλε (The Dargason), από τη *Σουίτα του Κολεγίου του Αγ. Παύλου*, έργο 29, αρ. 2, Μπέλα Μπάρτοκ, Λαϊκοί ρουμάνικοι χοροί, Λιρόυ Άντερσον, Πλινκ, Πλανκ, Πλουνκ, Αλέξανδρος Μούζας, Cam-Media. Τα έργα εκτελέστηκαν χωρίς μαέστρο, και ειδικότερα το σόλο για βιολί στο έργο του Βιβάλντι εκτελέστηκε εναλλάξ από τον Sergiu Nastasa (εξάρχοντα της Ορχήστρας) και τον Γιώργο Παναγιωτίδη (αναπληρωτή εξάρχων).

Στη συνέχεια, τα 25 παιδιά κατέλαβαν τις θέσεις τους στη σκηνή και με μαέστρο τον Αλέξανδρο Μούζα εκτέλεσαν μπροστά στους συμμαθητές και τους καθηγητές τους το έργο *Cam-Media.* Αυτή ακριβώς η συμμετοχή των ίδιων των παιδιών, πέρα από τα αδιαμφισβήτητα οφέλη για τα ίδια, είχε ως στόχο να κεντρίσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των συμμαθητών τους και ουσιαστικά να μεταφέρει με πιο άμεσο τρόπο το μήνυμα της μουσικής, να το «μεταφράσει» δηλαδή στη δική τους γλώσσα. Τα παιδιά έδωσαν άλλο ύφος στη μουσική εκτέλεση και έκαναν την ορχήστρα, το μαέστρο και το μουσικοπαιδαγωγό να φαντάζουν περισσότερο προσιτοί, «συμβατοί» με τον εφηβικό κόσμο και αποδεκτοί από το σχολικό περιβάλλον.

Σε αυτή την φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, όσα από τα 25 παιδιά ενδιαφέρονταν, παρουσίασαν τις προαιρετικές εργασίες τους σχετικά με την παράσταση, βασισμένες στο υλικό που εντόπισαν στην ιστοσελίδα της Βιβλιοθήκης και σε ιδέες δικές τους ή των καθηγητών τους. Σε κάποια σχολεία για παράδειγμα κατασκευάστηκαν μουσικά όργανα ή σε άλλα γυρίστηκαν σχετικά βίντεο.

Παράλληλα, διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές των σχολείων η μπροσούρα του προγράμματος. Πρόκειται για ένα αρκετά εκτενές εγχειρίδιο, με μουσικολογικά σχόλια του Αλέξανδρου Χαρκιολάκη σχετικά με τους συνθέτες και τα έργα που ακούστηκαν στη συναυλία (με κείμενα προσαρμοσμένα πάντα για μαθητές Γυμνασίου) και με αντίστοιχες για κάθε έργο προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες από τη Λήδα Μασούρα. Επιπλέον, η μπροσούρα περιλάμβανε και ένα cd με ηχογραφήσεις της Καμεράτα. Εκτός από τα έργα του Βιβάλντι, του Μότσαρτ, του Χόλστ και του Μπάρτοκ, μέρη των οποίων ακούστηκαν στη συναυλία, η ηχογράφηση περιλάμβανε επίσης το έργο του Γιώργου Κουμεντάκη *Μελωδία Γραφομηχανής* και τους χορούς *Ηπειρώτικος* και *Κλέφτικος* του Νίκου Σκαλκώτα Τέλος, η εικαστική οπτική του εντύπου επιλέχθηκε σκόπιμα ως η πλέον κατάλληλη για τις ηλικίες των παιδιών στα οποία απευθυνόταν (βλ. εικόνα).

Ο σχεδιασμός των συναυλιών μιας επαγγελματικής ορχήστρας του επιπέδου της Καμεράτα στα σχολεία, βασίστηκε στην εκπαιδευτική αναγκαιότητα για μουσικές ακροάσεις. Χαρακτηριστική και καίρια είναι η σχετική διαπίστωση που έκανε ήδη το 1948 ο πρωτοποριακός συνθέτης Harry Partch: *«Το επάγγελμα [του μουσικού] ασκείται από ανθρώπους ... που έχουν ξεχάσει το ανθρώπινο αυτί. Το μοντέλο εκπαίδευσης που ακολούθησαν αρνείται τη μοναδική αυτή*

λογική αφετηρία για μια γνήσια δημιουργική τέχνη της μουσικής - το αυτί και την πολλαπλή τέρψη και τα ερεθίσματα που σε συνδυασμό με τον καλλιεργημένο εγκέφαλο μπορεί αυτό να αποκομίσει μέσω της εξάσκησης της φαντασίας» (Partch, 1948). Αυτό που επιχειρήθηκε ήταν η ταυτόχρονη καλλιέργεια δύο δεξιοτήτων που μπορεί να υπάρχουν μερικώς γενετικά, είναι δυνατό όμως να ενισχυθούν από δομημένη διδασκαλία ή από βιωματικές εμπειρίες: πρόκειται για την προσηλωμένη ακρόαση από τη μια και την δημιουργική έκφραση από την άλλη (Campbell, 1991).

Γ΄ φάση: Επίσκεψη σχολείων στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών

Η φάση αυτή αποτέλεσε την κορύφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος *Η Καμεράτα πάει σχολείο,* και ουσιαστικά, για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2008-2009, προκάλεσε μια ευχάριστη ανατροπή των ισορροπιών, αφού αυτή τη φορά «τα *σχολεία* πάνε στο σπίτι της Καμεράτα, το Μέγαρο Μουσικής Αθηνών». Η δραστηριότητα αυτή αφορούσε μόνο τα 25 από κάθε σχολείο παιδιά που έλαβαν μέρος στην εκτέλεση του έργου[4], ένα σύνολο δηλαδή 375 μαθητών με τους συνοδούς τους. Αναλογίζεται κανείς ότι η διαχείριση μιας επίσκεψης ενός πολυάριθμου συνόλου ατόμων και η εκπαιδευτική της επιτυχία αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα, στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα κλήθηκαν να συνδράμουν. Το «επιτελείο» που τέθηκε επί της υποδοχής περιλάμβανε όλους τους υπεύθυνους του προγράμματος, αλλά και προσωπικό από τις υπόλοιπες διευθύνσεις του Μεγάρου, όπως για παράδειγμα το προσωπικό της Μουσικής Βιβλιοθήκης.

Η κεντρική ιδέα του γεμάτου προγράμματος ήταν οι μαθητές, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες των 125 ατόμων η κάθε μία, να περάσουν κυκλικά από όλες τις δραστηριότητες που είχαν οργανωθεί. Έτσι τα παιδιά συγκεντρώθηκαν αρχικά στην Αίθουσα Σκαλκώτα, όπου η Παρί Χριστοδουλοπούλου, ο Νίκος Εσπιαλίδης και ο Αλέξανδρος Μούζας έκαναν μια γενική εισαγωγή και παρουσίασαν το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων της ημέρας. Στη συνέχεια χωρίστηκαν στις τρεις ομάδες που προαναφέρθηκαν (με ένα διακριτικό χρώμα η κάθε μια), και συμμετείχαν διαδοχικά στις ισάριθμες δραστηριότητες: η πρώτη ομάδα παρέμεινε στην Αίθουσα Σκαλκώτα και παρακολούθησε ένα πρόγραμμα ποικίλης δημιουργικής απασχόλησης, με μουσικές και χορευτικές δραστηριότητες, ειδικά δομημένο για αυτές τις ομάδες παιδιών, υπό την καθοδήγηση της Έφης Αβέρωφ.

Η δεύτερη ομάδα πραγματοποίησε ένα πέρασμα από επιλεγμένους χώρους του Μεγάρου (αίθουσες, φουαγιέ κ.ά.) με τελικό προορισμό τη Βιβλιοθήκη. Η ειδική παρουσίαση που διοργάνωσε το προσωπικό της Βιβλιοθήκης κινήθηκε σε δύο επίπεδα προσέγγισης: της επαφής με το φυσικό χώρο και τη χρήση της ψηφιακής Βιβλιοθήκη από απόσταση. Τα παιδιά απασχολήθηκαν σε δύο υποομάδες. Εξερευνώντας το πρώτο κομμάτι, οι μαθητές επισκέφθηκαν τους χώρους της Βιβλιοθήκης (αναγνωστήρια, αίθουσα διδασκαλίας, παιδικό δωμάτιο, αίθουσες ακρόασης κ.ά) και είδαν επιλεγμένους τίτλους από το υλικό της (βιβλία, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις κ.ά.). Το δεύτερο κομμάτι της ξενάγησης επικεντρώθηκε στις ψηφιακές υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης, προσβάσιμες στις περισσότερες περιπτώσεις και εκτός του χώρου της μέσω διαδικτύου, όπως η ιστοσελίδα της, η βάση ηχογραφήσεων Naxos Music Library, και το ψηφιακό πρόγραμμα *Μια διαδρομή στη σύγχρονη ελληνική ιστορία μέσα από το αρχείο Μίκη Θεοδωράκη*.

[4] Ο περιορισμός των μαθητών από κάθε σχολείο στους 25 ήταν επιβεβλημένος από τις προϋποθέσεις που χρειάζονταν για την επαγγελματική ηχογράφηση του έργου.

Η τρίτη ομάδα οδηγήθηκε στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής όπου πραγματοποιήθηκε η ζωντανή ηχογράφηση σε συνθήκες studio με χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού του Μεγάρου του έργου *Cam-Media.* Οι ηχογραφήσεις, μετά από την απαραίτητη επεξεργασία, κατέληξαν στην τελική ηχογράφηση του έργου και την παραγωγή του σε cd, με σκοπό να διανεμηθεί στα σχολεία που συμμετείχαν. Στο τέλος, όλοι οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στην Αίθουσα Φίλων της Μουσικής για να συμμετέχουν σε μία ζωντανή συναυλία με την Ορχήστρα. Η όλη δραστηριότητα της ημέρας, με επίκεντρο την τελική συναυλία, αλλά και αποσπάσματα από τις προηγούμενες φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος *Η Καμεράτα πάει σχολείο,* κινηματογραφήθηκαν επαγγελματικά και είναι διαθέσιμα σε μια μονταρισμένη ταινία μικρού μήκους (clip)[5], αποσπάσματα από την οποία θα προβληθούν στην παρουσίαση.

Επίλογος

Ακολουθώντας την επιβεβλημένη από το συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό πλαίσιο ανάγκη για ριζική αναδιοργάνωση της διδασκαλίας της μουσικής, ο Σύλλογος οι Φίλοι της Μουσικής δράττει την ευκαιρία με αυτό το πρόγραμμα να διαμορφώσει το μοντέλο μιας ανθρωπιστικής ολιστικής μουσικής εκπαίδευσης που θα ακολουθεί την εξελικτική πορεία της ίδιας της κοινωνίας (Jorgesen, 2003).

Ο στόχος που έθεσε ο Σύλλογος οι Φίλοι της Μουσικής μέσω της υλοποίησης αυτού του προγράμματος από την Καμεράτα και τη Βιβλιοθήκη είχε ως επίκεντρο την ανάδειξη όλων των παράλληλων διαστάσεών του και κατ' επέκταση και του Οργανισμού Μεγάρου Μουσικής Αθηνών. Απώτερος σκοπός ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν το γεγονός ότι «Μέγαρο Μουσικής» δεν είναι μόνο αυτό που λανθασμένα έχει κατοχυρωθεί στη συλλογική συνείδηση, δηλαδή απλά μια αίθουσα συναυλιών, αλλά ένας πολύπλευρος οργανισμός με παράλληλες δραστηριότητες όχι μόνο στο χώρο της ψυχαγωγίας, αλλά και σε αυτόν της εκπαίδευσης. Κίνητρο για την εκπόνηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής δραστηριοποίησης ήταν η πεποίθηση που έχει προκύψει μέσα από την εμπειρία της εικοσαετούς σχεδόν συναυλιακής δραστηριότητας του Μεγάρου ότι η μακρά και επίπονη διαδρομή που θα οδηγήσει το κοινό στις αίθουσες συναυλιών οφείλει να περνάει πρώτα μέσα από τις αίθουσες των σχολείων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Campbell, P.S. (1991). *Lessons from the world: a cross-cultural guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.

Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.

Partch, H. (1948). Show Horses in the Concert Ring. *Circle*, Summer: 43-51. Επανέκδοση: Essex: Soundings Magazine, I (January, 1972): 66-76.

[5] Όπου υπεύθυνη παραγωγής ήταν η κ. Τατιάνα Καραπαναγιώτη από την εταιρεία Urgh Productions.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη» www.mmb.org.gr
Μέγαρο Μουσικής Αθηνών www.megaron.gr
Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαγρηγορίου-Νάκας.
Ψηφιακό πρόγραμμα της Βιβλιοθήκης *Μια διαδρομή στη σύγχρονη ελληνική ιστορία μέσα από το αρχείο Μίκη Θεοδωράκη* http://mikis.mmb.org.gr
Ψηφιοποιημένο Αρχείο Ελληνικής Μουσικής http://digma.mmb.org.gr/

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Οι Αναπτυξιακές Συνιστώσες του Μουσικοπαιδαγωγικού Συστήματος Orff

Δημήτρης Αντωνακάκης

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει τη συμβολή του Μουσικοπαιδαγωγικού Συστήματος Orff στην Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Κατ' αρχήν παρουσιάζονται τα μέσα που χρησιμοποιεί το Orff Schulwerk: ο λόγος, η κίνηση, η ορχήστρα Orff, η ηχοεμπειρία και η δημιουργική ακρόαση. Ακολουθούν οι παιδαγωγικές τεχνικές που αξιοποιεί αυτά τα μέσα το Orff Schulwerk: η μίμηση, η εξερεύνηση, η σημειογραφία, ο αυτοσχεδιασμός και το παιγνίδι. Κατόπιν οριοθετούνται οι τομείς που εξετάζει η Αναπτυξιακή Ψυχολογία: αισθησιοκινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Κατόπιν, εξετάζεται πώς κάθε μέσο και κάθε παιδαγωγική τεχνική του Orff Schulwerk, συμβάλλει σε κάθε τομέα ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και όχι μόνο στη μουσική τους ανάπτυξη. Αυτή η αναπτυξιακή αξία του Orff Schulwerk το καθιστά χρήσιμο εργαλείο και στην Αναπτυξιακή Μουσικοθεραπεία παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου εφαρμόζεται εδώ και πολλές δεκαετίες. Τέλος, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα προς επίρρωση της θέσης ότι το Orff Schulwerk συμβάλλει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μοντελοποίηση αποτελεσματικής εκπαίδευσης στη διεύθυνση χορωδίας

Μαρία Βαρβαρίγου

Περίληψη

Μολονότι, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών καταδεικνύει πλέον τα μουσικά και εξω-μουσικά οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή σε χορωδία, η προετοιμασία των μελλοντικών επικεφαλής και διευθυντών χορωδίας για το ρόλο τους εντός εκπαιδευτικού πλαισίου δεν έχει τύχει παρόμοιας προσοχής. Τη στιγμή που επικεφαλής χορωδιών σε σχολεία, κοινότητες και εκκλησίες επισημαίνουν την ανεπάρκεια των υποστηρικτικών μηχανισμών για τη χορωδιακή εκπαίδευση, ένας πολύ μικρός αριθμός μαθημάτων φαίνεται να υπάρχει στο Ηνωμένο Βασίλειο που να αφορά στην προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών χορωδίας. Με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης στη διεύθυνση χορωδίας σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο που επικεντρώνεται σε πέντε αλληλεπιδρόμενες παραμέτρους. Αυτές είναι α) ο μαθητής, β) ο δάσκαλος, γ) η αλληλουχία και η ποσότητα της διδασκαλίας, δ) το μαθησιακό αποτέλεσμα και ε) το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένου και του πλαισίου διδασκαλίας όπου λαμβάνει χώρα η χορωδιακή εξάσκηση. Υιοθετήθηκε μία ποιοτική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων, με έμφαση στις γραπτές αυτο-αναστοχαστικές αφηγήσεις, στις συνεντεύξεις και στις απαντήσεις ερωτηματολογίου των συμμετεχόντων. Πέντε μαθήματα αποτέλεσαν αντικείμενο παρακολούθησης: τρία στη βαθμίδα της ανώτατης εκπαίδευσης και δύο από ανεξάρτητα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην περιγραφή του προτεινόμενου πλαισίου, όπως αυτό επηρεάζεται από τις θεωρητικές δομές της Γνωστικής Μαθητείας (Cognitive Apprenticeship), της Καταστασιακής Μάθησης (Situated Learning) και των θεωριών δαημοσύνης, καθώς και από την εκπαιδευτική έρευνα πάνω στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στην ανώτατη εκπαίδευση και στο χώρο εργασίας. Μολονότι καμία από τις περιπτωσιακές μελέτες που αποτέλεσαν αντικείμενο παρακολούθησης δεν συμπεριλάμβανε όλες τις συνιστώσες του εν λόγω πλαισίου, το ίδιο το πλαίσιο προσφέρει επίγνωση και μεθόδους απόπειρας προσέγγισης του τι συμβαίνει σήμερα στη χορωδιακή εκπαίδευση.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

«Bach to Reality»

Αναστάσιος Βασιλειάδης

Περίληψη

Η ανάπτυξη του άρθρου αυτού βασίστηκε στις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στην παρουσίαση μιας συναυλίας προόδου από την ομάδα κρουστών του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι αλλαγές αυτές ήταν το αποτέλεσμα αναστοχασμού των συνθηκών που επικρατούν στο μουσικοεκπαιδευτικό σύστημα επιφέροντας έτσι μια σημαντική απώλεια της ελευθερίας του δημιουργικού πνεύματος αλλά και γενικότερα της απόλαυσης που δύναται να παρέχει η τέχνη αντικαθιστώντας με ισχυρές δόσεις άγχους.

Η σκέψη της σύγχρονης πραγματικότητας με το κυρίαρχο στοιχείο της περιρρέουσας ανασφάλειας μας υποχρέωσε να αναλύσουμε τον τρόπο που πρέπει να αποφασίσουμε να κινηθούμε, προβάλλοντας τις αντιφάσεις που ενυπάρχουν στο σύστημα της δυτικής μουσικής εκπαίδευσης. Έτσι, αντιπαραθέτοντας σε δύο κεφάλαια δύο διαφορετικές πραγματικότητες που φαίνεται ότι στο σύστημα αυτό συντρέχουν, δύναται να προβληθούν και οι αλλαγές που πρέπει να επιχειρήσουμε. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η « Πραγματικότητα του Ρολογιού» και το δεύτερο η «Πραγματικότητα του Νέφους», όπου στην ουσία γίνεται μια παρουσία της εξέλιξης της επιστήμης του εγκεφάλου θεωρώντας την ντετερμινιστική της περίοδο (ο εγκέφαλος θεωρείτε παγιωμένο όργανο) ως στοιχείο της Πραγματικότητας του Ρολογιού, και την περίοδο της νευρογένεσης (ο εγκέφαλος άρχισε να γίνεται δεκτός ως όργανο συνεχούς αναταραχής) ως στοιχείο της Πραγματικότητας του Νέφους.

Επιστρατεύοντας τέλος το φαινόμενο της συναισθησίας(τρίτο κεφάλαιο),, που ευθέως άπτεται της επιστήμης του εγκεφάλου με την πρωταρχική του ανάδειξη να γίνεται από τους καλλιτέχνες εδώ και τρεις αιώνες (η επιστήμη ασχολήθηκε διεξοδικά μόλις τα τελευταία 20 χρόνια), έχουμε και το σημαντικότερο εργαλείο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε αυτό το εγχείρημα της αλλαγής του τρόπου παρουσίασης μιας συναυλίας προβάλλοντας το στοιχείο της μείξης τεχνών.

Ο τίτλος του παρόντος άρθρου περιέχει το νόημα μιας πολυεπίπεδης διαδικασίας που ακολουθήθηκε από το μουσικό εργαστήρι της ομάδας κρουστών του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η διαδικασία αυτή έπρεπε να οδηγήσει στην συναυλία προόδου, που κάθε γνωστικό αντικείμενο οφείλει με την ομάδα του να παρουσιάζει κάθε χρόνο. Έχει δε σημασία να υπογραμμιστεί ότι για την ομάδα αυτή η συγκεκριμένη συναυλία θα ήταν η πρώτη της. Θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε την τυπική φόρμουλα που εντέλει είναι δοκιμασμένη εκατοντάδες χρόνια. Όμως δεν το κάναμε και για τον λόγο αυτό αισθανόμαστε την ανάγκη να λογοδοτήσουμε.

Γνωρίζουμε πως κάθε προσπάθεια πειραματικής απόδειξης ξεκινά με κάποια δεδομένα, η αλλαγή των οποίων προϋποθέτει την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα μιας θετικής εξέλιξης. Ευτυχώς στην τέχνη δεν ισχύει ακριβώς

όπως και στην επιστήμη αυτό που λέει ο Tomas Kuhn: «Μέχρι να φθάσει ο επιστήμονας να βλέπει την φύση υπό άλλη οπτική γωνία, τα νέα δεδομένα δεν θεωρούνται διόλου επιστημονικά δεδομένα» (Kuhn, 1996). Μας αρκεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό η άμεση και θετική αντίδραση του αποδέκτη μιας καλλιτεχνικής πράξης για να θεωρηθεί το εγχείρημα επιτυχές και τα νέα δεδομένα αρχίζουν κιόλας να λειτουργούν. Στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν, υπήρξε όντως ένα ζήτημα που έθετε το θέμα των υφισταμένων δεδομένων (το πώς δηλαδή λειτουργεί με την επικρατούσα τακτική η συναυλία προόδου), κατά πόσο καλύπτουν την σύγχρονη πραγματικότητα όπου ο νέος άνθρωπος καλείται να εκφραστεί. Δεν είναι διόλου τυχαία η πολυσημία του τίτλου της συναυλίας που το εργαστήρι κρουστών επέλεξε για την προσπάθεια της μεταρρύθμισής της. Δηλώνει τον συνθέτη που κυρίως θα τιμήσει ενώ συγχρόνως στρέφει την προσοχή μας στην πραγματικότητα. Όμως ποια πραγματικότητα; Αυτή, που κάθε στιγμή μάς βρίσκει ίδιους στο επόμενο χτύπημα του ρολογιού, ή, αυτή που μας βρίσκει λίγο αλλαγμένους;

Η λογοδοσία λοιπόν, θα εκκινήσει την επιχειρηματολογία της πάνω σε τρείς άξονες. Οι δύο πρώτοι, θα φέρουν σε αντιπαράθεση αυτές τις δυο πραγματικότητες, καλυπτόμενοι από κεφάλαια με τους ομώνυμους τίτλους: «Η πραγματικότητα του ρολογιού» και «Η πραγματικότητα του νέφους», ενώ ο τρίτος άξονας θα καλυφθεί από το κεφάλαιο περί του φαινομένου της συναισθησίας, όπου στηρίζεται η καλλιτεχνική πλευρά του όλου εγχειρήματος. Είναι φανερό πως η ανάγκη για την αλλαγή της μορφής ενός πράγματος γίνεται εκ των έσω, δηλαδή ουσιαστικά από το περιεχόμενό του η κατανόηση του οποίου μας παραπέμπει να λάβουμε υπόψη, κοινωνικά και ψυχολογικά κριτήρια όπως ακριβώς πρέπει να γίνει το ίδιο και με τα επιστημονικά δεδομένα, κυρίως αυτά της επιστήμης του εγκεφάλου όπου θα δούμε το καλλιτεχνικό δυναμικό να δείχνει κατά καιρούς να τα προσπερνά, βασιζόμενο απλώς στην διαίσθηση του. Δείγμα από την εμπειρία της εκδήλωσης του μουσικού εργαστηρίου της ομάδας κρουστών θα μοιραστούμε άμεσα από μερικά ενδεικτικά βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα, όπου θα φανούν ποια στοιχεία είναι ικανά να αλλάξουν την μορφή μιας κατά τα άλλα τυπικής συναυλίας προόδου, ώστε να προκύψει στο βάθος ο ανανεωτικός ορίζοντας μιας «παράξενης» συναυλίας προόδου, αλλά τουλάχιστον συμβατής με την σύγχρονη πραγματικότητα.

Η πραγματικότητα του Ρολογιού

Αρχικά, μια συναυλία με στόχο την εξέλιξη των σπουδών των φοιτητών έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ουσιαστικά αποβλέπει στην ερμηνεία εκείνων των έργων, που αντιστοιχούν στην βαθμίδα αυτή. Η εργασία για την σπουδή της μουσικής, διεξάγεται κοντά στα όρια της φυσικής αντοχής ώστε να μπορέσει να δώσει κάποια θετικά αποτελέσματα. Αυτό δύσκολα θα μπορούσε να αλλάξει. Αυτός εξάλλου είναι και ο λόγος, που αποκαλώ τους φοιτητές μου «ανθρακωρύχους» επικαλούμενος φυσικά συγχρόνως, ότι θετικό δύναται να προκύπτει από μια τέτοια σκληρή διαδικασία. Προσθέτοντας τώρα και το άγχος, που πηγάζει από τον φυσιολογικό φόβο της αποτυχίας μπροστά σε μια έκθεση των δυνατοτήτων τους στο κοινό, καταλήγουμε ότι γίνονται «τζογαδόροι», που ποντάρουν στην ψυχική τους υγεία. Η επιστήμη που θα επικαλούμασταν εδώ δεν μπορεί να είναι παρά μια επιστήμη, που ακόμη βρίσκεται στην ντετερμινιστική της περίοδο, στην φάση δηλαδή της απόλυτης αιτιοκρατίας, ήτοι πάνω από

ενάμιση αιώνα πίσω (*τόσο μελέτησες, έτσι θα αποδώσεις*). Η αλήθεια είναι ότι η δυτική μουσική ακόμη και τώρα, κουβαλά σημαντικό βάρος από την εποχή αυτή.. Το ίδιο μοντέλο είναι ακόμη το επικρατέστερο και διατρέχει όλη την εκπαίδευση, από την πρώτη μέχρι την τελευταία βαθμίδα. Μετά ξεχύνεται με το ίδιο στιλ στον κοινωνικό ιστό ο οποίος το ανατροφοδοτεί με την ανταγωνιστικότητα ως κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κυκλικής ροής.

Το ψυχογράφημα του Sigmund Bauman (2007), δεινού και εύστοχου αναλυτή των κοινωνιολογικών ποιοτικών χαρακτηριστικών αυτής της πραγματικότητας του ρολογιού, ξεκινά με τις σύγχρονες φοβίες, που προκύπτουν όταν η στάση μας δεν έχει να προτείνει κανένα τρόπο αντίστασης: Επισφαλείς θέσεις εργασίας, ανεπαρκείς δεξιότητες, διαρκώς μεταβαλλόμενοι κανόνες του παιχνιδιού, ευθραυστότητα των σχέσεων, κοινωνική αναγνώριση μόνο σε προσωρινή βάση, απειλές από τοξικά απόβλητα, καρκινογόνα τρόφιμα. Είναι πολλές και διαφορετικές, αλλά τροφοδοτούν η μια την άλλη, ενισχύονται και συνδυάζονται σε μια κατάσταση, που μπορεί να περιγραφεί ως περιρρέουσα ανασφάλεια. Με τη ρευστότητά της η σύγχρονη ζωή, συνδέεται άμεσα με μια κοινωνία διακινδύνευσης. Έτσι, αυτό που επαινείται σήμερα αύριο θα είναι αιτία ντροπής, τα τωρινά μας προσόντα μπορεί να εξελιχθούν σε βαρίδια, πράγματα ευρέως ποθητά σήμερα μπορεί να καταστούν άχρηστα. Οι κανόνες του παιχνιδιού αλλάζουν πολύ πριν το παιχνίδι τελειώσει. Οι αβεβαιότητές είναι πολλές και αθεράπευτες. Η αιτία όλων αυτών είναι η ρευστότητα του περιβάλλοντος, η διαρκής αλλαγή και το τυχαίο της και πάνω από όλα η αδυναμία πρόβλεψης. Αβέβαιοι και απροσδιόριστα απειλούμενοι χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς από πού προέρχεται το άγχος μας και τι να πράξουμε, καλούμαστε να πάρουμε ρίσκα με κυρίαρχο μόνο δεδομένο, την αδυναμία υπολογισμού, του τι μπορεί να επακολουθήσει. Σε αυτά τα γενικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στην κοινωνία αν προσθέσουμε και το γήρας στο τελικό προφίλ της, η όλη κατάσταση κραυγάζει για ανανέωση. Αλλαγές από όπου και αν προέλθουν. Από μέσα προς τα έξω και από έξω προς τα μέσα.

Η πραγματικότητα του Νέφους ή Ιδέες και Επιστημονικές Προσεγγίσεις που κινούν προς την αλλαγή του παραδείγματος

Ενάμιση αιώνα πριν, η μυθιστοριογράφος George Elliot (1850) ήταν που αναγκάστηκε να παλέψει μέσα από τα κείμενά της για να δείξει εμμέσως πλην σαφώς, την ικανότητα της πλαστικότητας του εγκεφάλου Όσο εύθραυστη κι αν ήταν η ελευθερία, γι αυτήν υπήρχε. Η ίδια επιστημονική κοινότητα όσο αφορά στους νευρολόγους, χρειάστηκε πάνω από ενάμιση αιώνα για να φτάσουμε στους επιστήμονες της νευρογένεσης Όλο αυτό το διάστημα ο εγκέφαλος θεωρούνταν παγιωμένο όργανο και μόλις το 1998 άρχισε να γίνεται δεκτό ως όργανο που βρίσκεται σε συνεχή αναταραχή. Το όλο σκηνικό άλλαξε από τη μεταδιδακτορική ερευνήτρια Elizabeth Gould (όπως παρατίθεται στο Lehrer, 2008:65) σε προσπάθεια που ξεκίνησε το 1989 στο Πανεπιστήμιο Ροκφέλερ της Νέας Υόρκης. Οι νευροεπιστήμονες τώρα αρχίζουν να ερευνούν τις συνέπειες της ανακάλυψης ενός εγκέφαλου, που ανανεώνει συνεχώς τα κύτταρα του καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του (όπως και ότι τα νεογέννητα κύτταρα μας κάνουν χαρούμενους, και, το μέγεθος της νευρογένεσης ρυθμίζεται από το περιβάλλον). Η Elliot τι έλεγε; *Το να είναι κανείς ζωντανός σημαίνει ότι ξεκινάει διαρκώς απ την αρχή.*

Αργότερα και παρά τις φιλόδοξες προσπάθειές του να θέσει τα όρια του γενετικού ντετερμινισμού, το Πρόγραμμα Ανθρωπίνου Γονιδιώματος, κατέληξε απλώς στην επιβεβαίωση της

μοναδικότητάς μας, που τελικά ανάγκασε την μοριακή βιολογία να εστιάσει την έρευνα στον τρόπο με τον οποίο τα γονίδιά μας αλληλεπιδρούν με τον πραγματικό κόσμο. Φυσικά ο στόχος να αποκρυπτογραφηθεί η γενετική πληροφορία του είδους μας, ήταν να εξαλειφθεί οποιαδήποτε ασθένεια, από τον καρκίνο μέχρι την σχιζοφρένεια αλλά και να αποκαλυφθεί η έλλειψη ελευθερίας. Όμως, όπως είπε ο Karl Popper (1972:82): «Η ζωή είναι ένα νέφος και όχι ένα ρολόι. Κάθε στιγμή που περνάει μας βρίσκει λίγο αλλαγμένους». Όσον αφορά στην ελευθερία, αποτελεί το πιο ισχυρό οχυρό της τέχνης και δύσκολα θα παραδοθεί. Πόσο μάλλον την στιγμή που η επιστήμη δείχνει φανερά αδύναμη να λύσει το «μυστήριο της ζωής», τουλάχιστον με την αναγωγική της μέθοδο. Από το 1856 ηχεί στα αυτιά μας η διάσημη έκφραση της Elliot: «Η τέχνη προσομοιάζει στη ζωή περισσότερο από κάθε τι άλλο` είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της εμπειρίας» (Lehrer, 2008:80)

Παρατηρούμε τελευταία, στην τρέχουσα δεκαετία όλο και πιο έντονα, μια έξαρση παραστάσεων, που βασίζονται στην συνεργασία δύο, τριών ή περισσοτέρων μορφών τέχνης. Δεν γνωρίζω τον βαθμό της ενσυνείδητης επιλογής γι αυτή την μορφή των παραστάσεων, αν δηλαδή γίνονται στηριζόμενες σε βαθιά γνώση του αντικειμένου, από διαίσθηση για ένα συνολικότερο αποτέλεσμα, ή από απλή μίμηση. Σε κάθε περίπτωση όμως εμφανίζεται μία ανάλογη ποιοτική διαβάθμιση, όχι βέβαια πάντα σε αντιστοιχία με τις εκάστοτε προθέσεις, αφού οι τρόποι αξιολόγησης ενός καλλιτέχνη δεν μπορούν να λάβουν μια απόλυτη ορθολογική σειρά ως προς το καλλιτεχνικό του γίγνεσθαι που απλώνεται με τόσους τρόπους, όσοι είναι οι σταθμοί της ζωής του και παραπέρα, επί τον αριθμό τους. Ωστόσο, αφού η καλλιτεχνική κίνηση βρίθει της συνέργειας των τεχνών, πρέπει να σημειώσουμε τον υποκείμενο στόχο της που είναι η ενίσχυση της εμπειρίας. Αυτό συνδέεται με το φαινόμενο της συναισθησίας, ένα φαινόμενο δια του οποίου παρατηρείτε ουσιαστικά πάλι η επαλήθευση της πρότασης στη εισαγωγής του άρθρου που ήθελε να θέτει το καλλιτεχνικό δυναμικό να πρωτοστατεί.

Συναισθησία

Με τον όρο «συναισθησία» εννοείται η δημιουργία αυθαιρέτων συσχετίσεων μεταξύ φαινομενικά ασύνδετων αντιληπτικών οντοτήτων (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1997:45) π.χ., χρώμα και ήχος, χρώμα και άρωμα, αριθμός και χρώμα, είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανθρώπων, που στον εγκέφαλό τους παρατηρούνται επιπλέον συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ζώνες. Ο τρόπος που εκφράζουν τις αισθητικές τους εμπειρίες αυτά τα άτομα είναι μεταφορικός γιατί έτσι τις βιώνει (Ramachandran, 2008:24). Όλοι οι υπόλοιποι επεξεργαζόμαστε τα ερεθίσματα που προέρχονται από τις αισθήσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Αν λοιπόν κάποιος από εσάς ακούει χρώματα ή μυρίζει σχήματα ή βλέπει ήχους, να ξέρει ότι ανήκει στους συναισθητικούς τύπους ανθρώπων (Βλ. στο http://www.synestheia.info/abstracts.html). Σίγουρα δεν θα είναι μόνος γιατί υπολογίζεται ότι η αναλογία τους στον πληθυσμό φτάνει και μέχρι 1 στους 200 (Βλ. στο http://www.cytowic.net/). Τις περισσότερες φορές το φαινόμενο της συναισθησίας παρουσιάζεται όταν οι οσμές, οι ήχοι και οι γεύσεις να αποκτούν χρώμα. Πάντως η ιδιότητά της είναι προσθετική. Ένταση δηλαδή στον τρόπο αντίληψης του ερεθίσματος και συγχρόνως ενεργοποίηση μιας άλλης ή περισσότερων αισθήσεων, χωρίς το ενδεχόμενο αντικατάστασής τους (Βελένη, 2007:18).

Αυτές τις πληροφορίες λοιπόν, τις λαμβάνουμε πλέον από επιστημονικές μελέτες και πειραματικές διαδικασίες, μόλις τα τελευταία 20 χρόνια, οπότε και το φαινόμενο της συναισθησίας αναγνωρίστηκε ως γνήσια αισθητική εμπειρία. Το φαινόμενο ήταν γνωστό στην επιστήμη επί 3

περίπου αιώνες, αλλά, λόγω του ότι βασιζόταν στην προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου, ελλείψει αντικειμενικότητας, παρακωλυόταν η μελέτη του. Η αλήθεια είναι ότι, μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα, μόνο οι καλλιτέχνες παρέμεναν στην πρώτη γραμμή της αναζήτησης σχέσεων και συναφειών μεταξύ των αισθήσεων, θέτοντας μέσω της μεταφοράς και του συμβολισμού σε δοκιμασία τα όρια της αντίληψης. Χρησιμοποιούσαν συνειδητά την συναισθησία ως μέσο για να κατακτήσουν ένα ανώτερο συνειδησιακό επίπεδο αφυπνίζοντας έτσι σιγά-σιγά το ενδιαφέρον του πνευματικού και επιστημονικού κόσμου. Το «*ολοκληρωμένο έργο τέχνης*» του Βάγκνερ σίγουρα ενέτεινε το φαινόμενο αυτό σε μεγαλύτερες διαστάσεις.

Μόλις το 1997 οι Βρετανοί ψυχολόγοι John Harrison και Simon Baron-Cohen, όπως αναφέρει και στην μεταπτυχιακή εργασία της η Θ. Βελένη (2006:22), *καθιστούν σαφέστερη την ορολογία προσδιορίζοντας πέντε υποδιαιρέσεις. Η πρώτη κατηγορία αφορά στη συναισθησία που εμφανίζεται συνήθως στη παιδική ηλικία, διαφέρει από την φαντασία, είναι έντονη και ακούσια. Η δεύτερη και η τρίτη κατηγορία αναφέρονται στη συναισθησία που προκαλείται αντίστοιχα από νευρολογικές δυσλειτουργίες ή ψυχοτρόπες ουσίες* (η ψυχεδελική επανάσταση κατά την δεκαετία του 1960 ήταν και μια γιορτή της συναισθησίας. Την σκυτάλη της μεθυστικής «απογείωσης» ήχων και χρωμάτων σε σουρεαλιστικά πολύτεχνα έργα την πήραν συγκροτήματα όπως αυτά των Residents). *Ενώ η τέταρτη και η πέμπτη χαρακτηρίζουν την λεγόμενη ψευδοσυναισθησία που προκύπτει ηθελημένα είτε ως προϊόν μεταφοράς είτε ως αποτέλεσμα συσχετισμού και αναλογιών*» Οι 2 τελευταίες είναι αυτές, που αφορούν ουσιαστικά στην καλλιτεχνική δημιουργία. Δεν ήταν τυχαία τα αποτελέσματα μιας έρευνας, που έδειχναν ότι το φαινόμενο αυτό, είναι 7 φορές συχνότερο σε δημιουργικά άτομα από ότι στον υπόλοιπο πληθυσμό (Ramachandran, 2008:39). Το ότι η μεταφορά λοιπόν, οδηγεί στη δημιουργία συσχετίσεων μεταξύ φαινομενικά απόμακρων εννοιολογικών περιοχών, δεν μπορεί να είναι σύμπτωση.

Το μεγαλύτερο μέρος των κινημάτων και έργων που πρόσκεινται στο φαινόμενο αυτό έγινε στο δεύτερο μισό του 20ο αιώνα, αφού πριν τέθηκαν τα θεμέλια με θεωρητικές μεθόδους από τους Kandinsky και Matiushin. Οι καλλιτεχνικές τάσεις που επικράτησαν το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και αγγίζουν τις μέρες μας, έχουν σε σημαντικό βαθμό τις ρίζες τους στο κίνημα μιας ομάδας καλλιτεχνών της δεκαετίας του 1960. Επηρεασμένοι από τον ντανταϊσμό, τον Marcel Duchamp, τη διδασκαλία του John Cage μέσα από τη φιλοσοφία ζεν, θα επιχειρήσουν να καταργήσουν τα στεγανά μεταξύ των τεχνών και να αποδομήσουν την έννοια του έργου τέχνης ώστε, να οικοδομήσουν μια ουσιαστική σχέση μεταξύ τέχνης και ζωής. Έτσι αποσκοπούν στη δημιουργία μιας ροής ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές έκφρασης όπως το θέατρο, η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, η λογοτεχνία, το σχέδιο, η αρχιτεκτονική κ.τ.λ. Το κίνημα παίρνει το όνομά του από την λατινογενή ρίζα της λέξης flux και ονομάζεται Fluxus (Χαραλαμπίδης, 1996:253) Χαρακτηρίζεται πλέον από μια εικονοκλαστική στάση, που έγινε κοινή σε μια ομάδα καλλιτεχνών από διάφορες χώρες και διαφορετικούς χώρους. Έτσι, με βασικό συστατικό το χιούμορ, διακηρύσσουν με σταθερότητα την αντίθεσή τους στην εμπορευματοποίηση της τέχνης, αναμειγνύοντας καθημερινά αντικείμενα, ήχους εικόνες και κείμενα σε νέους συνδυασμούς. Οργανώνουν συναυλίες, παράγουν έργα τέχνης υπό μορφή κουτιών με ποικίλο περιεχόμενο – τα περίφημα Fluxus Boxes - ενδιαφέρονται για τις νέες τεχνολογίες, εκδίδουν βιβλία θεωρίας της τέχνης και επινοούν τη Mail Art και τα happenings του δρόμου, ουσιαστικά δηλαδή όπως επισημάνθηκε παραπάνω, ήταν οι προάγγελοι πολλών από τις τάσεις , που επικράτησαν το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα χωρίς βέβαια να ξεχνάμε και την προσφορά της εννοιολογικής τέχνης προς την κατεύθυνση αυτή.

Ανθολόγιο συναφές με τη συναισθησία

«Το όνειρό μου στη μουσική θάταν ν΄ακούσω μουσική απ τις κιθάρες του Πικάσσο» Λέει ο Ζ. Κοκτώ. Ο ποιητής Arthur Rimbaud ισχυρίστηκε ότι ο μόνος τρόπος να φτάσει στις αλήθειες της ζωής είναι να βιώσει *κάθε μορφή αγάπης, πόνου, τρέλας*, να προετοιμαστεί γι αυτό με μια *μακρόχρονη, απέραντη προσχεδιασμένη διαταραχή όλων των αισθήσεων* (Ackerman, 2002:16).

«Το χρώμα είναι το πλήκτρο. Το μάτι είναι το σφυρί. Η ψυχή είναι το πιάνο με τις πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που κάνει μέσω εκείνου ή του άλλου πλήκτρου την ανθρώπινη ψυχή να δονηθεί επωφελώς» (Kandinsky, 1981:78).

Για την πρόσληψη του κόσμου ο Mikhail Matiushin απαιτούσε όλες τις δυνάμεις του οργανισμού: «Μια τέτοια πρόσληψη του κόσμου σχηματίζεται στο εξαιρετικά περίπλοκο νευρικό σύστημα και απαιτεί ενεργά μια ευρύτερη ανάπτυξη των λειτουργικών μηχανισμών του: της αφής ,της ακοής της όρασης και της σκέψης. Καθήκον και στόχος της Σχολής Οργανικής Παιδείας δια μέσου των νέων μεθόδων εκπαίδευσης, που δρουν ταυτόχρονα σε τέσσερις κατευθύνσεις , την αφή, την ακοή, την όραση και την σκέψη, είναι να αναπτύξει και να δημιουργήσει στους σπουδαστές μια νέα παιδεία και έναν οργανισμό προσλήψεων» (Βελένη, 2006:99) .

Ο James Mc Neil Whistler. το 1878 διακήρυττε ότι *η μουσική είναι η ποίηση των ήχων, όπως η ζωγραφική είναι η ποίηση της όρασης*. Ενώ πιο πριν ο ποιητής Charles Baudelaire καμάρωνε για την αισθητηριακή του Εσπεράντο, και το σονέτο του για τις αντιστοιχίες μεταξύ αρωμάτων, χρωμάτων και ήχων και επηρέασε βαθιά το συμπαθώς διακείμενο προς την συναισθησία κίνημα των Συμβολιστών. Σε ένα άρθρο του στη *Revue Européenne* το 1861 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εκείνο που πραγματικά θα προξενούσε έκπληξη θα ήταν να ανακαλύψουμε ότι ο ήχος δεν υποβάλλει το χρώμα, ότι τα χρώματα δεν προκαλούν την ιδέα μιας μελωδίας και ότι ο ήχος και χρώμα είναι ακατάλληλα για την μεταφορά ιδεών, αν αναλογιστεί κανείς ότι τα πράγματα πάντα εκφράζονταν μέσω ενός συστήματος αλληλοπαθών αναλογιών»» (Βελένη, 2006:30).

Bach to Reality – Πράξη

«διεύρυνε την αντίληψη με ότι μέσο διαθέτεις για να έχεις την πραγματικότητα που ονειρεύεσαι»

Στο εργαστήρι του Τ.Μ.Ε.Τ. η ομάδα κρουστών θέλησε να παρουσιάσει την πρόοδό της μέσα από την δικιά της διεύρυνση της σύγχρονης πραγματικότητας. Όπως φάνηκε, σ αυτή τη διεύρυνση δεν μπόρεσε να μην είναι ορατό, ότι η μουσική παράδοση της δυτικής κοινωνίας με τον στιλιζαρισμένο τρόπο που συνήθως ακούγεται, έχει καταφέρει να απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Σαν υπεύθυνος της ομάδας, η κατεύθυνση που προσπάθησα να της δώσω, διοχετεύθηκε μέσα από την έννοια της συνεργασίας των μελών της - κυρίως με την κατεύθυνση που προσπάθησαν αυτοί να μου δώσουν (Small, 1983:304). Το νόημα μιας δημιουργικότητας, που συνδέεται με την προδιάθεση για συσχετίσεις μεταξύ φαινομενικά ασύνδετων εννοιών, κάτι δηλαδή που συνεπάγεται την συναισθησία (Ramachandran & Hubard, 2008:39) δεν μπορεί να προέρχεται παρά από μια αυθόρμητη κίνηση προς το καλύτερο δυνατόν που μπορούσε να προσφέρει ο καθένας μας. Όσο μικρό κι αν θεωρείται το μέγεθος της μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε από την ομάδα μας, σε σύγκριση βέβαια με τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς που κινείται η σύγχρονη τέχνη στον ανοικτό πλέον ορίζοντα του δημιουργικού μυαλού, η

ουσία είναι αυτό το μέγεθος μετρά, ειδικά στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται τουλάχιστον επιβεβλημένο. Πολύ δε περισσότερο όταν είναι και μια φυσικά υπεύθυνη αφετηρία για την επανασύνδεση της μουσικής τέχνης με την καθημερινή ζωή.

Στη ενότητα «Πραγματικότητα του ρολογιού», εξετέθησαν πολλοί από τους λόγους γιατί οι φοιτητές που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη παράσταση έπρεπε να βγουν από την διαδικασία αυτή διατηρώντας αρχικά την ψυχική τους υγεία και δευτερευόντως να προσθέσουν τα όποια θετικά στοιχεία στην εξέλιξή τους. Ο μόνος τρόπος για να γίνει αυτό, ήταν βέβαια να δράσουμε με φαντασία βλέποντας το όλο σαν ένα δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι, αλλάζοντας εκείνες τις συνθήκες που ήταν δυνατόν (το χτύπημα στο κατεστημένο θέλαμε να είναι λιτό και με στιλ). Τις συνθήκες, που ευθύνονται κατά μεγάλο μέρος για το άγχος, το οποίο οδηγεί τελικά να μειώνει στο ελάχιστο την ευχαρίστηση και την χαρά, που θα έπρεπε να μας διακατέχει πριν και μετά από ένα γεγονός όπως είναι η συναυλία. Αποφασίστηκε λοιπόν να «χτυπήσουμε» το τυπικό μέρος, που αφορά στη παρουσίασή της. Ο στόχος ήταν να αφαιρέσουμε σημαντικό μέρος από το «βάρος» που κουβαλά μια συναυλία σοβαρής μουσικής. Τα όρια που μπορούσαμε να δράσουμε ήταν, στο χρονικό διάστημα μεταξύ των έργων και κατά την διάρκεια ελάχιστα, και, μόνο αισθητικά, με παρεμβάσεις ίσως σωματικού ή κινησιολογικού σχολιασμού, αφήνοντας έτσι και κάποιο ρόλο παράλληλου σχολιασμού στο Video wall. Η γνώση των ορίων λειτούργησε και οργανωτικά και κατά παράξενο τρόπο απελευθερωτικά. Έτσι το σημαντικό ήταν:

- Η έναρξη της συναυλίας να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί ένα μέρος της έννοιας με την οποία εφορμούσαμε στην απομυθοποίηση της.
- Η σειρά του προγράμματος να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετήσει στον τρόπο της ενδιάμεσης επέμβασης
- Τα στοιχεία του κάθε έργου κατά συνέπεια, οδήγησαν στις κινήσεις που έπονταν ή ακολουθούσαν
- Κάποιος που αποδεδειγμένα είχε σκηνοθετικές εμπειρίες ανέλαβε την κύρια ευθύνη της επιμέλειας, την οποία όμως μοιράστηκε και με τους υπολοίπους.
- Αποφασίστηκαν και τα συμπληρωματικά όσο το δυνατό διακριτικά σχόλια, με την διαδικασία τις αντιστοίχισης των έργων, με Video Art δράση. Τέλος
- Ήμασταν αποφασισμένοι να μη σκορπίσουμε ούτε μια σταγόνα από την χαρά την οποία δικαιούμασταν.

Το σημαντικότερο όλων όμως, αφορούσε προσωπικά τον γράφοντα. Είδα στα μάτια των φοιτητών μου τον σεβασμό που τους είχα δείξει, να επιστρέφει πολλαπλάσιος. Ουσιαστικά, αυτό που είχα κάνει ήταν να δείξω μόνο την εμπιστοσύνη, που πρέπει να δείχνει κάθε εκπαιδευτικός στην δημιουργικότητά τους. Αναρωτιέμαι αν θα μπορούσε κάποιος να μείνει αδιάφορος από την φρεσκάδα των ιδεών τους. Όμως πιο ενδιαφέρον ακόμη, είναι το γεγονός ότι οι νέοι αυτοί άνθρωποι που συνεργάστηκα μαζί τους, όχι μόνο δεν προσέβαλαν στιγμή την αισθητική μου ματιά, αλλά την εμπλούτισαν πλουσιοπάροχα. Η ανάγκη τους να με ρωτάνε για όλα που σκεφτόντουσαν δεν πήγαζε από την ανασφάλεια τους γι αυτό που επιχειρούσαν, αλλά όπως αποδείχτηκε μετά, αφορούσε στον αλληλοσεβασμό. Τέλος, φάνηκε ότι δεν είναι λίγο να νοιάζεσαι οι άλλοι να αισθάνονται καλά γι αυτό που κάνουν Κατά κάποιο παράξενο τρόπο αισθάνομαι ότι η παρακίνηση της δημιουργικότητας των άλλων, σου εγγράφεται ως διπλή δημιουργικότητα, ενώ συγχρόνως προσδίδει ουσιαστική ποιότητα στο εκπαιδευτικό λειτούργημα.

Αν «Back to reality» (με ck) σημαίνει «δέξου την πραγματικότητα αφού αδυνατείς να την αλλάξεις», «Bach to reality» (με ch) σημαίνει «διεύρυνε την αντίληψή με ότι μέσο διαθέτεις για να έχεις την πραγματικότητα που ονειρεύεσαι».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago, (3η έκδοση).
Popper, K. (1972). *Objective Knowledge.* Oxford: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ackerman, D. (2002). *Συναισθησία, Η Ιστορία των Αισθήσεων,* (μτφρ. Π. Μοσχοπούλου). Αθήνα: εκδόσεις Περίπλους, 2002.
Bauman, S. (2007). *Ρευστός φόβος.* Αθήνα: Πολύτροπον.
Βελένη, Θ. (2006). *Η συναισθησία στην τέχνη του α΄ μισού του 20ου αιώνα. Η σχέση μουσικής – ζωγραφικής στη Ρωσική Πρωτοπορία. Ο ρόλος του ήχου στο θεωρητικό έργο και την καλλιτεχνική δημιουργία του Mikhail Matiushin.* Μεταπτυχιακή Εργασία με Επιβλέποντα Καθηγητή τον Μιλτιάδη Παπανικολάου. Α.Π.Θ, Τομέας Ιστορίας της Τέχνης. Θεσσαλλονίκη.
Cage, J. (1999). *Color and Meaning. Art, Science and Symbolism.* Singapore.
Lehrer, J. (2008). *Ο Προυστ ήταν νευροεπιστήμονας* (μτφρ. Γ. Δήμας). Αθήνα: εκδόσεις Αβγό.
Kandinsky, W. (1981). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη* (μτφρ. Μ. Παράσχης). Αθήνα: Νεφέλη.
Ramachandran, V. & Hubard, E. (2008). *Ακούγοντας τα χρώματα, γευόμενοι τα σχήματα.* Αθήνα: Κάτοπτρον.
Small, C. (1983). *Μουσική –Κοινωνία- Εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
Τεγόπουλος – Φυτράκης, Ελληνικό Λεξικό (1997). Λήμμα *Συναισθησία* (επιμ. Μ. Μάνδαλα). Αθήνα.
Χαραλαμπίδης, Ά. (1993). *Η Τέχνη του 20ου αιώνα, Τόμος ΙΙΙ*. Θεσσαλονίκη.

Webgraphy

http://www.synestheia.info/abstracts.html
http://www.cytowic.net

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μέθοδοι διδασκαλίας τραγουδιού σε αγόρια κατά την περίοδο της μεταφώνησης: Μία βιβλιογραφική παρουσίαση

Αντώνης Βερβέρης

Περίληψη

Ένας σημαντικός τομέας μελέτης του κλάδου της Χορωδιακής Εκπαίδευσης είναι η αναπτυξιακή φύση της ανθρώπινης φωνής και ιδιαίτερα των παιδιών. Ειδικά, το θέμα της μεταφώνησης των αγοριών κατά την εφηβεία έχει αποτελέσει πεδίο διαμάχης μεταξύ εκπαιδευτικών. Η παραδοσιακή άποψη είναι ότι τα αγόρια πρέπει να διακόπτουν το τραγούδι κατά την περίοδο της μεταφώνησης, διότι αυτό μακροπρόθεσμα προκαλεί φωνητικές δυσλειτουργίες. Αυτή είναι και η επικρατούσα πρακτική σήμερα σε χώρες κυρίως της Κεντρικής Ευρώπης.

Από τη δεκαετία του 1950 και ύστερα, στις ΗΠΑ διαμορφώνεται σταδιακά μία διαφορετική προσέγγιση που επιτρέπει τη διδασκαλία του τραγουδιού σε αγόρια κατά τη μεταφώνηση. Το 1977 ο John Cooksey παρουσιάζει μία θεωρία βασισμένη στο προϋπάρχον έργο των McKenzie, Swanson και Cooper σε συνδυασμό με προσωπική συστηματική έρευνα. Σύμφωνα με τον Cooksey, η μεταφώνηση των αγοριών είναι μία σταδιακή διαδικασία αποτελούμενη από πέντε στάδια ανάπτυξης και διαρκεί ένα με δύο χρόνια (Cooksey, 1977). Τα αγόρια για αρκετό χρόνο αφού αρχίσει η μεταφώνηση διατηρούνε μέρος της «παλιάς φωνής» τους, η οποία χωρίζεται από τις χαμηλές νότες της «νέας φωνής» από μία περιοχή στην οποία το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει τη φωνή του ή δεν μπορεί να παράγει ήχο καθόλου. Για την ενοποίηση της «παλιάς ψηλής φωνής» με τη «νέα χαμηλή φωνή» προτείνεται η χρήση ασκήσεων που ξεκινάνε από την «ψηλή φωνή» και κινούνται καθοδικά με αποτέλεσμα την ισορροπημένη ανάπτυξη της «νέας φωνής» (Roe, 1983· Phillips, 1996· Leck, 2007).

Λέξεις κλειδιά
μεταφώνηση, εφηβεία, τραγούδι, χορωδία, φωνή, τεχνική, διδασκαλία

Εισαγωγή

Η μεταφώνηση είναι μία μεταξύ των πολλών βιολογικών αλλαγών που σηματοδοτούν την είσοδο ενός παιδιού στη φάση της εφηβείας. Περίοδο μεταφώνησης περνάνε τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Παρ' όλα αυτά η αλλαγή που συντελείται στα αγόρια είναι πολύ πιο δραματική σε σχέση με αυτή των κοριτσιών. Για το λόγο αυτό, το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών έχει στραφεί στη μεταφώνηση των αγοριών.

Η επικρατούσα άποψη για πολλά χρόνια ήταν ότι τα αγόρια πρέπει να διακόπτουν το τραγούδι κατά την περίοδο της μεταφώνησης, διότι αυτό εμποδίζει την σωστή φωνητική τους ανάπτυξη και μακροπρόθεσμα προκαλεί δυσλειτουργίες στις φωνητικές τους χορδές (Collins, 1993:122). Από τα μέσα του 20ού αιώνα η αντίληψη αυτή αρχίζει να αμφισβητείται με την ανάπτυξη ειδικών μεθόδων διδασκαλίας κυρίως από Βρετανούς και Αμερικανούς εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί μία περιγραφή του φαινομένου καθώς και μία σύντομη ιστορική αναδρομή των παιδαγωγικών αντιλήψεων σχετικά με το θέμα αυτό σε συνδυασμό με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η μεταφώνηση στα αγόρια - περιγραφή του φαινομένου

Κατά την περίοδο της μεταφώνησης, ο λάρυγγας των αγοριών αναπτύσσεται σε μήκος αλλά και από μπροστά προς τα πίσω με αποτέλεσμα να γίνεται ορατό το «μήλο του Αδάμ». Οι φωνητικές χορδές μακραίνουν κατά 1cm και γίνονται αρκετά πιο χοντρές από αυτές των κοριτσιών, με αποτέλεσμα η φωνή να αποκτά πιο βαρύ και σκούρο χρώμα, αλλά και να αποκτά περισσότερη δύναμη. Ο λάρυγγας των κοριτσιών αναπτύσσεται αλλά όχι τόσο θεαματικά όσο στα αγόρια, ενώ οι φωνητικές χορδές μακραίνουν μόλις κατά 3-4mm (Brinson, 1996:211). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ενώ η κατά μέσο όρο αύξηση του ύψους των αγοριών στην εφηβεία είναι περίπου 18%, ο λάρυγγάς τους αλλάζει μέγεθος κατά 63% περίπου (Perona-Wright, 2004:308).

Κατά τη μεταφώνηση, όπως αναφέρθηκε, αλλάζει η ποιότητα της φωνής τόσο στο τραγούδι όσο και στην ομιλία. Επίσης παρατηρείται το φαινόμενο το παιδί να μην μπορεί να ελέγξει τη φωνή του, με αποτέλεσμα το γνωστό σπάσιμο της φωνής («κοκοράκι»). Αυτό οφείλεται στο ότι το σώμα δεν έχει προσαρμοστεί ακόμα στα νέα δεδομένα ενώ στην πράξη οι μύες «θυμούνται» τις διεργασίες που έκαναν παλιότερα (muscle memory). Ακόμη, παρατηρείται δυσκολία στο πέρασμα από το ένα register στο άλλο χωρίς αλλαγή στην ποιότητα του ήχου (Bell, 2004:6). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάποια παιδιά μπορεί να υπάρξει περίοδος στην οποία η έκταση της φωνής τους περιορίζεται σε 4 ή 5 νότες (Hylton, 1995:83).

Κατά μέσο όρο, τα χαρακτηριστικά της μεταφώνησης γίνονται αισθητά σε αγόρια ηλικίας 12.5-14 ετών, με κάποιες όμως, όχι πολύ σπάνιες, αποκλείσεις (Cooksey, 1992:4). Σύμφωνα με πιο πρόσφατες έρευνες τα χαρακτηριστικά της εφηβείας, όπως και η μεταφώνηση άλλωστε, εκδηλώνονται πλέον σε νεαρότερη ηλικία απ' ότι συνέβαινε κάποιες δεκαετίες παλιότερα. Ανάλογα στοιχεία για την ηλικία έναρξης της μεταφώνηση μας δίνει σχετική έρευνα της Janice Killian (1999) στην οποία συμμετείχαν παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων των ΗΠΑ. Προς πιθανή έκπληξη πολλών εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι το 81.4% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης καθώς και το 50% των μαθητών της Ε΄ τάξης βιώνει κάποια έστω πρώιμα χαρακτηριστικά μεταφώνησης (Killian, 1999:365).

Σύμφωνα με τον Frederick Swanson, έναν από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησαν τη μεταφώνηση των αγοριών, το καθολικό φαινόμενο της έλλειψης αντρικών φωνών στις χορωδίες έχει τις ρίζες του στο φαινόμενο της μεταφώνησης των αγοριών. Τα αγόρια σε αυτή την ηλικία ταυτίζουν το τραγούδι με τα κορίτσια, περισσότερο επειδή νιώθουν ότι εκείνα τραγουδάνε καλύτερα και όχι επειδή το τραγούδι θεωρείται θηλυπρεπής δραστηριότητα (Swanson, 1984:47).

Η μεγαλύτερη ίσως πρόκληση για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει σε έφηβους είναι αυτή της μεταφώνησης. Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο οφείλει να γνωρίζει την φύση του φαινομένου αυτού, αλλά και να βοηθά τους έφηβους μαθητές του να κατανοήσουν τι συμβαίνει στην ίδια τους τη φωνή σε συνδυασμό με τη διδασκαλία μίας υγιούς τεχνικής τραγουδιού (Durrant, 2003:158). Επιπλέον, πρέπει να κατανοεί τις - κάποιες φορές τρομακτικές - αλλαγές που συντελούνται στη ψυχολογία των παιδιών κατά την περίοδο αυτή της ζωής τους (Demorest, 2000).

Εάν τα παιδιά ξεπεράσουν την περίοδο αυτή καθοδηγούμενα από ένα άτομο με εις βάθος γνώση του θέματος είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν με θετικότητα και ενθουσιασμό τη συμμετοχή τους σε μία χορωδία. Σε αντίθετη περίπτωση, ο φόβος αλλά και η απογοήτευση λόγω της περιορισμένης μουσικής επιτυχίας, μπορεί να οδηγήσει κάποια παιδιά σε μία γενικά αρνητική στάση απέναντι στο χορωδιακό τραγούδι (Brinson, 1996:210).

Ιστορική προσέγγιση του θέματος

Η διαδικασία της μεταφώνησης στα αγόρια φαίνεται ότι προβλημάτιζε τους ευρωπαίους μουσικούς αρκετούς αιώνες νωρίτερα. Το ενδιαφέρον τους στράφηκε κυρίως στο πως θα μπορούσαν να καθυστερήσουν ή να αποτρέψουν τις αλλαγές που συντελούνται στην παιδική φωνή κατά αυτή την περίοδο. Η παράδοση των τραγουδιστών castrati ήταν πολύ διαδεδομένη μέχρι και τα τέλη του 18ου αιώνα, ενώ υπάρχουν και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις κατά τον 19ο αιώνα.[6] Με τη σταδιακή απόρριψη αυτής της πρακτικής έχουμε την ύπαρξη φυσικών προσεγγίσεων πάνω σε αυτό το ζήτημα.

Η τάση που κυριάρχησε μέχρι και τα μέσα του 20ου αιώνα ήταν ότι τα αγόρια πρέπει να σταματούν το τραγούδι τελείως καθ' όλη τη διάρκεια της μεταφώνησης. Παρ' όλα αυτά ήδη από τη δεκαετία του 1930 και σχεδόν ταυτόχρονα σε Αγγλία και Αμερική, εκφράζεται αμφισβήτηση για το εάν αυτός είναι ο μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι επικριτές της πρακτικής αυτής επικεντρώθηκαν στην απουσία επιστημονικής τεκμηρίωσης που να στηρίζει την εγκυρότητα της. Επίσης παρατηρήθηκε ότι με την πρακτική αυτή, εκατοντάδες παιδιά απομακρύνονταν κάθε χρόνο από τις χορωδίες λόγω της μεταφώνησης χωρίς όμως να επιστρέφουν ποτέ. Ακόμα και αν τα παιδιά αυτά μέχρι τότε τραγουδούσαν με ενθουσιασμό στη χορωδία, ο χρόνος που μεσολαβούσε ήταν αρκετός για να χάσουν το ενδιαφέρον τους για το χορωδιακό τραγούδι. (Collins, 1993:123).

Το 1956, και ενώ αρχίζει να υπάρχει έντονος προβληματισμός για το θέμα αυτό, ο Αμερικανός εκπαιδευτικός Duncan McKenzie εκδίδει ένα βιβλίο στο οποίο παρουσιάζει παραδείγματα από διάφορα μέρη του κόσμου που στηρίζουν την άποψη ότι το τραγούδι κατά τη μεταφώνηση είναι ασφαλές. Ο McKenzie είναι ένας από τους τρεις πρωτεργάτες αυτής της θεωρίας, μαζί με τους Frederick Swanson και Irvin Cooper, οι οποίοι θα καταφέρουν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, να πείσουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια του τραγουδιού κατά την περίοδο της μεταφώνησης (ό.π.:124).

Η σύγχρονη μεθοδολογία

Το 1977, ο καθηγητής John Cooksey παρουσιάζει για πρώτη φορά στο περιοδικό της Αμερικανικής Ένωσης Διευθυντών Χορωδίας, τη δική του θεωρία (The Contemporary Eclectic Theory) σχετικά με τη μεταφώνηση η οποία βασίζεται στο έργο των McKenzie, Swanson και Cooper σε συνδυασμό με προσωπική συστηματική έρευνα. Ο Cooksey τονίζει οκτώ κεντρικά σημεία στα οποία οι τρεις πρωτεργάτες ερευνητές συμφωνούν και τα οποία αποτελούν βάση και της δικής του θεωρίας (Cooksey, 1992:5). Αυτά είναι τα εξής:

1. Η μεταφώνηση παρουσιάζεται με την είσοδο ενός παιδιού στην εφηβεία και συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση των πρωτευόντων και δευτερευόντων χαρακτηριστικών του φύλου.
2. Τα περισσότερα χορωδιακά κομμάτια που έχουν εκδοθεί δεν ταιριάζουν στην έκταση και την tessitura μίας φωνής που αλλάζει.

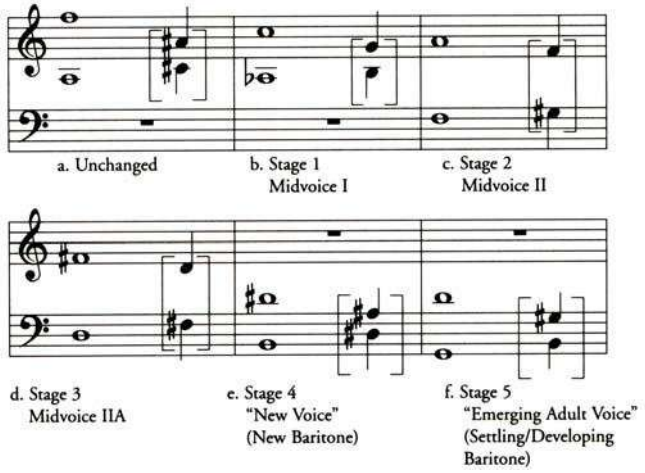
[6] Ο τελευταίος castrato τραγουδιστής ήταν ο Alessandro Moreschi, μέλος της χορωδίας της Capella Sistina (1883-1913),οι ηχογραφήσεις του οποίου αποτελούν σήμερα τα μοναδικά ηχογραφημένα ντοκουμέντα τραγουδιστή castrato.

3. Ο ακανόνιστος ρυθμός ανάπτυξης του φωνητικού μηχανισμού καθιστά τη φωνή απρόβλεπτη και δύσκολα ελέγξιμη ειδικά όταν πιέζεται σε λάθος έκταση.
4. Σε μία ομάδα αγοριών ηλικίας 12-15 ετών συναντώνται φωνές σε διαφορετικά στάδια εξέλιξης.
5. Ο ρυθμός των αλλαγών που συντελούνται στη φωνή διαφέρει από άτομο σε άτομο.
6. Έλεγχοι της φωνής είναι απαραίτητοι σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.
7. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τι συμβαίνει στη φωνή τους κατά τη μεταφώνηση.
8. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να αποκτήσουν καλές τραγουδιστικές συνήθειες κατά την περίοδο αυτή.

Στάδια ανάπτυξης

Η μεγαλύτερη ίσως συμβολή του Cooksey είναι η παρουσίαση ενός συστήματος κατάταξης φωνών για τα αγόρια που βρίσκονται σε φάση μεταφώνησης, η εγκυρότητα του οποίου έχει δοκιμασθεί σε ένα πλήθος ερευνών που έγιναν τα τελευταία 30 χρόνια. Σύμφωνα με το σύστημα του Cooksey η μεταφώνηση στα αγόρια είναι μία σταδιακή διαδικασία αποτελούμενη από πέντε στάδια ανάπτυξης και συνήθως διαρκεί ένα με δύο χρόνια (Friar, 1999:28). Εντούτοις, ο Cooksey δηλώνει ότι υπάρχουν εξαιρέσεις όπου η περίοδος της μεταφώνησης μπορεί να διαρκέσει μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα, χωρίς όμως ποτέ να παρακάμπτεται κάποιο από τα πέντε στάδια. Νεώτερες έρευνες προτείνουν ότι τα πέντε στάδια φωνητικής ανάπτυξης συμπίπτουν με τα πέντε στάδια ενήβωσης σύμφωνα με την Tanner. Η κλίμακα αυτή προτάθηκε από τον Βρετανό παιδίατρο James Tanner και αναφέρεται σε πέντε στάδια ενήβωσης σύμφωνα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φύλου (Cooksey, 2000:734).

Τα βασικά κριτήρια που καθορίζουν την κατάταξη ενός παιδιού σε ένα από τα πέντε στάδια ανάπτυξης είναι α) η Μέση Συχνότητα Ομιλίας (Speaking Fundamental Frequency), β) η έκταση και η ποιότητα της φωνής και γ) η tessitura, δηλαδή η περιοχή όπου το τραγούδι είναι πιο άνετο (Cooksey, 1992). Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, τα πέντε στάδια της μεταφώνησης είναι τα εξής:



Τα στάδια της μεταφώνησης (Cooksey, 1992) *Οι άσπρες νότες δείχνουν την έκταση της φωνής σε κάθε στάδιο, ενώ οι μαύρες νότες δείχνουν την περιοχή όπου το τραγούδι είναι πιο άνετο (tessitura).*

Τα πέντε στάδια - περιγραφή

Στο πρώτο στάδιο (Midvoice I) έχουμε τις πρώτες ενδείξεις της μεταφώνησης. Το παιδί αρχίζει να συναντά δυσκολίες στις ψηλές νότες ενώ στο τραγούδι του παρατηρείται αισθητή διαφυγή αέρα. Στο δεύτερο στάδιο (Midvoice II) κάποιες χαμηλότερες νότες εμφανίζονται ενώ η φωνή σκουραίνει, γίνεται πιο χοντρή και με περιορισμένη αντήχηση. Επίσης, το μήκος των φωνητικών χορδών αυξάνεται και σαν αποτέλεσμα γίνεται δυνατή για πρώτη φορά η χρήση falsetto. Τα περισσότερα αγόρια φτάνουν αυτό το στάδιο σε ηλικία 13 ετών ενώ συνήθως διαρκεί 12-13 μήνες. Το φαινόμενο της μεταφώνησης φτάνει στην κορύφωσή του κατά το τρίτο στάδιο (Midvoice IIA) το οποίο συνήθως διαρκεί 2-10 μήνες. Επειδή η tessitura είναι πολύ περιορισμένη σε αυτό το στάδιο, υπάρχουν ελάχιστα χορωδιακά κομμάτια που μπορεί ένα παιδί να τραγουδήσει στην πρωτότυπή τους μορφή. Παρ' όλα αυτά η πράξη έχει δείξει ότι η μη διακοπή της διδασκαλίας της φωνητικής τεχνικής είναι μεγάλης σημασίας σε αυτό το στάδιο. Κατά το τέταρτο στάδιο (New Baritone) η φωνή αρχίζει να σταθεροποιείται σηματοδοτώντας έτσι το τέλος της πιο δραματικής περιόδου της μεταφώνησης. Η φωνή είναι πλέον πιο καθαρή αν και παραμένει λεπτή και αδύνατη (Cooksey & Welch, 1997:23). Ένα από τα χαρακτηριστικά της είναι ο περιορισμένος βαθμός ευλυγισίας, αν και παρατηρείται κάποια βελτίωση σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια (Hook, 2005:92). Κατά το πέμπτο στάδιο (Settling/Developing Baritone) η φωνή ηχεί πλέον πιο ώριμη αν και ακόμα δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός ενήλικα. Παρατηρείται μία σταδιακή διεύρυνση της έκτασης, φωνητική σταθερότητα αλλά και μεγαλύτερη ευλυγισία. Είναι η στιγμή πλέον που η φωνή ενός αγοριού «παίρνει το δρόμο της ενηλικίωσης» (Cooksey & Welch, 1997:23).

Κατάταξη σε ομάδες φωνών

Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η φωνή ενός παιδιού πρέπει να ελέγχεται συχνά κατά την περίοδο της μεταφώνησης έτσι ώστε το παιδί να τοποθετείται στην ομάδα με την πιο βολική για αυτό έκταση. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, ένα αγόρι μπορεί να αλλάξει ομάδα φωνών περισσότερες από μία φορές. Η συμμετοχή των αγοριών στην ομάδα soprano πρέπει να επανεξετάζεται με προσοχή όταν αυτά μπαίνουν στο πρώτο και δεύτερο στάδιο της μεταφώνησης, ενώ πρέπει να αποφεύγεται από το τρίτο στάδιο και μετά. Συνήθως ένα αγόρι περνά σταδιακά από όλες τις άλλες ομάδες (Alto, Tenor, Bass) ενώ σχεδόν όλα τα αγόρια τραγουδάνε ως μπάσοι μέχρι η φωνή τους να σταθεροποιηθεί οπότε και ξαναποκτούν κάποιες ψηλές νότες (Williams, 2006).

Για την κατάταξη των φωνών σε κατηγορίες προτείνεται η χρήση του συστήματος του Cooksey, κάτι που βοηθά όχι μόνο στη σωστή επιλογή ρεπερτορίου αλλά και στη συστηματικότερη παρακολούθηση της εξέλιξης κάθε παιδιού. Παρατηρώντας τις εκτάσεις που προτείνει το σύστημα του Cooksey σε συνδυασμό με τις εκτάσεις των κοριτσιών της ίδιας ηλικίας μπορούμε να επισημάνουμε τους περιορισμούς που παρουσιάζονται στη διδασκαλία τραγουδιών σε unisono, που είναι εξάλλου και το πιο συνηθισμένο σε μία τυπική σχολική τάξη. Μελωδίες που μπορούν να τραγουδηθούν από το σύνολο μίας τάξης πρέπει να περιορίζονται στην έκταση της 6ης μεγάλης, και να κυμαίνονται μεταξύ Σιb και Σολ, στην οκτάβα που βολεύει κάθε μαθητή (Cooksey, 2000:825).

Πρέπει να γίνει σαφές ότι η επιλογή κομματιών με κατάλληλες για αυτή την ηλικία εκτάσεις φωνών είναι μία σημαντική αλλά συνάμα δύσκολη διαδικασία. Όπως παρατήρησε ο Irvin Cooper, για ένα αγόρι που η φωνή του αλλάζει, η φωνή alto είναι ψηλή ενώ η φωνή tenor χαμηλή.

Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να γραφεί καινούργια μουσική αφού το μεγαλύτερο μέρος των εκδόσεων τετράφωνης χορωδιακής μουσικής είναι ακατάλληλο για παιδιά γυμνασίου (Collins, 1993:132).

Διδασκαλία τραγουδιού κατά τη διάρκεια της μεταφώνησης

Ένας παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά ένα παιδί κατά την περίοδο της μεταφώνησης είναι η διδασκαλία των βασικών στοιχείων της φωνητικής τεχνικής. Η χρήση της διαφραγματικής αναπνοής, της σωστής στάσης του σώματος και το τραγούδι με χαλαρό στόμα, σαγόνι και λαιμό αποτελούν στοιχεία υγιούς τραγουδιού ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας και πρέπει να ενθαρρύνονται και να διδάσκονται στα αγόρια που βρίσκονται σε μεταφώνηση.

Πρέπει να γίνει κατανοητό από τα ίδια τα παιδιά ότι σε κάποιες πρόβες ίσως να μην είναι σε θέση να τραγουδήσουν όλες τις νότες που θα τους ζητηθούν ή ότι κάποιες στιγμές μπορεί να έχουμε σπάσιμο της φωνής, μιας και η φωνή αυτή την περίοδο αντιδρά πολλές φορές απρόβλεπτα. Επίσης τα παιδιά πρέπει να μάθουν να λειτουργούν αυτόνομα κατά τη διάρκεια της πρόβας, αναγνωρίζοντας μόνα τους την παρουσία ανεπιθύμητης έντασης και πίεσης στη φωνή τους και σταματώντας για ξεκούραση όταν νιώθουν ότι είναι απαραίτητο. (Leck, 2001).

Τα αγόρια για αρκετό χρόνο διατηρούνε μέρος της «παλιάς φωνής» τους, η οποία χωρίζεται από τη «νέα φωνή» μέσω μίας περιοχής στην οποία δεν μπορούν να ελέγξουν τη φωνή τους ή δεν μπορούν να παράγουν ήχο καθόλου. Η σύγχρονη μεθοδολογία προτείνει τη χρήση ασκήσεων που ξεκινάνε από την περιοχή του falsetto και κινούνται καθοδικά με στόχο την ενοποίηση του χαμηλού και του ψηλού register, βοηθώντας στην ισορροπημένη ανάπτυξη της «νέας φωνής» (Roe, 1983· Phillips, 1996· Blackstone, 1998· Leck, 2001· Barham, 2001· Kennedy, 2004). Πρέπει να γίνει σαφές ότι η χρήση του falsetto δεν είναι το ίδιο εύκολη για όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε περίοδο μεταφώνησης, μία ικανότητα που γρήγορα όμως αποκτούν. Σε αυτή την περίπτωση δουλεύουμε με ασκήσεις την άνετη περιοχή της νέας φωνής προσπαθώντας με προσοχή και υπομονή να την διευρύνουμε (Cooksey, 1992· Kennedy, 2004). Ο Cooksey προτείνει ασκήσεις με διάφορα φωνήεντα σε κρατημένους φθόγγους καθώς και καθοδικές και ανοδικές ασκήσεις με έκταση τεσσάρων φθόγγων (π.χ. Fa-Mi-Re-Do ή Do-Re-Mi-Fa κο κ.). Επίσης, ασκήσεις με τη χρήση staccato έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη ευλυγισίας της φωνής (Cooksey, 1992:49). Όταν ένα αγόρι αρχίζει να αποκτά άνεση στη χρήση του falsetto, τότε μπορούμε να επιστρέψουμε στις καθοδικές ασκήσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Κάτι άλλο το οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν είναι η οργάνωση ξεχωριστών τμημάτων για τα αγόρια και τα κορίτσια αυτής της ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα κορίτσια να αναπτύξουν περισσότερο τις μουσικές και φωνητικές τους ικανότητες μιας και δεν αντιμετωπίζουν τόσο μεγάλες δυσκολίες όσα τα αγόρια. Επίσης τα αγόρια που περνάνε μεταφώνηση νιώθουν πιο άνετα όταν τραγουδάνε μόνο με αγόρια (Blackstone, 1998). Όταν σε μία μεικτή χορωδία υπάρχουν αγόρια που τραγουδάνε σε ομάδες μαζί με κορίτσια, καλό είναι να αποφεύγονται οι όροι "soprano" και "alto" γιατί προσδίδουν θηλυκό γένος ενώ καλό είναι να τοποθετούνται μαζί σε σημείο τέτοιο ώστε να βρίσκονται κοντά στα υπόλοιπα αγόρια της χορωδίας.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η πολύωρη εξάσκηση κατά το στάδιο της μεταφώνησης θα πρέπει να αποφεύγεται (Cooksey, 1992:39).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barham, T. (2001). *Strategies for Teaching Junior High & Middle School Male Singers: Master Teachers Speak*. Santa Barbara, CA: Santa Barbara Music Publishing.

Bell, C. (1991). *My Voice is Changing!* Glasgow: National Youth Choir of Scotland.

Blackstone, J. (1998). *Working with Male Voices: Developing Vocal Techniques in the Choral Rehearsal*. Santa Barbara, CA: Santa Barbara Music Publishing.

Brinson, B. (1996). *Choral Music: Methods and Materials - Developing Successful Choral Programs* (Grades 5 to 12). Belmont, CA: Schirmer.

Collins, D. (1993). *Teaching Choral Music*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

Cooksey, J. & Welch, G. (1997). Adolescence, Singing Development and National Curricula Design. Στο *Singing Development: Childhood & Change* (19-30). Roehampton: Centre for Advanced Studies in Music Education.

Cooksey, J. (1992). *Working with the Adolescent Voice*. St. Louis: Concordia Publishing House.

Cooksey, J. (2000). Male Adolescent Transforming Voices: Voice Classification, Voice Skill Development, and Music Literature Selection. Στο L. Thurman & G. Welch (επιμ.) *Bodymind & Voice: Foundations of Voice Education* (821-841). The VoiceCare Network.

Cooksey, J. (2000). Voice Transformation in Male Adolescents. Στο L. Thurman & G. Welch (επιμ.) *Bodymind & Voice: Foundations of Voice Education*. The VoiceCare Network.

Demorest, S. (2000). The Challenge of the Middle School Chorus. *Music Educators Journal*, 86(4), 21-22.

Durrant, C. (2003). *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. London: Routledge.

Friar, K. (1999). Changing Voices, Changing Times. *Music Educators Journal*, 86(3), 26-29.

Hook, S. (2005). *Vocal Agility in the Male Adolescent Changing Voice* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). University of Missouri-Columbia.

Hylton, J. (1995). *Comprehensive Choral Music Education*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Kennedy, C. (2004). "It's a Metamorphosis": Guiding the Voice Change at the American Boychoir School. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 264-280.

Killan, J. (1999). A Description of Vocal Maturation among Fifth- and Sixth-Grade Boys. *Journal of Research in Music Education*, 47(4), 357-369.

Leck, H. (2001). *The Boy's Changing Voice: Take the High Road*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.

Perona-Wright, L. (επιμ.) (2004). *Voice for Life: Choir Trainer's Book*. Surrey: Royal School of Church Music.

Phillips, K. (1996). *Teaching Kids to Sing*. Belmont, CA: Schirmer.

Roe, P. (1983). *Choral Music Education*. Illinois: Waveland Press.

Swanson, F. (1984). Changing Voices: Don't Leave out the Boys. *Music Educators Journal*, 70(5), 47-50.

Williams, J. (2006). From boys to men: the changing adolescent voice. *Church Music Quarterly*, September 2006. Salisbury, UK: Royal School of Church Music.

Yarrington, J. (1990). *Building the Youth Choir: Training & Motivating Teenage Singers*. Minneapolis, MN: Augsburg Fortress.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της Απόλυτης Ακοής: συγκριτική μελέτη Ελλάδας και Ιαπωνίας

Μαρία Βρακά-Martone

Περίληψη

Οι σύγχρονοι ερευνητές στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης βρισκόμαστε μπροστά σε μια ευτυχή και συνάμα κρίσιμη συγκυρία. Χάρη στα τεχνολογικά επιτεύγματα και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σπουδή της μουσικής μας ανάπτυξης, είμαστε σε θέση να εμβαθύνουμε στις ρίζες της ανθρώπινης μουσικότητας. Σπουδές από τον τομέα της νευρολογίας, της βιολογίας και της γενετικής σήμερα περισσότερο από ποτέ υποστηρίζουν την βιολογική προδιάθεση και την εν δυνάμει ικανότητα όλων μας για μουσική. Αυτή η τάση έχει δώσει μια άλλη ώθηση στην έρευνα και μια άλλη βαρύτητα ρόλο του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη μουσικών ιδιοτήτων. Η καλλιέργεια και η διαμόρφωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας, καθ'όσον αφορά τη μουσική, ξεκινά από πολύ νεαρή ηλικία και γίνεται αυτόνομα χωρίς προσωπική συνειδητή προσπάθεια. Η εμπειρία που αποκτάται καθημερινά, χτίζεται μέσω της έκθεσής μας σε μουσικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο άμεσο και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Με αφορμή την ιδιότητα της Απόλυτης Ακοής και εξετάζοντας την ανάπτυξή της μέσα στα πολιτισμικά πλαίσια Ελλάδας και Ιαπωνίας, η παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσει να παρουσιάσει πως η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων εξαρτάται από τις επιλογές που το περιβάλλον κάνει για εμάς. Δίνεται έμφαση στη σημασία της συστηματικής μουσικής εκπαίδευσης σε μικρή ηλικία και στο πως η δομή της εκπαίδευσης αυτής μπορεί να προάγει τις μουσικές ικανότητες που το πολιτισμικό περιβάλλον θεωρεί σημαντικές.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη και τη διαφοροποίηση των λειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Κ.Ν.Σ.): Επισκόπηση σχετικών ερευνών

Ελευθερία Βούλγαρη

Περίληψη

Πλήθος ερευνών έχει ασχοληθεί με τον εγκέφαλο και τις πολυποίκιλες λειτουργίες του. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών αναφέρει τη συμβολή της μουσικής στην αύξηση του όγκου του εγκεφάλου και της παρεγκεφαλίδας το οποίο συνεπάγεται καλύτερο συντονισμό και επεξεργασία της μνήμης. Παρόμοιες έρευνες αναφέρουν επίσης τη δημιουργία ισχυρότερων συνδέσεων μεταξύ των νευρικών ινών και στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, ενδυνάμωση και ταχύτερη λειτουργία των εγκεφαλικών νευρώνων και ανάπτυξη των αισθητηριοκινητικών περιοχών του εγκεφάλου. Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι σημαντικότατες λειτουργίες του εγκεφάλου να ενεργοποιούνται και να ενισχύονται. Ειδικότερα, η ομιλία, η όραση, η ακοή, ο συντονισμός και όπως αποδεικνύεται και από σειρά μελετών για το αντίκτυπο της μουσικής του Mozart στη γνωστική ικανότητα των μαθητών (Mozart effect), η μνήμη, η προσωρινή χωρική αντίληψη (spatial-temporal reasoning), και η χωρική απεικονιστική αντίληψη (spatial-recognition reasoning), ενεργοποιούνται και ενισχύονται έτσι ώστε να δημιουργείται άμεση ανταπόκριση και στους οκτώ τύπους νοημοσύνης, τους οποίους έχει διακρίνει ο Gardner, να ενισχύεται η γνώση και η μάθηση και να εμφανίζεται μεγάλο ποσοστό εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σημαντική φαίνεται επίσης να είναι η συμβολή της μουσικής στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Η εργασία αυτή έχει σαν στόχο της να παρουσιάσει τη σημαντικότητα της μουσικής εκπαίδευσης και ακρόασης όχι μόνο ως προς τις μουσικές αλλά και πολλές ακόμα δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει ένα άτομο μέσα από την μουσική εκπαίδευση. Γίνεται σύντομη παράθεση σχετικών ερευνών.

Λέξεις-κλειδιά
νευρώνες, εγκέφαλος, παρεγκεφαλίδα, φαινόμενο Μότσαρτ, χωρική αντίληψη

Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα εξεταστούν συνοπτικά οι διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί γύρω από την συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής ακρόασης στη φυσική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου, ελπίζοντας ότι θα αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα στην ελληνική επιστημονική κοινότητα.

Επιγραμματικά, γίνεται σύντομη αναφορά στην αναγκαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις καταξιωμένων ελλήνων και ξένων παιδαγωγών, στην άρρικτη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με την μουσική ακρόαση και έπειτα ακολουθούν αναφορές σε έρευνες σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάστηκαν σε άτομα που είχαν σχέση με την μουσική εκπαίδευση και ακρόαση ως προς την φυσική, πνευματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Μουσική εκπαίδευση ονομάζεται ο θεσμός του οποίου στόχος είναι η δημιουργία εκπαιδευμένων μουσικά ατόμων τα οποία θα αναζητούν τη μουσική τους συμμετοχή και δημιουργία μέσα από το τραγούδι και την εκτέλεση ενός μουσικού οργάνου, θα ανταποκρίνονται συναισθηματικά στη μουσική, για την οποία θα θυμούνται πληροφορίες και θα λύνουν εκφραστικά και τεχνικά προβλήματα κατά την εκτέλεσή της (Παπαζαρής, 1999· Χρυσοστόμου, 2007β).

Ο Gardner μέσα από την θεωρία του για τις οκτώ διαφορετικές ευφυΐες, μία από τις οποίες είναι και η μουσική, που τελικά συντελούν στην ικανότητα αντίληψης και αντίδρασης ενός ατόμου στα διάφορα ερεθίσματα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον του, δημιουργεί σημαντική βάση για την αναγκαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης (Gardner, 1993· Χρυσοστόμου, 2007), ενώ σύμφωνα με τον Eisner οι τέχνες γενικότερα ενεργοποιούν λειτουργίες της σκέψης που μπορούν να βοηθήσουν το άτομο στη βελτίωση της καθημερινότητάς του, αφού προάγουν τη δημιουργικότητα, τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και τον αυτοέλεγχο (Οικονομίδου-Σταύρου, 2007· Χρυσοστόμου, 2006). Σύμφωνα με τον Bruner η διδασκαλία της σκέψης για την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων πρέπει να γίνεται μέσα από πολλά γνωστικά πεδία και στόχος αυτής της διδασκαλίας είναι να μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που πήραν μέσα από το σχολείο και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (Bruner, 1960· Χρυσοστόμου, 2006· Χρυσοστόμου, 2007β).

Μουσική ακρόαση ονομάζεται η συνειδητή πρόσληψη της μουσικής δια μέσου του ακουστικού συστήματος. Λαμβάνοντας υπ'όψην ότι η μουσική ακρόαση αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της μουσικής εκπαίδευσης, η συγγραφέας θεωρεί ότι οι έρευνες που αναφέρονται στα ωφέλη της μουσικής ακρόασης θα πρέπει να μελετηθούν παράλληλα με τις έρευνες που αναφέρονται σε αυτά της μουσικής εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η μουσική ακρόαση αποτελεί στην ουσία το πρώτο μάθημα, την εισαγωγή δηλαδή στη μουσική εκπαίδευση.

Η συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη και τη διαφοροποίηση των λειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος

Παρουσίαση συγκεκριμένων νευρικών αλλαγών και δημιουργία περισσότερων συνδέσεων

Ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι η ακρόαση δομημένης τονικής Δυτικής «κλασικής» μουσικής (κυρίως της μουσικής του Mozart) αντανακλά και αλλάζει συγκεκριμένες νευρικές δομές και αναπτύσει περισσότερες συνδέσεις ανάμεσα στους νευρώνες του ανθρώπινου εγκεφάλου είτε πρόκειται για παθητική, είτε για ενεργητική μουσική δραστηριότητα (Shinn, 2007). Επιπλέον, ερευνητές αναφέρουν ότι η έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα και η συστηματική μουσική διδασκαλία, η οποία αρχίζει πριν την ηλικία των επτά ετών, μπορεί να προκαλέσει την ανάπτυξη περισσότερων συνδέσεων ανάμεσα στους νευρώνες του ανθρώπινου εγκεφάλου (Ευαγγελοπούλου, 2007), οι οποίες διεγείρουν την δημιουργικότητα (Gillman, 2005· Shinn, 2007). Η ενδυνάμωση αυτή των νευρώνων δημιουργεί επίσης νέα χωροχρονική λογική ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με την άποψη της φυσιολόγου Frances Rauscher του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (Rauscher, 1997· Rauscher, 2000).

Αύξηση λειτουργιών των νευρώνων

Πειράματα που πραγματοποιήθηκαν το 1989, κατά τα οποία μουσικοί έπρεπε να κάνουν πρόβα ένα μουσικό έργο χωρίς να το εκτελέσουν, παρά μόνο στο μυαλό τους, απέδειξαν ότι η μουσική (καθώς και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες όπως τα μαθηματικά και το σκάκι) πυροδοτεί δισεκατομμύρια σήματα στους εγκεφαλικούς νευρώνες (Leslie Brothers & Shaw, 1989).

Σε ένα διαφορετικό πείραμα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά σε δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών, η πρώτη ομάδα μόλις είχε ξεκινήσει να παρακολουθεί μαθήματα μουσικής εκτός σχολείου, με βάση το πρόγραμμα Suzuki, ενώ η δεύτερη ομάδα δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ μουσικά μαθήματα εκτός σχολείου. Με την μέθοδο του μαγνητοεγκεφαλογραφήματος (MEG) μετρήθηκε η εγκεφαλική δραστηριότητα και των δύο ομάδων κατά τη διάρκεια ακρόασης ήχων βιολιού και λευκού θορύβου (δηλαδή τυχαίου ηχητικού σήματος το οποίο αποτελείται από ίση ηχητική ενέργεια σε όλες τις κεντρικές συχνότητες του φάσματος συχνοτήτων). Μεταξύ των δύο ήχων, περισσότερες αντιδράσεις έγιναν εμφανείς στα παιδιά που άκουγαν ήχους βιολιού απ' ότι σε εκείνα που άκουγαν λευκό θόρυβο, πράγμα το οποίο δείχνει την αυξημένη κινητικότητα που δημιουργείται στο εξωτερικό μέρος του εγκεφάλου, όταν το ακουστικό σύστημα προσλαμβάνει ήχους με νόημα (Ellis, 2005).

Ενδυνάμωση μεσολοβίου τμήματος εγκεφάλου

Όπως αναφέρει ο Frank Wilson σε έρευνά του που παρουσίασε στο κρατικό συνέδριο για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής το 1989 στην Καλιφόρνια, οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξή τους από φυσιολογικής πλευράς μια και η μουσική ενασχόληση φαίνεται να ενώνει και να αναπτύσσει με μοναδικό τρόπο κινητήρια συστήματα του εγκεφάλου (Mickella, 2007a· Σακαλάκ, 2004).

Έπειτα από σειρά ερευνών σε ομάδες μουσικών και μη μουσικών, ανακαλύφθηκε ότι στους μουσικούς που είχαν ξεκινήσει την μουσική τους εκπαίδευση πριν από την ηλικία των επτά ετών, η κεντρική δέσμη των νευρικών ινών που ενώνει τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (μεσολόβιο τμήμα εγκεφάλου) ήταν μεγαλύτερη. Πιο συγκεκριμένα, το νευρικό νήμα ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια, από το οποίο περνούν επίσης τα νεύρα που ελέγχουν την κίνηση του σώματος, στους παραπάνω μουσικούς ήταν μέχρι και 15% μεγαλύτερο έναντι των υπολοίπων, μη μουσικών (Lee, 2003· Mickella, 2007a· Shinn, 2007· Σακαλάκ, 2004). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται καλύτερης κινητικής ικανότητας στους μουσικούς. Τα αποτελέσματα των ερευνών ίσχυαν μόνο για τους άντρες μουσικούς (Lee, 2003).

Όγκος εγκεφάλου

Πιστεύεται ότι ο εγκέφαλος ακολουθεί την ίδια πορεία αύξησης με τους μυς του σώματος. Δηλαδή, αυξάνεται με την άσκηση. Επιστήμονες ανακάλυψαν ότι άντρες εκπαιδευμένοι μουσικοί έχουν κατά σημαντικό βαθμό μεγαλύτερο εγκέφαλο από τους άντρες μη μουσικούς. Η παρεγκεφαλίδα (περιοχή του εγκεφάλου που περιέχει το 70% περίπου των εγκεφαλικών νευρώνων) των πρώτων βρέθηκε να είναι κατά 5% μεγαλύτερη από των δεύτερων, το οποίο συνεπάγεται καλύτερο συντονισμό και αρτιότερη επεξεργασία της μνήμης (Δημητρίου, 2006). Πιο συγκεκριμένα, το πείραμα αναφέρεται κυρίως στους μουσικούς εκτελεστές μουσικών οργάνων οι οποίοι με τη διαρκή εξάσκηση των κινητικών τους δεξιοτήτων προκάλεσαν την εν λόγω αύξηση (Evangeli, 2001· Peretz, 2003· Shinn, 2007· Σακαλάκ, 2004). Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη στο Beth Israel Deaconess Medical Center στη Βοστόνη των Η.Π.Α. αποδείχθηκε

ότι οι μουσικοί είχαν περισσότερη φαιά ουσία στις πρωταρχικές αισθητηριοκινητικές περιοχές του εγκεφάλου, με εμφανείς διαφορές επίσης στη παρεγκεφαλίδα (Evangeli, 2001).

Λειτουργίες του εγκεφάλου που αναπτύσσονται με την μουσική εκπαίδευση

Όραση - Ακοή

Μια διαφορετική μελέτη του Frank Wilson από το University of California School of Medicine του San Francisco έδειξε ότι η μουσική εκτέλεση εκπαιδεύει τον εγκέφαλο και αναπτύσσει τις οπτικές του ικανότητες (Michela, 2007a· Sinatra, 1986· Whitwell, 1977) καθώς και τις ακουστικές του ικανότητες (Shinn, 2007· Mickela, 2007b).

Φυσικές λειτουργίες

Μαθητές που ακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικής που χρησιμοποιούν το τραγούδι συστηματικά δύο φορές την εβδομάδα για διάστημα τριών ετών, εμφάνισαν σημαντικά αποτελέσματα στη κινητική ανάπτυξή τους και κυρίως στον συντονισμό των κινήσεών τους . Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά μικρής ηλικίας που παρακολούθησαν τη μέθοδο διδασκαλίας Kodály. Τα παιδιά αυτά τραγουδούσαν και συνόδευαν τη μουσική με ρυθμικές κινήσεις και λεκτική ή φυσική αναπαράσταση του τραγουδιού (Harwey, 1997· Weinberger, 1996). Ο συντονισμός των κινήσεων του σώματος και το πως αυτός προάγεται με την εξάσκηση ενός μουσικού οργάνου αποδεικνύεται επίσης από την έρευνα του Frank Wilson στο University of California School of Medicine in San Francisco (Shinn, 2007).

Μνήμη

Η μνήμη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση μάθησης και μπορεί να εξασκηθεί μέσα από τη μουσική εκπαίδευση. Ψυχολόγοι στο Hong Kong κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με τη μουσική κατά τη παιδική ηλικία των ατόμων μπορεί να βοηθήσει αργότερα, κατά την ενηλικίωση, στις επιδόσεις τους σε τεστ μνήμης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι δεν είχαν ασχοληθεί με τη μουσική ως παιδιά (Σουφλέρη, 2004). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η μνήμη για τις λέξεις ήταν αυξημένη κατά 16% σε ενήλικες που είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση για τουλάχιστον 6 έτη πριν από την ηλικία των 12, έναντι άλλων που δεν είχαν λάβει μέρος ποτέ σε κάποιο μάθημα μουσικής. Δηλαδή, όταν τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν λέξεις που τους διάβαζαν από μία λίστα, οι μουσικά εκπαιδευμένοι μαθητές είχαν πολύ καλύτερη απόδοση. Επίσης παρατηρήθηκε ότι η περιοχή του εγκεφάλου που βρίσκεται πίσω από το αριστερό αυτί (παρεγκεφαλίδα) και σχετίζεται μεταξύ άλλων με την επεξεργασία της μνήμης είναι μεγαλύτερη στους μουσικούς (Peretz, 2003· Δημητρίου, 2006· Σακαλάκ, 2004). Παρόμοιες έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά κατάφεραν μέσω ετήσιων μαθημάτων μουσικής να βελτιώσουν τη μνήμη τους (Ellis, 2005), όπως η έρευνα του Wilson που αναφέρεται συγκεκριμένα σε παιδιά που είχαν ασχοληθεί με τη μουσική εκτέλεση (Mickela, 2007a). Όλα τα παραπάνω απορρέουν από τη σχέση που έχει η μουσικότητα με το λιμβικό σύστημα, μηχανισμό σύνδεσης αισθητηρίων ερεθισμάτων και οργανικών αντιδράσεων (Τζελέπη, 2008· Χρηστίδης, 2001), το οποίο όπως είναι ευρέως διαδεδομένο εμπλέκεται μεταξύ άλλων και με τη μνήμη (Robertson, 2007).

Mozart effect

Το 1993 μία ερευνητική ομάδα αποτελούμενη από τους Gordon Shaw, Frances Rauscher και Katherine Ky δημοσίευσε στο έγκυρο μουσικό περιοδικό «Nature» που εκδίδεται στην Καλιφόρνια, μία έρευνα σχετικά με τη σχέση που έχει η μουσική του Mozart και πιο συγκεκριμένα η ακρόαση της σονάτας του Mozart K.448, με την γνωστική ικανότητα μαθητών και σπουδαστών (Harvey, 1997). Το αντικείμενο βέβαια αυτό είχε ξαναμελετηθεί με επιτυχία νωρίτερα από την ερευνητική ομάδα της Marianne Hassler το 1993 στο πανεπιστήμιο Tubingen της Γερμανίας. Γεγονός αποτελεί το ότι η έρευνα αυτή αλλά και η δημοσίευση των Gordon Shaw, Frances Rauscher και Katherine Ky πυροδότησε σειρά πειραμάτων μέχρι και σήμερα, κάποια από τα οποία στέφθηκαν με επιτυχία ως προς την απόδειξη της συμβολής της μουσικής ακρόασης και εκτέλεσης στην μάθηση, ενώ άλλα δεν έτυχαν της ίδιας επιτυχίας (Σακαλάκ, 2004). Οι τομείς στους οποίους έχει ερευνηθεί και σε κάποιες περιπτώσεις αποδειχθεί ότι η μουσική έχει βοηθήσει τους μαθητές και σπουδαστές είναι η μνήμη, η προσωρινή χωρική αντίληψη (spatial-temporal reasoning), χωρική απεικονιστική αντίληψη (spatial-recognition reasoning), καθώς επίσης η συμπεριφορά των ατόμων (Elias, 2007· Rauscher, 1997· Rauscher, 2000· Shinn, 2007).

Πιο συγκεκριμένα τα πειράματα και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για να μελετήσουν το Mozart effect χρησιμοποίησαν τη Σονάτα K. 448 για δύο πιάνα σε Ρε μείζονα του Mozart είτε υποβάλλοντας τα άτομα που συμμετείχαν στο πείραμα να ακούσουν μόνο αυτή τη Σονάτα πριν ακούσουν σειρά αριθμών που έπρεπε στη συνέχεια να επαναλάβουν ανάποδα (backwards digit span test) και που όπως φάνηκε δεν βοήθησε καθόλου την μνήμη των μαθητών (Chudler, 2007), είτε χωρίζοντας ομάδα 36 φοιτητών σε 3 υπο-ομάδες όπου η κάθε μία θα άκουγε για δέκα λεπτά μόνο την εν λόγο Σονάτα ή μια κασέτα χαλάρωσης ή απόλυτη σιωπή. Στο δεύτερο πείραμα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που άκουσαν για δέκα λεπτά την Σονάτα του Mozart έδειξαν μεγαλύτερη προσωρινή χωρική αντίληψη και ικανότητα (Ευαγγελοπούλου, 2007· Shinn, 2007) αλλά και ο δείκτης νοημοσύνης τους βρέθηκε να είναι κατά 8-9 μονάδες υψηλότερος από των άλλων δύο ομάδων (Chudler, 2007· Elmore, 2004· Ευαγγελοπούλου, 2007). Το ίδιο πείραμα όταν πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα παιδιά είχαν ακόμα μεγαλύτερη πρόοδο από τους ενήλικες.

Γνώση - μάθηση

Η γνώση και η μάθηση είναι διαδικασίες οι οποίες είναι περισσότερο επιτυχείς όταν πραγματοποιούνται μέσα από το συναίσθημα και μέσα από ευχάριστες εμπειρίες (Gruhn, 2004· Χρυσοστόμου, 2005). Η μουσική έχει άμεση σχέση με το συναίσθημα και την ικανότητα να υποβάλλει διαθέσεις. Η απλή και μόνο ακρόασή της έχει μεγάλη επίδραση στον ακροατή, γι' αυτό και κατά καιρούς έχει χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων με σκοπό τη χαλάρωση αλλά και τη καλύτερη δεκτικότητα από τη μεριά των μαθητών στην πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αποστολίδου, 2007).

Η μουσική βοηθά τα παιδιά κυρίως μέσα από το τραγούδι στην προσέγγιση και κατανόηση εννοιών και καταστάσεων που ίσως δεν θα τους ήταν εύκολο να κατανοήσουν εξ' αιτίας έλλειψης εμπειριών (Αποστολίδου, 2007) και στο να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Colwell, 2002· Χρυσοστόμου, 2006).

Έχει αποδειχθεί ότι η μουσική εκπαίδευση των παιδιών και ακόμα περισσότερο η ενασχόλησή τους με την μουσική σύνθεση προκαλεί δομικές και λειτουργικές αλλαγές στον εγκέφαλο, όπως είναι η αύξηση της φαιάς ουσίας στις κινητικές και ακουστικές περιοχές του εγκεφάλου. Οι παραπάνω λειτουργίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την μάθηση, επομένως

μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι αφού η μουσική προκαλεί αυτές τις αλλαγές αποτελεί φορέα μάθησης (Gruhn, 2004). Ερεύνες επίσης έχουν αποδείξει ότι άτομα με υψηλό δείκτης ευφυίας μαθαίνουν ταχύτερα (Οικονομίδου-Σταύρου, 2007). Εφόσον λοιπόν η μουσική σύμφωνα με μελέτες συμβάλει στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, βοηθά στην ταχύτερη μάθηση των ατόμων που ασχολούνται με αυτή.

Η ερευνητική ομάδα των Xiaodan Leng και Gordon Shaw υποστήριξε ότι η μουσική εκπαίδευση και ακρόαση μπορεί να εξασκήσει το εγκέφαλο ώστε να επιτυγχάνονται ανώτερες μαθησιακές λειτουργίες, ενώ η θετική απήχησή της στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτομάθηση (Gruhn, 2004· Ευαγγελοπούλου, 2007).

Στο San Antonio του Τέξας το 1977 σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε με θέμα «Unleashing the brain's potential», οι περισσότερες παρουσιάσεις είχαν εστιάσει στην χρησιμότητα της μουσικής στην επίσπευση της μάθησης, όπως αρχικά είχε αναπτυχθεί από τον Georgi Lazanov στο παρελθόν, ενώ στις μέρες μας η μουσική χρησιμοποιείται σε όλο τον κόσμο σαν άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο για την βελτίωση της μνήμης και άλλων μαθησιακών διαδικασιών (Harvey, 1997).

Στα πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου μουσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η Σμαράγδα Χρυσοστόμου αναφέρει ότι οι καλές συνήθειες μεθοδικής μελέτης οι οποίες υιοθετούνται κατά τη μουσική εκπαίδευση μεταφέρονται και σε άλλες δραστηριότητες (Χρυσοστόμου, 2007α).

Συναίσθημα

Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά θυμούνται πολύ καλύτερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα γνώσεις και έννοιες οι οποίες είναι διαποτισμένες με θετικά συναισθήματα (Χρυσοστόμου, 2006). Μια μελέτη που διεξήχθη από την Martha Mead Giles και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Journal of music therapy» αναφέρει ότι η μουσική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη σωστή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Εκτός από την αυτο-συνείδηση διαφαίνεται πως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και άλλες κοινωνικές ικανότητες είναι μέρος των θετικών αποτελεσμάτων της μουσικής εκπαίδευσης (Harvey, 1997). Δημοσιευμένο άρθρο απ' τον καθηγητή μουσικής ψυχολογίας Petr Janata επιβεβαιώνει ότι η μουσική εκπαίδευση προάγει μεγαλύτερη σύνδεση μεταξύ δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου και ανάμεσα στις περιοχές του εγκεφάλου που ευθύνονται για τα συναισθήματα (Shinn, 2007).

Χωρική προσωρινή αντίληψη (Spatial-temporal reasoning), Χωροχρονική αντίληψη (Spatial-time intelligence) και χωρική αναγνώριση (spatial-recognition)

Οι έρευνες συνδέονται άμεσα με το Mozart effect και πράγματι, αποδεικνύουν αδιάψευστα ότι η μουσική ενασχόληση είτε γίνεται μέσα από εκμάθηση μουσικού οργάνου είτε μέσα από μαθήματα τραγουδιού, μπορεί να αυξήσει σε μεγάλο ποσοστό την προσωρινή χωροχρονική αντίληψη σε παιδιά και μεγάλους και την μόνιμη χωροχρονική αντίληψη, σε μικρότερο όμως ποσοστό. Το γεγονός αυτό προέρχεται από το ότι μουσική και χωροχρονική αντίληψη χρησιμοποιούν αμφότερες το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και μάλιστα παρατηρούνται κοινά νευρολογικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Colwell, 2002· Robertson, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η Dr. Frances Rauscher ανακάλυψε μετά από πειράματα χρησιμοποιώντας μουσική του W.A. Mozart ότι η μουσική αυτή προκάλεσε την αύξηση της χωρικής ευφυίας σε μη μουσικούς κατά 17% (Robertson, 2007). Χρησιμοποιώντας τη γνωστή Σονάτα K. 448 σε Ρε μείζονα για δύο πιάνα για μόνο 10 λεπτά ακρόασης σε 36 σπουδαστές που

συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτό το πρόγραμμα, ο Russle Fenald από το Stanford δήλωσε ότι βρέθηκε προσωρινή αύξηση της χωρικής τους αντίληψης που έπειτα από μέτρηση με την μέθοδο Stanford-Binet βρέθηκε να ανέρχεται κατά μέσο όρο τουλάχιστον 10 μονάδες ψηλότερα από ότι πριν ακούσουν την συγκεκριμένη Σονάτα, αν και τα αποτελέσματα είχαν διάρκεια 10-15 λεπτών (Chudler, 2007· Elmore, 2004· Shinn, 2007· Σακαλάκ, 2004).

Παρόμοια μελέτη από τους Frances Rausher και Gordon Shaw στο Irvine University of California που παρουσιάστηκε το 1994 αναφέρει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που ημερησίως παρακολουθούσαν μαθήματα τραγουδιού για 30 λεπτά και εκμάθησης πληκτροφόρου μουσικού οργάνου για 10-15 λεπτά παρουσίασαν κατά 80% υψηλότερη ικανότητα στην συγκέντρωση πραγμάτων από τους μαθητές που δεν έλαβαν κανένα μάθημα μουσικής (Mickela, 2007b· Harvey, 1997· Gillman, 2005).

Ένα διαφορετικό πείραμα πραγματοποιήθηκε σε παιδία ηλικίας 3-4 ετών. Τα παιδιά αυτά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και για 8 μήνες η μία ομάδα ασχολήθηκε με εκμάθηση εκτέλεσης πληκτροφόρου μουσικού οργάνου, η δεύτερη με μαθήματα τραγουδιού, η τρίτη με μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών και η τέταρτη δεν έλαβε κανένα επιπλέον μάθημα. Μετά τους 8 μήνες μόνο τα παιδιά που έλαβαν μαθήματα εκμάθησης μουσικού οργάνου παρουσίασαν βελτίωση στη προσωρινή χωρική αντίληψη (spatial-temporal reasoning) ενώ καμία από τις ομάδες δεν παρουσίασε κάποια αλλαγή ως προς την χωρική απεικονιστική αντίληψη (Chudler, 2007). Τα θεαματικά αυτά αποτελέσματα πιστεύεται ότι οφείλονται στο ότι η μουσική και οι χωρικές ικανότητες μοιράζονται τα ίδια μονοπάτια στον εγκέφαλο (Chudler, 2007).

Υπάρχουν βέβαια και έρευνες που τα αποτελέσματα τους ήταν απογοητευτικά και δεν κατάφεραν να αποδείξουν την ζητούμενη βελτίωση στις χωρικές ικανότητες των μαθητών μέσα από την ακρόαση της μουσικής του Mozart, όπως του Dr Kenneth Steele το 1999 και μιας άλλης ομάδας ερευνητών που πραγματοποίησε παρόμοιο πείραμα σε παιδιά 3 ετών τα οποία χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, κάθε μια από τις οποίες για 8 μήνες λάμβανε μαθήματα μόνο μουσικού οργάνου ή τραγουδιού ή κομπιούτερ, ενώ η τέταρτη ομάδα δεν έλαβε κανένα επιπλέον μάθημα. Στο τέλος του πειράματος τα παιδιά που είχαν λάβει τα μαθήματα μουσικού οργάνου παρουσίασαν βελτιωμένη προσωρινή χωροχρονική αντίληψη ακόμα και μία μέρα μετά την λήξη των μαθημάτων, ενώ καμιά ομάδα δεν παρουσίασε διαφοροποίηση στην χωρική αναγνώριση (spatial-recognition) (Chudler, 2007).

Διανοητικές ικανότητες - Δείκτης νοημοσύνης - Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών ενισχύει την νοητική τους ανάπτυξη αλλά και τις ικανότητες σκέψης. Παρόλο που αυτές οι έρευνες έχουν αμφισβητηθεί, σε πολλά πειράματα αποδεικνύεται ότι η μουσική κάνει τους ανθρώπους εξυπνότερους, αυξάνει τον δείκτη νοημοσύνης τους, βελτιώνει την απόδοση τους στα τεστ δεξιοτήτων (Elmore, 2004) και αυξάνει την ποσότητα φαιάς ουσίας του εγκεφάλου (Evangeli, 2001· Peretz, 2003· Winner, 2007). Ο Gardner με την θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη αναφέρει ότι η μουσική πράγματι αναπτύσσει τόσο τη μουσική του νοημοσύνη όσο και τις υπόλοιπές του νοημοσύνες (Gardner, 1993· Harvey, 1997·Χρυσοστόμου, 2006). Η ομάδα των Rauscher & Shaw και των συνεργατών τους με την δημοσίευση της έρευνάς τους σχετικά με το «Mozart effect» παρουσιάζουν και αυτοί την στενή σχέση της μουσικής με κάποιες όψεις της ευφυΐας (Harvey, 1997).

Ίσως δεν είναι απόλυτα ασφαλές να θεωρήσουμε ότι η μουσική εκπαίδευση προάγει την ακαδημαϊκή επιτυχία όσων ασχολούνται με αυτήν, όμως πλήθος ερευνών έχει αποδείξει ότι οι μαθητές που ασχολούνταν με την μουσική ή και άλλες τέχνες ήταν αργότερα πιο επιτυχημένοι ακαδημαϊκά και ακόμα περισσότερο αυτοί που ασχολούνταν συστηματικά και για περισσότερα χρόνια με αυτές (Colwell, 2002). Πιο συγκεκριμένα στατιστικές έρευνες στις ΗΠΑ έχουν

αποδείξει ότι το ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα με πολύ υψηλότερη βαθμολογία ήταν σημαντικά μεγαλύτερο σε μαθητές που είχαν ασχοληθεί συστηματικά με την μουσική ή και άλλες τέχνες (Mickela, 2007b· Χρυσοστόμου, 2006).

Σε σειρά μελετών βασισμένα στη μουσική εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε από τους Altenmüller και Gruhn του 2000 αποδείχθηκε ότι η ταχύτητα διανόησης μουσικά εκπαιδευμένων παιδιών αντιστοιχούσε στη ταχύτητα διανόησης παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας κατά δύο έτη (Gruhn, 2004). Αυξημένη απόδοση παρουσίασαν στα τέστ εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 1999 - 2000 οι μαθητές που είχαν λάβει μουσική εκπαίδευση για μισό ακαδημαϊκό έτος (Jensen, 2001).

Μελέτες αποδεικνύουν αύξηση του δείκτη νοημοσύνης κατά 10 έως και 20 βαθμούς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που λάμβαναν μαθήματα τραγουδιού, τα οποία όταν έφτασαν στην ηλικία των 15 ετών είχαν κατά πολύ ψηλότερη βαθμολογία έναντι των παιδιών που δεν είχαν λάβει μαθήματα τραγουδιού (Harvey, 1997). Νεότερη έρευνα του E.Glenn Schellenberg αναφέρει επίσης την άμεση σχέση της μουσικής εκπαίδευσης σε παιδιά και νέους με την αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, καθώς και την ακαδημαϊκή απόδοση (Schellenberg, 2006).

Συμπεράσματα

Έπειτα από πλήθος ερευνών σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική ακρόαση, λειτουργίες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους ώστε να μελετηθούν παράλληλα για τη συμβολή τους στη φυσική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων, προκύπτουν σημαντικά ευρήματα τα οποία συνεχώς πληθαίνουν.

Αναλυτικότερα, μελέτες αποδεικνύουν ότι η ενασχόληση με τη μουσική ενώνει και αναπτύσσει με μοναδικό τρόπο κινητήρια συστήματα του εγκεφάλου. Πιο συγκεκριμένα, το νευρικό νήμα ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια στους μουσικούς εμφανίζεται μέχρι και 15% μεγαλύτερο έναντι των μη μουσικών, γεγονός που συνεπάγεται καλύτερης κινητικής ικανότητας στους μουσικούς.

Η μουσική ενασχόληση εμφανίζεται επίσης να προκαλεί την ενδυνάμωση των συνδέσεων ανάμεσα στους νευρώνες του εγκεφάλου, κάτι που προκαλεί τη δημιουργία νέων νευρικών μονοπατιών, τα οποία διεγείρουν την δημιουργικότητα και δημιουργούν νέα χωροχρονική λογική ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιπρόσθετα, η ενεργητική αλλά και η παθητική ακρόαση κυρίως της μουσικής του Mozart φαίνεται να ευθύνεται για την ανάπτυξη περισσότερων συνδέσεων ανάμεσα στους νευρώνες του ανθρώπινου εγκεφάλου και την αύξηση της νευρολογικής ανάπτυξής του.

Σημαντική παρουσιάζεται η διαφορά σε άτομα που ασχολήθηκαν με την μουσική από μικρή ηλικία και σε άτομα που δεν ασχολήθηκαν ποτέ με τη μουσική ως προς τον όγκο του εγκεφάλου τους και την ποσότητα φαιάς ουσίας σε αυτόν. Με δεδομένο ότι ο εγκέφαλος αναπτύσσεται ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται, βρέθηκε ότι στους μουσικούς η φαιά ουσία υπήρχε σε μεγαλύτερη ποσότητα ενώ και ο όγκος της παρεγκεφαλίδας τους ήταν μεγαλύτερος, το οποίο σημαίνει καλύτερο συντονισμό κινήσεων και επεξεργασία της μνήμης.

Πολλές από τις σημαντικότερες λειτουργίες του εγκεφάλου επηρεάζονται από το αν ένα παιδί ασχοληθεί εντατικά και σε μικρή ηλικία με τη μουσική. Πιο συγκεκριμένα λειτουργίες όπως η ομιλία, η όραση, η ακοή, η μνήμη, η γνώση, η μάθηση, οι συντονισμένες σωματικές-κινητικές λειτουργίες, το συναίσθημα, η χωρική αντίληψη, η χωρική απεικονιστική αντίληψη και οι διανοητικές ικανότητες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την σχέση που έχουν τα παιδιά με την μουσική εκπαίδευση και μπορούν να μεταβληθούν και να βελτιωθούν μέσα από αυτήν.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η μουσική εκπαίδευση και κυρίως το τραγούδι, συντελεί με ευχάριστο τρόπο στην προσέγγιση και κατανόηση εννοιών και καταστάσεων που τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν εξ' αιτίας έλλειψης εμπειριών, καθώς και απομνημόνευση αυτών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Σημαντική επίσης παρουσιάζεται η συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης στην επίτευξη υψηλότερης βαθμολογίας στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικός ήταν ο βαθμός και το μέγεθος των αλλαγών που παρουσιάστηκαν στα άτομα που είχαν ασχοληθεί με τη μουσική από πολύ μικρή ηλικία και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ανεξάρτητα από το είδος της μουσικής τους ενασχόλησης. Είτε παρακολουθούσαν μαθήματα πιάνου είτε ασχολούνταν με μαθήματα τραγουδιού τα αποτελέσματα, αν και όχι πάντα για μεγάλο διάστημα ή με την ίδια επιτυχία, ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ως προς την θετική επίδραση της μουσικής στη φυσική, πνευματική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών.

Συνοψίζοντας έπειτα από τις προαναφερθείσες μελέτες, η συγγραφέας αναφέρει τη πρότασή της για συστηματική μουσική εκπαίδευση από μουσικοπαιδαγωγούς που θα ξεκινά από το νηπιαγωγείο και θα διαρκεί για όλο το χρονικό διάστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργία ατόμων που θα απολαμβάνουν στο μέγιστο τα θετικά αποτελέσματα της μουσικής τους εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Brothers, L. & Shaw, G. (1989). *Models of Brain Function.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Chudler, E. H. (2007). The musical brain. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από http://faculty.washington.edu/chudler/music.html

Colwell, R. & Richardson, C. (2002) (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Elias, M. (2007). Music lessons may open the mind to math and science. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.time4musicschool.com/openMind.htm

Ellis. (2005). Benefits on teaching music to children: music and brain research. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.edu-cyberpg.com

Elmore, K. (2004). Music and intelligence. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από http://voice.paly.net/view_story.php?id=1903

Evangeli, A. & Salleh, A. (2001). Music matters. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.abc.net.au/scince/news/stories/s291245.htm

Gardner, H. (1993). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences.* U.S.A.: Basicbooks.

Gillman, S. (2005). Increase your intelligence with music. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.buzzle.com/editorials/4-5-2005-68163.asp

Gruhn, W. (2004). Neurodidactics: a new scientific trend in music education? Στα Πρακτικά του 16ου Διεθνούς Συνεδρίου της ISME, Tenerife, Spain, 11-16 July 2004.

Harwey, A. (1997). An intelligence view of music education. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.menc.org/publication/article/academic/hawaii.htm

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind.* USA: Association for Supervision & Curriculum Deve.

Lee, D. J. & Chen - Yi, S. G. (2003). *Corpus callosum: musician and gender effects.* Lippincott Williams & Wilkins, Inc.

Mickela,T. (2007a). The foundation for music literacy presents how music can dramatically effect your child's development and life-time success. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.pianowizard.com/pdfs/foundation-for-universal-music-literacy.pdf

Mickela,T. (2007b). The foundation for universal music literacy presents why children who play music do so much better in school and other facts. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.pianowizard.com/pdfs/foundation-for-universal-music-literacy.pdf

Peretz, I. & Zatorre R. (2003). *The cognitive neuroscience of music.* Oxford: Oxford University Press.

Rauscher, F. H. (1997). A cognitive basis for the facilitation of spatial-temporal cognition through music instruction. Στο V. Brummet (επιμ.). *Ithaca Conference '96 Music as Intelligence: A Sourcebook*. Ithaca: Ithaca College Press.

Rauscher, F.H. & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early childhood research quarterly, 15(2).*

Robertson, P. (2007). The music research institute - articles - presenting the case for music. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.mri.ac.uk/

Schellenberg, E. & Glenn (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology,* 98(2).

Shinn, D. (2007). For increased brain growth, just add music? Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.chordpiano.com/articles-chord-piano/music-brain-growth-5.htm

Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing.* New York: Charles C. Thomas.

Weinberger, N.M. (1996). *"Sing, Sing, Sing"*. MUSICA Research Notes Volume III, Issue II.

Whitwell, D. (1977). *Music learning through performance.* Commissioned by Texas Music Educators Association.

Winner, E. (2007). Effects of instrumental music training on brain and cognitive development in young children: a longitudinal study. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.dana.org/printerfriendly.aspx?id=4712

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ. (2007). Τη γλώσσα μου έδωσαν ... μουσική: τρόποι αξιοποιήσης της μουσικής στο μάθημα της γλώσσας. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) Πρακτικά *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού* (277-288). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου Α., Κοιρανίδου Μ. Ν., Φιλίππου Μ. & Χαραλάμπους Γ. (2006). Ο ρόλος της παρεγκεφαλίδας στο κεντρικό νευρικό σύστημα. *Εγκέφαλος, Αρχεία νευρολογίας και ψυχιατρικής*, 45(3). Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.

Ευαγγελοπούλου, Τ. (2007). Η μουσική ως προϋπόθεση μάθησης Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) Πρακτικά *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού* (95-103). Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομίδου-Σταύρου, Ν. (2007). Μια πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) Πρακτικά *1ου*

Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού (215-226). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαζαρής, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σακαλάκ, Η.(2004). *Μουσικές βιταμίνες, στοιχεία μουσικής ιατρικής - μουσικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Fagotto.

Σουφλέρη, Ι. (2004). Εξέλιξη μετά μουσικής. *ΒΗΜΑ SCIENCE [On line serial]*. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B1f=14327&m=H07&aa=1

Τζελέπη, Ε. (2008). Μουσικοθεραπεία. Ανασύρθηκε τον Οκτώβριο του 2007 από www.psychologynet.gr/article.php?item=52

Χρηστίδης, Δ.Α. (2001). *Εφαρμογές Βιοανατροφοδότησης*. Αθήνα: Έλλην.

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας. Αθήνα: Panas music - Παπαγρηγορίου - Νάκας.

Χρυσοστόμου, Σ. (2007α). Μουσική εκπαίδευση: επιλογή ή αναγκαιότητα; Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) Πρακτικά *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού* (71-80). Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσοστόμου, Σ. (2007β). Οι θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή τους στη μουσική εκπαίδευση. Στο *Επιμορφωτικό σεμινάριο: δια βίου μάθηση: εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής* (φάκελος σημειώσεων), Αθήνα, Αύγουστος 2007. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ο Δρόμος για την Μουσική Δημιουργικότητα περνάει από την Αγορά

Στυλιανή Γεωργουλή - Μπουρζούκου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό βασίζεται στην έρευνα[1] που έκανα πάνω στο ρόλο της σύνθεσης/ αυτοσχεδιασμού στην ελληνική εκπαίδευση μουσικής με ειδική αναφορά στα Μουσικά Γυμνάσια. Συμμετείχαν διακόσιοι τριάντα καθηγητές μουσικής από Μουσικά Σχολεία όλης της Ελλάδας, που απάντησαν σε ερωτηματολόγια Ακολούθησαν είκοσι δύο συνεντεύξεις, που επέτρεψαν στα άτομα αυτά να συζητήσουν, να εμβαθύνουν στις απόψεις τους και να σημειώσουν τις διαφορετικές διαδρομές τους προς τη δημιουργικότητα στην μουσική.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα από την έρευνα επιβεβαιώνουν ότι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής αγνοεί τους όρους «σύνθεση» και «αυτοσχεδιασμός». Η ποιοτική έρευνα όμως αποκάλυψε ότι πολλές αντιλήψεις των καθηγητών μουσικής σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με το θέμα αυτό. Η ανάλυση της συλλογής εννοιών που προέκυψε, σύμφωνα με τη μέθοδο Grounded theory approach (Strauss & Corbin, 1990) οδήγησε σε πληρέστερη εικόνα και κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την ελληνική μουσική παιδαγωγική.

Μία βασική έννοια που αναδείχθηκε είναι η καίρια σημασία της ανεπίσημης μάθησης και της πολύπλευρης εμπειρίας στην παιδαγωγική κατάρτιση του δασκάλου μουσικής. Η πλέον ενδιαφέρουσα πρόταση που προκύπτει είναι η *Μουσική Αγορά:* η συνάντηση και ο διάλογος τάσεων και απόψεων για την μουσική, το ευνοϊκό περιβάλλον για τον μουσικό να συλλέξει πληροφορίες (ακούσματα) και να συνθέσει προτάσεις (μουσική). Η *Αγορά* - με την έννοια της συνάθροισης των πολιτών στην Αρχαία Ελλάδα - έχει πραγματικό πλαίσιο σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και εγγυάται την ελεύθερη και ανεκτική συνύπαρξη των πολιτών και των προτάσεων τους. Σε όρους μουσικής εκπαίδευσης, εμπειρία, γνώσεις και προτιμήσεις μουσικής κουλτούρας ανταλλάσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο μαθητο-κεντρικό που περιλαμβάνει σύνθεση και αυτοσχεδιασμό ως έκφραση ταυτόχρονης ελευθερίας και πειθαρχίας.

Λέξεις κλειδιά
σύνθεση/αυτοσχεδιασμός, ελληνική μουσική εκπαίδευση, καθηγητές, σχολείο, μουσικό γυμνάσιο, ενθάρρυνση δημιουργικότητας, αγορά

Εισαγωγή

> *Αυτός είναι ο τρόπος για να μορφωθείς πραγματικά. Αυτή είναι η παιδεία… όπως στην Αρχαία Αθήνα… όλα συνέβαιναν στην Αγορά.*
> *(ΑΣ, καθηγητής μουσικής)*

Πρέπει όλοι να καθίσουμε και να αναλογιστούμε τι φταίει. Μήπως είναι το σύστημα που μας παρασύρει σε λάθος κατεύθυνση; Μήπως παραλείπουμε κάτι σημαντικό; (ΧΡ, καθηγήτρια μουσικής)

Η έρευνα όπου βασίζεται η παρούσα δημοσίευση εξέταζε το θέμα: «Ο ρόλος της Σύνθεσης και του Αυτοσχεδιασμού στην Ελληνική Μουσική Εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στα Ελληνικά

[1] Yeorgouli - Bourzoukou, Styliani (2004) Examining the role of Composing and Improvising in Greek Music Education with particular reference to the Musika Gymnasia (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ph.D Thesis). University of Southampton, University College Winchester.

Μουσικά Γυμνάσια». Για τον σκοπό αυτό είχε προηγηθεί έρευνα με ερωτηματολόγια σε όλα τα Μουσικά Γυμνάσια της Ελλάδας, ανάλυση συγκεκριμένου περιστατικού στο Μουσικό Γυμνάσιο της Παλλήνης, και ακολούθησαν συνεντεύξεις με άτομα αντιπροσωπευτικά των διαφορετικών απόψεων και των χώρων εργασίας (Yeorgouli-Bourzoukou, 2004).

Ήταν φανερό ότι η συνέντευξη έδωσε στους καθηγητές μουσικής μια πολύτιμη ευκαιρία: δημιούργησε το χώρο και το χρόνο για να μιλήσουν, να ανταλλάξουν ιδέες, να εμβαθύνουν σε προβλήματα, να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Καθώς η συζήτηση προχωρούσε και εδραίωνε κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε ερευνητή και ερωτώμενο, βαθμιαία οι καθηγητές μουσικής μορφοποίησαν σκέψεις και θέσεις πάνω σε προβλήματα που γνώριζαν μεν αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν. Το κλίμα αυτό τους έδωσε τον χρόνο να αναλογισθούν, και να διαπιστώσουν τις απόψεις τους ακόμη και για θέματα που «κατά αρχική δήλωση» ήταν έξω από την σκοπιά των ενδιαφερόντων τους.

Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα από τις συνεντεύξεις, η καθηγήτρια πιάνου έχει τη θέση ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι ξεχωριστό μάθημα και συνεπώς αισθάνεται αναρμόδια να μιλήσει για εφαρμογές αυτοσχεδιασμού στο μάθημα.

> Θέλω να πω όμως κάτι που συμβαίνει αρκετά συχνά, στους μικρούς και αρχάριους μαθητές, ενώ παίζουν πάνω στα μαύρα πλήκτρα μόνο, λένε ξαφνικά: «κυρία ακούστε, κινέζικη μουσική!». Αυτό με εντυπωσιάζει, γιατί τα παιδιά είναι μικρά και δεν ξέρουν μουσική. Πράγματι εντυπωσιακό... και μετά προσπαθούν να βγάλουν μελωδία και να φτιάξουν ένα κινέζικο κομμάτι. (ΜΒ, καθηγήτρια μουσικής)

Στο δεύτερο παράδειγμα, ο καθηγητής ελληνικού παραδοσιακού οργάνου διαπιστώνει.

> Νομίζω ότι ο χορός είναι απαραίτητο στοιχείο για να κατανοήσουν οι μαθητές την ελληνική δημοτική μουσική, και να παίζουν με μεγαλύτερη άνεση... Αλλά δεν έχουμε κάνει καμιά πρόταση για τον χορό,.. δεν το είχαμε σκεφθεί πριν από αυτή τη συζήτηση… (Κ, καθηγητής ελληνικής μουσικής)

Η ανάγκη για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο χώρου και χρόνου, εκφράζεται ορμητικά στο τρίτο παράδειγμα, στην συζήτηση αν στο Μουσικό Γυμνάσιο χρειάζονται περισσότερα ή πιο ειδικά μαθήματα και τι ρόλο παίζει η ατμόσφαιρα του σχολείου στην επίδοση των μαθητών:

> Μα είναι ήδη απάνθρωπο που τους δίνουμε 8ωρα και 9ωρα καθημερινά. Δεν χρειάζονται άλλη διδασκαλία, μεγαλύτερα διαλείμματα χρειάζονται. Γιατί αυτό που αρέσει στα παιδιά είναι η ατμόσφαιρα του σχολείου, το γενικό κλίμα, το ότι όλοι οι συμμαθητές τους παίζουν μουσική. Ότι συνεχώς ακούνε μουσικά όργανα, ότι στο διάλειμμα μπορεί να πέσουν πάνω σε ένα γκρουπάκι που παίζει και να κάτσουν να το ακούσουν ή και να συμμετέχουν... Και αυτός βέβαια, είναι ο τρόπος για να μορφωθείς πραγματικά, όπως στην Αρχαία Αθήνα, όπου όλα συνέβαιναν στην Αγορά .Η Αγορά είναι ένας τόπος ανταλλαγής ιδεών. Ακούς τι λέει ο καθένας για τη μουσική, τους ακούς να παίζουν μουσική. Αυτό είναι παιδεία... (ΑΣ, καθηγητής μουσικής)

Συνθήκες και στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης

Γιατί έχει σημασία η ύπαρξη της Αγοράς μέσα στο ελληνικό τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης; Γιατί χρειάζεται μια κεντρική σκηνή *«όπου τα μέρη του όλου συν-υπάρχουν»,* όπως δηλώνει νέος καθηγητής, ενώ είναι *«τελείως αντίθετος με κανονισμούς και αναλυτικά προγράμματα που*

πηγάζουν κεντρικά» (ΝΜ, καθηγητής μουσικής). Θα προσπαθήσω να απαντήσω παραθέτοντας πρώτα τα συνοπτικά συμπεράσματα της έρευνας (Yeorgouli-Bourzoukou2004) και κατόπιν τα κυριότερα σημεία της ερευνητικής μου διαδρομής που ξεδιπλώνουν μια αποκαλυπτική εικόνα των αντιλήψεων των καθηγητών μουσικής, την πρακτική τους και τις προοπτικές της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης.[2]

Οι καθοριστικοί παράγοντες

Το γενικό συμπέρασμα από την έρευνα είναι ότι πέρα από το ίδιο το αντικείμενο της μουσικής, υπάρχουν έξι παράγοντες που διαμορφώνουν την πρακτική των καθηγητών μουσικής και τελικά καθορίζουν το πρόσωπο της μουσικής εκπαίδευσης.

1. Το πλαίσιο της διδασκαλίας, ο συγκεκριμένος χώρος και χρόνος.
2. Τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί η μουσική μάθηση.
3. Η σχέση μεταξύ παιδαγωγικής και μουσικής παράδοσης.
4. Οι διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να προκύψουν για κάθε μουσική παράδοση.
5. Οι θεμελιώδεις στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης: έκφραση, δημιουργία, συμμετοχή.
6. Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη γνώση, στην κοινωνία, και στην ανάπτυξη προσωπικότητας.

Συσχετισμοί και προβληματισμοί που προέκυψαν από την έρευνα

- Η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός έχουν μικρή σημασία στην ελληνική μουσική εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται στην διατήρηση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης μουσικής, είτε της ευρωπαϊκής είτε της ελληνικής παράδοσης (tradition-centred), και έχει βασικό στόχο την απόλυτη εξειδίκευση (competency-focused). Σαν συνέπεια υπάρχει τυποποίηση στις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους και η έκφραση και η δημιουργικότητα παραμελούνται. Συζητώντας όμως οι καθηγητές μουσικής αποκάλυψαν την πίστη τους στον ευρύτερα σημαντικό ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης, τόσο πάνω στην ανθρώπινη προσωπικότητα όσο και στην κοινωνία.
- Παρά την έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς σε σύνθεση / αυτοσχεδιασμό σε πλαίσια τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, και παρά την απουσία σχετικής κατάρτισης, οι ίδιοι οι καθηγητές πιστεύουν, σε ποσοστό 45% (όπως προκύπτει από την έρευνα) ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτική στρατηγική και ως ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών, κατά προτίμηση σε ένα πλαίσιο «Αγοράς».
- Η ανάγκη για μια Μουσική Αγορά είναι το ουσιαστικό εύρημα της έρευνας. Πριν το αναλύσω παρακάτω (παρ.5), να το παρουσιάσω περιληπτικά. Η *μουσική Αγορά* μπορεί να είναι μια κοινότητα αρχών, που περιορίζει βαθμιαία την αυθεντία του δασκάλου ενώ του δίνει περισσότερο ρόλο οδηγού και φύλακα, που υποστηρίζει την ατομική έκφραση και περιορίζει την αξιολόγηση και την κριτική των ειδικών. Επίσης υποστηρίζει στην πράξη, μεταξύ άλλων, και κάποιες καινοτομίες:

[2] Οι εργαζόμενοι στα μουσικά σχολεία μπορούν αξιόπιστα να μας μιλήσουν για την ελληνική μουσική εκπαίδευση καθώς σε πολύ μεγάλο βαθμό διδάσκουν ή έχουν διδάξει και στις ιδιωτικές μουσικές σχολές / ωδεία, ανήκουν δηλαδή στο ίδιο σύνολο εργαζομένων και επίσης όλοι έχουν περάσει ως μαθητές από αυτά τα ωδεία.

- Ομαδική διδασκαλία σε εργαστήρια με στόχο την μάθηση μέσα από αυτοσχεδιασμό, παιχνίδι και με τον δάσκαλο να εμψυχώνει την διαδικασία παρά να κρίνει το αποτέλεσμα.
- Στάση αποδοχής και προς τις δύο πλευρές της μουσικής αυτής της χώρας, την δυτικο-ευρωπαϊκή και την ελληνική, με στόχο οι μουσικοί να ενθαρρυνθούν και να παράγουν προσωπικά ιδιώματα που έχουν ρίζες στο πλήρες φάσμα της μουσικής εμπειρίας.
- Επιμορφωτικά σεμινάρια για καθηγητές μουσικής, που είναι ανοιχτά, βασίζονται στη συζήτηση και ανταλλαγή επαγγελματικής εμπειρίας και απαντούν σε πραγματικά προβλήματα διδακτικής και παιδαγωγικής μεθόδου.

Εξερευνώντας την σύνθετη εικόνα της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης

Κάτω από την απουσία της σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού στην πρακτική της ελληνικής σχολικής και ωδειακής μουσικής εκπαίδευσης, αποκαλύφθηκε μια σύνθετη εικόνα της μουσικής εκπαίδευσης και εν τέλει των αντιλήψεων των ίδιων των μουσικών, μια αντίφαση, η οποία ήταν και το κίνητρο για την ερευνητική μου εργασία. Δηλαδή, μαθαίνουμε μουσική αλλά δεν δημιουργούμε μουσική, σε αντίθεση με οποιοδήποτε μαθητή που ζωγραφίζει το δικό του έργο στο μάθημα ζωγραφικής.

Ξεκίνησα την έρευνα θεωρώντας ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός θα έπρεπε να περιλαμβάνονται στην διδασκαλία μουσικής, και ενώ έβλεπα ότι η κύρια διδακτική μέθοδος της δυτικο-ευρωπαϊκής μουσικής ήταν αυστηρή και «χωρίς φαντασία» (Paynter & Aston, 1970). Όπως διαπίστωσα σε προηγούμενο άρθρο (Yeorgouli, 2000) δυστυχώς είναι συνηθισμένο φαινόμενο η εκμάθηση μουσικής να αποδυναμώνει την δημιουργικότητα στον μέσο μαθητή αντί να ενθαρρύνει την φυσιολογική τάση του να μάθει κάποιο όργανο, για να παίξει τη μουσική που του αρέσει και «να φτιάξει τα δικά του τραγούδια». Οι μουσικοί, ιστορικοί, δάσκαλοι και διανοητές που μου έδωσαν την αρχική ώθηση για σκέψη πάνω σε αυτό το θέμα, ήταν άλλοι λιγότερο κι άλλοι περισσότερο, εκπρόσωποι της φιλελεύθερης σκέψης και της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, όπως οι Carl Orff, Πολυξένη Ματέυ, Jerome Bruner (1960), Ivan Illich (1976), Gianni Rodari (1994), John Paynter (1970, 1987), Christopher Small (1977), Keith Swanick (1979, 1988), Anthony Storr (1992), Jonathan Stock (1994) και June Boyce-Tillman (1976, 1986, 1996). Η εμπειρία των σπουδών μου στη μουσική και κατόπιν στα σεμινάρια - μουσικοπαιδαγωγικά και άλλα - όπου όλοι οι νέοι μουσικοί καταφεύγαμε για να καλύψουμε τα κενά της εκπαίδευσης μας, έδειξε ότι υπήρχαν απλές μουσικές δραστηριότητες που καλλιεργούσαν την φαντασία και έδιναν την χαρά της συμμετοχής, και όμως βλέπαμε για πρώτη φορά. Για παράδειγμα, είδα ότι όλοι οι συμμετέχοντες καθηγητές σε επιμορφωτικό σεμινάριο, ήταν ικανοί να αυτοσχεδιάσουν μια μικρή μελωδία - απάντηση, αν και λίγοι πίστευαν ότι θα το κατάφερναν, όπως και λίγοι πιανίστες δέχονταν ευχαρίστως να παίξουν ένα απλό τραγούδι στο πιάνο, προφανώς γιατί δεν είχαν εξοικειωθεί, όπως με ένα βαλς του Chopin.

Αργότερα, επιβεβαιώθηκε ότι όλα πρέπει να τα έχεις μάθει πριν τα διδάξεις. Η πιλοτική έρευνα στα αγγλικά σχολεία έδειξε ότι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός υπήρχαν στο Πρόγραμμα Σπουδών των γενικών σχολείων από το 1988 και οι καθηγητές μουσικής ήταν εξοικειωμένοι με τις έννοιες αυτές. Στην πράξη δεν περιλάμβαναν όλοι οι καθηγητές ασκήσεις σύνθεσης / αυτοσχεδιασμού μέσα στην διδασκαλία τους, αλλά ήταν βέβαιοι ότι οι καθηγητές του θεωρητικού μαθήματος θα το έκαναν οπωσδήποτε, εφόσον ήταν μέρος του Προγράμματος.

Επίσης όλοι γνώριζαν ότι οι μαθητές τους είχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις και την ικανότητα να συνθέσουν ή να αυτοσχεδιάσουν.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτή την μελέτη χρησιμοποίησα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, μέσα σε ένα γενικό ποιοτικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποκαλείται μεθοδολογικός τριγωνισμός (Denzin 1989) ή σύγκλιση, και τυπικά συνδυάζει την εθνογραφική παρατήρηση με συνεντεύξεις. Την χρησιμοποίησαν πρώτοι ποσοτικοί ερευνητές που επιζητούσαν να «επικυρώσουν μετρήσεις με συγκλίνουσες εκτιμήσεις» (Seale 1999). Ο όρος έχει προέλθει από την χαρτογράφηση και την ναυσιπλοΐα, όπου για να ανακαλύψει το στίγμα του ένας παρατηρητής στον χάρτη, βρίσκει με την πυξίδα τις κατευθύνσεις του προς δύο γνωστά σημεία στον ορίζοντα και η δική του θέση δίνεται από το σημείο τομής των δύο κατευθύνσεων. Γενικά αναγνωρίζεται ότι οι τεχνικές τριγωνισμού αποφαίνονται για την ακρίβεια των συνεντεύξεων, αυξάνοντας την ευαισθησία στη σχέση μεταξύ διήγησης και πραγματικότητας. Έχοντας η ίδια διδακτική εμπειρία και μάλιστα σαν μουσικός, χρησιμοποίησα την εμπειρία μου σαν το σημείο τομής, σαν το interface που μπορεί και διαβάζει και τις δυο πλευρές των δεδομένων, τόσο τα ποσοτικά ευρήματα όσο και τις εις βάθος συνεντεύξεις, και έτσι, πιστεύω, απέφυγα τα συμπεράσματα εκτός πραγματικότητας.

Το πρώτο στάδιο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, η επεξεργασία του και οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής που προέκυψαν. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να μας δώσουν στατιστικές εκτιμήσεις για τις παρακάτω πρακτικές ή αντιλήψεις των μουσικών:

- Πόσοι καθηγητές μουσικής συνηθίζουν να χρησιμοποιούν σύνθεση / αυτοσχεδιασμό στην διδασκαλία τους;
- Κατά πόσο γνωρίζουν αν οι μαθητές τους συνθέτουν η αυτοσχεδιάζουν; και
- Σε πιο βαθμό πιστεύουν ότι τέτοιες τεχνικές μπορούν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα ή στον τρόπο διδασκαλίας;

Σαν γενική χρήση στην έρευνα επέλεξα τον συνδυασμό των όρων *σύνθεση και αυτοσχεδιασμός* σαν ενιαία διαδικασία δημιουργίας μουσικής, από τη δοκιμή του αυτοσχεδιασμού στην σταθερότητα της σύνθεσης. Αν και η βιβλιογραφία χειρίζεται τις δύο έννοιες ξεχωριστά σε πολλές περιπτώσεις (Bailey, 1993· Burnard, 2000), η μικρή εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου στον τομέα αυτό δεν μου το επέτρεψε.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στα Μουσικά Σχολεία σε όλη την Ελλάδα, με το κριτήριο να έχουν λειτουργήσει για τρία χρόνια και με όχι λιγότερους από 40 μαθητές. Από τα 22 σχολεία απάντησαν 16 ή ποσοστό 73%, γιατί κάποια δεν το παρέλαβαν ή δεν μοιράστηκε. Από τους 745 μουσικούς σε αυτά τα σχολεία ανταποκρίθηκαν οι 227, ποσοστό 30.5% που θεωρείται καλό δείγμα για έρευνα με ταχυδρομική αποστολή όπου το κριτήριο αποδοχής είναι οι απαντήσεις να είναι πάνω από 17%. Οι απαντήσεις μπορούσαν να είναι ανώνυμες, αλλά οι περισσότεροι έδωσαν πλήρη στοιχεία επικοινωνίας. Σύμφωνα με δικούς μου υπολογισμούς και εκτιμήσεις,[3] το δείγμα που απάντησε στην έρευνα ήταν το 25.8% όλων των καθηγητών μουσικής που εργάζονταν στα Μουσικά Σχολεία της χώρας κατά την διενέργεια της έρευνας.

[3] Ήταν αδύνατον να βρεθεί ο ακριβής αριθμός των εργαζομένων μουσικών, γιατί δεν υπήρχαν κεντρικές στατιστικές, αλλά το Υπουργείο παρέπεμπε στις τοπικές διευθύνσεις ή τα σχολεία. Όμως η κάθε Διεύθυνση μετρούσε τους εργαζόμενους κατά Γυμνάσιο ή Λύκειο και είχε διπλο-μετρήσεις αν ένας εργαζόταν και στα δύο. Το ίδιο συνέβαινε με τα στοιχεία των σχολείων που μοιραζόντουσαν καθηγητές μεταξύ γειτονικών Μουσικών Σχολείων. Από την εμπειρία μου εκτίμησα ότι οι κοινοί καθηγητές ήταν περίπου 20%, και μείωσα το σύνολο κατά 20%, από 1100 σε 880 καθηγητές.

Το ερωτηματολόγιο χρησίμευσε και για να εντοπιστούν οι κατηγορίες του πληθυσμού με τις οποίες η έρευνα προχώρησε στο δεύτερο στάδιο, τις συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις έγιναν με επιλεγμένους καθηγητές που εξέφραζαν αντίθετες απόψεις, και επιπλέον προέρχονταν από διαφορετικούς χώρους, όπως σχολεία, γεωγραφική περιοχή, ηλικία, ειδικότητα και διοικητική θέση. Προτίμησα τον τύπο της ημι-δομημένης και ανεπίσημης συνέντευξης για να προσαρμόσω την συνέντευξη σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του συνομιλητή. Έγιναν 20 συνεντεύξεις συνολικά, με άτομα που δίδασκαν σε Μουσικό Σχολείο ή είχαν άμεση σχέση με τα Μουσικά εκείνη την περίοδο, από τις οποίες οι 12 με καθηγητές μουσικής με διδακτική εμπειρία πάνω από 8 χρόνια, ένας διευθυντής σχολείου, ένας σχολικός σύμβουλος, ένα μέλος της Καλλιτεχνικής επιτροπής που ήταν και διδάσκων, 3 νέοι καθηγητές που ήταν απόφοιτοι Μουσικού Λυκείου, και ένας μουσικός που πήρε μέρος στο Εργαστήριο Σύνθεσης στο Σχολείο.

Στο τρίτο στάδιο έγινε η ανάλυση εννοιών από τις συνεντεύξεις, και η ερμηνεία τους υπό το φως των παρατηρήσεων πεδίου σε διάστημα τεσσάρων ετών, μετά από μελέτη περίπτωσης, και λαμβάνοντας υπ' όψιν το πλέγμα των εγγράφων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εδώ τα στατιστικά ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν για να ζυγιστεί το ειδικό βάρος των λεγόμενων, και των κάθε είδους παρατηρήσεων.

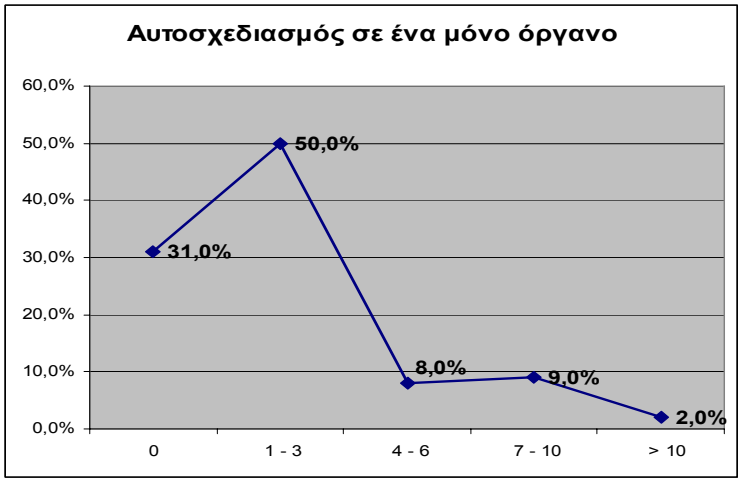
Στατιστικά ευρήματα

Η κυρίως έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι Έλληνες καθηγητές μουσικής δεν έχουν διδαχθεί και δεν μπορούν να διδάξουν σύνθεση / αυτοσχεδιασμό, έδειξε όμως ότι δίνουν μεγάλη αξία σε αυτή την δραστηριότητα. Η αντιπροσωπευτική απάντηση από τους περισσότερους καθηγητές μουσικής θα ήταν «Θα ήθελα να δίδασκα σύνθεση / αυτοσχεδιασμό αν μπορούσα, για να ενθαρρύνω την δημιουργικότητα των μαθητών».
Οι ερωτήσεις ήταν συνολικά 11, κλειστού και ανοικτού τύπου, και από την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν πολύ περισσότεροι πίνακες και διαγράμματα. Ακολουθεί μια μικρή επιλογή από διαγράμματα.

Το βασικό ερώτημα ήταν:

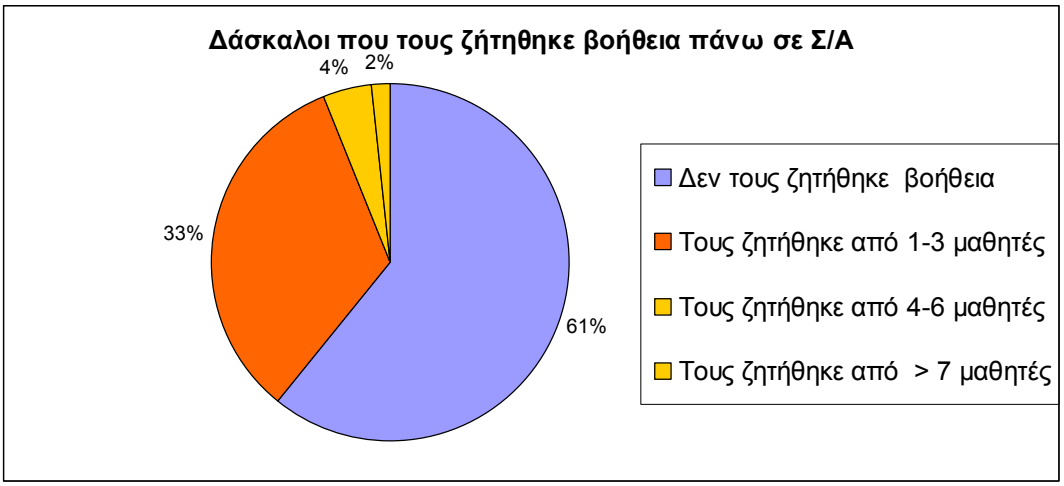
Αν και οι μαθητές σας δεν διδάσκονται αυτό το αντικείμενο, γνωρίζετε μαθητές που συνθέτουν (ή αυτοσχεδιάζουν);

1. Οι μισοί (50 %) καθηγητές μουσικής γνωρίζουν έναν έως τρεις μαθητές στο σχολείο τους που συνθέτουν ή αυτοσχεδιάζουν πάνω σε όργανο παίζοντας ατομικά



Ακόμη ένα συμπέρασμα αφορά την ατομικότητα του Έλληνα μαθητή, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου είναι συνηθισμένη η σύνθεση τραγουδιών από τα γκρουπ που δημιουργούνται αυθόρμητα στο σχολείο.

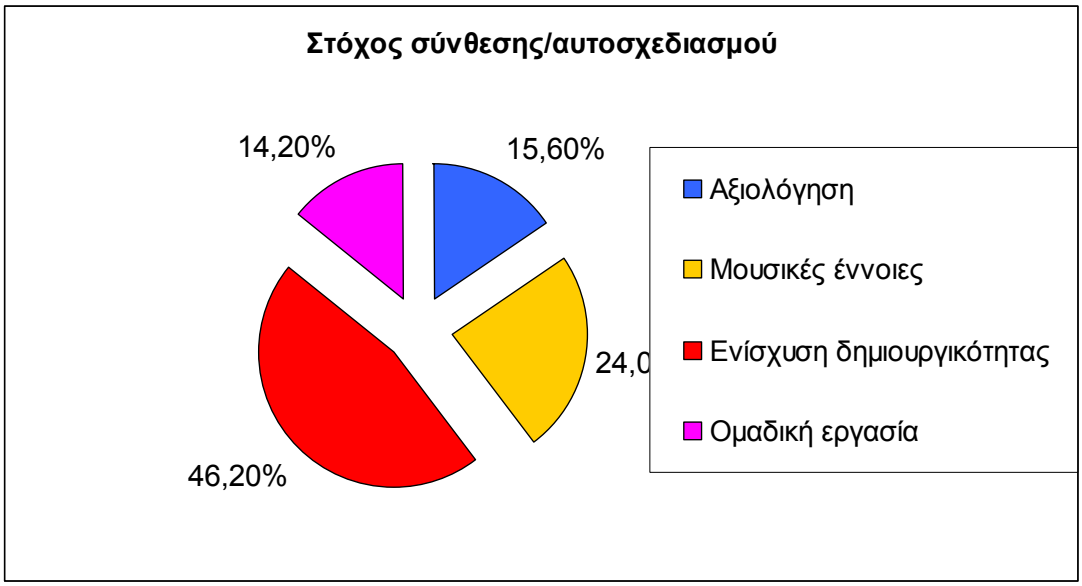
2. Περίπου 40 % των δασκάλων δηλώνουν ότι τους έχει ζητηθεί βοήθεια από τουλάχιστον ένα μαθητή για σύνθεση ή αυτοσχεδιασμό μέσα στο τρέχον έτος.



Είναι αξιοσημείωτο πως παρά την απουσία αυτών των μαθημάτων στο σχολείο, αθροιστικά περίπου 40% των καθηγητών καλείται να ασχοληθεί με την σύνθεση από τους μαθητές που απευθύνονται σε αυτούς για βοήθεια. Έχουμε σαφή ένδειξη ότι οι μαθητές υποδεικνύουν τον δρόμο στους δασκάλους για την ανάγκη διδασκαλίας σε σύνθεση και αυτοσχεδιασμό.

3. Στο ερώτημα «Με ποιο στόχο θα διδάσκατε σύνθεση και αυτοσχεδιασμό;»

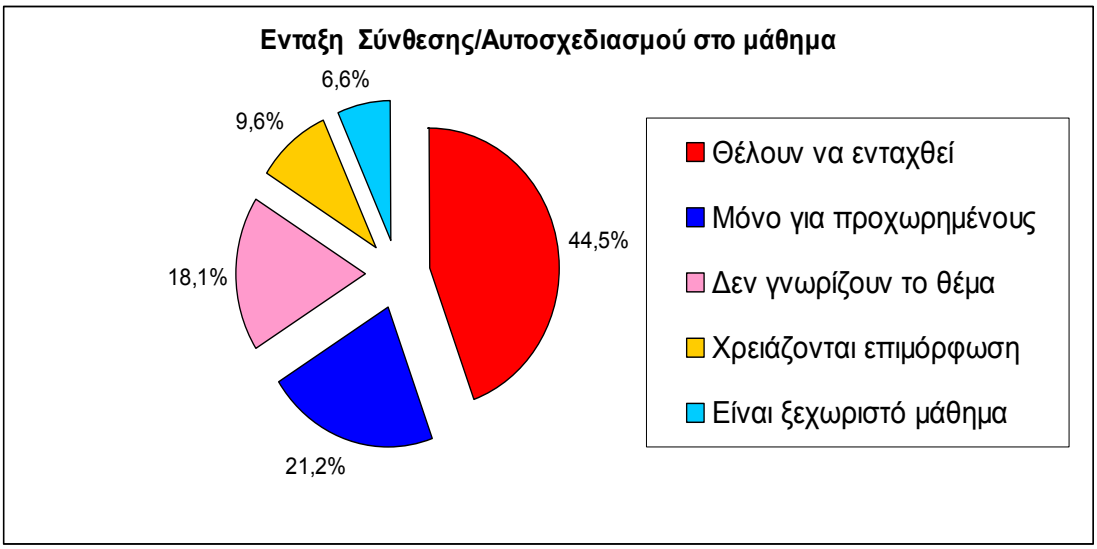
Το 46% των δασκάλων θα είχαν στόχο να ενθαρρύνουν την δημιουργικότητα των μαθητών τους, 24% την εμπέδωση των μουσικών εννοιών, 16% για να αξιολογήσουν τους μαθητές, και 14% για να ενθαρρύνουν την ένταξη στην ομάδα.



Έχουμε την ένδειξη ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν την έλλειψη δημιουργικότητας τόσο στους μαθητές όσο και στις διδακτικές μεθόδους που διαθέτουν. Στην Αγγλία που οι καθηγητές έχουν εισάγει αρκετές δημιουργικές τεχνικές στην μουσική εκπαίδευση λόγω Προγράμματος Σπουδών, η ίδια ερώτηση της πιλοτικής έρευνας έδωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στην εμπέδωση μουσικών εννοιών, με την δημιουργικότητα δεύτερη.

4. Στην ερώτηση «Ποια είναι η θέση σας για την ένταξη της σύνθεσης / αυτοσχεδιασμού στο πρόγραμμα;»

44% των δασκάλων θα ήθελαν να ενταχθεί η σύνθεση στο μάθημα τους 10% μόνο αφού επιμορφωθούν.



Παρά τις αναμενόμενες αντιρρήσεις και τις αναστολές του τύπου «Η σύνθεση είναι μόνο για προχωρημένους», «Είναι ένα ξεχωριστό μάθημα» και «Δεν γνωρίζω το θέμα», οι περισσότεροι, δηλαδή το 54% των δασκάλων βλέπουν ευνοϊκά την ένταξη της σύνθεσης στο μάθημα τους, με κάποιες προϋποθέσεις.

Οι συνεντεύξεις

Έχοντας τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια και την ποσοτική έρευνα, και αφού οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν με διάφορα κριτήρια, επιλέχθηκαν κάποια άτομα ως αντιπροσωπευτικά των κατηγοριών, για να εμβαθύνουν στις απόψεις τους μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις.

Οι συνεντεύξεις ξετύλιξαν ένα ευρύτατο φάσμα αντιλήψεων και επαγγελματικής εμπειρίας, που με καμία ποσοτική μέθοδο δεν θα ήταν προσεγγίσιμο. Έφεραν στην επιφάνεια έναν πλούτο ιδεών, μουσικών και μη, χαρακτηριστικές αντιλήψεις, και σχόλια για τις συνθήκες ζωής και εργασίας των καθηγητών μουσικής. Τα συνοψίζω σε έναν κατάλογο που περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά σχόλια, με φθίνουσα σειρά σημασίας, δηλαδή πρώτα είναι τα στοιχεία που εκφράσθηκαν επανειλημμένα από τους περισσότερους, και με την μεγαλύτερη έμφαση.

- Μας λείπει η συζήτηση

- Μας λείπει ο χρόνος για συζήτηση
- Έχουμε την αίσθηση ότι είμαστε παγιδευμένοι από το Σύστημα
- Έχουμε την αίσθηση ότι είμαστε εγκλωβισμένοι στην μουσική που διδάσκουμε
- Υπάρχει έλλειψη οργάνωσης και αίσθηση ανασφάλειας στον χώρο του σχολείου
- Μας ενοχλεί η χαμηλή επίδοση / και η έλλειψη ενδιαφέροντος μαθητών των Μουσικών Γυμνασίων για την Μουσική
- Να εισάγουμε ομαδικά εργαστήρια ως νέο τρόπο διδασκαλίας μουσικής που χρησιμοποιεί και την κίνηση.
- Να εισάγουμε σύνθεση / αυτοσχεδιασμό με νέο τρόπο διδασκαλίας
- Η σύνθεση / αυτοσχεδιασμός βοηθάει τους μαθητές να εκφράσουν την προσωπικότητα τους.
- Η μουσική έχει θεραπευτικά αποτελέσματα
- Ο αυτοσχεδιασμός δίνει αίσθηση ελευθερίας
- Η σύνθεση είναι αυτογνωσία – χρειάζεται θάρρος.
- Υπάρχει ανάγκη για τακτικά επιμορφωτικά σεμινάρια στα πλαίσια του σχολείου, για να μάθουμε όλα αυτά που θέλουμε να εφαρμόσουμε στο σχολείο.

Η αφέλεια της σύνθεσης και η ασφάλεια της Αγοράς

Αναμενόμενες και απροσδόκητες συσχετίσεις εμφανίστηκαν στην ανάλυση του συνόλου των ευρημάτων και των εννοιών της έρευνας. Η ανάλυση ακολούθησε την διαδικασία δημιουργίας θεωρίας από τα δεδομένα, γνωστή ως «grounded theory approach» (Glaser & Strauss, 1967· Strauss & Corbin, 1990), που οδήγησε σε εμβάθυνση της κατανόησης πολλών ζητημάτων που εμπλέκονται στην ελληνική μουσική παιδαγωγική πράξη, όπως η σημασία της προσωπικής εξέλιξης του κάθε μουσικού, και η εμπειρική και άτυπη γνώση που έχει συσσωρεύσει. Η πλέον σταθερή τάση που αποτυπώνεται σε αυτή την θεώρηση είναι η αναγκαστική σύνδεση κάθε μουσικού ή παιδαγωγικού ζητήματος με το συνολικό περιβάλλον, χώρου – χρόνου, και τις συγκεκριμένες συνθήκες εμφάνισης, όλα δηλαδή παίρνουν νόημα μόνο αν εξετασθούν in context. Αν πάμε ένα βήμα παρακάτω στην προσέγγιση της θεωρίας, οι πλέον καταλυτικοί συσχετισμοί ξεκινούν από διοικητικά και οργανωτικά προβλήματα, τις ανεκμετάλλευτες δυνατότητες των καθηγητών μουσικής, την αδυναμία αντίστασης απέναντι στο «Σύστημα», περνούν στο θέμα της ελληνικότητας της μουσικής, ιδεολογικό θέμα με πολιτικές προεκτάσεις, στη διάσταση ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση, ή σε Ελληνική και Ευρωπαϊκή μουσική, και καταλήγουν στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας, στην ανάγκη για συζήτηση, για αίσθηση ασφάλειας, για επιμόρφωση, για καινοτομία. Όσο για την ίδια την σύνθεση / αυτοσχεδιασμό, φάνηκε ότι είναι μια δραστηριότητα ιδιαίτερα δηλωτική, που αντανακλά αξίες και όχι μόνο επιτρέπει προσωπική έκφραση αλλά την επιβάλλει. Ίσως έχει αντικειμενικές προϋποθέσεις, όπως τεχνική και ταλέντο, αλλά ακόμη πιο βασικό, προϋποθέτει στάση νου και χαρακτήρα, όπως παιδικότητα και αφέλεια. Σε ανταγωνιστικές κοινωνίες όπως η σημερινή, να δείχνεις τέτοια χαρακτηριστικά, που όντως ανήκουν στην δημιουργική ιδιοσυγκρασία (Csikszentmihalyi, 1993) είναι εξαιρετικά ελεύθερο για να είναι ασφαλές.

Προκύπτει λοιπόν εδώ, το θέμα της αναγκαιότητας ενός προστατευμένου χώρου, τόσο ασφαλούς ώστε να μπορεί κάποιος χωρίς να αισθάνεται ευάλωτος, να είναι ανοικτός, δεκτικός, όχι δύσπιστος, να μην απορρίπτει πριν ακούσει, να μπορεί να ενστερνισθεί νέες ιδέες, να μπορεί να μιλήσει για τις δικές του ιδέες ή να παρουσιάσει την δική του μουσική, και γενικά να μπορεί να εκφράσει την προσωπικότητα του. Οι άνθρωποι χρειάζονται ένα χώρο με την απαραίτητη

τάξη και ασφάλεια, που θα τους επιτρέψει να συνθέσουν το προσωπικό τους σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην παιδικότητα / αφέλεια, και στην μουσική σύνθεση.

Η *μουσική Αγορά* μπορεί να είναι μια τέτοια κοινότητα αρχών, που περιορίζει βαθμιαία την αυθεντία του δασκάλου ενώ του δίνει περισσότερο ρόλο οδηγού και φύλακα. Η Αγορά προωθεί την ατομική έκφραση και περιορίζει την ετυμηγορία της αυθεντίας. Παράλληλα όμως παρέχει πλούτο από μουσικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, και γίνεται ένας ελκυστικός τόπος και χρόνος μάθησης.

Η έρευνα έδειξε ότι τα Μουσικά Γυμνάσια προσεγγίζουν τις συνθήκες μιας Αγοράς περισσότερο από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως γενικά σχολεία ή Ωδεία. Προσφέρουν ενδιαφέρουσες δυνατότητες για να δοκιμασθεί η δυναμικότητα της Μουσικής Αγοράς ως θεσμού που μπορεί να συνδέσει την μουσική διδασκαλία με την σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό. Τα σχολεία αυτά έχουν σαφές πλαίσιο διδασκαλίας της μουσικής, με συγκεκριμένο χώρο και πρόγραμμα, δύο διαφορετικές μουσικές παραδόσεις ευρωπαϊκή και ελληνική, με τις αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και πολλές ευκαιρίες άτυπης μάθησης.

Λίγα λόγια για την Αγορά

Χρησιμοποιώ τον όρο Αγορά, σαν το σύνολο των συζητήσεων, απόψεων και πληροφοριών που μεταφέρονται και ανταλλάσσονται από διάφορα άτομα που βρίσκονται μαζί στον ίδιο χώρο και χρόνο, και προσφέρουν μια πλούσια εμπειρία άτυπης μάθησης. Συνήθως μια τέτοια εμπειρία μεταμορφώνει την τυπική μάθηση σε ουσιαστική γνώση, πέρα από σχολεία, δασκάλους, εξετάσεις και πτυχία.

Η αρχαία ελληνική έννοια «αγορά» - (από το ρήμα αγείρω= φέρω επί τω αυτώ) αρχικά σήμαινε «η συνάθροισις του λαού» - σε αντίθεση με τη βουλή που ήταν η συνέλευση των αρχόντων- «ο τόπος συνελεύσεως», «η εργασία εν τη αγορά», «δημοσία αγόρευσις, ευγλωττία » αλλά ήταν και χώρος πώλησης και αγοράς, και «τα εν τη αγορά πωλούμενα» (Liddell & Scott, Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης). Η αγορά, που ήταν το κέντρο της πολιτικής και οικονομικής ζωής της πόλης, είχε τους κανόνες και τα ήθη της. Στις συνελεύσεις όπου δημοκρατικά θα αποφάσιζαν για τα κοινά, κυρίως καθόντουσαν. Αν ήταν όρθιοι, αυτό σήμαινε ότι κάπου υπήρχε θόρυβος, ταραχή, ή τρόμος. Το να μην εμφανισθεί κάποιος στην αγορά, που ήταν ο κύριος χώρος εμπορικών συναλλαγών, ήταν σημείο πενίας. Αν όμως σύχναζε καθημερινά, ή παρέμενε για πολλή ώρα, αυτό ήταν αναξιοπρεπές. Η αγορά ήταν γεμάτη από το πλήθος για ένα δίωρο, από τις 10 περίπου έως τις 12 το μεσημέρι, κατόπιν διαλυόταν, γιατί όλοι έφευγαν για το σπίτι. Από κει απέκτησε και χρονική σημασία. «Αγορά πλήθουσα» σήμαινε το δίωρο πριν το μεσημέρι, «αγορής διάλυσις» σήμαινε αμέσως μετά το μεσημέρι (Liddell & Scott).

Στα Νέα Ελληνικά η λέξη «αγορά» είναι ο καθιερωμένος όρος για κάθε είδος εμπορίου και ανταλλαγής, και για τον αντίστοιχο χώρο συναλλαγής αλλά έχει και την μεταφορική έννοια του χώρου συνάντησης και πληροφόρησης από πολλές πηγές. Με την έκφραση «έτσι μαθαίνεις στην αγορά» ή «άνθρωπος της αγοράς», συνήθως περιγράφουμε την διαδικασία άτυπης μάθησης όταν λόγω επαγγέλματος έρχεται κάποιος σε επαφή με πολλά και διαφορετικά άτομα, γνωρίζει πολλές αντιλήψεις και μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα πράγματα όχι μονόπλευρα αλλά σφαιρικά. Είναι ενδιαφέρον ότι η χρήση του όρου «αγορά» με την έννοια της συνάθροισης και πληροφόρησης, εξαπλώνεται συνεχώς στους τομείς της επικοινωνίας και μάλιστα της ψηφιακής. Μια Αγορά επιπλέον φαίνεται να έχει έναν ρυθμιστικό ρόλο, σαν μια προστατευτική ασπίδα που καλύπτει - και ενώνει - πολλές επί μέρους νησίδες επικοινωνίας με κοινές αρχές

διαχείρισης της πληροφορίας. Διαβάζουμε στην ελληνική ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια:

> Οι αρχαίοι Έλληνες συνήθιζαν να συναντιούνται σ' ένα μέρος της πόλης που ονομαζόταν *Αγορά* (=τόπος συνάθροισης), για να καλύψουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους ανάγκες. Αν και στην Αγορά έκαναν αγοραπωλησίες, εξ ού και η σύγχρονη σημασία της λέξης, αυτή ήταν κυρίως το μέρος όπου συζητούσαν, έκαναν καινούργιες γνωριμίες, μελετούσαν, μηχανεύονταν, δημιουργούσαν. Έτσι κι εμείς, οι χρήστες της ελληνικής *Βικιπαίδειας*, διαθέτουμε μια ψηφιακή Αγορά για την κοινότητα για να συζητάμε, να συνεννοούμαστε καλύτερα και να γνωριζόμαστε μεταξύ μας.

Στην διάδοση του όρου έχει συμβάλλει και η διεθνοποίηση της αγγλικής γλώσσας, και η ευρεία χρήση της λέξης «agora», ξεκινώντας από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία στις κλασσικές σπουδές, π.χ. Socrates' Agora, Athenian Agora. Σήμερα η λέξη agora σημαίνει βασικά έναν τόπο συνάθροισης και εμπορίου, αλλά μεταφέρει πάντα και την αρχαιοελληνική έννοια της ελεύθερης συμμετοχής και δημοκρατικής λήψης αποφάσεων.

Προοπτικές

Αν έχει σημασία η ύπαρξη της Αγοράς μέσα στο ελληνικό τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης, ποιες είναι οι προοπτικές εφαρμογής αυτών των συμπερασμάτων;

Υπάρχουν βέβαια χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται, αλλά η ανάλυση θα ξέφευγε από τα όρια αυτής της παρουσίασης. Μπορούμε όμως να προτείνουμε τρόπους για να οργανωθούν ευκαιρίες Αγοράς για μαθητές ή καθηγητές μουσικής, δρόμους που θα τους οδηγήσουν στην μουσική δημιουργικότητα

- Στο σχολείο μπορεί να ορισθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μια ωριαία συνάντηση ανταλλαγής μουσικών ιδεών, ή μια ώρα κάθε δύο εβδομάδες ή στο μεγάλο διάλειμμα καθημερινά. Όλοι αυτοί οι τρόποι παρέχουν τον απαραίτητο σταθερό χώρο και χρόνο.
- Για να εξασφαλισθεί η αίσθηση ασφάλειας και φιλικότητας συγχρόνως, μπορούμε να ορίσουμε καθηγητές ή μεγαλύτερους μαθητές σαν φύλακες. Αρχάριοι μαθητές ενθαρρύνονται να παίξουν την μουσική τους ενώ οι πιο προχωρημένοι, και πιθανά υπερφίαλοι, καθοδηγούνται να ακούνε περισσότερο.
- Αγορά μπορεί να είναι ένα διάλειμμα όπου μια μικρή ομάδα μαθητές είναι ελεύθεροι να παίξουν μουσική που τους διασκεδάζει με αντισυμβατικό τρόπο και ανταλλάσσοντας όργανα (όπως προτείνει ο καθηγητής ΔΜ)...
- ... αλλά και ένα καινοτόμο εργαστήριο σύνθεσης με αφετηρία τον χορό, όπου συμμετέχουν καθηγητές και μαθητές, και διαρκεί τουλάχιστον 4 εβδομάδες (όπως προτείνει ο καθηγητές Κ).
- Η Αγορά για τους καθηγητές θα είχε βασική προϋπόθεση την ελεύθερη προσέλευση. Αν είναι επιμορφωτικό σεμινάριο πρέπει να ικανοποιεί το ενδιαφέρον τους και την προοπτική επαγγελματικής βελτίωσης, και επιπλέον την αίσθηση φιλικότητας. Θα αποφύγουν μία ανιαρή, μια αφιλόξενη η δυσάρεστη κατάσταση.
- Μια *ερευνητική Αγορά* θα μπορούσε να ενώνει Πανεπιστήμιο και Μουσικό Σχολείο, με το Πανεπιστήμιο να προσφέρει επιμόρφωση, το σχολείο να προσφέρει πρακτική στους φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να κάνουν έρευνα για να προκύψουν σύγχρονα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των Ελληνικών Μουσικών Σχολείων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bailey, D. (1993). *Improvisation*: *Its practice and nature in Music*. US: Da Capo Press Library.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Boyce-Tillman, J. (1996). A Framework for Intercultural Dialogue in Music. Στο M. Floyd (επιμ.) *World Musics in Education* (43-94). Aldershot: Scolar Press.

Bruner, J. (1977). *The Process of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research,* 2.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self*. New York: Harper and Row.

Denzin, N. K. (1989) *The Research Act: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Company.

http://el.wikipedia.org/wiki/Βικιπαίδεια: Αγορά

Illich, I. (1976). *De-schooling Society*. Harmondsworth: Penguin.

Kanellopoulos, P.A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27, 175-191.

Kemp, A. & Lepherd, L. (1992). Research Methods in International and Comparative Music Education. Στο R. Colwell (επιμ.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (773- 788). Schirmer Books: New York.

Kemp, A. (1996). *The Musical Temperament*. Oxford: Oxford University Press.

Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paynter, J. (1987). Music Education in the Nordic Countries. *British Journal of Music Education*, 4(3), 225-252.

Reimer, B. (1992). Toward a Philosophical Foundation for Music Education. Στο R. Colwell (επιμ.) *Handbook of Research in Music teaching and Learning,* 21-37. New York: Schirmer Books.

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research.* London: Sage.

Small, C. (1977). *Music, Society, Education: A radical examination of the prophetic function.* London: John Calder.

Stock, J. (1994). Concepts of World Music and Their Integration within Western Music Education. *International Journal of Music Education* 23, 3-16.

Storr, A. (1992). *Music and the Mind.* London: HarperCollins Publishers.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research*, 2nd edition. London: Sage.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education.* Windsor: NFER-Nelson.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

Tillman, J. B. (1976). *Exploring Sound.* London: Stainer and Bell.

Tillman, J. B. (1987). *Towards a Model of the Development of Musical Creativity*: *A study of the Compositions of Children aged 3-11* (αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). London: University of London Institute of Education.

Yeorgouli-Bourzoukou, S. (2004). *Examining the role of Composing and Improvising in Greek Music Education with particular reference to the Musika Gymnasia* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). University of Southampton, University College Winchester.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff*. Ηράκλειο: Ορφεύς.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης (1988). 296 τόμ. Α, 2 Σεπτ.1988, Νόμος 1824/ 1988, *Ίδρυση και Λειτουργία των Μουσικών Γυμνασίων*.

Liddell Scott (2006). Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης. Αθήνα: Πελεκάνος.

Ματέυ-Ρουσσοπούλου, Π. (1986). *Ρυθμική*. Αθήνα: Νάκας.

Ματέυ-Ρουσσοπούλου, Π. (1963/1968) *Orff-Schulwerk, Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί*. Mainz: B.Schott's Söhne.

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Προβλήματα νέων εκπαιδευτικών μουσικής και τρόποι αντιμετώπισής τους: μια έρευνα βασισμένη στην πρακτική άσκηση

Ζωή Διονυσίου

Περίληψη

Η πρακτική διδασκαλία των νέων εκπαιδευτικών μουσικής κατά τα φοιτητικά τους χρόνια είναι καθοριστικές για την μετέπειτα πορεία τους κυρίως σε ό,τι αφορά τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία, διδακτικές μεθόδους, τρόπους προετοιμασίας και αντιμετώπισης προβλημάτων. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές εκπαιδευτικοί μουσικής όταν «βουτούν» στη σχολική τάξη. Αντλεί υλικό από βιβλιογραφικές πηγές και από έρευνα πεδίου. Η έρευνα πεδίου στην οποία στηρίζεται η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε σε 18 φοιτητές Πανεπιστημιακού Τμήματος Μουσικών Σπουδών κατά την τρίμηνη πρακτική τους άσκηση σε Δημοτικά Σχολεία κατά το έτος 2006-07, συγκεντρώνοντας από κάθε φοιτητή: α) σχεδιαγράμματα ημερήσιων μαθημάτων, β) σημειώσεις από τακτικές ανατροφοδοτικές συναντήσεις του διδάσκοντα με τους φοιτητές κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης και γ) ερωτηματολόγιο μετά τη λήξη της πρακτικής άσκησης. Μέσα από μία ποιοτική ανάλυση του υλικού η εργασία μελετά τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής και καταγράφει τρόπους επίλυσής τους, όπως προέκυψαν από τους ίδιους φοιτητές. Τα προβλήματα αναφέρονταν στη συμπεριφορά των μαθητών, στη διδακτική στρατηγική και μέθοδο, στη διάταξη της τάξης και στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση προβλημάτων στη διδασκαλία μουσικής που μπορεί να είναι κοινά σε πολλούς μάχιμους νέους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς, και στην αναδιαμόρφωση της πρακτικής άσκησης.

Λέξεις-κλειδιά
εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής, πρακτική άσκηση, προβλήματα στη διδασκαλία μουσικής, τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής αποτελεί τομέα αυξανόμενου ενδιαφέροντος στη μουσική παιδαγωγική, αφού σηματοδοτεί την έναρξη της επαγγελματικής πορείας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση και αναβάθμιση της μουσικής παιδείας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην κρίσιμη περίοδο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής κατά τις σπουδές τους στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών. Επιχειρεί να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να αναπτύξουν τις διδακτικές τους ικανότητες και δεξιότητες, όχι ακολουθώντας έτοιμες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας της μουσικής, αλλά υιοθετώντας ένα ενεργητικό ρόλο μέσα από την πρακτική τους άσκηση σε σχολικές τάξεις.

Η εργασία συνδέει τη βιβλιογραφική έρευνα με έρευνα πεδίου, ερευνώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής στην τάξη και τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσής τους. Η έρευνα αρχικά αναφέρεται σε κάποια από τα προβλήματα κυρίως των νέων εκπαιδευτικών μουσικής όπως αποτυπώνονται στη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια οριοθετεί την πρακτική άσκηση φοιτητών και κάποιες βασικές της παραμέτρους. Τρίτον, αναφέρεται στη μεθοδολογία της παρούσας εμπειρικής έρευνας. Ακολούθως διατυπώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή τα προβλήματα που συνάντησαν οι

φοιτητές-εκπαιδευτικοί κατά την πρακτική τους άσκηση, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από τους ίδιους.

Προβλήματα εκπαιδευτικών μουσικής

Τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι πάντα ενδιαφέροντα, αλλά συγχρόνως απαιτητικά και εξαντλητικά για τους περισσότερους. Ο νέος εκπαιδευτικός προσπαθεί να εφαρμόσει όσο μπορεί καλύτερα τις γνώσεις που αποκόμισε κατά τη διάρκεια των σπουδών του, αλλά συχνά αναλώνεται περισσότερο όχι στο τι και το πώς θα διδάξει, αλλά στο πώς θα διατηρήσει την τάξη ήσυχη και ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών του για το μάθημα.

Πολλοί ερευνητές έχουν αναφερθεί στα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών της μουσικής, μιλώντας για την εξάντληση των δασκάλων (*burnout syndrome)*, ή το «σοκ της πράξης» (*praxis shock*), δηλαδή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι δάσκαλοι συγκρίνοντας τις προσδοκίες τους με την πραγματικότητα της δουλειάς στην τάξη (Ballantyne, 2007: 120-121). Όσο πιο κουρασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο νοιάζονται όχι για το πώς θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, αλλά για το πώς θα επιβιώσουν (Ballantyne & Paker, 2004). Ένα άλλο πρόβλημα των νέων εκπαιδευτικών είναι ότι αισθάνονται αδύναμοι να οργανώσουν την ατομική τους επιμόρφωση, ενώ δηλώνουν να τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμες οι συζητήσεις και συνεργασίες με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και ο θεσμός του επόπτη εκπαιδευτικού (DeLorenzo, 1992). Η Jana Fallin και ο David Royse (1999) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε νέους καθηγητές μουσικής, πρόσφατα αποφοιτήσαντες σπουδαστές τους, μετά από βιντεοσκόπηση και ανάλυση μαθημάτων τους, εντόπισαν τα παρακάτω προβλήματα:

α) *Πορεία διδασκαλίας*: οι νέοι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν δυσανάλογο χρόνο στις δραστηριότητες· συνήθως αφιερώνουν πολύ χρόνο στην πρώτη και υλοποιούν βιαστικά τις υπόλοιπες. Αυτό μπορεί να μετριαστεί με σωστό προγραμματισμό και έλεγχο του χρόνου που αφιερώνεται σε κάθε δραστηριότητα.

β) *Μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη*: συχνά οι εκπαιδευτικοί χάνουν τη ροή του μαθήματος, ειδικά όταν οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις άσχετες με το μάθημα και αποπροσανατολίζουν την πορεία του. Αντίθετα, χρειάζεται να μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην επόμενη με το δυνατόν λιγότερα λόγια και να επινοούν σύντομες απαντήσεις στις ερωτήσεις των μαθητών τους χωρίς να χάνεται το ενδιαφέρον των τελευταίων για το μάθημα.

γ) *Οργάνωση και διοίκηση τάξης*: όσο πιο δομημένο είναι το μαθησιακό περιβάλλον και συστηματική η διδασκαλία, τόσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο της τάξης και η διδασκαλία του έχει καλύτερα αποτελέσματα.

δ) *Συλλογή κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων*: αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συλλέξουν κατάλληλο μουσικό υλικό και να επιλέξουν δραστηριότητες. Η χρήση υλικού με υψηλό βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας είναι το ίδιο επιβλαβής για τους μαθητές και τη μουσική τους ανάπτυξη.

ε) *Ιεράρχηση στη λύση προβλημάτων*: είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ακούει τους να μαθητές του, να απομονώνει το πιο σημαντικό πρόβλημα σε αυτά που ακούει και να διορθώνει την τάξη προσφέροντας κατάλληλα κίνητρα και παραδείγματα (Fallin & Royse, 1999).

Μία σειρά ερευνών που μελέτησε τα προβλήματα των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας στη διδασκαλία μουσικής εστιάζουν στην έλλειψη εμπιστοσύνης που νιώθουν οι δάσκαλοι. Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο είναι

ότι οι δάσκαλοι γενικής παιδείας δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, και νιώθουν ότι οι ίδιοι δεν είναι αρκετά καλλιτέχνες (Gifford, 1993:33). Ο Gifford (1993) τονίζει πώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν ευαισθησία για τη μουσική και την κατανόηση της μουσικότητας των μαθητών τους, να διδάσκουν μουσική όχι βασιζόμενοι στις μουσικές τους ικανότητες, αλλά βασιζόμενοι στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις εργασίες των μαθητών τους με καλλιτεχνικούς και ευαίσθητους μουσικά τρόπους (Gifford, 1993:45). Οι Keith Swanwick και John Paynter (1993) τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη από τα φοιτητικά του χρόνια όσον αφορά στη μουσική και παιδαγωγική του προετοιμασία και κατάρτιση, με συστηματική βοήθεια, επαγγελματική και προσωπική ενίσχυση, ενθάρρυνση της κριτικής του σκέψης, ώστε να μπορέσει να σταθεί κριτικά απέναντι στο υπάρχον σύστημα της γενικευμένης και συχνά προκατασκευασμένης σχολικής εμπειρίας.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί μουσικής που εργάζονται στην εκπαίδευση μιλούν για την απόσταση που χωρίζει την τριτοβάθμια εκπαίδευση των μουσικών από την διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο. Αυτό αναφέρεται συνήθως ως απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης, δηλαδή ότι στο πανεπιστήμιο δεν διδάσκονται χρήσιμα πράγματα για τη διδασκαλία της μουσικής, ενώ μόνο στην πράξη αργότερα οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματική διάσταση της διδασκαλίας. Πολλές έρευνες αναφέρονται σε αυτό το «χάσμα» της θεωρίας από την πράξη, τονίζοντας ότι η διδακτική πρακτική δεν αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών (DeVries, 2000· Ballantyne, 2007). Έτσι οι απόφοιτοι τμημάτων μουσικών σπουδών έχουν μεν παρακολουθήσει μαθήματα εκπαιδευτικής ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά όλα αυτά σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ δεν έχουν προβληματιστεί για το πώς θα τα εφαρμόσουν στην πράξη, πλην κάποιων σποραδικών εφαρμογών (Leonhard, 1985:12-13). Πιθανόν η απόσταση από την πράξη που νιώθουν πολλοί απόφοιτοι οφείλεται στο ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα δεν καταφέρνουν να βοηθήσουν τους φοιτητές να χτίσουν μια φιλοσοφική βάση όπου θα αναπτύξουν τη δική τους διδακτική. Όπως αναφέρουν οι Leonhard & House: «ο τρόπος διδασκαλίας κάθε δασκάλου είναι έκφραση της φιλοσοφίας του, ακόμα κι αν ο ίδιος δεν έχει εκφράσει αυτή τη φιλοσοφία, ούτε καν την έχει αναλύσει» (Leonhard & House, 1972:85).

Το πιο σημαντικό ίσως πρόβλημα στη διδασκαλία της μουσικής είναι ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί και φοιτητές-εκπαιδευτικοί διδάσκουν ακολουθώντας όχι τις επιστημονικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις που έχουν σπουδάσει, αλλά τον τρόπο με τον οποίο διδάχτηκαν οι ίδιοι μουσική όταν ήταν μαθητές στο σχολείο (Boardman, 1991:281). Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα η Boardman (1991) προτείνει ότι χρειαζόμαστε μια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα παρέχει στον μελλοντικό εκπαιδευτικό πλούσιες εμπειρίες που θα μπορεί να τις αξιοποιήσει ως βάση για τη δημιουργία νέων διδακτικών μοντέλων για το σωστότερο προγραμματισμό περιεχομένου, στόχων και εμπειριών για τους μαθητές τους. Άρα είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν οι ίδιοι αισθητικές εμπειρίες, ώστε να μπορούν να εμπνεύσουν ανάλογες εμπειρίες στους μαθητές τους. Πληροφορίες για τη διδακτική της μουσικής, τη στρατηγική και τη μέθοδο διδασκαλίας είναι χρήσιμες μόνο αν βοηθούν τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς να βρουν οι ίδιοι τρόπους με τους οποίους να μετατρέπουν το μάθημα της μουσικής σε αισθητική εμπειρία για τους μαθητές τους, δηλαδή το μάθημά τους: α) να παρέχει εμπειρίες και δραστηριότητες αισθητικής καλλιέργειας και β) να είναι σε θέση να βοηθά τους μαθητές τους να φτάσουν στο μάξιμουμ των αισθητικών τους δυνατοτήτων (ό.π.: 282-284). Μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση η Boardman (1991) σημειώνει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί μουσικής χρειάζεται να έχουν πάθος για το επάγγελμα, να έχουν ξεκάθαρους στόχους για τη μουσική εκπαίδευση, να έχουν αναπτύξει τρόπους για να μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη, να ξέρουν να δομούν μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης που να συνδέουν τις

σκέψεις, τα αισθήματα και τις πράξεις, δηλαδή τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα μάθησης (ό.π.:285).

Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής δεν αποτελεί προτεραιότητα το να μελετήσουν οι φοιτητές κάποιους τομείς της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, ή να συνθέσουν ημερήσια προγράμματα και μουσικές δραστηριότητες. Αλλά στους σημαντικότερους στόχους είναι ο κάθε φοιτητής να δομήσει τη δική του στάση στη διδασκαλία της μουσικής, να εφοδιαστεί με υλικά, εργαλεία, και μεθόδους, να εξοικειωθεί με νέους δρόμους για να διαχειριστεί τον εαυτό του σε σχέση με τις γνώσεις αυτές και να διαμορφώσει τη φιλοσοφία του. Μήπως το θέμα έγκειται στο πώς θα καταφέρουμε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να βοηθήσουμε τον κάθε φοιτητή να ενώσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του κάτω από το πρίσμα της προετοιμασίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μουσικής;

Πρακτική άσκηση φοιτητών

Ο όρος «πρακτική άσκηση» αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη περίοδο των ακαδημαϊκών σπουδών του φοιτητή κατά την οποία ο ίδιος αναλαμβάνει να διδάξει μία τάξη κατά τακτά χρονικά διαστήματα για ορισμένο χρονικό διάστημα. Το διάστημα μπορεί να διαρκεί από μία διδακτική ώρα έως κάποιους μήνες. Η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως το πιο σημαντικό γεγονός στην προετοιμασία των προπτυχιακών φοιτητών για διδασκαλία, γιατί κατά το διάστημα αυτό οι φοιτητές ενσωματώνουν τις προσωπικές εμπειρίες, τις μουσικές τους γνώσεις και ικανότητες, τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους και τις δραστηριότητές τους σε μία κριτική διεργασία που βοηθά τους ίδιους να μάθουν (Rideout & Feldman, 2002:874). Συνήθως στην πρακτική άσκηση συμμετέχουν ο φοιτητής, ο διδάσκοντας επόπτης ακαδημαϊκός και ο επόπτης εκπαιδευτικός στο χώρο της δουλειάς (Campbell & Brummett, 2007).

Το βασικότερο ίσως ερευνητικό πόρισμα που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη στη διαμόρφωση προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι ότι οι φοιτητές διδάσκουν όχι όπως διδάχτηκαν να διδάσκουν μουσική από τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο, αλλά όπως διδάχτηκαν οι ίδιοι μουσική κατά τα σχολικά τους χρόνια. Βασίζονται επομένως περισσότερο στις προηγούμενες γνώσεις τους από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τις προσωπικές τους εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια, παρά στη νέα γνώση, καθώς η προσωπικότητα του καθενός και η κοινωνική του ταυτότητα είναι πιο ισχυρές από την ταυτότητα του δασκάλου που αναπτύσσουν. Έτσι αφομοιώνουν μόνο τις ιδέες και την πρακτική που ταιριάζει στις προηγούμενες υπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες τους, και όχι τη νέα ριξικέλεφθη γνώση, όπως θα ήταν αναμενόμενο (Schmidt, 1994· Schmidt, 1998· Boardman, 1991:281).

Η Snyder (1996) που ερεύνησε τις ικανότητες των φοιτητών της στην διαχείριση της τάξης κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα, ότι οι προσωπικές τους ιστορίες επηρεάζουν περισσότερο τους τρόπους διαχείρισης τάξης, από ότι η διδακτική μεθοδολογία που μελετούσαν στο πανεπιστήμιο. Επίσης παρατήρησε ότι οι φοιτητές πρώτα ασχολούνταν με τη δική τους παρουσίαση, δηλαδή το σχεδιάγραμμα του μαθήματος που είχαν ετοιμάσει, ενώ πολλά περιστατικά της τάξης διέφευγαν της προσοχής τους. Σε ένα δεύτερο στάδιο κατακτούσαν την αίσθηση της σωστής διεξαγωγής του μαθήματος και της καλής παρουσίασης στους μαθητές τους. Στο τρίτο στάδιο άρχιζαν να έχουν επίγνωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, και μόνο μετά από αρκετή εξάσκηση σε ένα τέταρτο στάδιο κατακτούσαν την ικανότητα να μπορούν να επικεντρώνονται στους μαθητές τους και όχι στον εαυτό τους (Snyder, 1996, όπως παρατίθεται στο Rideout & Feldman, 2002).

Στη βιβλιογραφία σχετικά με την πρακτική άσκηση των φοιτητών, κριτική έχει δεχτεί κυρίως ο ρόλος του διδάσκοντα καθηγητή, ο οποίος συνήθως δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη των φοιτητών. Πιθανές αιτίες είναι ότι η ανάμειξή του στην πρακτική διδασκαλία του φοιτητή στο σχολείο είναι μικρή, γιατί αναγκαστικά οι επισκέψεις του στο σχολείο είναι λίγες και κυρίως δεν μπορεί να εμπλακεί σε τεχνικά διδακτικά ζητήματα (ανάγκες και αδυναμίες των μαθητών, του σχολείου, ύλη, κλπ.). Αντίθετα ο επόπτης εκπαιδευτικός (που συνήθως είναι ο διορισμένος εκπαιδευτικός στο σχολείο όπου κάνει την πρακτική του ο φοιτητής) έχει πιο καθοριστικό ρόλο και αποδεικνύεται πιο ικανός να παρέμβει στη διδακτική επάρκεια του φοιτητή. Ο αποτελεσματικός επόπτης είναι αυτός που βοηθά τους φοιτητές να δομήσουν το διδακτικό τους προφίλ κατευθύνοντας τις εμπειρίες τους σε χρήσιμες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους θετικά μέσα σ' αυτές (Schmidt, 1994· Maltas & McCarthy-Clair, 2006). Για το λόγο αυτό ο επόπτης εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να δεχτεί τους φοιτητές άκριτα, να κερδίσει τη σχέση μαζί τους, ώστε να τους επηρεάσει σε πρακτικά ζητήματα διδακτικής, ενώ ο καθηγητής θα βοηθήσει κυρίως στην επιστημονική αρτιότητα του φοιτητή, στο να του παρέχει την θεωρητική κατάρτιση για τη διδακτική του ετοιμότητα, τις γνώσεις και τα μέσα στα οποία θα βασιστεί για να αναπτύξει την πρακτική, τις εμπειρίες και τις δράσεις του στο χώρο του σχολείου (σχεδιάγραμμα μαθήματος, τεχνικές διδασκαλίας, σκοπούς, στόχους και επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων, κλπ.)

Επίσης, ένας άλλος παράγοντας της πρακτικής άσκησης που φαίνεται να επιδρά στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι το σχολικό περιβάλλον. Η προσωπικότητα του διευθυντή, το συναδελφικό κλίμα, το σχολικό κτήριο, το εποπτικό υλικό του σχολείου, ακόμα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) επηρεάζουν την οργάνωση και το έργο των φοιτητών, γιατί το σχολικό περιβάλλον είναι το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης που δείχνει να επηρεάζει την ανάπτυξη της θετικής ταυτότητας στους φοιτητές εκπαιδευτικούς.

Οι Rideout & Feldman (2002) σε μια κριτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επισημαίνουν ότι η προετοιμασία για την πρακτική άσκηση των φοιτητών δείχνει να είναι αρκετά στενή και προβλέψιμη, ώστε να μην αφήνει περιθώριο στους φοιτητές να πειραματιστούν με νέες τεχνικές και μεθόδους, κάτι που είναι μεν αναμενόμενο, αλλά θα ήταν απαραίτητο για να προχωρήσει η μουσική παιδαγωγική σε νέα μονοπάτια (Rideout & Feldman, 2002:880). Επίσης στην πρακτική άσκηση είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τη μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση, καθώς και τη γενική παιδαγωγική κατάρτιση, να προσκαλούνται οι φοιτητές να χρησιμοποιούν τις μουσικές γνώσεις τους από όλα τα ακαδημαϊκά τους μαθήματα (Ballantyne, 2007).

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δίνει μεγάλο βάρος στις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου ως βάση για να αξιοποιήσει την προσωπική του ταυτότητα και αυτό που επιδιώκει. Η Jackie Wiggins (2007) επισημαίνει ότι επειδή οι άνθρωποι μαθαίνουν αφού κατανοήσουν τις εμπειρίες τους, η διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης οφείλει να στηρίζει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες. Δηλαδή να βοηθά τους φοιτητές να καταλάβουν πώς οι ίδιοι κατανοούν τη μουσική, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τη διδασκαλία και μάθηση της μουσικής. Όταν η μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση συνδυάζεται με την κατάρτιση σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος μουσικής πράξης και επιστήμης, τόσο περισσότερο η μουσική παιδαγωγική στηρίζει και διευρύνει τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες των φοιτητών σε πολλούς τομείς. Το να σπουδάζει κάποιος μουσική παιδαγωγική χωρίς τις απαραίτητες σε εύρος και βάθος μουσικές γνώσεις μπορεί να οδηγεί σε μία ρηχή διδασκαλία της μουσικής, χωρίς να δίνει σε κάθε στοιχείο της μουσικής την απαραίτητη διάστασή του (ό.π.:38). Ίσως τα πιο επιτυχημένα προγράμματα μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης είναι εκείνα των οποίων οι δάσκαλοι καταφέρνουν να

βοηθήσουν τους φοιτητές να συνδυάσουν ό,τι έμαθαν μόνοι τους σε διάφορους τομείς, συνδυάζοντας τις γνώσεις με τις δεξιότητές τους.

Για επιτυχημένη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής η βιβλιογραφία προτείνει οι καθηγητές να επιχειρούν τρόπους ώστε να συνδέουν οι φοιτητές τις προηγούμενες εμπειρίες τους με τη νέα γνώση. Οι εμπειρίες των φοιτητών αντανακλώνται στο πώς διδάσκουν κατά την πρακτική τους άσκηση, πώς δομούν το μάθημα, τι σκοπούς θέτουν, και πώς οδηγούν τους μαθητές τους στην κατάκτηση της γνώσης. Η Rhoda Bernard (2005) προτείνει ότι κατά την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής χρειάζεται ο επόπτης καθηγητής να προκαλεί τους φοιτητές σε συζητήσεις σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, τι σημαίνει για τους ίδους ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης να ωθεί τους φοιτητές στο να αποδίδουν πρωταρχικό ρόλο στο να δημιουργούν οι ίδιοι μουσική για τους μαθητές και τους ίδιους, και να αναζητούν προσωπικούς δρόμους κατανόησης και σχέσης με τη μουσική. Η Lori-Ann Dolloff (2007) υποστηρίζει ότι κάθε φοιτητής δεν έχει μία, αλλά έχει πολλές ταυτότητες ως μουσικός και εκπαιδευτικός˙ επομένως η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών χρειάζεται να τους παρέχει εμπειρίες που να τροφοδοτούν πολλές πιθανές ταυτότητες που έχουν και θα διαμορφώσουν στο μέλλον. Μέσω ερωτήσεων και συζητήσεων, όπως «τι είδους εκπαιδευτικός είμαι;», «τι θα ήθελα να είμαι» και «τι δε θα ήθελα ποτέ να είμαι», προσφέρει σε αυτούς όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες για να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

Πριν την πρακτική άσκηση ιδιαίτερα χρήσιμες είναι οι μικροδιδασκαλίες στην ακαδημαϊκή τάξη. Η μικροδιδασκαλία είναι εργαστηριακό μάθημα, όπου οι φοιτητές καλούνται να διδάξουν στους συμφοιτητές τους μία διδακτική ενότητα συνήθως σε συνεπτυγμένη μορφή, αλλά με πλήρη επίδειξη των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται να εφαρμοστούν. Η μέθοδος αυτή της διδασκαλίας σε εργαστηριακό περιβάλλον συνήθως προηγείται της άσκησης σε πραγματικές συνθήκες. Στις μικροδιδασκαλίες ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αναπτύσσει στρατηγική διδασκαλίας που δεν μπορεί να αποκτήσει μέσω θεωρητικών μαθημάτων, και έτσι αποκτά ένα απόθεμα δραστηριοτήτων που μπορεί ανά πάσα στιγμή να εφαρμόσει στην τάξη (Χατζηδήμου, 1997· Κακανά & Χατζοπούλου, 2002).

Στην πρακτική διδασκαλία οι φοιτητές χρειάζονται συνεχώς ευκαιρίες να σκέφτονται, να αναλύουν και να ανακαλούν την πρακτική τους, να συνεργάζονται, να πειραματίζονται και να δημιουργούν (Monsoor, 1991:15-18). Η Betty Hanley (1993) περιγράφει πώς προσπάθησε να κάνει την πρακτική άσκηση των φοιτητών μουσικής αποτελεσματική για τους ίδιους. Η χρήση της *κριτικής σκέψης* (*critical thinking*) και *στοχαστικής πρακτικής* (*reflective practice*)[1] βοήθησε τους φοιτητές της να διαμορφώσουν δική τους θέση γύρω από τα τέσσερα παρακάτω ζητήματα:
α) να διαμορφώσουν τη δική τους φιλοσοφική στάση, δηλαδή να ασκηθούν ώστε να είναι σε εγρήγορση σχετικά με διάφορες ιδέες, τάσεις και αξίες που αφορούν τη διδασκαλία της μουσικής, πώς η θεωρία επιδρά την πράξη, τι και γιατί επιλέγουν οι ίδιοι να χρησιμοποιήσουν από όσα μαθαίνουν, να είναι προετοιμασμένοι για τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν και γενικά να σκέφτονται κριτικά για ό,τι μελετούν και να επιλέγουν τι τους χρειάζεται.
β) να βελτιώσουν τις μουσικές τους ικανότητες σε διάφορους τομείς που αφορούν τη μουσική θεωρία, ανάλυση, δεξιότητες, τραγούδι, εκτέλεση οργάνου, διεύθυνση χορωδίας, κλπ.

[1] Ο όρος reflection έχει αποδοθεί στα ελληνικά με τον όρο «στοχαστικο-κριτική σκέψη» (Ματσαγγούρας, 1997), ή με τον όρο «αναστοχασμός» (Σαλτερής, 2006, Δογάνη, 2005). Εδώ επιλέχθηκε να αποδοθεί με τον όρο στοχασμός, που αποδίδει καλύτερα τον όρο reflection, εφόσον ο όρος αναστοχασμός φαίνεται να μην είναι δόκιμος, αφού στα περισσότερα λεξικά νεοελληνικής γλώσσας δεν αναγράφεται.

γ) να μάθουν να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη: όπως να ελέγχουν αν και κατά πόσο αυτά που διαβάζουν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.
δ) να μάθουν πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να αξιολογούν το έργο τους, δηλαδή να εμπλέκονται σε δύο ρόλους: του μαθητή και του δασκάλου (Hanley, 1993:9).

Ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός κάθε φορά που μπαίνει στην τάξη προσδιορίζει και επαναπροσδιορίζει το ρόλο του, τις μεθόδους και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Όπως υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία, όταν ο εκπαιδευτικός μάθει να προσδιορίζει και να συνειδητοποιεί τη δική του προσωπική εκπαιδευτική ταυτότητα, θα μπορέσει να διαμορφώνει καλύτερα το μάθημά του, να αναπτύσσει μεθοδολογία και να επιλέγει τον αποτελεσματικότερο τρόπο, μέθοδο και στρατηγική στη διδασκαλία του. Στις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις βασίστηκε η έρευνα που περιγράφεται παρακάτω.

Προβληματική και μεθοδολογία έρευνας

Τα υπάρχοντα Τμήματα Μουσικών Σπουδών στη χώρα μας δεν φαίνεται να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στο καθεστώς της πρακτικής άσκησης φοιτητών, εφόσον αυτή υλοποιείται μόνο σποδαρικά και για διάστημα που ποικίλει. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στην αναδιαμόρφωση της πρακτικής άσκησης και στην πρόκληση ενός διαλόγου γύρω από το θέμα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής στη διδασκαλία τους, όπως αυτά αποτυπώνονται κατά το διάστημα της πρακτικής τους άσκησης.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην τρίμηνη πρακτική άσκηση φοιτητών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Η τρίμηνη πρακτική άσκηση εφαρμόζεται στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο από τον Οκτώβριο του 2006, ως δραστηριότητα επιλογής των φοιτητών μετά το 2ο έτος σπουδών τους, που χρηματοδοτήθηκε αρχικά από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2006-07. Το δείγμα αποτελούνταν από 18 φοιτητές, οι οποίοι ήταν στο 4ο ή 5ο έτος σπουδών τους, είχαν περάσει επιτυχώς τα μαθήματα μουσικής παιδαγωγικής τουλάχιστον τριών εξαμήνων (Γ΄, Δ΄ και Ε΄)[2], και οι περισσότεροι αποφοίτησαν από την κατεύθυνση των Μουσικών Επιστημών (τομέας Μουσικής Παιδαγωγικής).

Οι φοιτητές που επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν πρακτική άσκηση στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής τοποθετήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της πόλης της Κέρκυρας και κάποια περιφερειακά, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της ερευνήτριας. Στα σχολεία που τοποθετήθηκαν επέλεξαν τρία τμήματα και έκαναν μάθημα από μία φορά την εβδομάδα σε κάθε ένα από τα τρία τμήματα, για τρεις μήνες. Καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης (που ξεκινούσε σε διαφορετική ημερομηνία για κάθε φοιτητή) γινόταν εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις των φοιτητών με την επόπτρια καθηγήτριά τους, κατά τις οποίες η τελευταία παρακολουθούσε την δουλειά τους, συζητούσαν τα προβλήματά τους και ακουγόταν πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης από όλους τους συμμετέχοντες. Επομένως οι ίδιοι οι φοιτητές καλούνταν να δώσουν λύση στα προβλήματα τόσο τα δικά τους όσο και των συμφοιτητών τους μέσα από συζήτηση. Η ερευνήτρια συχνά επεσήμανε κάποια προβλήματα που παρατηρούσε, αλλά προσπαθούσε να προκαλέσει ανοιχτή συζήτηση, ώστε α) οι φοιτητές να μην θεωρήσουν ότι είναι δέκτες επίπληξης ή αρνητικών σχολίων και να τα αντιμετωπίσουν

[2] Πρόκειται για τα μαθήματα Εισαγωγή στη Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Παιδαγωγική Ι και Μουσική Παιδαγωγική ΙΙ, που θεωρήθηκαν προαπαιτούμενα για την εκπόνηση του προγράμματος πρακτικής άσκησης.

ως προβλήματα που έχουν εν δυνάμει όλοι οι φοιτητές, και β) να σκεφτούν όλοι οι φοιτητές πιθανούς τρόπους επίλυσης κάθε θέματος που συζητούνταν.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα περιλάμβαναν:

α) σχεδιαγράμματα των ημερήσιων μαθημάτων τους συνοδευμένα από μία γενική αξιολόγηση της δουλειάς τους,

β) ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου[3] που διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε μετά το πέρας της περιόδου πρακτικής άσκησης και

γ) σημειώσεις από τις εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις της επόπτριας καθηγήτριας με τους φοιτητές.

Ανάμεσα στα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν περιλαμβάνεται και βιντεοσκόπηση ενός τυχαίου μαθήματος του κάθε φοιτητή, υλικό το οποίο δεν αναλύεται εδώ.

Από τους 18 φοιτητές που ξεκίνησαν την πρακτική άσκηση, 2 ήταν άνδρες (11 %) και 16 γυναίκες (89 %). Μία φοιτήτρια δεν ολοκλήρωσε την πρακτική άσκηση για προσωπικούς λόγους (ποσοστό 5,6 %) και εξαιρέθηκε από το δείγμα. Σχεδιαγράμματα ημερήσιων μαθημάτων παρέδωσαν 11 από τους 17 φοιτητές (ποσοστό 65 %), και ερωτηματολόγιο 12 από τους 17 φοιτητές (ποσοστό 70,6 %). Το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα θεωρείται ικανοποιητικό, δεδομένου ότι η συμμετοχή των φοιτητών στην παρούσα έρευνα ήταν εθελοντική. Στα σχεδιαγράμματα ημερήσιων μαθημάτων και στις σημειώσεις από τις εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις έγινε ανάλυση περιεχομένου, ενώ στα ερωτηματολόγια έγινε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων. Παρακάτω θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της ανάλυσης των παραπάνω τριών ερευνητικών δεδομένων, όσον αφορά μόνο στα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές και τις λύσεις που έδωσαν οι ίδιοι. Επομένως εδώ αναλύονται μόνο οι απαντήσεις από την ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα προβλήματα των φοιτητών-εκπαιδευτικών (βλ. υποσημείωση 3).

Αποτελέσματα έρευνας: Προβλήματα στη διδασκαλία μουσικής και τρόποι αντιμετώπισής τους

Κατηγοριοποιώντας τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση προκύπτουν οι παρακάτω τέσσερις κατηγορίες: α) συμπεριφορά μαθητών, β) διδακτική στρατηγική και μέθοδος, γ) διάταξη τάξης και δ) σχολικό περιβάλλον.

Συμπεριφορά μαθητών

Όλοι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους απασχόλησαν πρωτίστως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Συγκεκριμένα κάποια από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν ήταν: μαθητές ανήσυχοι, προβλήματα πειθαρχίας, φασαρία στο μάθημα, έλλειψη προσοχής, ρατσιστική και παραβατική συμπεριφορά ορισμένων παιδιών, το γεγονός ότι κάποιοι βαριόταν στο μάθημα, κάποιοι κορόιδευαν τους συμμαθητές τους που συμμετείχαν ενεργά, ενοχλούσαν την πορεία του μαθήματος. Οι λύσεις που φάνηκε να προτείνουν οι φοιτητές στην αξιολόγησή τους, στις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις ήταν: *καλή προετοιμασία και οργάνωση του εκπαιδευτικού, να είναι έτοιμοι να κάνουν αλλαγές στον ημερήσιο σχεδιασμό όποτε χρειάζεται, να δείχνουν σεβασμό στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα*

[3] Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου: α) Ποια τα κυριότερα προβλήματα που είχατε να αντιμετωπίσετε κατά την πρακτικής σας άσκηση; β) Τι νομίζετε ότι προσδοκούν οι μαθητές από τη μουσική στο σχολείο;, γ) Τι προσπαθήσατε εσείς να τους δώσετε; δ) Σε ποιους τομείς νιώθετε ότι πετύχατε; ε) Ποιους τομείς της διδασκαλίας σας θεωρείτε ότι θέλετε να βελτιώσετε;

παιδιών, να δείχνουν αυστηρότητα όταν χρειάζεται, οι μαθητές χρειάζονται όχι φωνές αλλά κανόνες, η σιωπή για μερικά δευτερόλεπτα είχε θετικά αποτελέσματα. Ως προς τη ρατσιστική συμπεριφορά, μια φοιτήτρια αναφέρει στο ερωτηματολόγιο ότι: *δεν κατάφερε να αλλάξει τις στάσεις των μαθητών, αλλά να κερδίσει το σεβασμό τους και να μετριάσει τις ρατσιστικές συμπεριφορές ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων, όπου υπήρχε γενικά καλή συνεργασία*. Επίσης εκφράστηκε η άποψη ότι: *τα ομαδικά παιχνίδια ή οι ομαδικές δραστηριότητες «συναγωνισμού» με την τάξη χωρισμένη σε δύο ή τρεις ομάδες βοηθούν στο να ανανεωθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα*.

Διδακτική στρατηγική και μέθοδος

Ένα σύνηθες πρόβλημα ήταν ο μη ικανοποιητικός χειρισμός του χρόνου των φοιτητών, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις δραστηριότητες που είχαν προγραμματίσει. Αυτό εξηγούνταν από δύο πιθανές αιτίες: είτε ξοδευόταν αρκετός χρόνος μέχρι να εξηγήσει ο φοιτητής-εκπαιδευτικός τη δραστηριότητα, είτε αφιέρωναν πολύ χρόνο σε κάθε δραστηριότητα χωρίς γρήγορη εναλλαγή. Άλλα σχετικά προβλήματα ήταν ότι οι προγραμματισμένες δραστηριότητες δεν εκτελούνταν τόσο ικανοποιητικά όσο τις είχαν δοκιμάσει σε μικροδιδασκαλία στο πανεπιστήμιο ή όπως περίμεναν, η διδασκαλία τους δεν κατάφερε να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, δεν ενεργοποιούσε τη φαντασία τους. Κάποιες από τις λύσεις που πρότειναν οι φοιτητές ήταν: *να δίνουν σύντομες και ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές, να απευθύνονται στα παιδιά με τρόπο και λόγια που να αντιλαμβάνονται όλοι, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, να γίνεται γρήγορη εναλλαγή δραστηριοτήτων, να δίνονται από την αρχή του μαθήματος ξεκάθαροι στόχοι στα παιδιά ώστε να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Να μη βάζουν ποτέ τα παιδιά να αντιγράψουν από τον πίνακα. Μια φοιτήτρια όταν η τάξη δυσκολευόταν στην ακρόαση ζητούσε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια*. Γενικά αναφέρθηκαν θετικά σχόλια για τα μαθήματα όπου οι φοιτητές χρησιμοποίησαν παντομίμα, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική, κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων, μελοποιήσεις στίχων και παρόμοιες δημιουργικές δραστηριότητες.

Διάταξη θρανίων και περιβάλλον τάξης

Όταν η τάξη άλλαζε τη συνηθισμένη της διάταξη και ρουτίνα (με δραστηριότητες όπως: κίνηση στο χώρο, όρθιοι, μάθημα στην αυλή) χανόταν ο έλεγχος της τάξης από το δάσκαλο (αυτό δεν αναφέρθηκε σε περιπτώσεις που οι μαθητές καθόταν σε ημικύκλιο, ούτε σε περιπτώσεις που καθόταν στο πάτωμα). Οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της κίνησης στη μουσική αγωγή και τη χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά, αλλά οι μαθητές δεν φάνηκε να έχουν συνηθίσει να κάθονται στο πάτωμα, να χρησιμοποιούν την κίνηση, το χορό, να κάνουν μάθημα στην αυλή του σχολείου τους, ή στη φύση. Η λύση την οποία φάνηκε να αποδέχονται οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί είναι: *να μη βιάζονται να κάνουν εναλλακτικά μαθήματα, προτού κερδίσουν το σεβασμό των μαθητών εντός της «συμβατικής» τάξης, και να δίνουν στα παιδιά οδηγίες ή ορισμένη δραστηριότητα να κάνουν προτού βγουν εκτός τάξης ή αλλάξουν τη διάταξή της*.

Σχολικό περιβάλλον

Αναφέρθηκε έλλειψη μουσικών οργάνων στο σχολείο, έλλειψη συστήματος αναπαραγωγής ήχου (CD player), κακή κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή. Κανείς φοιτητής-εκπαιδευτικός δεν ανέφερε έλλειψη βοήθειας και στήριξης από το διευθυντή, τον εκπαιδευτικό μουσικής

(επόπτη) ή το δάσκαλο της τάξης, γιατί προφανώς δεν περίμεναν ιδιαίτερη βοήθεια από το διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου. Αντίθετα, ανέφεραν ως θετικό σχόλιο όταν υπήρχε καλή συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον πέρα των προσδοκιών τους. Οι περισσότεροι φοιτητές-εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ένιωθαν στήριξη από τον επόπτη καθηγητή τους (του πανεπιστημίου) που τους βοήθησε σημαντικά στο να μεθοδεύουν τις δράσεις τους. Σε σχολεία που υπήρχαν καλές σχέσεις συνεργασίας του προσωπικού, οι φοιτητές ήταν πιο ευχαριστημένοι και με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σχέση με σχολεία όπου δεν αναφέρθηκαν καλές σχέσεις συνεργασίας.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια γενικά σχόλια όσον αφορά την αναδιαμόρφωση της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής, τα οποία είναι: α) πώς αντιμετωπίστηκαν και ξεπεράστηκαν τα προβλήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την πρακτική τους άσκηση, και β) ποια πρακτική φαίνεται να συνέβαλε στην επιτυχία της πρακτικής τους άσκησης.

Πρώτον, όσον αφορά το πώς αντιμετωπίστηκαν τα παραπάνω προβλήματα, από τα ημερήσια πλάνα, τα ερωτηματολόγια και τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις, η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών της παρούσας έρευνας συμφώνησε ότι αυτό που βοηθά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους και διασφαλίζει την επιτυχία του μαθήματος είναι *η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού*. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάστηκε από μία φοιτήτρια κατά τη διάρκεια μιας ανατροφοδοτικής συνάντησης: «Αν ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμαστεί καλά, ακόμα κι αν το μάθημα δεν πετύχει, τότε θα ξέρει τι δεν πέτυχε, ώστε να το διορθώσει την επόμενη φορά».

Επίσης φάνηκε ότι όσο πιο πολλές δημιουργικές δραστηριότητες εφαρμόζουν οι φοιτητές, τόσο αυξάνεται η ικανότητά τους να ελέγχουν την τάξη, να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν και να έχουν θετική αυτοαντίληψη. Όλοι οι φοιτητές εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον και ικανοποίηση για τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση, χαρακτηρίζοντάς την: *σημαντικό εφόδιο από τις σπουδές τους, ευκαιρία για προσωπική βελτίωση*, ότι *μέσω της πρακτικής άσκησης κέρδισαν αυτοπεποίθηση για διδασκαλία, έμαθαν να είναι πιο οργανωτικοί, επικοινωνιακοί, ανοιχτοί και συνεργάσιμοι*. Όπως υποστηρίζει μία φοιτήτρια μέσα από την απάντησή της στο ερωτηματολόγιο: «Η πρακτική άσκηση είναι μια πολύ μεγάλη ευκαιρία και εμπειρία. Με βοήθησε ώστε να γίνω πιο ανοιχτή, πιο οργανωτική, πιο κοινωνική, να αναπτύξω το αίσθημα της συνεργασίας, να γνωρίσω καινούριους ανθρώπους και γενικά να γίνω καλύτερη.»

Δεύτερον, όσον αφορά το ερώτημα ποια πρακτική συνέβαλλε στην επιτυχία της πρακτικής άσκησης, τα στοιχεία της έρευνας υποστηρίζουν ότι μέσα από την πρακτική άσκηση προσφέρθηκαν πολλές ευκαιρίες στους φοιτητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τις ελλείψεις τους και να βελτιώσουν τις μουσικές και μουσικοπαιδαγωγικές τους ικανότητες. Τους προσφέρθηκαν δυνατότητες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να συσχετίσουν τις γνώσεις τους από διάφορα ακαδημαϊκά μαθήματα, κλάδους των μουσικών τεχνών και επιστημών, να αναλύουν και να αξιολογούν την εργασία τους, επομένως να μαθαίνουν μόνοι τους, να συνεργάζονται, να πειραματίζονται, να εξελίσσονται και να διαμορφώνουν τη δική τους φιλοσοφική στάση όσον αφορά τη διδασκαλία της μουσικής. Στην επίτευξη των παραπάνω οι φοιτητές βοηθήθηκαν πολύ από την προετοιμασία των αναλυτικών σχεδιαγραμμάτων των ημερήσιων μαθημάτων τους και από τις τακτικές ανατροφοδοτικές συναντήσεις με την επόπτρια καθηγήτριά τους.

Επίλογος

Μέσα από τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις, τα σχεδιαγράμματα ημερήσιων μαθημάτων, τις αξιολογήσεις και το ερωτηματολόγιο, δόθηκαν στους φοιτητές κίνητρα για κριτική σκέψη και στοχασμό (*reflection*). Η έρευνα αυτή επιχείρησε να δώσει τον κύριο λόγο στους φοιτητές και να τους παρακινήσει να πειραματιστούν σε διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Επιχείρησε μια εκ των έσω αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, με την εμπλοκή των φοιτητών-εκπαιδευτικών στην επίλυσή τους. Έτσι οι φοιτητές του δείγματος είχαν περισσότερες ευκαιρίες να συνδέσουν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές με την διδακτική πράξη, να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες και να διαμορφώσουν το διδακτικό τους προφίλ ανάλογα με τις ανάγκες τους, άρα να αναπτύξουν την ικανότητα του να εξελίσσονται μαθαίνοντας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ballantyne, J. & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.

Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136.

Bernard, R. (2005). Making music, making selves: A call for reframing music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 4(3), (September 2005). Ανασύρθηκε στις 24-10-2008 από http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf

Boardman, E. (1991). A Message for the Teacher of Teachers. Στο R.J. Colwell (επιμ.). *Basic Concepts in Music Education, II* (279-288). Niwot, Colorado: University Press of Colorado.

Campbell, M.R. & Brummett, V.M. (2007). Development and Growth of Professional Knowledge. *Music Educators Journal*, 93(3) (January), 50-55.

Colwell, R.J. (1991) (επιμ.). *Basic Concepts in Music Education, II*. Niwot, Colorado: University Press of Colorado.

Colwell, R. & Richardson, C. (2002) (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

DeLorenzo, L.C. (1992). The perceived problems of beginning music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113 (Summer), 9-25.

DeVries, P. (2000). Learning how to be a music teacher: an autobiographical case study. *Music Education Research*, 2(2) 165-179.

Dolloff, L.A. (2007). 'All the things we are': Balancing our multiple identities in music teaching. *Action Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2). Ανασύρθηκε στις 14-4-2008 από http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf

Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10(1), 33-46.

Hanley, B. (1993). Music Teacher Education: New Directions. *British Journal of Music Education*, 19(1), 9-21.

Leonhard & House (1972). *Foundations and Principles of Music Education*. New York: McGraw Hill.

Leonhard, C. (1985). Toward reform in music teacher education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 81, 10-17.

Maltas, C. J. & McCarthy-Clair, J. (2006). Once a student, now a mentor: Preparing to be a cooperating teacher. *Music Educators Journal*, 93(2) (November), 48-52.

Monsoor, S. (1991). The preparation of general music teachers. *Journal of Music Education*, 1(1), 12-20.

Rideout, R. & Feldman, A. (2002). Research in Music Student Teaching. Στο R. Colwell & C. Richardson, (επιμ.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (874-886). Oxford University Press.

Schmidt, M. (1994). *Learning from experience: Influences on music student teachers' perceptions and practices (experiential learning)* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). University of Michigan. Dissertation Abstracts International, 55 (04A), 936.

Schmidt, M. (1998). Defining 'good' music teaching: Four student teachers' beliefs and practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138 (Fall), 19-46.

Snyder, D. W. (1996). *Classroom management and music student teacher (music teacher)*. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). University of Cincinnati. Dissertation Abstracts International, 58 (01A), 0117.

Swanwick, K. & Paynter, J. (1993). Teacher education and music education: an editorial view. *British Journal of Music Education*, 19(1), 2-8.

Wiggins, J. (2007). Authentic Practice and Process in Music Teacher Education. *Music Educators Journal*, 93(3) Special Focus: Music Teachers Preparation (January), 36-42.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Δογάνη, Κ. (2005). Μουσική Δημιουργικότητα των παιδιών: προετοιμασία του μελλοντικού παιδαγωγού, *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*: *Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη* (78-90). Λαμία: 1-3/7/2005.

Fallin, J. & Royse, D. (1999). Συνηθισμένα προβλήματα των νέων καθηγητών μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση,* 2(5), 32-40, (Μτφρ.: Δ. Καλανταρίδου). Πρώτη δημοσίευση στο *Journal of Music Teacher Education*, 4(1), Fall 1994: 13-18.

Κακανά Δ. Μ. & Χατζοπούλου, Κ. (2002). Πρακτική άσκηση φοιτητών - φοιτητριών μέσω προσομοιωτικού τύπου διδασκαλίας. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.) Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα 7-9/11/2002. Ανασύρθηκε στις 15-7-2008 από: http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χατζηδήμου, Δ. (1997). Η *μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη. Αδελφοί Κυριακίδη.

HEART **HEAR** **EAR** **ART**	**Απ' το ρυθμό της καρδιάς στο ρυθμό της μουσικής**

Κωνσταντίνα Δογάνη

Περίληψη

Στο χώρο του νηπιαγωγείου συνηθίζεται μία αρχική διερεύνηση των χτύπων της καρδιάς, με υποτυπώδη όμως αποτύπωση των ήχων της, λεκτικά ή με ήχους σώματος. Βασιζόμενη στις αρχές της ενεργητικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να καταδείξει περαιτέρω εμβάθυνση στους ήχους της καρδιάς και τη λειτουργία της ώστε το παιδί να μπορεί να αντιληφθεί διερευνητικά το ρυθμό ξεκινώντας από την ανακάλυψη των ήχων του σώματός του. Σε πρώτο επίπεδο, η γνώση για τη λειτουργία και τους ήχους της καρδιάς μεταφέρθηκε σε μελλοντικούς νηπιαγωγούς καθώς διενεργήθηκε συζήτηση με καρδιολόγους προκειμένου να επιτευχθεί εμβάθυνση για τον τρόπο ανίχνευσης του καρδιακού παλμού. Σε δεύτερο επίπεδο, οι νηπιαγωγοί οργάνωσαν ένα πρότζεκτ με θέμα 'ρυθμός καρδιάς-σώματος-μουσικής' προκειμένου να εφαρμοστεί σε τάξη νηπιαγωγείου σε δύο φάσεις. Το πρότζεκτ αυτό εφαρμόζουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί πριν τη μεταφορά του στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στην πρώτη φάση, ξεκινώντας από βιωματική γνωριμία με το σώμα, τα παιδιά ανιχνεύουν διαφορετικούς τρόπους για να αντιληφθούν τον ανθρώπινο σφυγμό και τους καρδιακούς χτύπους. Εν συνεχεία, γίνεται χρήση εκπαιδευτικού πολυμέσου για λεπτομερέστερη ακρόαση της ταχύτητας και της διάρκειας αυτών των ήχων. Στο επόμενο βήμα, τα παιδιά επιστρέφουν στους πραγματικούς ήχους του σώματός τους και μέσω της συνεργατικής μάθησης αφουγκράζονται τους χτύπους της καρδιάς ενός άλλου παιδιού προσπαθώντας να τους συντονίσουν με το ψηλαφητικό αίσθημα του σφυγμού. Όλη αυτή η διαδικασία επιχειρεί να καταλήξει στην δεύτερη φάση του πρότζεκτ που είναι η μουσική συσχέτιση και ο εμπλουτισμός των καρδιακών ήχων από τα παιδιά, με φωνή, άλλους ήχους σώματος και μουσικά όργανα για συνοδεία σε δεδομένα κομμάτια ή μουσική δημιουργία μέσω δρώμενων αυτοσχεδιασμού και μουσικής σύνθεσης.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Τα παιδιά ακούν ένα έργο κλασσικής μουσικής: Μία έρευνα λεκτικών και γραφικών αποκρίσεων σε ένα κομμάτι για πιάνο του Claude Debussy[1]

Rivka Elkoshi

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη μουσική γνώση παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως εννέα ετών καθώς και τη «φυσική» τους ικανότητα να ερμηνεύουν νοηματικά την κλασσική μουσική και να εκφράζονται σχετικά με αυτήν λεκτικά και γραφικά. Η έρευνα εστιάζει στην επίδραση του ηλικιακού παράγοντα στην εκ μέρους των παιδιών παραγωγή μεταφορικών εκφράσεων στο πλαίσιο της αυθόρμητης ομιλίας και της παραγωγής αυτοσχέδιας μουσικής σημειογραφίας κατά τη διάρκεια της ακρόασης ενός έργου κλασσικής μουσικής. Οι συμμετέχοντες ήταν 192 παιδιά από τέσσερις πόλεις του Ισραήλ, μεταξύ των οποίων και παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (πρώτη έως τρίτη τάξη του δημοτικού). Τα παιδιά άκουσαν ένα κομμάτι για πιάνο με τίτλο *Jimbo's Lullaby* από το *Children's Corner Suite* του Claude Debussy και εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους λεκτικά και γραφικά. Τρία κύρια συστήματα εννοιολογικής σύλληψης προέκυψαν από τα λεκτικά και γραφικά δεδομένα που προέκυψαν: (1) Ατμοσφαιρικές απεικονίσεις της μουσικής διάθεσης και χρήση αναλογιών που υπαινίσσονται προγραμματικές ή συμβολικές ερμηνείες (2) Η μουσική φέρνει στο μυαλό των ακροατών φανταστικά ή πραγματικά βιώματα (3) Οι ακροατές παρέχουν μουσικές περιγραφές χρησιμοποιώντας αυστηρή τεχνική ορολογία π.χ. ταυτοποίηση μουσικών οργάνων, τέμπο και δυναμικές. Η ανάλυση των λεκτικών και γραφικών αποκρίσεων κατέδειξε διαφορές μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Η μελέτη επιβεβαίωσε την ύπαρξη εκτενούς τυπικής μουσικής γνώσης μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών. Μία μελέτη των αποκρίσεων των παιδιών σε ένα έργο κλασσικής μουσικής μπορεί να προετοιμάσει το δρόμο για τη βαθύτερη κατανόηση των μουσικών τους αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους στη συμβολική αναπαράσταση. Η διαπίστωση αυτή έχει πολλές συνέπειες για συνθέτες μουσικής για παιδιά και για δασκάλους μουσικής που φέρνουν παιδιά μικρών ηλικιών σε επαφή με την κλασσική μουσική.

Λέξεις κλειδιά
Μουσική ακρόαση, μουσική αντίληψη και συμβολισμός, αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής, αυτοσχέδια σημειογραφία

Εισαγωγή

Η κλασική μουσική στο ισραηλινό πρόγραμμα σπουδών

Κατά τα τελευταία 40 χρόνια οι μουσικοί του Ισραήλ έχουν συνεισφέρει σημαντικά στη μουσική εκπαίδευση εν γένει και ιδίως στον τομέα της «κλασικής μουσικής για παιδιά», (αναθεώρηση: Shapira, 2000). Από το 1980 υπήρξε μια άνθηση των μεθόδων διδασκαλίας μαθητών μικρής ηλικίας, οι οποίες βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην ακρόαση ηχογραφημένης κλασικής μουσικής και στην ανταπόκρισή τους σε αυτήν (π.χ. Strauss, 1988). Ως καθηγητής μουσικής και συνθέτης μουσικής για παιδιά, η μελέτη μου ήταν

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Δανάη Μαρίνου και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

εμπνευσμένη από την επιθυμία να κατανοήσουμε καλύτερα τη μουσική νόηση των παιδιών από τη δική τους σκοπιά, ενώ ακούν κλασικά έργα που απευθύνονται σε αυτά.

Η μουσική του Ισραήλ είναι ένας μοναδικός συνδυασμός εβραϊκής και μη-εβραϊκής μουσικής παράδοσης (π.χ. Hirshberg, 1995). Το Ισραήλ, ωστόσο, είναι μια χώρα η οποία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές διαφορές και η μουσική της οποίας συχνά συνδέεται με ιδιαίτερους πολιτιστικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες (π.χ., Regev & Seroussi, 2004). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μεταχειρίζονται πρόθυμα διάφορα υφολογικά στοιχεία που προσδιορίζουν το αναδυόμενο εθνικό πνεύμα, όπως παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια του Ισραήλ, μουσική των Mizrahi, τζαζ, ποπ, ροκ, Γίντις, Λαντίνο, Hassidic και άλλες θρησκευτικές εβραϊκές μουσικές, Αραβική μουσική, κοινή ισραηλινο-παλαιστινιακή μουσική, μουσική διαμαρτυρίας, στρατιωτικά τραγούδια και πολλά άλλα. Με το να μεταχειρίζονται «ουδέτερα» είδη έντεχνης μουσικής στο σχολείο, όπως η κλασσική μουσική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν συχνά να εξουδετερώνουν εξω-μουσικά θέματα και να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο η μουσική διδάσκεται ως αυτοσκοπός (Elkoshi, 2007). Ο Eisner επισημαίνει ότι η διδασκαλία της τέχνης είναι η ανταμοιβή της: «Το να χρησιμοποιείς τις τέχνες κατά κύριο λόγο για να διδάξεις αυτό που δεν είναι πραγματικά ιδιωματικό για τις τέχνες οδηγεί στο να υπονομεύεις, μακροπρόθεσμα, τις συνθήκες που δικαιολογούν την ύπαρξη των τεχνών στα σχολεία μας ..." (Eisner στο Bumgarner, 2002).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ακρόαση θεωρείται ότι είναι ένα από τα κύρια μέσα με τα οποία οι περισσότεροι άνθρωποι απολαμβάνουν και μαθαίνουν τη μουσική σε όλη τους τη ζωή. Ωστόσο, η έρευνα που έχει γίνει για να προσδιοριστεί πώς και πότε αναπτύσσονται συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μουσική ακρόαση είναι περιορισμένη (Sims & Nolker, 2002). Ίσως αυτό οφείλεται εν μέρει στις προκλήσεις που παρουσιάζει η έρευνα για τη μουσική ακρόαση, προβλήματα που είναι ακόμη μεγαλύτερα όταν δουλεύουμε με μικρά παιδιά. Η παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στο μέρος της έρευνας που σχετίζεται με τις λεκτικές και μη λεκτικές αποκρίσεις των νεαρών ακροατών στη μουσική.

Οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη μουσική αντίληψη και τις μουσικές προτιμήσεις του ακροατή, όπως η οικειότητα, το μουσικό στυλ, ο ρυθμός, η ενορχήστρωση και η φωνητική παραγωγή (π.χ., Abeles, 1980· Sims, 1986· Sims & Cassidy, 1997· Rodriguez, & Webster, 1997· Sims & Nolker, 2002). Η Sims (1986), επί παραδείγματι, εξέτασε κατά πόσο παιδιά ηλικίας 3-5 χρονών θα επέλεγαν να ακούσουν κάποια γνωστή ή κάποια άγνωστη κλασική σύνθεση. Σε μια μεταγενέστερη μελέτη εξέτασε την επίδραση των στίχων σε σχέση με τις αντιδράσεις των παιδιών (Sims & Cassidy, 1997). Καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ ακροάσεων για οποιαδήποτε από τις παραπάνω συνθέσεις. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποσότητα του χρόνου που δαπανάται ακούγοντας μουσική δεν καταδεικνύει τις προτιμήσεις του ακροατή, αλλά μάλλον κάποιο άλλο φαινόμενο ανεξάρτητων αποκρίσεων στην ακρόαση (Sims & Nolker, 2002).

Με βάση την πεποίθηση ότι «φραστικές αναφορές των παιδιών για εμπειρίες μουσικής ακρόασης μπορούν να αποκαλύψουν τον τρόπο κατά τον οποίο συλλαμβάνουν και οργανώνουν μουσικές πληροφορίες» (Rodriguez & Webster, 1997:13), πολλοί ερευνητές μελέτησαν τις λεκτικές ερμηνευτικές αποκρίσεις των παιδιών στη μουσική ως ένδειξη της μουσικής τους αντίληψης, του γούστου ή της προτίμησής τους (π.χ., Abeles, 1980· Hargreaves, 1982· Rodriguez, 1990 στο Rodriguez & Webster, 1997). Ο Hargreaves (1982), επί παραδείγματι, έπαιξε ζεύγη ηχογραφημένων μουσικών κομματιών σε μαθητές (ηλικίας 7-15). Κάθε μαθητής

έγραψε μια πρόταση σχετικά με τη σχετική ομοιότητα ή διαφορά μεταξύ των κομματιών. Οι αποκρίσεις κατατάχθηκαν ως αναλυτικές, κατηγορηματικές, καθολικής εμβέλειας, συναισθηματικές ή συλλογικές. Ο Hargreaves κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων είχαν την τάση για αντικειμενικές αποκρίσεις και ότι η ευαισθησία τους στο μουσικό ύφος αυξόταν με την ηλικία. Οι Rodriguez & Webster (1997) καθόρισαν τη φύση των φραστικών απαντήσεων των παιδιών σε επανειλημμένες ακροάσεις ενός σύντομου αποσπάσματος μουσικής στη βάση τεσσάρων συστηματικά προσχεδιασμένων ερωτήσεων, επί παραδείγματι, «Τι σκεφτόσουν όταν ακούγες τη μουσική;» (σελ. 13). Τα αποτελέσματα έδειξαν ηλικιακές τάσεις στις αποκρίσεις τριών από τις τέσσερις ερωτήσεις.

Αντίθετα, πολλοί μελετητές έχουν υπογραμμίσει τους περιορισμούς των φραστικών μορφών αντίδρασης στην τέχνη και στη μουσική (Gibbs, 1994· Flowers, 1983, 1984· McMahon, Scott-Kassner στο Sims & Nolker, 2002). Η διερεύνηση των σχετικών μελετών δείχνει ότι τα παιδιά κάτω των 10-12 ετών δεν είναι σε θέση να σκέφτονται μεταφορικά και ότι η μεταφορική έκφραση αναπτύσσεται αργά στη ζωή (Gibbs, 1994). Μουσικοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι, σε σύγκριση με άλλους τρόπους αποτύπωσης, η φραστική έκφραση είναι λιγότερο αποτελεσματική και φυσική για τα παιδιά ως μέσο περιγραφής του τονικού ύψους και των εκφραστικών στοιχείων (Webster & Schlentrich, Gibson, στο Rodriguez & Webster, 1997). Η Flowers (1983, 1984) διαπίστωσε ότι η απόκτηση ενός εκτεταμένου μουσικού λεξιλογίου εξαρτάται από τη διδασκαλία που προσανατολίζεται προς ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Εμπνευσμένη από το ανερχόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις ζωγραφιές των παιδιών ως εργαλείο έρευνας στον τομέα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας (π.χ. Piaget, 1973· Piaget & Inhelder, 1956, 1969· Eng, 1959· Lindstrom, 1957), πολλοί μουσικοί έχουν εξετάσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες τις αυτοσχέδιες σημειογραφίες των παιδιών ως αναπαραστάσεις της μουσικής τους αντίληψής (π.χ. Goodnow, 1971, 1972· Hargreaves, 1992· Upitis, 1985· Davidson & Scripp, 1988· Sloboda, 1988· Smith, 1994· Bamberger, 1991· Gromko, 1994· Barrett, 1997). Μελέτες έχουν δείξει ότι τα επινοημένα σύμβολα ρίχνουν φως στη μουσική αντίληψη και ανάπτυξη, παρακάμπτοντας τα εμπόδια της φραστικής έκφρασης.

Φαίνεται να υπάρχουν δύο αντιλήψεις για την ψυχολογική διερεύνηση των αυτοσχέδιων σημειογραφιών. Ένα σχολείο έχει υιοθετήσει την «απλή ακουστική» προσέγγιση κατά την έκθεση των υποκειμένων σε μικρά μουσικά κομμάτια, μερικά συντεθειμένα από τους ερευνητές, άλλα επινοημένα από τα ίδια τα υποκείμενα (π.χ. Goodnow, 1971· Bamberger 1982, 1991, 1994· Cohen 1985· Upitis, 1985, 1987, 1990· Gromko 1994· Domer & Gromko 1996· Elkoshi, 2004, 2004a· Adachi & Bradshaw στο Barrett, 2006· Elkoshi et al., 2007, 2008). Μία μελέτη επάνω σε αυτό το θέμα αφορά στο πρόγραμμα PAIS το οποίο εξετάζει τις σημειογραφίες των παιδιών σε σύντομο ρυθμό εντός διαπολιτισμικού πλαισίου (PAIS, 2009). Οι σημειογραφίες ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες αντίληψης, όπως εξωμουσικοί συσχετισμοί, όργανα, ηχητικές ακολουθίες και μουσικές ενότητες. Η μελέτη κατέδειξε τόσο συμπεράσματα καθολικής εμβέλειας όσο διαφορές μεταξύ παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (Murphy & Elkoshi, 2004· Elkoshi, Murphy, Burnard, 2007· Elkoshi, et al., 2008).

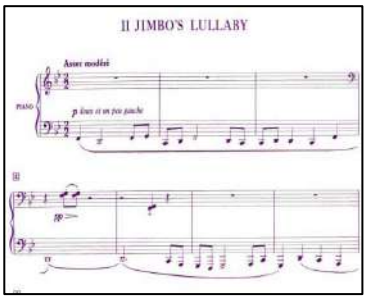
Οι μελέτες στις οποίες τα υποκείμενα αναπαράστησαν «πραγματική μουσική» αποτελούν ένα πιο πρόσφατο μέρος της βιβλιογραφίας. Αυτού του είδους η έρευνα περιλαμβάνει κατά κανόνα την παρουσίαση γνωστών και άγνωστων μελωδιών και τραγουδιών, μουσική που έχει συντεθεί από παιδιά ή ενήλικες και επιλογές κλασσικής μουσικής (π.χ. Davidson & Colley 1987· Davidson & Scripp, 1988, 1989α, 1989β, 1992· Davidson, Scripp & Ουαλίας, 1988· Cohen, 1985· Barrett 1997, 2001, 2006· Hair, 1993/1994· Gromko & Poorman, 1998, 1998a· Barrett 1999, 2000· Gromko & Russell, 2002· Fung & Gromko, 2001· Kerchner, 2001· Elkoshi, 2002, 2008· Siu-Lan, Megan, 2004· Barrett, 2006· Μπλερ, 2006· Shockley, 2006· Elkoshi et al., 2007, 2008· Truman, 2007).

Σε μια παλαιότερη μελέτη είχα αναλύσει τις αντιδράσεις σε δύο μέρη από το «Children's Corner Suite» του Claude Debussy: το «Jimbo's Lullaby» και το «Serenade for the Doll» (Elkoshi, 2008). Οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές από το Ισραήλ: μουσικοί και μη μουσικοί, Άραβες και Εβραίοι. Η μελέτη έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία σπουδαστών όλων των ομάδων παρήγαγε σημειογραφίες αποκλειστικά καθολικού/συσχετιστικού τύπου και ο αντίκτυπος της τυπικής εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των μουσικών ερεθισμάτων ήταν αμελητέα. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να επεκταθεί η προηγούμενη έρευνα, δουλεύοντας με νεαρούς ακροατές.

Σκοπός και υπόθεση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της ηλικίας στις αντιδράσεις των μικρών παιδιών μέσω των αυθόρμητων φραστικών τους διατυπώσεων και των γραφικών τους αναπαραστάσεων κατά την ακρόαση ενός ολοκληρωμένου κλασσικού κομματιού για πιάνο για παιδιά, το «Jimbo's Lullaby» από το «Children's Corner Suite» του Claude Debussy. Απ' όσο μπορεί να συναχθεί, καμία προηγούμενη μελέτη δεν εξέτασε την επίδραση της ηλικίας στη «φυσική ικανότητα των παιδιών» να αποκρίνονται φραστικά και γραφικά σε ένα ολοκληρωμένο κλασσικό έργο για πιάνο που γράφτηκε και αφιερώθηκε σε ένα παιδί. Θεωρήθηκε ότι μια μελέτη του τρόπου κατά τον οποίο τα παιδιά κατανοούν ένα κλασσικό μουσικό έργο που απευθύνεται σε αυτά θα έχει συνέπειες τόσο για όσους συνθέτουν μουσική για παιδιά όσο και για εκπαιδευτικούς μουσικής μικρών παιδιών.

Διαδικασία



1. Η μουσική επιλογή αφορά το δεύτερο μέρος από το «Children's Corner Suite» του Claude Debussy με τίτλο «*Jimbo's Lullaby*» *(Berceus des éléphant)*, το οποίο συνετέθη μεταξύ 1906 και 1908 (συνολική διάρκεια: 3:53). Η σουίτα είναι αφιερωμένη στη νεαρή μοναχοκόρη του συνθέτη, Claude-Emma (γνωστή ως "Chouchou"), η οποία ήταν τεσσάρων ετών εκείνη την περίοδο. Ο παιδικός κόσμος της Chouchou ενέπνευσε τη δημιουργία αυτού του έργου (Oriedge, 2007-9).
Το νανούρισμα χαρακτηρίζεται από γενικά αργό τέμπο, κίνηση στα χαμηλότερα ρετζίστρα του πιάνου, ήρεμες δυναμικές, ρευστό παλμό, τονική αβεβαιότητα, διάφωνες συγχορδίες χωρίς λύση, χρωματισμούς και εντεινόμενη πολυφωνική υφή.

2. Οι συμμετέχοντες ήταν 207 παιδιά, ηλικίας 4,0-9,5 ετών από ένα νηπιαγωγείο και πέντε σχολεία πέντε μεγάλων πόλεων στο Ισραήλ. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων:

Πόλη	**Επίπεδο**		**N=207**
Nes-Ziona	Pre-school	(4.0-6.0)	10
Tel-Aviv	First-grade	(6.0-7.5)	25
Herzelia	First-grade	(6.0-7.5)	21
Holon	Second-grade	(7.0-8.5)	27
Holon	Second-grade	(7.0-8.5)	25
Beit-Shemesh	Second-grade	(7.0-8.5)	47
Herzelia	Third-grade	(8.0-9.5)	26
Herzelia	Third-grade	(8.0-9.5)	28

Πίνακας 1: *Κατανομή συμμετεχόντων*

3. Πείραμα: Μια συνεδρία των 45 λεπτών πραγματοποιήθηκε σε κάθε κατηγορία. Τα παιδιά άκουσαν το «Jimbo's Lullaby» του Debussy τέσσερις φορές μέσω ενός ηλεκτρονικού συστήματος κασετοφώνου. Μετά από δύο ακροάσεις κλήθηκαν να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους φραστικά. Ερωτήματα όπως, *«Τι σκεφτόσουν όταν άκουγες τη μουσική;», «Ποια είναι η εντύπωσή σου;»* τέθηκαν από τον ερευνητή. Μετά τις επόμενες ακροάσεις ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους γραφικά: *«Δημιούργησε με οποιονδήποτε τρόπο θέλεις κάτι που πιστεύεις ότι αντιπροσωπεύει τη μουσική».* Τους δόθηκε χαρτί υπολογιστή Α3, μολύβια, μπογιές, ακουαρέλες, πινέλα και δοχεία. Τέλος, οι ιδιωτικές συνεντεύξεις του κάθε παιδιού είχαν ως στόχο περαιτέρω φραστικές διατυπώσεις και επεξηγήσεις των γραφικών αναπαραστάσεων. Ερωτήματα όπως *«Πώς σχετίζεται η ζωγραφιά σου με τη μουσική;»* τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Τα δεδομένα περιελέμβαναν μια συλλογή από 222 αναπαραστάσεις (παιδιά προσχολικής ηλικίας έδωσαν μια σειρά από ζωγραφιές), μαγνητοφωνημένες φραστικές αποδόσεις και δύο βιντεοσκοπημένες συνεδρίες.

4. Ανάλυση δεδομένων: Τρία κύρια συστήματα εννοιολογικής σύλληψης προέκυψαν από τα δεδομένα: *Συσχετιστικές, Τυποκρατικές* και *Σύνθετες* αποκρίσεις.

(1) Οι **συσχετιστικές αποκρίσεις** αντιλαμβάνονται τη μουσική με έναν καθολικό-συσχετιστικό τρόπο που χαρακτηρίζεται από ιδιοσυγκρασιακές σκέψεις. Οι Α-αποκρίσεις περιλαμβάνουν απεικονίσεις διάθεσης, ατμόσφαιρας, συναισθημάτων, καταστάσεων, αντικειμένων, δράσεων και γεγονότων που επισύρει στη μνήμη η μουσική. ΟΙ ακροατές χρησιμοποιούν την αναλογία, τις εικόνες και τις μεταφορές, γεγονός που υποδηλώνει μεταφορική ή συμβολική ερμηνεία.

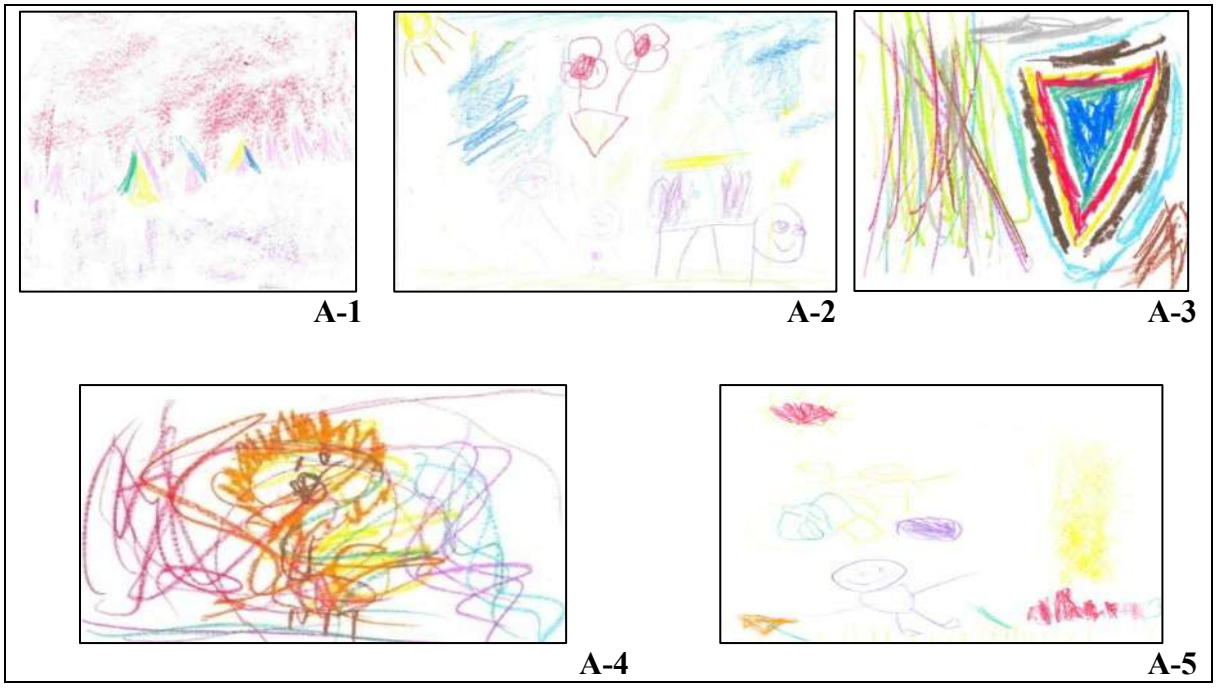
(2) Οι **τυποκρατικές αποκρίσεις** περιλαμβάνουν αναφορές στον ήχο, μερικές φορές με τη χρήση αυστηρής δόκιμης ορολογίας. Οι F-αποκρίσεις περιλαμβάνουν την έγχρονη εκδίπλωση μίας τουλάχιστον από τις μουσικές διαστάσεις: όργανο, ηχόχρωμα, άρθρωση, δυναμική, τέμπο, συνολική διάρκεια, τονικό ύψος, μελωδία, μελωδική κατεύθυνση, αρμονία, υφή, μορφή, μουσικές ακολουθίες, μουσικές ενότητες, είδος, μουσικό στυλ.

(3) Οι **σύνθετες αποκρίσεις** περιλαμβάνουν τόσο Α- όσο και F- αποκρίσεις εν συγκρίσει με απλές αντιδράσεις που συνίστανται σε ένα μόνο είδος αντίδρασης, είτε συσχετιστική είτε τυποκρατική.

Τα ακόλουθα είναι παραδείγματα των απαντήσεων από παιδιά διαφόρων ηλικιακών ομάδων.

Παραδείγματα

Εικονογραφήσεις-Α: Παιδιά προσχολικής ηλικίας



Α-1/Α-2: Lihi (κορίτσι) ηλικία 5,0
Α-1: Η μουσική ήταν μερικές φορές γρήγορη και μερικές φορές ομαλή/κανονική.
Α-2: Ζωγράφησα ένα λουλούδι σε μια κατσαρόλα, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι που περπατούν στην παιδική χαρά με τη μαμά και τον μπαμπά. Συνάντησαν μια αγελάδα.

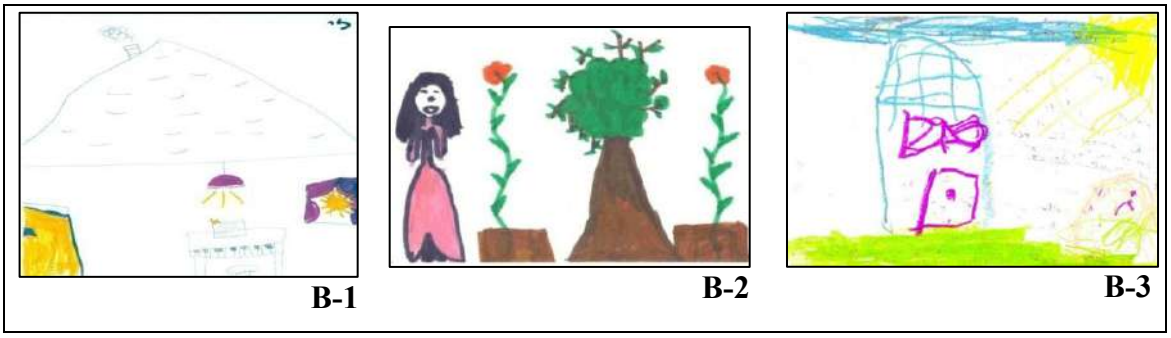
Α-3/Α-4: Shachar (αγόρι) ηλικία 5,0
Α-3: Κάτι παίζει πολύ δυνατά, κάτι τρομακτικό, γίνεται σε Forte.

Α-4: Οι τρμακτικοί ήχοι είναι σαν άγριο λιοντάρι που τρέχει. Το λιοντάρι είναι πολύ θυμωμένο.
Α-5: Idan (αγόρι) ηλικία 5,2

Ζωγράφισα ένα τραμπολίνο και ένα αγόρι που πηδά. Έχει πλάκα.

Ερμηνεία: Οι Α1/Α-3 εκφράστηκαν με F-αποκρίσεις που αναφέρονται στο ρυθμό και στη δυναμική αντίστοιχα. Αυτά τα τυποκρατικά σχέδια αποτελούνται από γεωμετρικά σχήματα (π.χ. ζιγκ-ζαγκ, τρίγωνα), ενώ τα άλλα συσχετιστικά σχέδια περιέχουν παραστατικές μορφές (αντικείμενα, ζώα, ανθρώπους). Οι Α-2/Α-5 είναι συσχετιστικές αποκρίσεις που αποδίδουν την αισιοδοξία των παιδιών, τις οικογενειακές δραστηριότητες και τα ευχάριστα χόμπι. Οι «τρομακτικοί ήχοι» του Α-4 είναι μεταφορικά συνδεδεμένοι με ένα εξαγριωμένο λιοντάρι, με μουτζούρες που αποτυπώνουν τις άγριες κινήσεις του.

Εικονογραφήσεις-Β:Παιδιά Α' Δημοτικού



Β-1

Β-2

Β-3

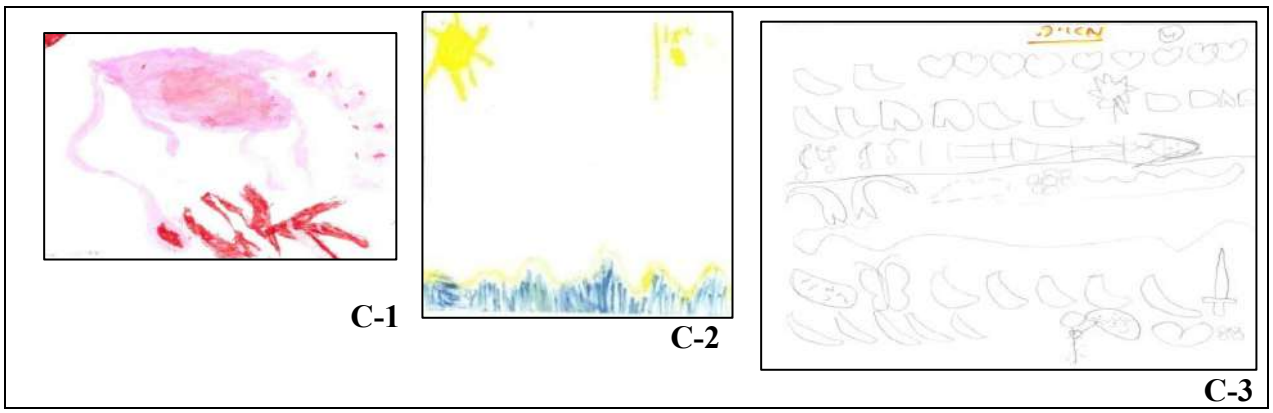
Β-1: Li (κορίτσι) ηλικία 6,7
Άκουσα ένα πιάνο να παίζει. Μακάρι να είχα ένα πιάνο στο σπίτι.

Β-2: Shahar (κορίτσι) ηλικία 7,0
Η μητέρα μου πέθανε. Πραγματικά συνέβη. Κάθισε κάτω ανάμεσα σε λουλούδια, δίπλα σε ένα δέντρο. Ένας γείτονας την είδε και έφαγαν μαζί. Η μουσική ήταν θλιβερή.

Β-3: Shira (κορίτσι) ηλικία 6,4
Ένα κορίτσι επιστρέφει σπίτι του και το σπίτι της είναι κλειδωμένο. Θέλω να αλλάξω το στόμα της [στη ζωγραφιά] και να φανεί θλιβερό. Έχει δάκρυα. Είναι πολύ λυπηρό γιατί πιστεύει ότι οι κλέφτες θα κλέψουν όλα τα πράγματα της. Είναι λυπηρό γιατί πιστεύει ότι σκοτώθηκαν οι γονείς της και το αδερφάκι της ...

Ερμηνεία: Οι εικονογραφήσεις είναι είτε συσχετιστικές είτε τυποκρατικές: Η Β-1 δίνει F-απάντηση παραπέμποντας στο πιάνο, ενώ οι Β-2/Β-3 δίνει Α-αποκρίσεις που δείχνουν την απαισιοδοξία, τη θλίψη, τα δάκρυα των παιδιών, το άγχος και το θάνατο.

Εικονογραφήσεις-C: Μαθητές Β' Δημοτικού



C-1

C-2

C-3

C-4

C-5

C-6

C-1: Shani (κορίτσι) ηλικία 7.7
Άκουσα ένα πιάνο ή ένα εκκλησιαστικό όργανο. Ζωγράφισα στρογγυλά σχήματα, όταν ήταν οι ήχοι του πιάνου ήταν ενωμένοι και τελίτσες όταν δεν ήταν. Το κομμάτι ήταν μεγάλο.

C-2: Lin (κορίτσι) ηλικία 7.10
Η μουσική ήταν χαμηλή στην αρχή και στη συνέχεια ακουγόταν υψηλή. Ζωγράφισα μια θάλασσα, διότι η μουσική ακούγεται χαμηλή σαν τη θάλασσα και τον ήλιο ψηλά πάνω γιατί άκουσα διάφορους ψηλούς κοφτούς ήχους με πηδήματα. Ήταν ήρεμα ιδιαίτερα στην υψηλή μουσική.

C-3: Μάγια (κορίτσι) ηλικία 7,11
Στην αρχή άκουσα βήματα, γι' αυτό ζωγράφισα βήματα (πάνω αριστερά). Τότε ζωγράφισα καρδιές, διότι η μουσική ήταν ήρεμη και η καρδιά μου ηρέμησε. Αργότερα άκουσα βήματα, βήματα, βήματα όλη την ώρα και κάτι τρομακτικό. Στο επόμενο μέρος, υπήρχαν μικρά, αργά βήματα. Αυτή ήταν μια στιγμή χαλάρωσης, γι' αυτό ξάπλωσα και ξεκουράστηκα. Τότε άρχισαν τα πηδήματα όπως τα δελφίνια που κολυμπούν, τα σκαθάρια, τα λουλούδια και τα μυρμήγκια που τραγουδούν και μια πεταλούδα. Και πάλι άκουσα ένα ανατριχιαστικό μέρος γι 'αυτό ζωγράφισα ένα σπαθί και στη συνέχεια τα βήματα και πάλι, τα σκαθάρια και τα μυρμήγκια να ζωγραφίζουν εικόνες. Στο τέλος η καρδιά μου ήταν ήρεμη.

C-4: Hadar (κορίτσι) 7.10
Χρησιμοποίησα ροζ και μπλε επειδή όλος ο κόσμος είναι ροζ και μπλε. Η μουσική ήταν ήρεμη και συναρπαστική. Είχε πλάκα. Αισθάνθηκα καλά στην καρδιά μου.

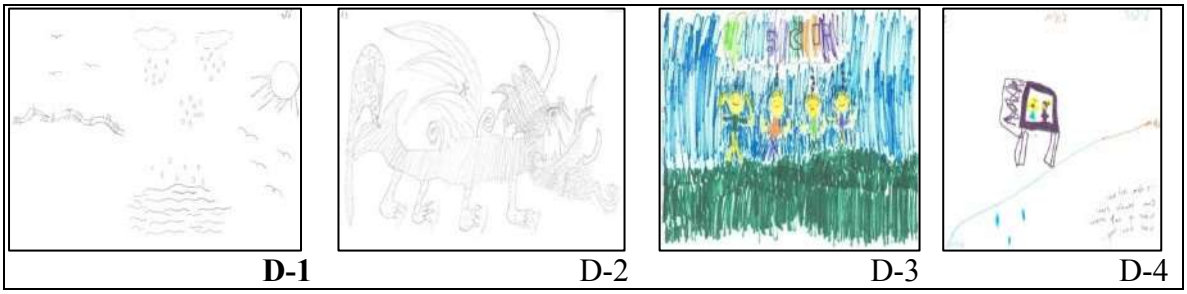
C-5: Ishay (αγόρι) 7,7
Ένας αλεξιπτωτιστής πηδά από ένα αεροπλάνο στη γη των μπερδεμένων ανθρώπων. Ο ίδιος είναι μπερδεμένος. Η μουσική είναι μπερδεμένη επειδή στην αρχή είναι μαλακή σαν ένα βιολί και στη συνέχεια όπως τα τύμπανα και μετά σαν ένα βιολί και μετά όπως τα τύμπανα και πάλι... Το ονόμασα «τύμπανα» επειδή παίζουν όλα μαζί.

C-6: Gali (κορίτσι) 7,7
Υπήρχαν δυνατοί και αδύναμοι ήχοι. Με φόβισαν πολύ. Χρησιμοποίησα μαύρο επειδή είναι όπως στις σπηλιές. Φοβάμαι εκεί επειδή δεν έχω φακό.

Ερμηνεία: Η ποικιλία των F-απαντήσεων περιλαμβάνουν: τονικό ύψος (C-2), δυναμική (C-5), χροιά (C-1), συνολική διάρκεια (C-1), άρθρωση (κοφτό) (C-1), μουσικοί χάρτες (C-3) και μουσικές ακολουθίες (C-2). Οι αυτοσχέδιες σημειογραφίες περιλαμβάνουν: κυκλικά σχήματα και βούλες για ενωμένους και μη ενωμένους ήχους αντίστοιχα (C-1). Θάλασσα και ήλιο για

χαμηλούς και υψηλούς ήχους αντίστοιχα (C-2). Οι Α-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: μεταφορά, «μαλακό σαν ένα βιολί ... δυνατά, όπως τύμπανα» (C-5), γεγονότα (C-5) και συναισθήματα που είναι αισιόδοξα και χαρούμενα (C-3, C-4) ή απαισιόδοξα και λυπημένα (C-5). Ο C-3 έδωσε μία C-απάντηση η οποία περιλαμβάνει μια μουσική ακολουθία: «βήματα, ένα ήρεμο μέρος, ένα ανατριχιαστικό τμήμα, ένα ήρεμο τέλος». Οι Α-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: συναισθήματα (χαλάρωση ή «ανατριχιαστικοί» ήχοι), αντικείμενα και γεγονότα. Ένα είδος συναισθησίας εμφανίζεται στοC-3 και C-6: ροζ και μπλε για την ηρεμία, μαύρο για τους τρομακτικούς ήχους.

Εικονογραφήσεις-D:Παιδιά Γ'Δημοτικού



D-1 D-2 D-3 D-4

D-1: Lori (κορίτσι) 8.11
Οι ήχοι ήταν μαλακοί. Ζωγράφισα πουλιά που τραγουδούν μαλακά, σύννεφα, μερικές σταγόνες βροχής και μια ήρεμη θάλασσα. Η μουσική ήταν ήρεμη.

D-2: Carmel (κορίτσι) 9,0
Η μουσική ήταν τρομακτική. Στο τέλος η μουσική γίνεται πιο γρήγορη και δυνατή ... Ζωγράφισα έναν δράκο, διότι η μουσική είναι τρομακτική στην αρχή. Οι ήχοι σταματούν κάθε λίγο. Είναι σαν ένας δράκος που περπατά και περπατώ κι εγώ. Αιωρούμαι πάνω από το δράκο.

D-3: Shai (κορίτσι) ηλικία 9,5
Η μουσική με χαλάρωσε για αυτό ζωγράφησα γιόγκα. Η γιόγκα είναι χαλαρωτική.

D-4: Gal (αγόρι) 9,4
Οι ευθείες γραμμές αντιπροσωπεύουν ήρεμους ήχους ... Τα ζικ-ζακ αντιπροσωπεύουν δυνατούς ήχους.

Ερμηνεία: Όλοι εκτός του D-3 έδωσαν C-αποκρίσεις. Οι F-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: δυναμική (D-1, D-2, D-4) και tempo (D-2). Η αυτοσχέδια σημειογραφία περιλαμβάνει ευθείες γραμμές και ζικ-ζακ για ήσυχους και δυνατούς ήχους αντίστοιχα (D-4). Οι Α-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: γεγονότα (D-1, D-2) και συναισθήματα που ως επί το πλείστον δείχνουν χαλάρωση (D-1, D-2, D-3).

Περίληψη: Οι F-αποκρίσεις σε αυτό το δείγμα αναφέρονται στο ηχόχρωμα, στο ρυθμό, στη δυναμική, στην άρθρωση και στο τονικό ύψος. Οι αυτοσχέδιες σημειογραφίες περιλαμβάνουν κώδικες για την άρθρωση, το τονικό ύψος και τη δυναμική. Δύο αντίθετα συναισθήματα διακρίνονται σε συσχετιστικές αναφορές: χαρά και άγχος.

Αποτελέσματα

Οι φραστικές/γραφικές αποκρίσεις νεαρών ακροατών σε ένα κλασσικό κομμάτι για πιάνο για παιδιά, αποκαλύπτει έναν κόσμο συσχετισμών, εξωμουσικών αναπαραστάσεων, μεταφορών και συναισθημάτων, καθώς και κάποια τυπική μουσική γνώση και ορολογία. Η ανάλυση των αποκρίσεων δείχνει τις διαφορές μεταξύ των ομάδων. Όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδωσαν Α-αποκρίσεις, το 90% από αυτά αισιόδοξες. Το 60% έδωσε C- και F-αποκρίσεις. Οι F-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: πιάνο (30%), δυναμική (20%), μουσική ακολουθία (20%) και μελωδική κατευθυντικότητα (10%).

Τα περισσότερα παιδιά της Α' τάξης έδωσαν Α-αποκρίσεις (98%), συνήθως με αισιόδοξες ιδέες (85%). Το ποσοστό των F-απαντήσεων ήταν χαμηλό (17%). Οι F-αποκρίσεις περιλαμβάνουν: πιάνο (11%), δυναμική (2%), τονικό ύψος (2%), τέμπο (2%) και μουσικά στυλ (2%). Το 11% έδωσε C-αποκρίσεις.

Τα παιδιά της Β'τάξης έδωσαν ως επί το πλείστον Α-αποκρίσεις (90%) με υψηλό ποσοστό αισιόδοξων σκέψεων (88%) και χαμηλό ποσοστό μικτών ιδεών (αισιοδοξία και άγχος) (3%). Οι F-αποκρίσεις αυξήθηκαν σε 55% μεταξύ των οποίων: δυναμική (19,5%), πιάνο (12%), άρθρωση (6%), φόρμα (6%), αυτοσχέδιες σημειογραφίες (5%), συναισθησία (5%), ρυθμός (4%), τονικό ύψος (4%), μελωδική κατευθυντικότητα (4%), ταχύτητα (4%), συνολική διάρκεια (2%), μουσικοί χάρτες (1%) και μουσική ακολουθία (1%). Οι C-αποκρίσεις αυξήθηκαν σε 39%.

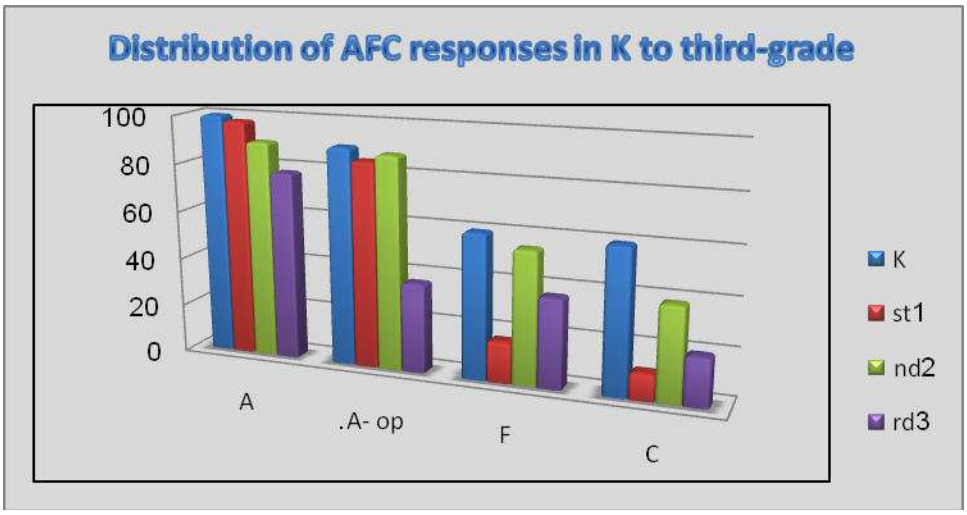
Οι Α-αποκρίσεις μειώθηκαν μεταξύ των παιδιών της Γ' τάξης σε 78% και περιελάμβαναν κυρίως αισιόδοξες ιδέες (67%). Οι F-αποκρίσεις μειώθηκαν σε 37% μεταξύ των οποίων: δυναμική (13%), πιάνο (9%), μουσικό στυλ (9%), φόρμα (5,5%), μελωδική κατευθυντικότητα (4%), τέμπο, αυτοσχέδιες σημειογραφίες (2%).Οι C-αποκρίσεις μειώθηκαν σε 20%.

Μια πολύ ισχυρή κυριαρχία της «Συσχετιστικής» σε σύγκριση με την «Τυποκρατική» και «Σύνθετη» κατηγορία είναι πρόδηλη σε όλα τα επίπεδα. Η συντριπτική πλειοψηφία σε κάθε ομάδα έδωσε Α-αποκρίσεις αισιόδοξου τύπου (90%, 85%, 88%, 67%, αντίστοιχα). Υπάρχει μια σταδιακή μείωση των Α-απαντήσεων σε σχέση με την ηλικία (100%, 98%, 90%, 78%, αντίστοιχα). Οι F-αποκρίσεις ήταν σποραδικές και αντιφατικές σε όλα τα επίπεδα. Η μελέτη δείχνει ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο ποσοστό τυπικής γνώσης μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών. Το πιάνο και η δυναμική εμφανίστηκαν σποραδικά σε κάθε επίπεδο (πιάνο: 30%, 17%, 55%, 37%, δυναμική: 20%, 2%, 19,5%, 13%, αντίστοιχα). Μία μεγάλη ποικιλία F-απαντήσεων εμφανίστηκε μεταξύ των παιδιών της Β' τάξης: συναισθησία, ρυθμός, τονικό ύψος, συνολική διάρκεια και μουσικός χάρτης. Οι αποκρίσεις τονικού ύψους ήταν σπάνιες, αφού βρέθηκαν μόνο μεταξύ των παιδιών της Α' τάξης (2%). Η φόρμα και οι αυτοσχέδιες σημειογραφίες ήταν σπάνια, καθώς υπήρχαν μόνο μεταξύ της Β' και Γ' τάξης (φόρμα: 6%, 5,5%, αυτοσχέδιες σημειογραφίες: 5%, 2%, αντίστοιχα). Οι C-αποκρίσεις ήταν λιγότερες στα παιδιά Α' τάξης (11%) και περισσότερες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (60%). Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τη διανομή των AFC-απαντήσεων σε όλες τις ηλικίες.

Ομάδα		Α-αποκρίσεις	Α-αισιοδοξία	F-αποκρίσεις	C-αποκρίσεις
	Προσχολική ηλικία	100%	90%	60%	60%
	Α' τάξη	98%	85%	17%	11%
	Β' τάξη	90%	88%	55%	39%
	Γ' τάξη	78%	37%	37%	20%

Πίνακας 2. *Κατανομή των A-F-C-αποκρίσεων.*

Η επικράτηση των Συσχετιστικών απαντήσεων έναντι των F-C-απαντήσεων είναι εμφανής στο ιστόγραμμα 1:



Ιστόγραμμα 1: *A-F-C-αποκρίσεις σε όλες τις ηλικίες*

Συμπεράσματα και προοπτικές

Η επικράτηση των Συσχετιστικών αποκρίσεων έναντι των Τυποκρατικών αποκρίσεων δείχνει ότι οι νεαροί ακροατές (4,0-9,5 ετών) αντιλαμβάνονται μια κλασσική σύνθεση για παιδιά σε ένα περισσότερο συσχετιστικό και καθολικό παρά ένα αναλυτικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, φαίνεται να υπάρχει μια κρίσιμη διάκριση μεταξύ των στρατηγικών ακρόασης που είναι χαρακτηριστικές της άτυπης ακρόασης των παιδιών και εκείνων που είναι χαρακτηριστικά της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Οι περισσότερες αποκρίσεις των παιδιών για τη γενική ατμόσφαιρα της μουσικής είχαν αισιόδοξο χαρακτήρα, αλλά μερικοί ακροατές αντέδρασαν απαισιόδοξα. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι Α-αποκρίσεις μειώνονται σταδιακά. Οι F-αποκρίσεις είναι σποραδικές και αντιφατικές. Φαίνεται ότι η απόκτηση ενός επίσημου μουσικού λεξιλογίου εξαρτάται από τη διδασκαλία που έχει αυτόν τον σκοπό, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενες μελέτες (π.χ., Flowers, 1983, 1984). Τα αποτελέσματα σε αυτήν τη μελέτη διαφέρουν από εκείνα που παρουσιάζονται από τον Hargreaves (1982). Ο Hargreaves διαπίστωσε ότι όσο τα παιδιά ωριμάζουν τείνουν προς αντικειμενικές αποκρίσεις και γίνονται ολοένα και πιο ευαίσθητα ως προς το μουσικό ύφος. Καμία τέτοια τάση δεν παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη, κάτι που οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα σε ουσιαστικές διαφορές στο ηλικιακό εύρος, στους τρόπους αναπαράστασης και στις μουσικές επιλογές. Τα αποτελέσματα σε αυτήν τη μελέτη διαψεύδουν τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά κάτω των 10-12 ετών δεν είναι σε θέση να σκέφτονται μεταφορικά (Gibbs, 1994). Είναι προφανές ότι η μουσική επισύρει μεταφορικές εκφράσεις, οι οποίες ενίοτε περιλαμβάνουν εικόνες, συναισθησία και μεταφορά. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη μελέτη είναι παρόμοια με εκείνα που προέκυψαν από την προηγούμενη έρευνά μου σχετικά με ενήλικου ακροατές (Elkoshi, 2008). Και οι δύο μελέτες έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ακροατών ενδίδουν σε αποκρίσεις Συσχετιστικού τύπου και ότι οι επιπτώσεις παραμέτρων όπως η ηλικία και ο πολιτισμός είναι αμελητέες.

Συνέπειες για την μουσική εκπαίδευση

Από την εποχή του μεσαίωνα, οι Ευρωπαίοι συνθέτες γράφουν μουσική για παιδιά που κυμαίνεται από μινιατούρες μέχρι όπερες (Cole, 2001: Maxim, 2001). Η κλασική μουσική για παιδιά αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της Δυτικής μουσικής εκπαίδευσης (Gates, 1988). Ωστόσο, αυτή η μουσική δεν είναι κατ' ανάγκη απλή ή παιδική: στην πραγματικότητα, ορισμένες φορές είναι πιο σύνθετη και μεταδίδει περίπλοκα μηνύματα με συνοπτικό και αφηρημένο τρόπο. Μια μελέτη των αποκρίσεων των παιδιών σε ένα κλασικό έργο που απευθύνεται προς αυτά ανοίγει το δρόμο σε μεγαλύτερη κατανόηση της μουσικής τους αντίληψης. Αυτό έχει επιπτώσεις για τους συνθέτες που γράφουν για παιδιά και για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που διδάσκουν κλασσική μουσική σε παιδιά.

Είναι σύνηθες να πιστεύουμε ότι το να συνθέτουν οι δημιουργοί απλοϊκή μουσική για παιδιά προκαλεί σε αυτά ευχαρίστηση και διασκέδαση. Ωστόσο, οι αφελείς νεαροί ακροατές είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την πολύπλοκη μουσική που απευθύνεται σε αυτούς και να παρέχουν φραστικές και γραφικές ερμηνείες της εν λόγω μουσικής. Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι η ίδια μουσική ενδέχεται να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα που κυμαίνονται από ευχαρίστηση σε θλίψη και φόβο. Οι συνθέτες θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το κύριο σύστημα εννοιολογικής σύλληψης που προκύπτει όταν τα παιδιά ακούν κλασσική μουσική είναι η προγραμματική ή συμβολική ερμηνεία. Ακόμη, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ακόμη και οι ακροατές της προσχολικής ηλικίας έχουν κάποιες σποραδικές τυπικές μουσικές γνώσεις. Οι συνθέτες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αφιερώνουν χρόνο και προσπάθεια για τη δημιουργία του εμβριθούς μουσικής για νέους ακροατές.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να ενθαρρύνονται να καλλιεργούν φραστικές ερμηνείες της μουσικής, καθώς κάτι τέτοιο αποσπά αντιδράσεις γεμάτες φαντασία από τους νέους ακροατές. Ένα μεγάλο μέρος αυτών που λένε τα παιδιά για τη μουσική αντανακλά την ικανότητά τους να σκέφτονται με συσχετιστικό τρόπο που υπερβαίνει τις κυριολεκτικές εικονικές απόψεις της γλώσσας και μια ποιητική δομή του νου.

Οι γραφικές αποκρίσεις στη μουσική είναι διαισθητικές, ένα φαινόμενο για το οποίο όλοι οι ακροατές έχουν βασική ικανότητα. Το κύριο βάρος δεν βρίσκεται στην ικανότητα του ακροατή να μεταγράψει τη μουσική όπως την ακούει, αλλά μάλλον για το τι θα επιλέξει να εκφράσει στις αναφορές του. Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί δοκιμασία της ικανότητας τω ακροατών να ξεχωρίζουν τα συστατικά στοιχεία. Αντιθέτως, προκαλεί ένα πιο ολοκληρωμένο είδος ακρόασης, στο οποίο το Gestalt και όχι τα επιμέρους αναλυτικά στοιχεία μπορεί να κυριαρχεί. Την ίδια στιγμή, οι ακροατές έχουν πλήρη ελευθερία να επιλέξουν, να συσχετίσουν και να οργανώσουν τις τυποκρατικές μουσικές διαστάσεις που επιλέγουν να καταγράψουν. Οι αυτοσχέδιες σημειογαφίες βρίσκονται στο επίκεντρο της δημιουργικής ώθησης και της καλλιτεχνικής απόκρισης στη μουσική, καθώς επιτρέπει στα παιδιά την ελευθερία να οργανώνουν και να μεταγράφουν μουσικές πληροφορίες με τον δικό τους τρόπο. Ο στόχος του δασκάλου μουσικής/ερευνητή είναι να κατανοήσει τη μουσική αντίληψη του παιδιού από την ίδια τη δική του/της σκοπιά. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής ενθαρρύνονται να προαγάγουν μουσικές και εξω-μουσικές αποκρίσεις στους αφελείς ακροατές.

Βιβλιογραφία

Abeles, H.F. (1980). Responses to music. In D.A. Hodges (ed.) *Handbook of Music Psychology*, 105-140. Sawrence, KS: National Association of Music Therapy.

Bamberger, J. (1982). Revisiting children's descriptions of simple rhythms: A function for reflection-in-action. In S.Strauss (επιμ.) *U-shaped Behavioural Growth*, 191-226. New York: Academic Press.

Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear*. Cambridge Massachussetts: Harvard University Press.

Bamberger, J. (1994). Coming to teach in a new way. In R. Aiello (επιμ.) *Musical Perceptions,* 131-51. Oxford: Oxford University Press.

Bamberger, J. (1999). Learning from the children we teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 48-74.

Barrett M.S. (1997). Invented notation: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8, 2-14.

Barrett M.S. (1999). Modal dissonance: An analysis of children's invented notations of known songs, original songs, and instrumental compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 14-20.

Barrett M.S. (2000). Windows, mirrors and reflections: A case study of adult constructions of children's musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 145, 1-19.

Barrett M.S. (2001). Constructing a view of children's meaning-making as notators: A case-study of a five year olds descriptions and explanations of invented notations. *Research Studies in Music Educations*, 16, 33-45.

Barrett, M.S, (2006). Representation, cognition, and communication: invented notation in children's musical communication. In D. Miell, R. MacDonald, D. J. Margraves (επιμ.) *Musical Communication*, 117-142. Oxford: Oxford University Press.

Blair, D. (2006). Student-created musical maps: meaningful expressions of creative listening. *Paper presented at the "Fifteenth International MISTEC Seminar"*, (Hong Kong, China).

Bumgarner, G.C. (2002). The "use and abuse" of arts advocacy and consequences for music education. Arts Education Policy Review; reprinted from R. Colwell (επιμ.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. NY: Oxford University Press. http://www.highbeam.com/library

Cohen, S.R. (1985). The development of constraints on symbol-meaning structure in notation: Evidence from production, interpretation, and forced-choice judgments. *Child Development*, 56(1), 177-195.

Cole, H. (2001). Children's opera. In L. Macy (Ed.) *Grove Music Online*. Retrieved on 23-12-2007 from http://www.grovemusic.com

Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on music cognition. Στο J.A. Sloboda (επιμ.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, 195-230. Oxford: Clarendon Press.

Davidson, L. & Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. Στο D.J. Hargreaves (επιμ.) *Children and the Arts*, 59-86. Philadelphia: Milton Keynes Open University Press.

Davidson, L. Scripp, L. (1989a / 1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Στο R. Colwell (επιμ.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 392-431. New York: Schirmer Books.

Davidson, L., Scripp, L. & Welsh, P. (1988). "Happy birthday": Evidence for conflicts of perceptual knowing and conceptual understanding. *Journal of Aesthetic Education,* 22(1), 65-74.

Davidson, L. & Colley, B. (1987). Children's rhythmic development from age 5 to 7: Performance, notation, and reading of rhythmic patterns. Στο J.C. Peery, I.W. Peery & T.W. Draper (eds.) *Music and Child Development*, 107-136. New York: Springer-Verlag.

Domer , J. & Gromko, J.E. (1996). Qualitative changes in preschoolers' invented notation following music instruction. *Contributions to Music Education*, 23, 62-78.

Elkoshi, R. (2002). An investigation into children's responses through drawing, to short musical fragments and complete compositions. *Music Education Research*, 4(2), 199-211.

Elkoshi, R. (2004). Is music "colorful? A study of the effects of age and musical literacy on children's notational color expressions. *International Journal of Education & the Arts,* 5(2) September, 10. http://ijea.asu.edu/*v5n2*

Elkoshi, R. (2004a). Interpreting Children's Invented Graphic Notation. *Arts and Learning Research Journal*, 20(1), 61-84.

Elkoshi, R. (2007). Social issues in art education in Israel: commentary. Στο L. Bresler (επιμ.) *The International Handbook of Research in Arts Education*. Section 9: Social and Cultural Issues (eds. Douglas Risner & Tracie Costantino). US: Springer International Handbooks of Education.

Elkoshi, R. (2008). A study of music listening practices through the verbal and graphic reports of college students. Abstracts, 28th ISME World Conference, Bologna, Italy (July 21-25), 49-50.

Elkoshi, R., Murphy, R. & Burnard, P. (2007). Is early musical symbolization a universal human activity? Reports from a multicultural developmental pilot study, summary papers and abstracts at the *5th International Conference for Research in Music Education*, School of Education and Lifelong Learning, University of Exeter, UK, 10-14 April.

Elkoshi, R., Murphy, R., Burnard, P., Eriksson, A. & Ballantyne, J. (2008). A cross-cultural study of children's emergent musical literacy: The PAIS project, *Symposium accepted for ISME*, July, 2008 in Italy.

Eng, H. (1931). *The Psychology of Children's Drawing*. London: Routledge & Kegan Paul.

Flowers, P. (1983). The effect of instruction in vocabulary and listening on nonmusicians' descriptions of changes in music. *Journal of Research in Music Education*, 31, 179-189.

Flowers, P. (1984). Attention to elements of music and effect of instruction in vocabulary on written descriptions of music by children and undergraduates. *Psychology of Music,* 12, 17-24.

Fung, V. & Gromko, J. (2001). Effects of active versus passive listening on the quality of children's invented notations and performances for two Korean pieces. *Psychology of Music*, 29(2), 128-38.

Gates, J.T. (1988). Music Education in the United States: Contemporary issues. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Gibbs, R.W. (1994). *The Poetics of Mind*. Cambridge: University Press.

Goodnow, J.J. (1971). Auditory-visual matching: Modality problem or translation problem? *Child Development*. 42, 1187-201.

Gromko, J.E. (1994). Children's invented notation as measures of musical understanding. *Psychology of Music and Music Education*, 22(2), 136-147.

Gromko, J. & Poorman, A. S. (1998). Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 16-23.

Gromko, J. & Poorman, A.S. (1998a). Does perceptual-motor performance enhance perception of patterned art music? *Musicae Scientiae: The Journal of the European Society for Cognitive Sciences of music*, 2(2), 157-50.

Gromko, J. & Russell, C. (2002). Relationships among young children's aural perception, listening conditions, and accurate reading of graphic listening maps. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 333-42.

Hair, H.I. (1993/1994). Children's descriptions and representations of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 119, 41-48.

Hargreaves, D. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, 51-54.

Hargreaves, D.J. (1992). *The Developmental Psychology of Music*. New York: University of Cambridge Press.

Hirshberg, J. (1995). *Music in the Jewish Community of Palestine 1880 – 1948*. Oxford: Oxford University Press.

Kerchner, J. (2001). Children's verbal, visual, and kinesthetic responses: insight into their music listening experience. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 146, 35-51.

Lewis, B.E. (1988). The effect of Movement-based instruction on first- and third-graders' achievement in selected music listening skills. *Psychology of Music,* 16, 128-142.

Lindstrom, M. (1957). Children's Art. Berkeley. University of California Press.

Maxim, C. (2001). Keyboard music: Romanticism and the miniature. Στο L. Macy (επιμ.) *Grove Music Online*. Retrieved on 23-12-2**00**7 from http://www.grovemusic.com

Murphy, R. & Elkoshi, R. (2004). *Is Phonographic Art Universal? Investigating Graphic Notations of Pre-school Children from Israel and Ireland*. Paper presented at "Sound Worlds to Discover": The 26th World Conference in Music Education – ISME International Society of Music Education, Tenerife, Spain.

Oriedge, R. (2007-9). Debussy, Claude. *The Oxford Companion to Music*. Retrieved on 14.04.09 from http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e1846?q= debussy+claude.

PAIS (2009). http://www.levinsky2006.macam98.ac.il/pais/

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*. New York: Grossman Publishers.

Piaget, J. & Inhelder. B. (1956). *The child's Conception of Space*. Norton, New York.

Piaget, J. & Inhelder. B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Regev, M. & Seroussi, E. (2004). *Popular Music and National Culture in Israel*. Berkeley: University of California Press.

Rodriguez, C.X. & Webster, P.R. (1997). Development of children's verbal interpretative responses to music listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 134, 9-30.

Shapira, S. (2000). *Educational art music for piano in Israel* (unpublished doctoral dissertation). Jerusalem: The Hebrew University in Jerusalem (in Hebrew).

Shockley, R. (2006) Mapping music: some simple strategies to help students learn (Pedagogy Saturday X: THE ART OF TEACHING), American Music Teacher, October 1, 56(2), 34-36. http://www.highbeam.com/doc/1G1-152869308.html

Sims, W.L. (1986). The effect of high versus low teacher affect and passive versus active student activity during music listening on preschool children's attention. Piece preference, time spent listening, and piece recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34, 73-191.

Sims, W.L. & Nolker, D.B. (2002) Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 292-300.

Siu-Lan, T. **&** Megan, K. (2004). Graphic Representations of Short Musical Compositions. *Psychology of Music*, 32(2), 191-212.

Sims, W.L. & Nolker, D.B. (2002) Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 292-300.

Sims W.L., & Cassidy, J.W. (1997). Verbal and operant responses of young children to vocal versus instrumental song performances. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 234-244.

Smith, K.C., Cuddy, L.L. & Upitis, R. (1994). Figural and metric understanding of rhythm. *Psychology of Music*, 22(2) 117-135.

Strauss, B. (1988). Music appreciation through participation, British Journal of Music Education. 5:55-69.

Truman, S. M. (2007). Encouraging children's collaborative creativity in a music composition task: summary and results, *Summary Papers & Abstracts*, *The Fifth International Conference for Research in Music Education* (University of Exeter: School of Education and Lifelong Learning, 10-14 April).

Upitis, R. (1987). Toward a model for rhythm development. Στο J.C. Peery, I.W. Peery & T.W. Draper (επιμ.) *Music and Child Development*, 54-79. New York: Springer-Verlag Publication.

Upitis, R. (1987a). Children's understanding of rhythm: The relationship between development and musical training. *Psychomusicology*, **7**(1), 41-60.

Upitis, R. (1990). Children's invented notation of familiar and unfamiliar melodies. *Psychomusicology,* 9(1), 89-106.

Upitis, R. (1992). *Can I Play You My Song?, The Compositions and Invented Notations of Children*. Portsmouth, NJ: Heinemann Educational Books.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ο χαρακτήρας των μουσικών δράσεων και η κουλτούρα ηθικών αξιών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης[1]

Arvydas Girdzijauskas

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει τη σχέση ανάμεσα στις μουσικές δραστηριότητες και στην κουλτούρα ηθικών αξιών μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες των μουσικών δραστηριοτήτων και των ηθικών αξιών στη βάση σχετικών ερευνητικών ευρημάτων και αποκαλύπτονται οι μεταξύ τους συσχετισμοί. Εξετάζονται οι αξιόπιστες πιθανότητες επίδρασης των μουσικών δραστηριοτήτων στην διαμόρφωση του συστήματος ηθικών αξιών μέσω διαμορφωμένων στρατηγικών βελτιστοποίησης των μουσικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική δραστηριότητα, ηθικές αξίες, αισθητική εμπειρία, ερμηνεία

Εισαγωγή

Ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικής εμπειρίας μας δείχνει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται ενεργητικά στη μουσική πράξη διαφέρουν από εκείνα που αντίστοιχα δεν εμπλέκονται (Bastian, 2000· Shaw, 2000· Winner, Hetland, 2000· Navickiene, 2001· Piliciauskas, 1998· Rinkevicius, Rinkeviciene, 2006). Μερικοί συγγραφείς αναλύουν τα ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα της μουσικής εκπαίδευσης (Schaw, Winner, Hetland), ενώ άλλοι εστιάζουν στις συναισθηματικές αντιδράσεις ή στις κοινωνικές σχέσεις (Bastian, Rinkevicius). Ωστόσο, μολονότι τα οφέλη από τις μουσικές δραστηριότητες στον τομέα της κουλτούρας ενός ανθρώπου-όπως η στάση απέναντι στις ανθρώπινες αξίες, η σχέση με κουλτούρες που έχουν άλλες δομές και κανονισμούς, οι συνήθειες για την αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων που είναι μακριά από τις πραγματικές πρακτικές, δεξιότητες και ικανότητες-αναγνωρίζονται σήμερα σε τέτοιο βαθμό, δεν γίνονται ευρέως αντικείμενο συζήτησης στην επιστημονική ή την παιδαγωγική φιλολογία. Για το λόγο αυτό, η επίδραση των μουσικών δράσεων στην προσωπική ηθική κουλτούρα του κάθε μαθητή αξίζει βαθύτερης ανάλυσης ως ένα σημαντικό πεδίο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Από την άλλη μεριά, τα προβλήματα της κουλτούρας που αναπτύσσουν οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του σχολείου αποτέλεσαν πρόκληση για την παρούσα έρευνα. Η αισθητή κρίση στη συμπεριφορά και τις ηθικές τους αξίες, η καταναλωτική τους στάση απέναντι σε ό,τι αποτελεί περιβάλλον και το χαμηλό τους αίσθημα ευθύνης είναι μερικά από αυτά. Όταν η μουσική εκπαίδευση γίνεται πράξη μας δείχνει ότι τα παραπάνω προβλήματα δεν είναι τόσο ευδιάκριτα μεταξύ των μαθητών που εμπλέκονται σε μουσικές δράσεις. Για να περιγραφεί αυτή η διαφορά στις

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Λίλλυ Κότσιρα και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

αξίες και την κουλτούρα με μεγαλύτερη ακρίβεια χρησιμοποιήθηκε ο όρος *κουλτούρα ηθικών αξιών*. Η κουλτούρα ηθικών αξιών γίνεται αντιληπτή ως *μία ενότητα ηθικής συναίσθησης και χαρακτηρολογικών συμπεριφορών που προσδιορίζονται από αυτήν, στο πλαίσιο της οποίας, μία συγκεκριμένη συμπεριφορά που βασίζεται στην εσωτερίκευση των ηθικών κανόνων με τους οποίους λειτουργεί ένα πολιτισμικό σύστημα εγγυάται την αποδεκτή δραστηριότητα ενός ατόμου μέσα στο πολιτιστικό του περιβάλλον*. (Girdzijauskas, 2008). Η παραπάνω περιγραφή στηρίζεται στις εργασίες των D'Andrade (1995), Glanzrer (2003), Kant (1803), Patlakh (2000), Kavolis (1993) Salkauskis (1990) και άλλων συγγραφέων.

Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει συσχετισμούς μεταξύ των μουσικών δράσεων και της κουλτούρας ηθικών αξιών μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, η βασική ερώτηση της έρευνας είναι ποια και τι είδους επίδραση μπορούν να έχουν οι μουσικές δράσεις στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό μπορεί αυτή η επίδραση να βελτιστοποιηθεί. Το αντικείμενο της έρευνας είναι οι μουσικές δράσεις μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ιδιότητες και οι σχέσεις τους με τα συστατικά στοιχεία της κουλτούρας των ηθικών τους αξιών.

Οι αποδείξεις που επιβεβαιώνουν ότι οι μουσικές δράσεις μπορούν να επηρεάσουν την κουλτούρα ηθικών αξιών στηρίζονται στις θεωρίες για την μοντέρνα τέχνη που αναγνωρίζουν συσχετισμούς μεταξύ μιας αισθητικής και μιας μη αισθητικής πραγματικότητας (όπως σε έργα των Adorno, 1984· Carroll, 2001· Dewey, 1996, Eaton, 2001· Gardner, 1992· Goodman, 1976· Gadamer, 1999· Hospers, 1964· Johnson, 2007 κλπ.). Η θεωρία των *προτεινόμενων αισθητικών προτάσεων (suggested art propositions)*, η οποία αναπτύχθηκε στο πεδίο της αναλυτικής φιλοσοφίας της τέχνης και εκπροσωπήθηκε από τις πραγματείες των Hospers (1964), Weitz (1980), Beardsley (1982), κλπ. και η οποία εξηγεί εκτενώς την γνωστική λειτουργία της τέχνης, πραγματικά ξεχωρίζει σε αυτήν την περίπτωση. Η θεωρία αυτή παρουσιάζει τη διαδικασία ερμηνείας της τέχνης, αποκαλύπτοντας τόσο το πρωταρχικό και άμεσο νόημα των έργων τέχνης, το οποίο υπαινίσσεται από τα εκφραστικά μέσα ενός έργου τέχνης (δίχως να υπηρετεί κάποια γνωστική λειτουργία) όσο και το βαθύτερο νόημα το οποίο υπηρετεί μια γνωστική λειτουργία επειδή συνδέεται με την εμπειρία του αποδέκτη. Εξ αιτίας του παραγόμενου αυτού νοήματος, τα έργα τέχνης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα μουσικά έργα, θεωρούνται ιδιαίτερα μοντέλα της πραγματικότητας, μοντέλα τα οποία κατανοούμε και ερμηνεύουμε μέσα από αφηγηματικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τους Johnson (1997), Carroll (2001) και άλλους συγγραφείς, οι αφηγηματικές διαδικασίες μας βοηθούν να καταλάβουμε τον εαυτό μας και την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, ενώ η αυτο-συναίσθησή μας είναι ουσιωδώς συνδεδεμένη με αυτές. Οι αφηγηματικές διαδικασίες στην τέχνη εκφράζουν τους συσχετισμούς ανάμεσα σε ένα έργο τέχνης και την πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται ο θεατής/ακροατής μέσα σε ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς με τον δημιουργό. Αποτελούνται από μια σειρά από αισθητηριακούς παράγοντες (γεγονότα, αναλογίες, έννοιες, ψυχικές διαθέσεις, συναισθήματα κλπ.) συνδεδεμένες μεταξύ τους με αιτιολογικές σχέσεις (Carroll, 2001). Τα αφηγηματικά σενάρια που κατασκευάζουμε καθώς παίζουμε ή ακούμε μουσική είναι ιστορίες που περιέχουν πιθανές φανταστικές καταστάσεις στις οποίες εμείς είμαστε οι πρωταγωνιστές.

Παρά το γεγονός ότι τα μουσικά έργα σπάνια σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο σενάριο ή κατάσταση, ο παρατηρητής συνάγει αφηγήσεις από αφηρημένους υπαινιγμούς, συναισθήματα και

μεταφορές. Για το λόγο αυτό, δεν προσφέρουν συνήθως νέα γνώση ηθικής φύσης. Οι αφηγήσεις που πηγάζουν από αφηρημένη βάση μας ενθαρρύνουν να ξανασκεφτούμε τις υπάρχουσες αξίες, στάσεις και σχέσεις (Mullin, 2002· Nussbaum, 2003· Carroll, 2001), ενώ η ηθική επίδραση της μουσικής βοηθά τόσο στην εσωτερίκευση νεοανακαλυφθέντων νοημάτων και ενοράσεων όσο και στην αξιολόγηση της στάσης μας απέναντι στον περιβάλλοντα κόσμο (Budd, 1995· Nussbaum, 2003· Bitinas, 2004).

Μεθοδολογία

Προκειμένου να αποδειχθούν τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα. Έγινε μια σφυγμομέτρηση της κοινής γνώμης μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορους τύπους σχολείων που προσφέρουν ποικιλία μουσικών προγραμμάτων και βρίσκονται σε διάφορες πόλεις της Λιθουανίας. Έλαβαν μέρος μαθητές (15-19 ετών) από γενικά γυμνάσια, από γυμνάσια με εμπλουτισμένο μουσικό πρόγραμμα, από μουσικά γυμνάσια που προσφέρουν μουσική εκπαίδευση επαγγελματικού επιπέδου και από σχολές χορωδίας. Ερωτήθηκαν συνολικά 390 μαθητές.

Ψάχνοντας για τις πιθανές επιδράσεις που έχουν οι μουσικές δράσεις στην κουλτούρα ηθικών αξιών, έγινε πρώτα μια έρευνα γύρω από τις ιδιαιτερότητες που έχουν οι μουσικές δράσεις στα διαφορετικού τύπου σχολεία. Προκειμένου να σχεδιαστεί το εργαλείο της έρευνας, ορίστηκε η δομή της μουσικής δράσης και καθορίστηκαν οι παράμετροι της αποτελεσματικότητάς της. Θεωρήθηκε ότι μια μουσική δράση μπορεί να είναι πολλών ειδών όπως 1) μουσική εκτέλεση 2) διδασκαλία μουσικής γλώσσας και θεωρίας 3) σύνθεση, αυτοσχεδιασμός, διασκευή 4) μουσική ακρόαση και μουσική ερμηνεία. Οι παράμετροι της αποτελεσματικότητας μιας μουσικής δράσης καθορίστηκαν για την μελέτη έτσι ώστε να εξερευνηθούν οι διαφορετικές πτυχές μιας μουσικής δράσης από την οπτική γωνία της προσωπικής στάσης των μαθητών.
Αυτά είναι:

1. Η προσωπική *σημασία* μιας μουσικής δράσης (ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των μουσικών ικανοτήτων και των συναισθημάτων που γεννά μια αισθητική εμπειρία) και η κοινωνική της σημασία (που περιλαμβάνει την εξάσκηση κοινωνικών ρόλων, την αισθητική απόλαυση των άλλων κλπ.) αναμενόταν να αναδείξουν το νόημα που οι μαθητές βρίσκουν στη μουσική δράση.
2. Η προσωπική, κοινωνική και γνωστική *σκοπιμότητα* της μουσικής δράσης προσδιορίστηκαν με σκοπό να αποκαλυφθεί η ποικιλία των στόχων που έχουν οι μαθητές όταν αντιλαμβάνονται ή αναλύουν τη μουσική ή παίρνουν μέρος σε άλλες μουσικές δράσεις.
3. Η *κατεύθυνση* της μουσικής δράσης μελετήθηκε για να αποκαλύψει τη χρήση ιδιωματικών τρόπων μουσικής συμπεριφοράς (musical modes) και για να αποκαλύψει τα αγαπημένα μουσικά είδη των μαθητών.
4. Η *δυναμική* της μουσικής δράσης σχεδιάστηκε για να αναδείξει τα επίπεδα ανεξαρτησίας στις μουσικές επιλογές και πρωτοβουλίας στις δράσεις.
5. Ο *ανθρώπινος παράγοντας* μελετήθηκε με σκοπό να ταυτοποιηθεί ο βαθμός στον οποίο η μουσική εκπαίδευση βασίζεται στη συνεργασία, στην αυτοπεποίθηση και στο σεβασμό.

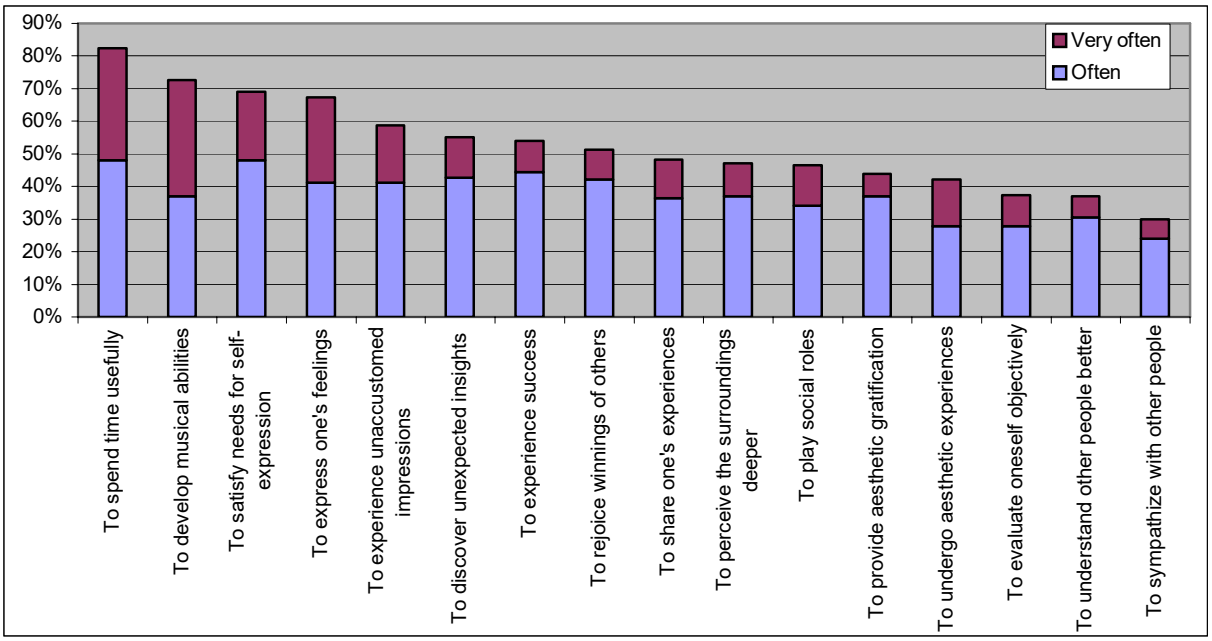
Η μουσική δράση εξερευνήθηκε σύμφωνα με αυτές τις παραμέτρους αποτελεσματικότητας. Η έρευνα αποκάλυψε σημαντικές ιδιαιτερότητες της μουσικής δράσης. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά θα παρουσιαστούν στο παρόν άρθρο.

Για την περαιτέρω έρευνα σχεδιάστηκε το θεωρητικό-εμπειρικό μοντέλο της κουλτούρας ηθικών αξιών. Το μοντέλο αυτό δέχτηκε μεγάλη επίδραση από τη γνωστική ανθρωπολογία (D'Andrade, C. Strauss, 1992· Schwartz, White, C. A. & Lutz, 1992) και από μελέτες στη φιλοσοφία του πολιτισμού (Kant, 1803· Kavolis, 1993· Salkauskis, 1990). Έγιναν διακριτά τα συστατικά στοιχεία της κουλτούρας ηθικών αξιών σχετικά με ζητήματα εννοιολογικά-αξιολογικά, συναισθηματικά και πρακτικά-δημιουργικά. Καθορίστηκαν στοιχεία περιεχομένου του κάθε συστατικού όπως και κριτήρια αξιολόγησης του. Η διαγνωστική έρευνα της κουλτούρας ηθικών αξιών που βασίστηκε σε αυτό το μοντέλο έγινε με χρήση πρωτότυπων μεθόδων που παρουσιάστηκαν στους μαθητές με τη μορφή σφυγμομέτρησης. Οι ίδιοι 390 μαθητές από τα ίδια σχολεία ρωτήθηκαν στη διάρκεια της έρευνας για τον χαρακτήρα της μουσικής δράσης. Ανάμεσα στις επαναλήψεις της έρευνας μεσολάβησε χρόνος πέντε μηνών. Οι απαντήσεις και στα δύο ερωτηματολόγια εκφράστηκαν στη βάση κλιμάκων αξιολογικής κατάταξης. Οι απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου (π.χ. αξιολόγηση συμπεριφοράς και καταστάσεων) μεταφέρθηκαν σε κλίμακες αξιολογικής κατάταξης. Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας με το πρόγραμμα SPSS, version 13.

Οι ιδιαιτερότητες που αποκαλύφθηκαν στις μουσικές δράσεις και στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών έδωσαν τη δυνατότητα να εξεταστούν οι αλληλοσυσχετισμοί των συστατικών τους στοιχείων, να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί και να προβλεφθεί (στη βάση των αποτελεσμάτων αυτών) ο τρόπος κατά τον οποίο οι μουσικές δράσεις μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο αποτελεσματικά την κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έτυχαν επεξεργασίας την ίδια περίοδο κατά την οποία σχεδιαζόταν το εκπαιδευτικό πρότζεκτ που εφαρμόστηκε στο γυμνάσιο του Vyduno (Klaipeda, Lithuania) κατά τη διάρκεια των πέντε μηνών που μεσολάβησαν. Το πρότζεκτ αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών βελτιστοποίησης της επίδρασης που ασκούν οι μουσικές δράσεις στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι μουσικές δράσεις αναλύθηκαν σύμφωνα με τις παραμέτρους αποτελεσματικότητας των μουσικών δράσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, δηλαδή *σημασία, σκοπιμότητα, κατεύθυνση, δυναμική* και *ανθρώπινος παράγοντας*. Αναλύοντας τη σημασία της μουσικής δράσης, σκοπός ήταν να ρίξουμε φως στην άποψη των μαθητών σχετικά με το νόημα που βρίσκουν στις διαφορετικές ευκαιρίες που δίνονται σε μια μουσική δράση. Η τιμή σταθερής απόκλισης *SD* 0,966-1,296 δεν δείχνει μεγάλη διασπορά.



Διάγραμμα 1. *Οι συχνότητες προσωπικής και κοινωνικής σημασίας σε μια μουσική δράση.*

Έχει αποδειχτεί ότι η προσωπική σημασία μιας μουσικής δράσης (η πιθανότητα να αξιοποιήσουν τον χρόνο τους, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να ικανοποιήσουν ανάγκες προσωπικής έκφρασης) τυγχάνει μεγαλύτερης αναγνώρισης από τους μαθητές συγκρινόμενη με την κοινωνική σημασία.(παιχνίδι ρόλων, αισθητική απόλαυση τρίτων, κατανόηση του συνανθρώπου κλπ.). Προέκυψε ότι οι μαθητές ακολουθούν κατά τη διάρκεια των δράσεων στόχους που έχουν προσωπική σημασία για εκείνους. Αυτό το συμπέρασμα έχει μια θετική προοπτική, καθώς οι γνωστικοί στόχοι των μουσικών δράσεων υιοθετούνται συχνά από τους μαθητές. Η έρευνα επίσης έδειξε ανεπαρκή επιλογή κοινωνικά σημαντικών μουσικών δράσεων και χαμηλή συμμετοχή στη μουσική δημιουργία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (*SD* 0,542 – 1,488) δείχνουν ότι οι ποικίλες μουσικές ενασχολήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγονται αναλογικά. Οι περισσότεροι μαθητές (97,9%) συχνά ακούνε μουσική, τα 2/3 (71,7%) ασχολούνται με τη μουσική εκτέλεση οι ίδιοι (παίζουν ή τραγουδούν), περίπου οι μισοί μαθητές εμπλέκονται σε συναυλίες (55,7%) και διδάσκονται τη μουσική γλώσσα και θεωρία (47,1%), ενώ μόνο το 1/3 των μαθητών (28,9%) ασχολούνται με τη μουσική δημιουργία (συνθέτουν και αυτοσχεδιάζουν). Τα 2/3 των μαθητών (65,6%) συμμετέχουν εθελοντικά σε μια μουσική δράση. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συχνότερα προτιμούσαν για τις μουσικές δράσεις κλασσική ή ποπ μουσική παρά θρησκευτική ή έθνικ. Λίγοι περισσότεροι από τους μισούς αποφάσιζαν με δική τους πρωτοβουλία να λάβουν μέρος σε μια μουσική δράση. Λιγότεροι από τους μισούς τολμούσαν να δείξουν τα συναισθήματα τους και αισθάνονταν ότι ο καθηγητής ενδιαφερόταν γι αυτούς προσωπικά. Επομένως, μια μουσική δράση στο επίπεδο των μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στερείται κοινωνικής σημασίας, ενώ τα επίπεδα στα οποία κινούνται οι δείκτες της δυναμικής και του ανθρώπινου παράγονται επίσης δεν είναι ιδιαίτερα ψηλά.

Η έρευνα γύρω από την κουλτούρα ηθικών αξιών αποκάλυψε την κατάσταση και τους όρους της ηθικής κουλτούρας των μαθητών όπως επίσης και κάποιες σημαντικές ιδιαιτερότητες της. Ας δούμε μερικές από αυτές.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας (*SD* 0,716 - 1,226) αξίες όπως ο *σεβασμός, η τιμιότητα, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη, η ευαισθησία, ο αλτρουισμός, η πίστη* και *η αγάπη προς τους συνανθρώπους* θεωρούνται σημαντικές από τους συμμετέχοντες μαθητές. Ωστόσο, λιγότεροι από τους μισούς από αυτούς μπορούν να εξηγήσουν τη σημασία αυτών των αξιών. Προβληματικές καταστάσεις που παρουσιάστηκαν στην αξιολόγηση των μαθητών αποκάλυψαν ότι το επίπεδο των αξιολογήσεων μιας συμπεριφοράς δεν αντιστοιχεί στο επίπεδο αναγνώρισης ηθικών αξιών: η μεγαλύτερη ομάδα μαθητών εξήγησε τις αξιολογήσεις της με όρους του δικού τους «καλώς έχειν», χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε αξίες που θεωρούνται σημαντικές. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο του εννοιολογικού-αξιολογικού στοιχείου της κουλτούρας ηθικών αξιών δεν είναι ψηλό.

Αναλύοντας τα δεδομένα του συστατικού στοιχείου της κουλτούρας των ηθικών αξιών που έχει σχέση με τα συναισθήματα (*SD* 1,308 - 1,843), βρέθηκε ότι τα *επικοινωνιακά, αλτρουιστικά, πραξιακά (που αφορούν στην ικανοποίηση από επιτυχίες στο χώρο της εργασίας, θετικά αποτελέσματα)* συναισθήματα που σχετίζονται με ηθικές αξίες είναι σημαντικά για τους συμμετέχοντες μαθητές. Ωστόσο, τα συναισθήματα που έχουν ασθενέστερες συνδέσεις με ηθικές αξίες ή ακόμη δεν συνδέονται καθόλου μαζί τους (*γνωστικιστικά, δοξαστικά, ρομαντικά, ηδονιστικά, εχθρικά)* τυγχάνουν κι αυτά μερικής αναγνώρισης.

Μελετώντας τα δεδομένα του πρακτικού-δημιουργικού συστατικού στοιχείου της κουλτούρας ηθικών αξιών (*SD* 0,724 - 1,162), φάνηκε ότι οι μαθητές συχνά πετυχαίνουν να εκφράσουν τις πλέον σημαντικές ηθικές αξίες επιδεικνύοντας σταθερή συμπεριφορά. Συμπεριφέρονται με σεβασμό και τιμιότητα, είναι πιστοί, βρίσκονται σε αρμονική συμβίωση με το πολιτισμικό τους περιβάλλον, φροντίζουν τους άλλους. Την ίδια στιγμή, η σταθερή συμπεριφορά που εμπεριέχει την *δικαιοσύνη* κατοχυρώνεται σαν νόμος, ενώ εκείνη η σταθερή συμπεριφορά που εμπεριέχει *την υπευθυνότητα και τον αλτρουισμό* δεν έχει τέτοια δυναμική. Για το λόγο αυτό, το επίπεδο του πρακτικού-δημιουργικού συστατικού στοιχείου της κουλτούρας ηθικών αξιών δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό.

Μερικοί συσχετισμοί που βρέθηκαν ανάμεσα σε συγκεκριμένες παραμέτρους των μουσικών δράσεων και των συστατικών στοιχείων της κουλτούρας ηθικών αξιών επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι μια μουσική δράση μπορεί να έχει κάποια επίδραση στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών. Κάποιες από αυτές τις σχέσεις αξίζει να εξεταστούν.

Βρέθηκαν σημαντικοί συσχετισμοί ανάμεσα στα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ή της ακρόασης-εκτίμησης της μουσικής και στη σταθερότητα της ηθικής συμπεριφοράς. Στον πίνακα 1 φαίνεται ότι τα συναισθήματα στη διάρκεια της εκτέλεσης ή της ακρόασης-εκτίμησης της μουσικής σχετίζονται με ηθική συμπεριφορά σε ζητήματα όπως *η διατήρηση των παραδόσεων, η πολιτιστική κληρονομιά, η διαφύλαξη της πολύτιμης δημιουργίας των άλλων, η αρμονική συμβίωση με ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι πράξεις δημιουργίας κλπ.*

Aesthetic emotions, perceived while / Behavior	Creating music	Performing music	Appreciating music	Listening to music
Preserves traditions, cultural heritage		0,147**		-
Flexibly adjusts to demands of surroundings			0,136**	-
Keeps carefully valuables, created by others		0,150**		-
Gets along with cultural surroundings harmoniously			0,165*	-
Inventive in applying new ways of behavior	0,142**	0,141**	0,123*	-
Creatively responds to surroundings		0,152**	0,111*	-
Sensitive to beauty of art and nature	0,144**	0,218***	0,273***	-

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Πίνακας 1. *Συσχετισμοί ανάμεσα στα συναισθήματα που προκύπτουν από αισθητικά ερεθίσματα και στη συμπεριφορά.*

Παρατηρήθηκαν και μερικά απρόσμενα αποτελέσματα. Βρέθηκε ότι τα συναισθήματα στη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης - μία δράση που γίνεται από το 97,9% των παιδιών - δεν συσχετίζονται με άλλα συστατικά στοιχεία της μουσικής δράσης και της κουλτούρας αξιών. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ακρόασης, συνδεδεμένη με την ικανότητα ερμηνείας της μουσικής, αποδείχτηκε ότι είναι παιδαγωγικό έργο υψηλής σημασίας.

Η σημαντικότητα μιας μουσικής δράσης φάνηκε επίσης να έχει σημαντική σχέση με την κουλτούρα αξιών των μαθητών. Οι συσχετισμοί ανάμεσα στη σημασία μιας μουσικής δράσης και στην αναγνώριση ηθικών αξιών φαίνεται στον πίνακα No. 2

Features of significance / **Moral values**		Development of musical capacities	Finding new insights	Experiencing aesthetic emotions	Evaluating oneself	Sharing ones experience	Performing social roles	Understanding other people better	Providing aesthetic gratification others
Respect	Can listen to others	0,157*				0,145*	0,217**		0,151*
	Recognizes value of others						0,194**		0,208**
Responsibility	Responsibly performs ones duties						0,171*		
Love for people	Loves people and life	0,181*			0,208**				
Honesty	Behaves according conscience	0,187*	0,172*	0,269***			0,213**	0,178*	0,209**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Πίνακας 2. *Συσχετισμοί ανάμεσα στη σημασία μιας μουσικής δράσης και στην αναγνώριση ηθικών αξιών.*

Η ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζονται παραπάνω έδειξε ότι η *κοινωνική σημασία μιας μουσικής δράσης* έχει περισσότερες και ισχυρότερες σχέσεις με τα συστατικά στοιχεία της ηθικής κουλτούρας από όσες έχει η *προσωπική σημασία*. Τα κοινωνικά σημαντικά χαρακτηριστικά μιας δράσης (όπως το παιχνίδι κοινωνικών ρόλων, η αισθητική ικανοποίηση των τρίτων) έχουν μία σχέση με την αναγνώριση ηθικών αξιών όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η τιμιότητα που είναι πλήρης νοήματος. Αποδείχτηκε ότι μια μουσική δράση που *προσφέρει αισθητική ικανοποίηση* στους άλλους είναι ζωτικής σημασίας για τη σταθερότητα της ηθικής συμπεριφοράς (προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αρμονική συμβίωση με το πολιτισμικό περιβάλλον, διαφύλαξη της πολύτιμης δημιουργίας των άλλων κλπ). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πόσο σημαντική είναι η μουσική δράση που έχει κοινωνική σημασία (κοντσέρτα, ομαδικά προγράμματα) για την ανάπτυξη της ηθικής κουλτούρας των μαθητών.

Τα δεδομένα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η σκοπιμότητα μιας μουσικής δράσης σχετίζεται κι αυτή με την κουλτούρα αξιών. Οι συσχετισμοί που βρέθηκαν ανάμεσα στους στόχους μιας μουσικής δράσης και στη σταθερότητα της ηθικής συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντικοί. Παρουσιάζονται στον πίνακα No. 3

Goals of musical activity **Moral behavior**	To analyze and under-stand music	To know and evalu-ate one-self	To find new insi-ghts	To experi-ence new impres-sions	To comm u-nicate with interes-ting people	To provide aesthetic gratifica-tion to others	To experie nce aestheti c satisfac-tion	To share ones exper ience
Preserves traditions, cultural heritage				0,186*	0,189*	0,222**		
Behaves sensitively, altruistically	0,205**							
Gets along with cultural surroundings harmoniously		0,176*					0,172*	0,224**
Behaves tolerantly	0,149*		0,208**					
Behaves rationally	0,210**	0,148*		0,150*	0,202**	0,180*	0,154*	
Behaves honestly			0,149*					

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Πίνακας 3. *Συσχετισμοί μεταξύ των στόχων μιας μουσικής δράσης και της σταθερότητας της ηθικής συμπεριφοράς*.

Οι συνδέσεις ανάμεσα στους στόχους μιας μουσικής δράσης που έχει γνωστικό περιεχόμενο (όπως η αξιολόγηση, η εξερεύνηση της γνώσης, οι νέες εμπειρίες) και σε συγκεκριμένες ενέργειες (όπως η διατήρηση παραδόσεων και πολιτιστικής κληρονομιάς, η επίδειξη ευαισθησίας, αλτρουισμού, ανεκτικότητας και τιμιότητας) είναι πολυάριθμες. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει την πιθανή σημασία της ερμηνείας της μουσικής, η οποία βασίζεται σε γνωστικές λειτουργίες μουσικών δράσεων, για την ανάπτυξη της κουλτούρας ηθικών αξιών των μαθητών.

Η *δυναμική* μιας μουσικής δράσης σχετίζεται με τα γνωσιολογικά-αξιολογικά και πρακτικά-δημιουργικά συστατικά στοιχεία της ηθικής κουλτούρας (Girdzijauskas, 2008). Ιδιαίτερα σημαντική εξακριβώθηκε ότι είναι η σχέση ανάμεσα στην *ανεξαρτησία της δράσης* και στα

συναισθήματα που βιώνονται στη διάρκεια μιας μουσικής παράστασης. Καθώς τα συναισθήματα αυτά είναι στενά συνδεδεμένα με τη σταθερότητα της ηθικής συμπεριφοράς, η ανεξαρτησία της μουσικής δράσης μπορεί να γίνει όχημα για την ανάπτυξη της κουλτούρας αξιών. Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι οι μαθητές σχολείων που διδάσκονται το χορωδιακό τραγούδι και που διάλεξαν αυτή τη μουσική δράση εθελοντικά επιδεικνύουν πιο ώριμη ηθική κουλτούρα.

Ο ανθρώπινος παράγοντας μιας μουσικής δράσης (που εκφράζεται με τη συνεργασία, την αυτοπεποίθηση και το σεβασμό) φάνηκε ότι σχετίζεται με τη σταθερότητα των ηθικών πράξεων. Γι αυτό η ανθρωπιά, η οικειότητα και η αυτοπεποίθηση στη μουσική εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικές για την κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι συσχετισμοί ανάμεσα στα στοιχεία που έχουν αναλυθεί δεν είναι υψηλοί, ωστόσο όλα τα δεδομένα είναι στατιστικά σημαντικά. Έτσι από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν βασικές τάσεις συσχετισμών μεταξύ συστατικών στοιχείων μιας μουσικής δράσης και της κουλτούρας αξιών των μαθητών. Τα αποτελέσματα αντιστοιχούν στην παιδαγωγική εμπειρία και εξηγούν ορισμένες διαφορές στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών που εμπλέκονται σε διαφορετικές μουσικές δράσεις. Το στοιχείο αυτό ενδυναμώνει τη σημασία των αλληλεξαρτήσεων που προκύπτουν.

Εκπαιδευτικό πρότζεκτ

Στη βάση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαγνωστική έρευνα της κουλτούρας ηθικών αξιών και των μουσικών δράσεων, το πρότζεκτ της ανάπτυξης κουλτούρας ηθικών αξιών σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο γυμνάσιο του Vyduno (Klaipeda, Lithuania).

Εφόσον η έρευνα έδειξε σχετικά χαμηλό επίπεδο του γνωσιολογικού-αξιολογικού συστατικού στοιχείου της κουλτούρας, αναμενόταν ότι ένα υψηλότερο επίπεδο σε αυτό το συστατικό θα μπορούσε πιθανότατα να επιδράσει θετικά στο επίπεδο του πρακτικού-δημιουργικού συστατικού και έτσι να επιτευχθεί ένα υψηλότερο επίπεδο κουλτούρας ηθικών αξιών των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτή τη βάση τέθηκε ο στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος: *να βοηθήσει τους μαθητές των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να βελτιώσουν το επίπεδο στο γνωσιολογικό-αξιολογικό συστατικό στοιχείο της κουλτούρας αξιών, αξιοποιώντας καλύτερα τις ευκαιρίες που τους δίνονταν μέσα από τις μουσικές δράσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, σχεδιάστηκαν τέσσερις στρατηγικές βελτιστοποίησης μιας μουσικής δράσης, οι οποίες βασίστηκαν στα ερευνητικά δεδομένα: 1) η παρώθηση των μαθητών να συμμετέχουν αυτοβούλως σε μια μουσική δράση 2) η εναρμόνιση των ιδιωματικών τρόπων μουσικής συμπεριφοράς με την ανάπτυξη ηθικής κουλτούρας 3) η προαγωγή περισσότερο ολοκληρωμένων αισθητικών εμπειριών 4) η ανάπτυξη ικανοτήτων στην ερμηνεία της μουσικής εντός πολιτισμικού πλαισίου. Οι προαναφερθείσες στρατηγικές εφαρμόστηκαν για πέντε μήνες σε *μαθήματα μουσικής,* παρέχοντας ευκαιρίες για ακρόαση, ανάλυση και ερμηνεία μουσικών έργων, μελέτη της μουσικής γλώσσας και θεωρίας. Εφαρμόστηκαν επιπλέον στο *χορωδιακό τραγούδι*, όπου δόθηκε σημασία στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στο παιχνίδι ρόλων στο *μουσικό πρότζεκτ*: «Η παραδοσιακή μουσική σε μοντέρνα χρώματα», όπου δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες για την δημιουργία μουσικής και για την εμπειρία σχετικών συναισθημάτων και σε *δραστηριότητες* που

οργάνωσαν οι καθηγητές των τάξεων και που επέτρεπαν την ενσωμάτωση μουσικών δράσεων στην καθημερινή ζωή των μαθητών στο σχολείο.

Στην εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες μέθοδοι και αρχές. Στην αναζήτηση της *παρώθησης της αυτόβουλης συμμετοχής των μαθητών σε μια μουσική δράση*, οι μαθητές είχαν ποικιλία εναλλακτικών επιλογών για την οργάνωση γεγονότων, φεστιβάλ και πρότζεκτ, καλώντας ενδιαφέροντες ανθρώπους στα σχολικά πρότζεκτ. Το κίνητρο για την εκάστοτε επιλογή γινόταν τόσο πιο ισχυρό όσο υψηλότερος ήταν ο βαθμός της δεξιοτεχνίας στην μουσική παράσταση και όσο μεγαλύτερη προσοχή δινόταν στο να είναι οι στόχοι αρκετά ελκυστικοί για τους συμμετέχοντες μαθητές. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να είναι χαλαροί, να βιώνουν αισθητική απόλαυση, να κατακτούν γνώση ενώ ταυτόχρονα κατακτούσαν άλλους εξίσου σημαντικούς στόχους της μουσικής δράσης.

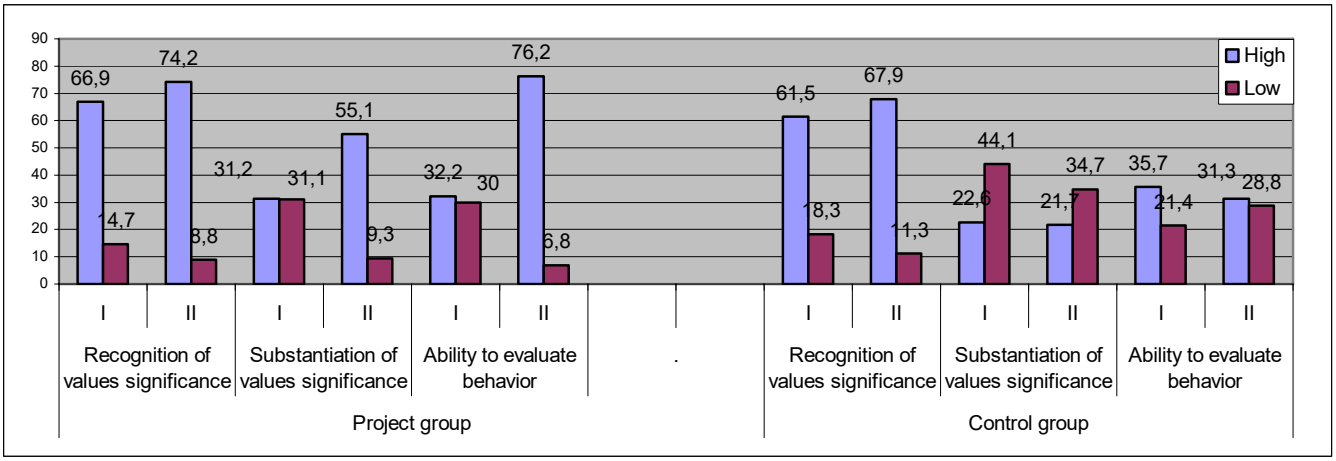
Στην αναζήτηση *της αρμονικής εξισορρόπησης των ποικίλων ιδιωματικών τρόπων μουσικής συμπεριφοράς*, οι μαθητές βίωναν πλούσιες, αξιόλογες και ολοκληρωμένες εμπειρίες σε όλα τα είδη των μουσικών δράσεων. Έτσι, οι επιμέρους ενασχολήσεις της μουσικής δράσης αποκτούσαν σημεία επαφής, ενώ ταυτόχρονα ήταν οργανικά συνδεδεμένες με τη μουσική δράση. Η *μουσική παράσταση* προσέφερε πλούσια αισθητική εμπειρία και ήταν η κύρια ενασχόληση. Μουσικές δράσεις που προσέφεραν αισθητική απόλαυση σε τρίτους ήταν καλοδεχούμενες. Η μουσική ακρόαση έγινε πιο αποτελεσματική με την παρουσίαση διαφορετικών εργασιών σχετικών με ενδεικτικά μουσικά έργα (π.χ. πλούσια σε συναισθήματα ρομαντική μουσική όπως τραγούδια του Schubert, μπαλάντες των Liszt και Chopin, τραγούδια δίχως λόγια του Mendelssohn κλπ.) και την διδασκαλία στους μαθητές της ανάλογης ερμηνείας.

Δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες και για τη μουσική δημιουργία που ενεργοποιούσαν την πρωτοβουλία των μαθητών χρησιμοποιώντας την ανεπίσημη επικοινωνία. Στην αναζήτηση μιας *εις βάθος επαφής με τα συναισθήματα της αισθητικής εμπειρίας* σε μια μουσική δράση, το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο των μουσικών έργων αποτέλεσε αντικείμενο ευρείας συζήτησης. Δόθηκε η ευκαιρία να φανταστούν οι μαθητές τόσο τις συνθήκες δημιουργίας ενός μουσικού έργου όσο και το περιβάλλον στο οποίο κινείται ένας λυρικός ήρωας. Έτσι, οι μαθητές ήταν προετοιμασμένοι και ευνοϊκά προδιατεθειμένοι να ακούσουν και να παίξουν μουσική κάνοντας σταδιακά νέες μουσικές αναγνώσεις των έργων. Οι μαθητές εξοικειώνονταν με τα έργα και έβρισκαν τα μουσικά τους νοήματα. Η μουσική δράση ήταν το ερέθισμα για αισθητικές εμπειρίες σε ένα ασφαλές και ανθρώπινο περιβάλλον.

Στην ανάπτυξη *της ικανότητας ερμηνείας της μουσικής σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο*, οι μαθητές παρακινήθηκαν να εντοπίσουν συσχετισμούς μεταξύ των ιδιαιτεροτήτων της μουσικής γλώσσας και συνδέσεις που προέκυπταν από αυτούς. Οι προσπάθειες των μαθητών για την ανεύρεση τέτοιων συνδέσεων κατευθύνονταν σε συγκεκριμένα πεδία, όπως ο χαρακτήρας ενός μουσικού μέρους, η σωματική ανταπόκριση-εμπειρία, τα συναισθήματα, η προσωπική στάση απέναντι σε αυτούς τους συσχετισμούς, τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών κλπ. Επιχειρήθηκε η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών στον εντοπισμό του βαθύτερου νοήματος ενός μουσικού έργου, της σχέσης ανάμεσα στην πρώτη εντύπωση του ακροατή και της προσωπικής εμπειρίας/πολιτισμικού περιβάλλοντος του συνθέτη. Μουσικά έργα που είχαν διαφορές ως προς τη μουσική ανάγνωση, τις πλούσιες εικόνες, τις συνδέσεις με φαινόμενα της καθημερινής ζωής επιλέγονταν σαν παραδείγματα μουσικής ερμηνείας.

Μετά το τέλος του πρότζεκτ επιτεύχθηκαν κάποιες αλλαγές στην κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές

εκτιμήθηκαν μετά τη δεύτερη περίοδο της έρευνας που ολοκληρώθηκε μετά το τέλος του εκπαιδευτικού πρότζεκτ. Έγινε σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων της ομάδας που παρακολούθησε το πρότζεκτ με την αρχική ομάδα ελέγχου. Μερικά σημαντικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο διάγραμμα. 2.



I – research before the project, II – research after the project

Διάγραμμα 2. *Αλλαγές στο επίπεδο του γνωσιολογικού-αξιολογικού συστατικού στοιχείου της κουλτούρας ηθικών αξιών των μαθητών της ομάδας του πρότζεκτ και της ομάδας ελέγχου.*

Οι μεγαλύτερες αλλαγές παρατηρήθηκαν στο γνωσιολογικό-αξιολογικό συστατικό στοιχείο της κουλτούρας αξιών. Μετά το πρότζεκτ, το ποσοστό του χαρακτηριστικού των μαθητών της ομάδας του πρότζεκτ του σχετικού με το υψηλό επίπεδο ικανότητας εκτίμησης της ηθικής συμπεριφοράς αυξήθηκε σημαντικά - από το 32,2% στο 76,2%, δηλ. στο 44.0 %, ενώ, στην ομάδα ελέγχου, το επίπεδο εκτίμησης της ηθικής συμπεριφοράς μετά το πρότζεκτ έπεσε λίγο. Επίσης το ποσοστό των μαθητών της ομάδας του πρότζεκτ που μπορούσαν να εξηγήσουν τη σπουδαιότητα των ηθικών αξιών ανέβηκε από το 31,2% στο 55,1%, δηλ. στο 23,9%, ενώ στους μαθητές της ομάδας ελέγχου μειώθηκε κατά 0,9%. Όλες οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν είναι στατιστικά σημαντικές ($p<0,05$). Μας δίνουν πληροφορίες για την αποδοτικότητα των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν στο πρότζεκτ. Αυτές οι αλλαγές βοήθησαν την επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης ότι η κουλτούρα ηθικών αξιών των μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί με την εφαρμογή προσχεδιασμένων στρατηγικών στις μουσικές δράσεις. Εκτιμάται ότι σημαντικότερες αλλαγές στα συστατικά στοιχεία της κουλτούρας ηθικών αξιών θα μπορούσαν να επιτευχθούν αν εφαρμόζονταν στρατηγικές βελτιστοποίησης μιας μουσικής δράσης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Συμπεράσματα

1. Τα δεδομένα της έρευνας αποκάλυψαν μερικά αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά των μουσικών δράσεων μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βρέθηκε ότι η

προσωπική διάσταση της σημασίας και της σκοπιμότητας της μουσικής δράσης μετράει περισσότερο για τους μαθητές αυτούς από την αντίστοιχη κοινωνική διάσταση. Μουσικές δράσεις που χαρακτηρίζονταν από κοινωνική σκοπιμότητα δεν έτυχαν της προτίμησης των μαθητών, ενώ μικρή ήταν και η παρουσία της δράσης της μουσικής δημιουργίας. Οι μαθητές συχνότερα επέλεγαν κλασσική ή ποπ μουσική παρά θρησκευτική ή έθνικ. Περίπου οι μισοί μαθητές της έρευνας αυθόρμητα αποφάσισαν να συμμετέχουν σε κάποια μουσική δράση.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την ηθική κουλτούρα των μαθητών έδειξαν ότι το επίπεδο του *γνωσιολογικού-αξιολογικού* συστατικού στοιχείου της κουλτούρας αξιών δεν είναι υψηλό. Εκτιμάται ότι ένα υψηλότερο επίπεδο αυτού του συστατικού θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά το επίπεδο του πρακτικού-δημιουργικού συστατικού και μέσω αυτού να συμβάλλει σε ένα υψηλότερο επίπεδο κουλτούρας ηθικών αξιών των συγκεκριμένων μαθητών.
3. Βρέθηκε ότι το *κοινωνικό νόημα μιας μουσικής δράσης* σχετίζεται με την αναγνώριση των ηθικών αξιών. Αποδείχτηκε ότι η μουσική δράση που *προσφέρει αισθητική απόλαυση* στους άλλους είναι πολύ σημαντική για τη σταθερότητα της ηθικής συμπεριφοράς. Έγιναν ορατές οι σχέσεις μεταξύ *των γνωστικών στόχων μιας μουσικής δράσης* και της αναγνώρισης ηθικών αξιών.
4. Η επιβεβαίωση της υπόθεσης σχετικά με το συσχετισμό μεταξύ μιας μουσικής δράσης και της κουλτούρας ηθικών αξιών άνοιξε το δρόμο για τον καθορισμό στρατηγικών βελτιστοποίησης των μουσικών δράσεων προκειμένου αυτές να επηρεάζουν την κουλτούρα ηθικών αξιών προς τις εξής κατευθύνσεις: 1) *κινητοποίηση της αυθόρμητης συμμετοχής των μαθητών στη μουσική δράση* 2) *αρμονική εξισορρόπηση των ιδιωματικών τρόπων μουσικής συμπεριφοράς* 3) *ενεργοποίηση των συναισθημάτων που πηγάζουν από δυνατές αισθητικές εμπειρίες σε μια μουσική δράση* 4) *ανάπτυξη ικανοτήτων ερμηνείας της μουσικής εντός του πολιτισμικού της πλαισίου.*
5. Έχοντας εφαρμόσει τις παραπάνω στρατηγικές στο εκπαιδευτικό πρότζεκτ, αναγνωρίστηκαν μερικές στατιστικά σημαντικές διαφορές του γνωσιολογικού-αξιολογικού συστατικού της κουλτούρας ηθικών αξιών που επιβεβαιώνουν ότι η ηθική συμπεριφορά μπορεί να αξιολογηθεί και εξηγούν την άνοδο της σπουδαιότητας των ηθικών αξιών. Ταυτόχρονα, αυξήθηκε η αναγνώριση των ηθικών αξιών (υπευθυνότητα, πίστη και δικαιοσύνη). Οι τελευταίες αυτές αλλαγές βοήθησαν την επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης ότι η κουλτούρα ηθικών αξιών μαθητών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί από την εφαρμογή προσχεδιασμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών σε μουσικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

Adorno, T.W. (1984). *Aesthetic Theory* (μτφρ. C. Lenhardt). New York: Routledge and Kegan Paul.

Beardsley, M.C. (1982). Aesthetic Experience. Στο M.J. Wreen, D.M. Callen (επιμ.), *The Aesthetic Poit of View: Selected Esseys*. Ithaca: Cornell University Press.

Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.

Budd, M. (1995). *Values of Art. Pictures, Poetry and Music*. The Penguin Press.

Bitinas, B. (2004) *Hodegetika. Ugdymo teorija ir technologija.* Vilnius: Pedagoginio universiteto leidykla.

Carroll, N. (2001). *Beyond Aesthetics*. UK: Cambridge University Press

D'Andrade, R. & Strauss, C. (1992). *Human Motives and Cultural Models*. UK: Cambridge University press.

Dewey, J. (1966). Having an Experience. Στο M. Rader (επιμ.) *A Modern Book of Aesthetics*. New York: Holt Rhinehart and Winston.

Eaton, M.M. (2001) *Merit, Aesthetic and Ethical*. New York: Oxford University Press.

Gadamer, H.G. (1999). *Istorija, menas, kalba*. Vilnius: Baltos lankos.

Gardner, H. & Davis, J. (1992). Kognityvine revoliucija ir jos poveikis. Στο V. Matonis (επιμ.) (2000), *Is Siuolaikines meninio ugdymo koncepcijos. Meninio ugdymo teorija JAV*. Vilnius: Enciklopedija.

Girdzijauskas, A. (2008). *Development of Moral Culture of Higher Grade Students Through Musical Activity* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Περίληψη). Klaipeda: Klaipeda University.

Glanzer, P.L. (2003). Did the Moral Education Establishment Kill Character? An autopsy to The Death of Character. *Journal of Moral Education*, 32(3).

Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett.

Hospers, J. (1964). *Meaning and Truth in the Arts*. Archon Books.

Johnson, M. (1997). *Moral imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. USA: The University of Chicago Press.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. USA: The University of Chicago Press.

Kant, I. (1803). *Uber Pedagogik*. Herausgegeben von Friederich Theodor. Konigsberg, bei Friedrich Nicolovius.

Kavolis, V. (1993). *Moralizing Cultures*. Maryland: University Press of America.

Mullin, A. (2002). Evaluating Art: Morally significant imagining Versus Moral Soundness. *The Journal of Aesthetics And Art Criticism*, 60:2.

Navickienė, L. (2001). *Emocinio imitavimo metodas muzikos pamokoje.* Vilnius: Mokslo aidai.

Nussbasum, M. (2003). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. UK: Cambridge University Press.

Patlakh, B. (2000). Moral Culture. Στο S. Shermukhamedov (επιμ.), *Spiritual Values and Social Progress*. USA: Council for Research in Values & Philosophy.

Salkauskis, S. (1990) *Rastai I tomas*. Vilnius: Mintis.

Shaw, G. L. (2000). *Keeping Mozart in Mind*. San Diego: Academic Press.

Schwartz, T., White, G.M., Lutz C.A. (1992). *New Directions in Psychological Anthropology*. Great Britain: Cambridge University Press.

Veicas, M. (1980). *Teorijos vaidmuo estetikoje. Is Grozio konturai*. Vilnius: Mintis.

Winner, E., Hetland, L. (2000). *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Los Angeles: The Getty Center.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Οι ιδιαιτερότητες την δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας[1]

Ruta Girdzijauskiene

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας αναφορικά με τη δημιουργική τους έκφραση στο τραγούδι. Διακόσια πέντε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού συγκεντρώθηκε μέσω παρατήρησης. Επιπλέον δεδομένα λήφθηκαν μέσω της ανάλυσης βιντεοσκοπήσεων. Πληροφορίες επίσης συγκεντρώθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι το επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι δεν είναι υψηλό στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδόν το ένα τρίτο των υποκειμένων κατατάχθηκε στο χαμηλότερο επίπεδο δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι, ενώ μόλις το ένα τέταρτο στο πολύ υψηλό.

Λέξεις - κλειδιά.
Δημιουργικότητα, δημιουργική έκφραση, τραγούδι, παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα και το ζήτημα της ανάπτυξής της έχουν τελευταία απασχολήσει εκτενώς τους εκπροσώπους των επιστημών της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Φυσικά, σε μια τόσο δυναμική κοινωνία, το σχολείο καλείται να αντεπεξέλθει στην πρόκληση να αναπτύξει ένα άτομο ικανό να λύσει τα προσωπικά του προβλήματα και τα προβλήματα της κοινωνίας, να ανταποκριθεί δημιουργικά στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και να δώσει νόημα στη ζωή του.

Μολονότι η έρευνα για τη δημιουργικότητα ξεκίνησε εντατικά στα μέσα του περασμένου αιώνα, δεν υπάρχει μέχρι τις μέρες μας κοινή αντίληψη πάνω στο θέμα. Ορισμένοι επιστήμονες (Wallas, 1945· Piirto, 1999· Treffinger, 1979· Butkienė, Kepalaitė, 1996· κ.ά.) αναλύουν τη δημιουργικότητα ως μία διαδικασία που αποτελείται από ξεχωριστά στάδια: αντίληψη και διατύπωση μιας ιδέας ή ενός προβλήματος, ενεργή διερεύνηση του προβλήματος, έρευνα των πιθανών ποικίλλων λύσεών του, ανάπτυξη, αξιολόγηση και υλοποίηση. Πολλοί ψυχολόγοι (Guilford, 1950· Torrance, 1988· κ.ά.) προσδιορίζουν τη δημιουργικότητα ως σκέπτεσθαι. Ένας από τους πλέον διάσημους ερευνητές αυτού του φαινομένου ο J.P. Guilford ορίζει τη δημιουργικότητα ως αποκλίνουσα σκέψη, η οποία είναι ελεύθερη, ευέλικτη, απορρίπτει οτιδήποτε είναι προφανές και σύνηθες, εστιάζοντας την προσοχή στις διάφορες πιθανές λύσεις ενός προβλήματος. Άλλοι συγγραφείς (Taylor, 1999· Finke, 1990· Simonton, 1999· Weisberg, 1999· κ.ά.) περιγράφουν τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα ή το σύμπλεγμα ικανοτήτων (ικανότητες σχετικές με το να ανακαλύπτει κανείς την ουσία, να αντιλαμβάνεται τα λάθος τεκμήρια, να αποφεύγει στερεότυπους τρόπους σκέψης, να προσανατολίζεται και να βρίσκει μια λύση σε μη κανονικές συνθήκες κτλ.). Μεταξύ των όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι εμφανής η τάση να περιγραφεί η δημιουργικότητα ως η ποιότητα ενός ανθρώπου (Edvards, 1989· Sloboda, Howe, 1991· κ.ά.) ή το σύμπλεγμα

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Ευαγγελία Μητρογιάννη και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου

διακριτών ποιοτήτων (Jovaiša, 1993· Cropley, 1999· Walberg, Arian, 1999· κ.ά.). Οι επιστήμονες εντοπίζουν ένα διακριτό σύμπλεγμα χαρακτηριστικών ιδιοτήτων σε μια δημιουργική προσωπικότητα.

Όπως φαίνεται από μια σύντομη επισκόπηση των εννοιών της δημιουργικότητας, το πρόβλημα της δημιουργικότητας έχει σε μεγάλο βαθμό αναλυθεί. Ωστόσο, η δημιουργικότητα των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας του δημοτικού στερείται εξαντλητικής έρευνας γιατί η δημιουργικότητα των παιδιών είναι διαφορετική σε σύγκριση με αυτήν των ενηλίκων. Οι ιδιαιτερότητες της δημιουργικότητας των παιδιών εξακολουθούν να επιζητούν άμεσα ανάλυση. Από την άλλη πλευρά η δημιουργικότητα εκδηλώνεται και μορφοποιείται από μόνη της όταν ένα παιδί είναι ενεργό και συμμετέχει στη μια ή στην άλλη δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένων και των μουσικών δραστηριοτήτων.

Η εστίαση της ερευνητικής προσοχής στη δημιουργικότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων έχει επικεντρωθεί στη δημιουργική διαδικασία και στο συνακόλουθο μουσικό αποτέλεσμα (Balkin, 1991· Webster, 1991· Wiggins, 1995· Welwood, 1991· Davidson, 1991· κ.ά.). Έρευνες της δημιουργικότητας στη μουσική πράξη επικεντρώνονται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και στη σύνθεση. Άλλες δημιουργικής περιοχές της μουσικής πράξης όπως η εκτέλεση, η ακρόαση και η αξιολόγηση της μουσικής δεν έτυχαν αντίστοιχης προσοχής από την ερευνητική κοινότητα, αλλά περισσότερο αποσπασματικής.

Οι ιδιαιτερότητες της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι χρειάζεται να αναλυθούν ξεχωριστά από άλλες δραστηριότητες γιατί η δημιουργική έκφραση διακρίνεται από μία διακριτικά συνεπή μορφή. Η άμεση ανάγκη για έρευνα σε ό,τι αφορά στη δημιουργική έκφραση στο τραγούδι είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση μικρών παιδιών γιατί: 1) Το τραγούδι δεν απαιτεί κάποια ειδική προετοιμασία ή γνώση για δημιουργική δραστηριότητα, εν τούτοις, είναι η πιο συνήθης μουσική δραστηριότητα στην παιδική σχολική ηλικία· 2) Η φωνή είναι το πρώτο μουσικό όργανο που μπορεί ένα παιδί να ελέγξει πριν καν αρχίσει το σχολείο. Το θέμα της δημιουργικής συμμετοχής ενός παιδιού στο τραγούδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη Λιθουανία, όπου η μουσική εκπαίδευση περιστρέφεται γύρω από πλούσιες φωνητικές παραδόσεις.

Ερευνητές πάνω στο πεδίο της δημιουργικότητας στο τραγούδι (Ware, 1998· Piličiauskas, 1998· κ.ά.) συμφωνούν ότι η εκτέλεση ενός μουσικού κειμένου δεν είναι από μόνη της μια δημιουργική δραστηριότητα. Το τραγούδι μπορεί να χαρακτηριστεί δημιουργικό όταν ο εκτελεστής έχει μια ιδιαίτερη αντίληψη του κομματιού και συνειδητά προσπαθεί να μεταδώσει αυτή την αντίληψη στους ακροατές.

Κατά τη μουσική εκτέλεση, η ιδιάζουσα σημασία της σχετίζεται με την αντίληψη του τι και πώς θα πρέπει να εκτελεστεί. Ένας εκτελεστής πρέπει να καταλάβει τις προθέσεις του συνθέτη, το στυλ της σύνθεσης, τις παραδόσεις και τα πρότυπα της εκτέλεσης, τις ερμηνείες προηγούμενων εκτελεστών. Ένας τραγουδιστής επίσης δημιουργεί για τον εαυτό του μια υποκειμενική αντίληψη των μουσικών συμβόλων που σημειώνονται από το συνθέτη, αναζητά τους κατάλληλους τρόπους απόδοσής τους, προβλέπει τις ιδιαιτερότητες της ανάπτυξης μια μουσικής σύνθεσης (Elliot, 1997· Ware, 1998· Henry, 1996). Ως εκ τούτου, η ερμηνεία της μουσικής μπορεί να περιγραφεί ως μία διεργασία επίλυσης προβλημάτων.

Η εκτέλεση μιας μουσικής σύνθεσης στην επιστημονική βιβλιογραφία συγκρίνεται με το στάδιο της ανάδειξης της δημιουργικής διαδικασίας όπως επεσήμανε ο G.Wallas (1945). Κατά τη διάρκειά της, ο εκτελεστής γίνεται ένα με το συναισθηματικό περιεχόμενο της σύνθεσης, η μουσική ιδέα αποκτά νόημα από τη φωνή, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος. Τα κυριότερα μέσα μουσικής έκφρασης, τα οποία χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν την καλλιτεχνική άποψη της σύνθεσης, αφορούν στους καλλιτεχνικά υπαινικτικούς ήχους που χαρακτηρίζονται από ακριβή τονισμό, στο πλούσιο ηχόχρωμα, στη σωστή άρθρωση

και αναπνοή, στο εκφραστικό φραζάρισμα κτλ. Η επιτυχία της μουσικής ερμηνείας εξαρτάται επίσης από το συναίσθημα και την τέχνη του καλλιτέχνη. Κατά την έννοια αυτή, το πρόσωπο του εκτελεστή και οι εκφραστικές κινήσεις του σώματός του είναι σημαντικά στοιχεία που αντανακλούν τη σπουδαιότητα που αποδίδει στη δραστηριότητα το πρόσωπο που εκτελεί τη μουσική, τη σκοπιμότητα της σωματικής του στάσης, την καλλιτεχνική του πείρα (Ware, 1998· Balkin, 1991· Reimer, 2000· Piličiauskas, 1998· κ.ά.).

Εντούτοις, υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην ευχέρεια των επαγγελματιών τραγουδιστών και των νέων παιδιών που εκτελούν μουσική με δημιουργικό τρόπο. Δυστυχώς δεν υπάρχει μεγάλη έρευνα στο θέμα της δημιουργικής εκτέλεσης μουσικής από παιδιά. Ως εκ τούτου, ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να αποκαλύψει τις ιδιαιτερότητες τη δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Το αντικείμενο της μελέτης είναι οι ιδιαιτερότητες της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι μέθοδοι της έρευνας αφορούν στην ανάλυση εκπαιδευτικών εγγράφων και της φιλοσοφικής, ψυχολογικής, παιδαγωγικής και μουσικολογικής βιβλιογραφίας· η καταγραφή της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας· προσαρμοσμένα τεστ Dembo-Rubinstein· παρατήρηση μουσικών μαθημάτων, συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς μουσικής, ανάλυση στατιστικών δεδομένων.

Οι μέθοδοι της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι ερευνητές της δημιουργικότητας στις μουσικές δραστηριότητες συναντούν πολλά προβλήματα: την ποικιλία των αντιλήψεων περί δημιουργικότητας, την ιδιαιτερότητα της δημιουργικότητας των παιδιών, την έλλειψη έρευνας στο πεδίο της δημιουργικότητας στις μουσικές δραστηριότητες και άλλα. Ως εκ τούτου, στην αρχή της έρευνας προσπαθήσαμε να οριοθετήσουμε τα περιεχόμενα της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Με αυτόν το στόχο διαμορφώθηκε το θεωρητικό και εμπειρικό μοντέλο της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Η ανάλυση της βιβλιογραφίας μάς ενθάρρυνε στο να επιλέξουμε τη θεώρηση της δημιουργικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Η *πρωτοτυπία,* η *ευχέρεια,* η *ευελιξία* και η *οξύνοια* στη σκέψη και στη δραστηριότητα των παιδιών επιλέχθηκαν ως τα κύρια χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής προσωπικότητας. Αναφερόμενοι στις κύριες παραμέτρους της δημιουργικότητας, οι εμπειρικοί δείκτες της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας εξαιρέθηκαν: η μαθητική δημιουργικότητα στο τραγούδι αποκαλύφθηκε μέσα από την ελευθερία της μουσικής έκφρασης (το τραγούδι είναι ανάλαφρο και χωρίς ένταση, η διάθεση της μουσικής σύνθεσης γίνεται βαθιά αισθητή), από την ευαισθησία (διαφορετικές διαθέσεις χρησιμοποιούνται κατά το τραγούδι, εμφανίζεται προσαρμοστικότητα στα μουσικά σύνολα), από τη σκοπιμότητα (επισημαίνονται τα πιο σημαντικά σημεία του τραγουδιού, εφαρμόζονται ιδιαιτερότητες των φωνών) και από την εκφραστικότητα (ο χαρακτήρας του τραγουδιού μεταδίδεται εκφραστικά, οι τρόποι της τραγουδιστικής εκτέλεσης, που συζητήθηκαν συσχετίζονται αθροιστικά).

Η έρευνα οργανώθηκε σύμφωνα με μία καταγραφή που βασίστηκε σε θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών σχολικής ηλικίας. Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού συλλέχθηκε μέσω της ανάλυσης βιντεοσκοπήσεων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, 50 μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης, κάθε ένας από τους οποίους εκτέλεσε δύο πολύ γνωστά τραγούδια διαφορετικού χαρακτήρα, βιντεοσκοπήθηκαν. Ανάλογα με το χαρακτήρα του τραγουδιού, οι μαθητές καταχωρήθηκαν σε ένα από τα τέσσερα επίπεδα της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι: πολύ υψηλό, υψηλό, μεσαίο, χαμηλό.

Διακόσιοι πέντε μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης από τρία δημοτικά σχολεία πόλεων της Λιθουανίας έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι δάσκαλοι των παιδιών συμμετείχαν στη σκόπιμη παρατήρηση των μαθητών τους στο τραγούδι και εκτιμούσαν πόσο συχνά οι μαθητές επεδείκνυαν επιτυχώς δημιουργικότητα στο τραγούδι τους. Το κύριο κριτήριο αξιολόγησης ήταν η σταθερότητα των εξαιρουμένων χαρακτηριστικών δημιουργικής έκφρασης. Οι δάσκαλοι αξιολόγησαν πόσο συχνά οι μαθητές πετύχαιναν στην εκτέλεση της μιας ή της άλλης δραστηριότητας. Τέσσερα επίπεδα δημιουργικής έκφρασης εξαιρέθηκαν: πολύ υψηλό (όταν ένα μαθητής σχεδόν πάντα πετυχαίνει στην εκτέλεση της μιας ή της άλλης δραστηριότητας), υψηλή (πετυχαίνει συχνά), μεσαία (πετυχαίνει μόνο μερικές φορές), χαμηλή (ποτέ δεν πετυχαίνει).

Να σημειωθεί ότι η πρωταρχική συζήτηση με μουσικούς παιδαγωγούς έδειξε ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αναγνώριση της δημιουργικής μουσικής εκτέλεσης κατά την αξιολόγηση του τραγουδιού των παιδιών. Ως εκ τούτου, οι βιντεοσκοπήσεις παρακολουθήθηκαν μαζί με τους δασκάλους, αναλύθηκε το τραγούδι των παιδιών και διερευνήθηκε το πώς τα παιδιά θα έπρεπε να αξιολογηθούν. Αυτού του είδους η προετοιμασία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής βοήθησε στη συλλογή αντικειμενικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Πληροφορίες επίσης συγκεντρώθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν προσαρμοσμένα τεστ Dembo-Rubinstein: ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα αξιολόγησης, στο πλαίσιο της οποίας, μια κάθετη γραμμή σχεδιάστηκε δίπλα από κάθε εμπειρικό δείκτη. Εξηγήθηκε στα παιδιά ότι το ανώτατο σημείο της γραμμής σήμαινε ότι πετύχαιναν στην εκτέλεση της μιας ή της άλλης δράσης σχεδόν πάντα, το μεσαίο σημείο – μερικές φορές, και το χαμηλότερο – ότι μέχρι τώρα δεν ήταν επιτυχής κτλ. Ζητήθηκε στα παιδιά να σημειώσουν στην γραμμή το μέρος, στο οποίο θα αντανακλούσε της άποψή τους πόσο συχνά επιτύχαιναν δημιουργικότητα στο τραγούδι τους. Οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν από μια κλίμακα κατάταξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Ίσως η πιο πλήρης ανάλυση δεδομένων ανακτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που αξιολόγησαν την σταθερότητα των εξαιρούμενων χαρακτηριστικών της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

	Κριτήρια δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι	**Εμπειρικές ενδείξεις**	**Το επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης**			
			Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Πολύ Υψηλό
Ευχέρεια	Ελευθερία	Το τραγούδι είναι ελαφρό, χωρίς ένταση	9,8	26,3	38,5	25,4
		Η διάθεση της μουσικής σύνθεσης γίνεται βαθιά αισθητή	7,8	27,8	37,1	27,3
Ευελιξία	Ευαισθησία	Χρησιμοποιούνται διαφορετικές διαθέσεις στο τραγούδι	13,2	30,7	31,7	24,4
		Επιδεικνύεται προσαρμοστικότητα στα μουσικά σύνολα	7,3	22,9	37,6	32,2
Τελειοποίηση	Σκοπιμάτητα	επισημαίνονται τα πιο σημαντικά σημεία του τραγουδιού	14,6	31,7	38,1	15,6
		εφαρμόζονται ιδιαιτερότητες των φωνών	21,5	31,7	31,7	15,1
Πρωτοτυπία	Expressiveness	ο χαρακτήρας του τραγουδιού μεταδίδεται εκφραστικά	7,8	27,3	38,5	26,3

		οι τρόποι της τραγουδιστικής εκτέλεσης, που συζητήθηκαν συσχετίζονται αθροιστικά	11,2	35,6	37,5	15,6

Πίνακας 1. *Οι ιδιαιτερότητες της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (%).*

Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές συχνά πετύχαιναν να τραγουδήσουν ελεύθερα και με ευαισθησία. Τα δύο τρίτα των μαθητών τραγουδούσαν ελαφρά, χωρίς ένταση, ενώ κατά την εκτέλεση της μουσικής ένιωθαν τη διάθεση της σύνθεσης και μετέδιδαν το χαρακτήρα του τραγουδιού εκφραστικά. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι η ικανότητα βίωσης του περιεχομένου του τραγουδιού μέσω της συναισθηματικής εκτέλεσης και της εξωτερικευμένης έκφρασης (μίμηση, παντομίμα) είναι χαρακτηριστικό στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Σύμφωνα με τις απόψεις των επιστημόνων που ερεύνησαν τα συναισθήματα (Izard, 1980· Jakobson, 1978· Teplov, 1947· Katinienė, 2000· κ.ά), οι μαθητές αυτής της ηλικίας διακρίνονται για την συναισθηματική ευαισθησία και την ικανότητα να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους εναργώς (είναι πιο ευδιάκριτα από αυτά των ενηλίκων).

Διαπιστώθηκε επίσης ότι στα τρία τέταρτα (37,6% σχεδόν πάντα επιτυχώς, 32,2% συχνά επιτυχώς) των ερωτηθέντων η προσαρμοστικότητα στα μουσικά σύνολα κατά το τραγούδι είναι επιτυχής, κάτι που δεν προκαλεί έκπληξη. Η ανάλυση των μουσικοπαιδαγωγών έδειξε ότι οι δάσκαλοι δίνουν μεγάλη σημασία στην επιλογή ρεπερτορίου που προσελκύει και ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες αυτής της ηλικίας. Είναι πιθανόν ότι τέτοια δεδομένα επηρεάστηκαν από τη σκόπιμη προσπάθεια των παιδιών να εκτελέσουν τα τραγούδια δημιουργικά και να συμμετέχουν ενεργά στο νέο τρόπο μουσικής εκτέλεσης (τραγούδι σε σύνολο, χορωδία).

Μια λίγο διαφορετική κατάσταση αποδείχθηκε μετά την ανάλυση των δεδομένων για τη σκοπιμότητα στο τραγούδι. Φαίνεται ότι σχεδόν τα μισά υποκείμενα (31,7% μερικές φορές επιτυχώς, 14,6% ποτέ επιτυχώς) βίωσαν δυσκολίες στον εντοπισμό των σημαντικών σημείων των τραγουδιών. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν μετά την ανακεφαλαίωση των δεδομένων σχετικά με την εφαρμογή φωνητικών ιδιαιτεροτήτων, ενώ για την εκφραστική μετάδοση του χαρακτήρα του τραγουδιού το ένα πέμπτο των μαθητών (21,4%) δεν το πέτυχαν και το ένα τρίτο (31,7%) το πέτυχε μερικές φορές. Υποθέτουμε ότι τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν την έλλειψη εμπειρίας στο τραγούδι και στη μουσική ερμηνεία σε αυτές τις ηλικίες. Θα έπρεπε να σημειωθεί ότι πολλοί Λιθουανοί μουσικοπαιδαγωγοί διαθέτουν προσόντα διευθυντή χορωδίας. Έτσι, η επίδοση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο ήταν πολύ υψηλή. Ως εκ τούτου, μπορεί να γίνει η υπόθεση ότι οι δάσκαλοι μουσικής ήταν απλώς πιο απαιτητικοί αναφορικά με αυτήν την παράμετρο.

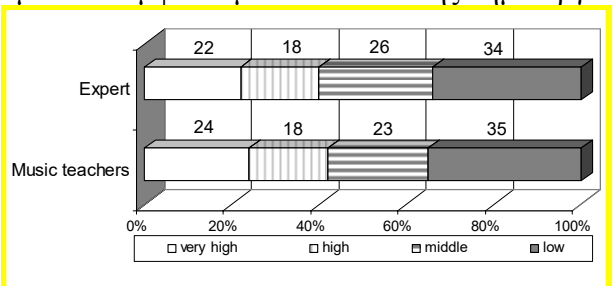
Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές έχουν τη μικρότερη επιτυχία στη συνοδεία (με κίνηση, μίμηση) της εκτέλεση του τραγουδιού (11,2% σχεδόν ανεπιτυχώς, 35,6% - σπάνια επιτυχώς). Νομίζουμε ότι αυτά τα αποτελέσματα είναι επίσης εν μέρει προκαθορισμένα από τη φτωχή εμπειρία των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον, μετά την ανάλυση των μεθοδολογικών συστάσεων που έγιναν στους δασκάλους και δημοσιεύθηκαν στην Λιθουανία, παρατηρήθηκε ότι πολλοί από αυτούς έχουν προσανατολιστεί στην ανάπτυξη των φωνητικών δεξιοτήτων. Εν τω μεταξύ, η τόνωση της δημιουργικότητας των παιδιών στην ερμηνεία μουσικών συνθέσεων ακόμη δεν έχει συζητηθεί. Είναι πιθανό οι παιδαγωγοί που αξιολόγησαν τους μαθητές να έχουν μικρή εμπειρία σε αυτόν τον τομέα.

Με το στόχο να αποκαλυφθούν οι ιδιαιτερότητες της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας πιο εκτενώς, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Θεωρήθηκε ότι η άποψη του μαθητή για τις ικανότητές και τη δύναμή του είναι ένα πολύ σημαντικό εχέγγυο για μια επιτυχημένη δημιουργική

δραστηριότητα. Μετά τη σύγκριση των δεδομένων που εξασφαλίστηκαν από τους δασκάλους με τα δεδομένα που δόθηκαν από τους μαθητές, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αξιολογούν τους εαυτούς τους πιο υψηλά από ότι οι παιδαγωγοί τους. Για παράδειγμα, όταν συγκρίνεις μαθητές σύμφωνα με ένα μέσο όρο, οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι οι μαθητές αυτού του επιπέδου είναι περισσότεροι από το ένα τρίτο. Εν τω μεταξύ, μόλις το 7,3% των μαθητών συμφωνεί. Μετά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της αυτο-αξιολόγησης από τους δασκάλους και τους μαθητές χρησιμοποιώντας διαφορετικούς δείκτες, μπορούμε να παρατηρήσουμε παρόμοιες τάσεις: σε όλες τις περιπτώσεις η πλειοψηφία των υποκειμένων επισημαίνουν ότι τραγουδούν επιτυχώς συχνά. Για παράδειγμα, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (51,7%) της Γ΄ και Δ΄ τάξης πιστεύουν ότι τραγουδούν ελαφρά και χωρίς ένταση με μεγάλη συχνότητα, ενώ το 42,9% πολύ συχνά (στην άποψη των παιδαγωγών, αντίστοιχα 38,5% και 25,8%). Μόνον μερικοί μαθητές επισημαίνουν ότι δεν τα καταφέρνουν ακόμη καλά σε αυτή τη δραστηριότητα.

Η αναντιστοιχία της αξιολόγησης των δασκάλων και των μαθητών δεν προκαλέι έκπληξη. Πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι επισημαίνουν την ανεπάρκεια της αυτό-αξιολόγησης σε αυτή την ηλικία των μαθητών. Ο J. Piaget θεωρεί ότι όταν ένας μαθητής πρώτης σχολικής ηλικίας αξιολογεί και περιγράφει τον εαυτό του χρησιμοποιεί έναν πολύ μικρό αριθμό ανεξάρτητων παραμέτρων. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του συγγραφέα, το γεγονός αυτό σχετίζεται με την ανωριμότητα της προσωπικότητα του παιδιού σε αυτή την ηλικία και με το αδιαβάθμητο του πεδίου της σημασιολογικής αξιολόγησης. Η Λιθουανή ψυχολόγος A. Petrulytė (2001) επισημαίνει ότι οι μαθητές του δημοτικού στην πλειονότητά τους αξιολογούν τον εαυτό τους θετικά και πολύ συχνά αξιολογούν τον εαυτό τους βάσει της προσπάθειάς τους να επιτύχουν ή όχι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αυτές οι προτάσεις έχουν επιβεβαιωθεί από τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποίησαν επιστήμονες σχετικά με την επάρκεια αυτορρύθμισης της αυτο-αξιολόγησης των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας. Πολλοί συγγραφείς αναφέρουν ότι το 44% των αξιολογήσεων των μαθητών και των δασκάλων ταυτίζεται. Το 27% των μαθητών υπερεκτιμά τις γνώσεις του και το 15% τις υποτιμά. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό ότι τέτοια ερευνητικά δεδομένα έχουν επηρεαστεί από την φτωχή εμπειρία των μαθητών στη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης. Η παρατήρηση της δραστηριότητας των δασκάλων έδειξε ότι οι μουσικοί παιδαγωγοί σπάνια ζητούν από τους μαθητές τους να περιγράψουν το δικό τους τραγούδι όπως αυτό των συμμαθητών τους, ενώ σχεδόν ποτέ δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλύσουν είτε επιτυχώς είτε όχι τη δραστηριότητά τους.

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στη δημιουργική έκφραση του τραγουδιού μαθητών της Γ΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού, ο στόχος ήταν να διαπιστωθεί η γενική κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τα επίπεδα της δημιουργικής έκφρασης.



Σχέδιο 1. *Κατανομή των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας σύμφωνα με το επίπεδο δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι: Αξιολόγηση των δασκάλων μουσικής και των ειδικών (%)*

Όπως μπορούμε να δούμε, οι μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας δεν είναι δημιουργικοί στο τραγούδι. Σχεδόν ένα τέταρτο των υποκειμένων κατατάσσονται στο μεσαίο επίπεδο και

κάτι παραπάνω από το ένα τρίτο από αυτούς κατατάσσεται στο χαμηλό επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι. Μόλις το ένα έκτο των υποκειμένων μπορεί να περιγραφεί ως δημιουργικό στη μουσική έκφραση, ενώ μόνο το ένα τέταρτο ως πολύ δημιουργικό.

Μετά τη σύγκριση των πληροφοριών που ελήφθησαν από τις βιντεοσκοπήσεις με τα αποτελέσματα της παρατήρησης των δασκάλων, καμία σπουδαία διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στην κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τα επίπεδα της δημιουργικής έκφρασης. Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι με από κατάλληλη καθοδήγηση, οι δασκάλοι είναι ικανοί στο να αναγνωρίσουν τη δημιουργική έκφραση στο τραγούδι των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι το επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας δεν είναι τόσο υψηλό. Σχεδόν το ένα τρίτο των υποκειμένων συμπεριλήφθησαν στο χαμηλό επίπεδο δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι, ενώ μόλις το ένα τέταρτο στο πολύ υψηλό.

Οι μαθητές έχουν ελάχιστη επιτυχία στη συνοδεία μίας προ-συζητηθείσας εκτέλεσης ενός τραγουδιού, ενώ υπάρχει έλλειψη σκοπιμότητας και εκφραστικότητας στην εκτέλεση. Σημειώνεται μεγαλύτερη επιτυχία στην εκτέλεση μουσικής ελεύθερα και με ευαισθησία, καθώς τα 2/3 των μαθητών της Γ΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού συχνά τραγουδούν ελαφρά και χωρίς ένταση. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές νιώθουν σε βάθος τη διάθεση της μουσικής σύνθεσης που εκτελούν, ενώ διαφορετικές διαθέσεις εμφανίζονται κατά το τραγούδι τους. Το παρακάνω επιβεβαιώνει την πρόταση των επιστημόνων ότι η ικανότητα των μαθητών να βιώσουν την εμπειρία του νοήματος της εκτέλεσης των τραγουδιών συναισθηματικά και να το εξωτερικεύσουν (μίμηση, παντομίμα) είναι κοινή σε παιδιά προσχολικής και σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Οι μαθητές αυτής της ηλικίας αξιολογούν το τραγούδι τους πιο υψηλά από ότι οι δάσκαλοί τους. Η πλειοψηφία των υποκειμένων πιστεύουν ότι πέτυχαν στην εκτέλεση του τραγουδιού. Εν τω μεταξύ, κατά την άποψη των παιδαγωγών, υπάρχουν δυο φορές λιγότερα παιδιά αυτού του επιπέδου.

Οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην αναγνώριση της δημιουργικής μουσικής εκτέλεσης κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του τραγουδιού των παιδιών. Εν τούτοις, μετά τη γνωριμία των παιδαγωγών με τις παραμέτρους της δημιουργικής μουσικής εκτέλεσης και μετά τη συζήτηση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των παιδιών οι δάσκαλοι μπόρεσαν να είναι αντικειμενικοί αξιολογητές της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Balkin, A. (1991). The creative music classroom. *Creativity in the music classroom*. MENC.
Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
Cropley, A.J. (1999). Definitions of Creativity. *Encyclopedia of Creativity*, 2.
Davidson, L. (1991). Tools and environments for musical creativity. *Creativity in the music classroom*. MENC.
Edvards, P. (1989). *Artificial life: An overview*. Cambridge, MA: MIT Press.

Elliott, D.J. (1997). *Teaching musical creativity. Music education as praxis*. University of Maryland.

Finke, R. A. (1990). *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5.

Henry, W. (1996). Musical creativity. *Music Educational Journal*, 3.

Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos teminai*. Kaunas: Šviesa.

Katinienė, A. (2000). *Vaiko muzikinės kultūros ugdymas darželyje*. Vilnius: Presvika.

Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.

Piirto, J. (1999). *A Survey of psychological studies in creativity. Investigating creativity in youth: research and methods.* Hampton press.

Piličiauskas, A. (1998). *Muzikos pažinimas*. Vilnius: LAMUC.

Reimer, B. (2000). Muzikinio ugdymo filosofija. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius. Enciklopedija.

Simonton, D. K. (1999). Creativity from a Historiometric Perspective. *Handbook of Creativity.* Cambridge: Cambridge University press.

Sloboda, J. A., Howe, M.J.A. (1991). Biographical precursors of musical excellence. *Psychology of music*, 19.

Taylor, E.I. (1999). Archival Investigation. *Encyclopedia of Creativity*, 2. ACADEMIC PRESS: California.

Torrance, E.P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Treffinger, D.J. (1979). *Programmed instruction in creative problem solving.* Educational leadership.

Walberg, H.J. & Arian, G. (1999). Distribution of Creativity. *Encyclopedia of Creativity, 2*. ACADEMIC PRESS: California.

Wallas, G. (1945). *The art of though*. London: C.A.Watts.

Ware, C. (1998). *Basics of vocal pedagogy*. The McGraw-Hill Companies.

Webster, P.R. (1991) Creativity as creative thinking. *Creativity in the music classroom*. MENC.

Weisberg, R.W. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories. *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University press.

Welwood, A. (1991). Improvisation with found sounds. *Creativity in the music classroom*. MENC.

Wiggins, J. (1995). Learning though creative interaction with music. *General Music today*, 8.

Изард, К. (1980). *Эмоции человека*. Москва.

Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва: АПН РФСР.

Якобсон, П. М. (1978). *Эмоциональная жизнь школника*. Москва.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μουσική ανάπτυξη και οργανική μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Διεθνή ερευνητικά ευρήματα και ελληνική πραγματικότητα

Μαρία Ζαχαριάδου

Περίληψη

Η κρισιμότητα της προσχολικής ηλικίας και η σπουδαιότητα ενός πλούσιου μουσικού περιβάλλοντος από την αρχή της ζωής του ατόμου για τη μετέπειτα μουσική του ανάπτυξη και εξέλιξη, έχουν αποτελέσει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο πολυάριθμων μελετών διεθνώς.
Σημαντικό κομμάτι των ερευνών αυτών αφορά το τραγούδι, τη ρυθμική δραστηριότητα, τη δημιουργικότητα και τις συνθέσεις των παιδιών, τις αντίδράσεις τους σε μουσικά ερεθίσματα και το συσχετισμό των παραπάνω με ευρήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Αν και λιγότερες σε αριθμό, οι έρευνες σχετικά με την εκμάθηση της οργανικής μουσικής στην προσχολική ηλικία και τους συσχετισμούς αυτής με τη μουσική ανάπτυξη και περεταίρω μουσική εξέλιξη, παρουσιάζουν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Είναι ένα παιδί ικανό να ξεκινήσει να μαθαίνει ένα μουσικό όργανο στην προσχολική ηλικία; Και αν ναι, πόσο σημαντικό είναι να ξεκινήσει τόσο νωρίς; Ποιά η σχέση της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου στην προσχολική ηλικία με τη μουσική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού; Πόσα πραγματικά γνωρίζουμε και ποιά ερωτήματα ζητούν ακόμη απαντήσεις;
Η παρούσα εργασία προσπαθεί να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς καθώς και τις ελάχιστες του ελληνικού χώρου ενώ παράλληλα θέτει προβληματισμούς ως προς την υπάρχουσα κατάσταση και τις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας τόσο σε ερευνητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο σχετικά με την οργανική μουσική διδασκαλία - συγκεκριμένα του βιολιού- στην προσχολική ηλικία. Ήδη στα πλαίσια σχετικής - υπό εκπόνηση - μελέτης της συγγραφέως, διενεργείται έρευνα σε καθηγητές βιολιού της Ελλάδας για τις γνώσεις, τις απόψεις, την πρακτική, τις ανάγκες και ελλείψεις τους πάνω στη διδασκαλία οργανικής μουσικής σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Κάποια πρώιμα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα συζητηθούν.

Λέξεις-κλειδιά
οργανική μουσική διδασκαλία, διδασκαλία βιολιού, μουσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία.

- Ποια ηλικία είναι η καλύτερη για να εκπαιδεύσεις ένα παιδί;
- Πόσο χρονών είναι το παιδί σας;
- Το παιδί μου είναι ενός έτους και μισό.
- Άρα λοιπόν αργήσατε ένα έτος και μισό.

(Διάλογος του Δαρβίνου με μια μητέρα. Suzuki, 1969:55)

Στην εποχή μας η εκμάθηση της μουσικής είναι πλέον συστατικό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, μέσω του σχολείου. Αν και δεν είναι βέβαιο το ότι οι γονείς έχουν πειστεί για τη σημασία και την ανάγκη της μουσικής παιδείας, πολλοί είναι αυτοί που αποφασίζουν να στείλουν τα παιδιά τους σε μια μουσική σχολή ή ένα ωδείο, ώστε να αποκτήσουν περισσότερες μουσικές δεξιότητες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα αυτό.

Μια από τις πιο συχνές απορίες των γονέων έχει να κάνει με την ηλικία από την οποία μπορούν να μάθουν τα παιδιά μουσική και κατ' επέκταση ένα μουσικό όργανο. Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς να θεωρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (έως 5 ετών)

«μικρά» για να τα στείλουν στο ωδείο. Επίσης, πολλές φορές οι ίδιοι οι δάσκαλοι στα ωδεία, με εξαίρεση ίσως αυτούς της προπαιδείας, θεωρούν μικρά τα παιδιά των ηλικιών αυτών και δεν αναλαμβάνουν τη διδασκαλία τους. «Είναι μικρό, δε θα τα καταφέρει...». Και ενώ εν μέρει η άποψη αυτή των γονέων είναι δικαιολογημένη αν δεν ασχολούνται οι ίδιοι με τη μουσική και γενικότερα με τη μάθηση και την εκπαίδευση, δεν ισχύει το ίδιο και με τους δασκάλους της μουσικής. Αυτοί θα έπρεπε πλέον να γνωρίζουν το πόσο σημαντικές είναι αυτές οι ηλικίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του κάθε παιδιού. Οι επιστημονικές έρευνες στους χώρους της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της μουσικής εκπαίδευσης, της βιολογίας και της νευρολογίας, απαντούν σε τέτοιου είδους απορίες, εκπλήσσουν με τα ευρήματά τους, αλλά παράλληλα δημιουργούν και ευθύνες σ' αυτούς που αρνούνται να τα δεχθούν.

Ανάπτυξη και μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία

Οι ηλικίες από 0-8 χρόνων αποτελούν σύμφωνα με τη διεθνή κοινότητα την «πρώιμη παιδική ηλικία» (early childhood) όπου και συντελείται το βασικότερο κομμάτι της ανθρώπινης ανάπτυξης (Alvarez & Berg, 2002· Decarbo & Nelson, 2002· Στάμου, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάπτυξη της τεχνολογίας έδωσε στους επιστήμονες την ευκαιρία να μελετήσουν εκτενέστερα ζητήματα ανάπτυξης και μάθησης σε σχέση με τον ανθρώπινο εγκέφαλο, και να αποφανθούν ότι ο εγκέφαλος περνάει από διάφορες κρίσιμες περιόδους κατά τις οποίες τα κύτταρά του πρέπει να δεχτούν συγκεκριμένα είδη ερεθισμάτων προκειμένου να αναπτύξουν δίκτυα για συγκεκριμένες λειτουργίες και είδη μάθησης (Decarbo & Nelson, 2002· Kotulak, 1996). Μετά από δεκαετίες ερευνών η επιστημονική κοινότητα, αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, νευρολόγοι, παιδοαναπτυξιολόγοι κλπ., καταλήγουν να πιστεύουν ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου αποτελούν τα θεμέλια της μάθησης και της ανάπτυξης (Alvarez & Berg, 2002· Begley, 1996· Chugani, 1997· Decarbo & Nelson, 2002· Healy, 1990· Stamou, 1998, 2005).

Μουσική ανάπτυξη και μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία (κρίσιμες περίοδοι)

Μελέτες σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη και μάθηση επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της βρεφικής και πρώιμης παιδικής ηλικίας για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού ενός ατόμου (Brand, 1985· Fox, 1991· Panneton, 1987· Shaw, 1991· Wilkin, 1995/96). Σύμφωνα με τους μελετητές, το έμβρυο αντιλαμβάνεται και αντιδρά στους ήχους και τη μουσική ακόμη και πριν τη γέννησή του (Στάμου, 2002), ενώ πλήθος άλλων μελετών επιβεβαιώνει τη μουσική αντίδραση των νεογέννητων (Brand, 1985· Fox, 1991· Panneton, 1987· Shaw, 1991· Wilkin, 1995/96). Η έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, προκαλεί τη δημιουργία ειδικών για τη μουσική νευρωνικών δικτύων και συνάψεων στον εγκέφαλο, που αν ενδυναμωθούν, θα επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητα μουσικής μάθησης του παιδιού (Stamou, 2001, 2005). Επίσης, όσο νωρίτερα εκτεθεί το παιδί σε ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον, τόσο περισσότερες συνάψεις για τη μουσική θα δημιουργηθούν. Τα αποτελέσματα αυτά του πλούσιου περιβάλλοντος στη μουσική δεκτικότητα του παιδιού μειώνονται όσο αυτό μεγαλώνει (Stamou, 2001). Η έναρξη της λοιπόν της μουσικής εκπαίδευσης το νωρίτερο δυνατό, είναι θεμελιώδης για τη μουσική εκμάθηση και ανάπτυξη όλης της ζωής του ατόμου.

Ο Gordon (1986, 1987, 2003), ασχολήθηκε πολύ με το μουσικό δυναμικό. Οι έρευνές του έχουν δείξει ότι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του μουσικού δυναμικού (μουσικής δεκτικότητας) ενός ατόμου είναι η ηλικία από τη γέννηση ως αυτή των τριών χρόνων, δεύτερη πιο σημαντική η ηλικία 3- 5 χρόνων, και τρίτη πιο σημαντική η ηλικία 5- 8

χρόνων. Σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα αυτά, το μουσικό δυναμικό ενός ατόμου σταθεροποιείται γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων. Αυτό έχει άμεση σχέση με την πλαστικότητα του εγκεφάλου, η οποία μειώνεται σημαντικά όσο το άτομο μεγαλώνει. Η σταθεροποίηση του μουσικού δυναμικού περίπου στην ηλικία των 9 χρόνων σημαίνει ότι δεν μπορεί πλέον να διαφοροποιηθούν σημαντικά οι *δυνατότητες* ενός ατόμου στη μουσική, όποιο κι αν είναι το μουσικό περιβάλλον γύρω του. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ένα άτομο δεν μπορεί να μάθει μουσική μετά από αυτή την ηλικία. Σημαίνει όμως ότι το άτομο θα μάθει μουσική χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας τις εγκεφαλικές δομές και το μουσικό δυναμικό που ανέπτυξε ως την ηλικία των 9 περίπου χρόνων. Οι επιστήμονες φαίνεται να συμφωνούν ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία κατά την οποία ένα παιδί εκτίθεται σε ένα πλούσιο μουσικά περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση αυτού του περιβάλλοντος στη μουσική του ανάπτυξη (Gordon, 1980· Flohr, 1981· Taggart, 1997· Στάμου, 2006). Ο Freierabend (1996) θεωρεί ότι εξαιτίας της παραμέλησης της μουσικής τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, τα περισσότερα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι ουσιαστικά μουσικά καθυστερημένα (Freierabend, 1996:69).

Την ύπαρξη μιας «ευαίσθητης» περιόδου μουσικής εκμάθησης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία υποστηρίζουν και μελετητές στο χώρο της βιολογίας και της νευρολογίας (Penhune, Watanabe & Lemieux, 2005). Μελετώντας ενήλικες μουσικούς, διαπίστωσαν ότι αυτοί που είχαν ξεκινήσει τη μουσική εκπαίδευση πριν τα 7 τους χρόνια, μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα μια καινούρια ρυθμική άσκηση από αυτούς που ξεκίνησαν μετά τα 7 και ότι οι κινητικές τους δυνατότητες ήταν μεγαλύτερες. Η έναρξη της μουσικής εκμάθησης νωρίς, μπορεί να οδηγήσει επίσης και στην ανάπτυξη απόλυτου αυτιού (Chin, 2003).

Ερευνητές που μελετούν τον ανθρώπινο εγκέφαλο, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν περιοχές στον εγκέφαλο που σχετίζονται με τη μουσική μάθηση. Μελέτες που συγκρίνουν τους εγκεφάλους ατόμων που ξεκίνησαν τη μουσική τους εκπαίδευση νωρίς, δείχνουν ότι οι αλλαγές στις ακουστικές και κινητικές περιοχές του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερες σε αυτούς που ξεκίνησαν νωρίς (Gaser & Schlaug, 2003· Schlaug et al., 2005). Πλήθος μελετών επιβεβαιώνει το ότι η μουσική εκμάθηση νωρίς στη ζωή του ανθρώπου διαμορφώνει τη δομική ανάπτυξη του εγκεφάλου (Hodges, 2000· Hyde et al., 2009).

Σε όλα τα παραπάνω έρχονται να προστεθούν και έρευνες που υποστηρίζουν ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να έχει και σημαντικά μη μουσικά αποτελέσματα, αφού επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων όπως την χωροχρονική ικανότητα, τα μαθηματικά, το διάβασμα, τη μνήμη κτλ. (Schellenberg, 2004· Rauscher, 2003). Συγκεκριμένα, η μουσική εκπαίδευση κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου φαίνεται να συνδέεται στενά με την ενίσχυση της χωροχρονικής σκέψης (Bilhartz, Bruhn & Olson, 2000· Rauscher et al., 1997).

Οργανική μουσική διδασκαλία και πρώιμη παιδική ηλικία (σημασία για τη μουσική ανάπτυξη και εξέλιξη)

Δυστυχώς όμως, οι έρευνες που αφορούν την εκμάθηση της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία, έχουν να κάνουν ως επί το πλείστον με το τραγούδι, τη ρυθμική δραστηριότητα, τη δημιουργικότητα και τη σύνθεση των ίδιων των παιδιών, την αντίδρασή τους σε μουσικά ερεθίσματα και πολύ συχνά γίνεται σύνδεση όλων αυτών με την αναπτυξιακή ψυχολογία και τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο σπάνια η έρευνα ασχολείται με την εκμάθηση της οργανικής μουσικής στις ηλικίες αυτές και ακόμη σπανιότερα με τη σύνδεσή της με τη μουσική ανάπτυξη και την περαιτέρω μουσική εξέλιξη των παιδιών. Οι λίγες έρευνες που έχουν γίνει, έχουν να δείξουν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα.

Οι Elbert et al. (1995) βρήκαν ότι βιρτουόζοι οργανοπαίχτες εγχόρδων οργάνων είχαν ανεπτυγμένες αναπαραστάσεις στο φλοιό του εγκεφάλου των δακτύλων του αριστερού χεριού και ότι αυτή η ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη σε αυτούς που είχαν ξεκινήσει νωρίτερα τη μουσική τους εκπαίδευση.

Η έναρξη εκμάθησης οργάνου νωρίς, μπορεί να οδηγήσει σε μετέπειτα αριστότητα και υψηλό επίπεδο επιτευγμάτων στο όργανο αυτό υποστηρίζει ο Jørgensen (2001). Σε έρευνά του, εξετάζεται η σχέση μεταξύ του τωρινού επιπέδου φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης μιας ομάδας φοιτητών κονσερβατουάρ στη Νορβηγία και της ηλικίας κατά την οποία ξεκίνησαν τυπική μουσική εκμάθηση (μαθήματα με επαγγελματία δάσκαλο) στο βασικό τους όργανο. Για το σύνολο του πληθυσμού των φοιτητών, αυτοί με τους υψηλότερους βαθμούς άρχισαν νωρίτερα. Αν και το δείγμα είναι μικρό και χρειάζεται προσοχή ως προς την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, η μελέτη αυτή δείχνει ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της ηλικίας έναρξης των μαθημάτων και του μετέπειτα εκτελεστικού επιπέδου. Οι περισσότεροι εκπρόσωποι των οργάνων (με εξαίρεση αυτά που απαιτούν μεγαλύτερες ηλικίες) το αναγνωρίζουν αυτό και ενθαρρύνουν τα παιδιά να ξεκινήσουν νωρίς.

Ο ίδιος (Jørgensen, 2001) παροτρύνει τους γονείς να ξεκινήσουν τη μουσική εκμάθηση των παιδιών τους το νωρίτερο δυνατό λέγοντάς τους πως αν φιλοδοξούν τα παιδιά τους να έχουν μια επαγγελματική καριέρα, το καλύτερο θα ήταν να ξεκινήσουν νωρίς την εκμάθηση του οργάνου. «Αν απλώς θέλετε να φροντίσετε για την ενίσχυση των εκφραστικών δυνατοτήτων των παιδιών σας, θα ωφεληθούν από μια έγκαιρη εκκίνηση, αλλά γι' αυτή τη μορφή έμπνευσης δεν υπάρχει όριο ηλικίας» (Jørgensen, 2001:238).

«Αν θέλετε (τα παιδιά σας)[1] να αγγίξουν ένα υψηλό επίπεδο οργανικής εκτέλεσης, πρέπει να ξεκινήσουν νωρίς..... Η εμπειρία μας λέει ότι κρύβεται μεγάλη δόση αλήθειας στην άποψη αυτή και η πρόσφατες έρευνες το υποστηρίζουν» (Jørgensen, 2001:227). Αυτό υποστηρίζει και η Manturzewska (1990) που αφού μελέτησε τις βιογραφίες επαγγελματιών μουσικών ηλικίας 21 εως 89 ετών, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι για να μπορέσει κάποιος μουσικός να έχει καριέρα βιρτουόζου θα πρέπει, με ιδιαίτερη έμφαση σε βιολιστές και πιανίστες, να έχει ξεκινήσει τη μουσική του εκπαίδευση πριν την ηλικία των 9 χρόνων.

Η εκμάθηση ενός οργάνου σε μικρή ηλικία φαίνεται να έχει αποτελέσματα όχι μόνο στην εκμάθηση του οργάνου αυτού καθ' αυτού, αλλά και γενικά στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Σε έρευνα που έγινε για τη μέτρηση της μουσικής δεκτικότητας παιδιών ηλικίας από 5-8 ετών (Στάμου, 2004) βρέθηκε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν έγχορδα όργανα με τη μέθοδο Suzuki, έτειναν να έχουν υψηλότερα επίπεδα μουσικής δεκτικότητας (ταλέντου) μετά το τέλος της περιόδου εκπαίδευσης σε σχέση με μαθητές που δεν είχαν αντίστοιχες εμπειρίες.

Μελέτες που συγκρίνουν μουσικούς που ξεκίνησαν τη μουσική εκμάθηση νωρίς και αργά, έχουν δείξει ότι αν και εξαρτάται και από γενετικούς παράγοντες, αυτοί που ξεκινούν τη μουσική εκμάθηση νωρίς, έχουν καλύτερη διάκριση τονικού ύψους και είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν «απόλυτο» αυτί (Baharloo et al., 1998).

Η αναγκαιότητα αξιοποίησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη μουσική ανάπτυξη και ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού είχε επισημανθεί από μεγάλους συνθέτες, μουσικούς και μουσικοπαιδαγωγούς, πολύ προτού αυτό επιβεβαιωθεί από τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα. Ο Zoltan Kodaly, ο Shinichi Suzuki, ο Orff, η Kato Havas και πολλοί άλλοι είναι παραδείγματα ανθρώπων που όχι μόνο επιχειρηματολόγησαν συστηματικά υπέρ της ιδέας αυτής, αλλά δημιούργησαν και πρότειναν συστήματα και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της μουσικής, φωνητικής ή οργανικής, σε μικρά παιδιά και επηρέασαν πολύ την εξέλιξή της. Πολλοί δάσκαλοι κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980 ενδιαφέρθηκαν για τη διδασκαλία του

[1] Η παρένθεση του μεταφραστή.

πιάνου στην προσχολική ηλικία, εμπνεόμενοι από τις μεθόδους των Ορφ, Σουζούκι και Γιαμάχα (Uszler, 1992). Αλλά και τα σχολεία της Yamaha άρχισαν μια προσπάθεια ώστε να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη μουσική παιδεία και όχι καθαρά οργανικές δεξιότητες στους μικρούς μαθητές (Lancaster, 1984-85, στην Uszler, 1992). Στα 1980 συγγραφείς και εκδότες ασχολήθηκαν σοβαρά με τη δημιουργία υλικού που απευθυνόταν σε προσχολικές ηλικίες.

Οργανική μουσική διδασκαλία στην πρώιμη παιδική ηλικία (προϋποθέσεις και δυνατότητες)

Παραπάνω τονίστηκε η σημασία της έναρξης της μουσικής εκπαίδευσης γενικά και ειδικότερα της οργανικής μουσικής εκπαίδευσης νωρίς στη ζωή του ανθρώπου. Μπορούν όμως τα παιδιά να ξεκινήσουν να μαθαίνουν ένα μουσικό όργανο στην προσχολική ηλικία; Η Lois Peak (1986) περιγράφοντας τις δεξιότητες που διδάσκονται στην Ιαπωνία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κάνει μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση: «Πολιτισμοί που απαιτούν από τα παιδιά να τελειοποιήσουν κάποιες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητα, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων από νωρίς, που ενήλικες άλλων πολιτισμών μπορεί να θεωρούν ότι είναι πάνω από τις δυνατότητες μιας δεδομένης ηλικιακής ομάδας (Peak, 1986:111). Είναι λοιπόν λάθος να θεωρούμε ότι είναι πολύ νωρίς για ένα παιδί να ξεκινήσει την οργανική εκμάθηση σε μικρή ηλικία. Οι απεριόριστες δυνατότητες των παιδιών δε θα πρέπει να αμφισβητούνται αν δεν δοκιμαστούν.

Με βάση πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Κατοχιανού, 2006· Στάμου, 2006), θεωρείται ότι ένα παιδί μπορεί να ξεκινήσει μαθήματα μουσικού οργάνου εφόσον έχει αναπτύξει «μουσική ετοιμότητα», είναι δηλαδή σε θέση να τραγουδάει τονικά σωστά και να κινείται ρυθμικά. Ο χρόνος κατά τον οποίο ένα παιδί αναπτύσσει μουσική ετοιμότητα είναι διαφορετικός για κάθε παιδί, και εξαρτάται τόσο από το πόσο πλούσιο μουσικά είναι το περιβάλλον από τη στιγμή της γέννησής του, όσο και από το έμφυτο μουσικό δυναμικό του. Ο Edwin Gordon (2003) διακρίνει τη μουσική μάθηση ως την ηλικία των έξι χρόνων σε τρία στάδια: έκθεση, μίμηση και αφομοίωση. Κατά τη διάρκεια του σταδίου της αφομοίωσης (3-5 ως 4-6 ετών) αυξάνεται η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται την δική τους εκτέλεση (τονική και ρυθμική) και είναι σε θέση να ελέγχουν τις κινήσεις και τη φωνή τους για την εκτέλεση αυτή. Και μόνο η εφαρμογή της μεθόδου Σουζούκι σε εκατομμύρια παιδιών ανά τον κόσμο, φτάνει να δείξει ότι οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας έχουν αρκετό μυϊκό έλεγχο για να αντεπεξέλθουν και να επιτύχουν σοβαρά οργανικά μουσικά επιτεύγματα (Uszler, 1992).

Ο Shinichi Suzuki ήταν ο πρώτος που υπογράμμισε τη σημασία εκμάθησης οργανικής μουσικής νωρίς στη ζωή του παιδιού. Πίστευε ότι η μουσική, όπως και κάθε τι που μαθαίνουν τα παιδιά, πρέπει να ακολουθεί τη φυσική, ακουστική διαδικασία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας (Suzuki, 1969, 1983), άποψη που αργότερα υποστήριξαν καταξιωμένοι ερευνητές και επιστήμονες (Gordon, 1999· Penhune et al., 2005). Ο Suzuki θεωρούσε ότι όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μάθουν να παίζουν βιολί με τρόπο αβίαστο και φυσικό, όπως μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, αρκεί να ξεκινήσουν το νωρίτερο δυνατό. Ο ίδιος (Suzuki, 1969) έλεγε χαρακτηριστικά:

> Το να ξεκινήσει ένα παιδί όσο το δυνατόν νωρίτερα είναι μια από τις συνθήκες ανάπτυξης μεγάλης ικανότητας. Ένας ενήλικας χρειάζεται πολύ περισσότερη εξάσκηση από ένα παιδί για να αγγίξει το ίδιο επίπεδο ικανότητας. Μένουμε έκθαμβοι μπροστά στα θαύματα της πρώιμης ανάπτυξης της ικανότητας (Suzuki, 1969: 55-56).

Με βάση τη φιλοσοφία του αυτή, ανέπτυξε μία μέθοδο εκμάθησης βιολιού που ονομάστηκε «μέθοδος της μητρικής γλώσσας» ή «μέθοδος εκπαίδευσης ταλέντου» και δημιούργησε βιβλία με ποικίλο ρεπερτόριο. Στα βιβλία του συναντούμε παραδοσιακά και κλασσικά κομμάτια της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής, ενώ οι λίγες ασκήσεις που υπάρχουν είναι για να μελετηθούν δύσκολα σημεία των κομματιών. Τα μικρά παιδιά που ξεκινούν βιολί από την ηλικία των 2 και 3 ετών με τη μέθοδο Suzuki, μαθαίνουν τα κομμάτια αυτά ακούγοντάς τα πολλές φορές από ηχογραφήσεις αλλά και από τους μεγαλύτερους μαθητές και τραγουδώντας τα με ρυθμική και τονική ακρίβεια. Η μουσική σημειογραφία εισάγεται αργότερα, αφού οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες χειρισμού του οργάνου και έχουν μάθει να παίζουν ακουστικά αρκετά κομμάτια, με τον ίδιο τρόπο που η γραφή και η ανάγνωση εισάγονται αφού το παιδί μάθει να μιλά και να καταλαβαίνει τη μητρική του γλώσσα. Εκτός από το ατομικό μάθημα, οι μαθητές όλων των επιπέδων συναντιούνται μία ή δύο φορές το μήνα σε ομαδικά μαθήματα, όπου παίζουν όλοι μαζί τα κομμάτια του ρεπερτορίου, τα οποία δεν αφήνουν ποτέ· τα παίζουν και τα τελειοποιούν διαρκώς. Με τον τρόπο αυτόν ενισχύεται η μουσική μνήμη, αλλά και η τεχνική, αφού σύμφωνα με μεγάλους δεξιοτέχνες του βιολιού η τεχνική αποκτάται από τα κομμάτια που ήδη γνωρίζουμε και προσπαθούμε να βελτιώσουμε.

Η μέθοδος Suzuki διαδόθηκε πολύ γρήγορα σε όλο τον κόσμο και επεκτάθηκε και στη διδασκαλία άλλων οργάνων, όπως πιάνο, φλογέρα, φλάουτο, άρπα, κιθάρα, βιόλα, τσέλο και κοντραμπάσο (Stamou, 2005). Σήμερα, εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά προσχολικής ηλικίας σε πολλές χώρες του κόσμου ξεκινούν να μαθαίνουν οργανική μουσική μέσω της μεθόδου, ενώ έχουν αναπτυχθεί μεγάλες σχολές εκπαίδευσης μουσικών για τη διδασκαλία οργανικής μουσικής με τη μέθοδο αυτή. Μετά τον Suzuki, υπήρξαν και άλλοι (Paul Rolland, Kato Havas, κ.ά.) που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της διδασκαλίας του βιολιού σε μικρές ηλικίες και ανέπτυξαν τις δικές τους μεθόδους είτε διαφοροποιούμενοι σημαντικά από τη μέθοδο Suzuki είτε χρησιμοποιώντας βασικά στοιχεία της.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον γονιών, δασκάλων και ερευνητών για τη διδασκαλία οργανικής μουσικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας οδήγησε ακόμη και στη μελέτη για κατασκευή μουσικών οργάνων ειδικά προσαρμοσμένων στις σωματικές και πνευματικές ανάγκες τους (Smith, 2005).

Οργανική μουσική διδασκαλία και πρώιμη παιδική ηλικία στην Ελλάδα (πραγματικότητα και ανάγκες)

Παρά τα πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα για τη σημασία της έγκαιρης εισαγωγής της μουσικής στη ζωή του παιδιού αλλά και της ενεργής συμμετοχής του γονιού σ' αυτήν, η οργανική μουσική διδασκαλία στην Ελλάδα δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη σε μεγάλη κλίμακα τα δεδομένα αυτά. Τα ωδεία σπάνια δέχονται μαθητές μικρότερους από 6 χρονών όταν πρόκειται για την εκμάθηση ενός οργάνου, οι περισσότεροι δάσκαλοι αρνούνται για διάφορους λόγους να διδάξουν σε τόσο μικρά παιδιά, ενώ δεν υπάρχουν μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμοσμένες στην Ελληνική κουλτούρα και πραγματικότητα. Και φυσικά η έρευνα στον τομέα αυτό είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Έτσι όμως, μία περίοδος εξαιρετικά σημαντική για τη μουσική ανάπτυξη μένει αναξιοποίητη. Η καθυστέρηση στην έναρξη της οργανικής μουσικής διδασκαλίας πιθανότατα να σημαίνει τη στέρηση από τα παιδιά της δυνατότητας να αγγίξουν κάποτε την κορυφή των δυνατοτήτων τους. Αν μη τι άλλο, η έναρξη εκμάθησης οργανικής μουσικής στην ευαίσθητη αυτή ηλικία, μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο να αγαπήσει τη μουσική, αλλά και να ομορφύνει την παιδική του ηλικία και τις αναμνήσεις του από αυτήν (Smith, 2008).

Ένας από τους βασικούς λόγους που δεν ενισχύεται η διδασκαλία στις ηλικίες αυτές στην Ελλάδα, είναι η έλλειψη κατάρτισης των ίδιων των δασκάλων. Σε έρευνα της Stamou (2006) βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι που δίδασκαν μουσική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διέθεταν τις λιγότερες γνώσεις σχετικά με τις βασικές αρχές διδασκαλίας της μουσικής στις ηλικίες αυτές, σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς της μουσικής και με φοιτητές πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων - που όπως βρέθηκε ήταν οι περισσότερο καταρτισμένοι. Επιπρόσθετα, η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει ένα τεράστιο κενό στον χώρο της οργανικής μουσικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της μουσικής και ιδιαίτερα αυτών που ασχολούνται με την οργανική μουσική διδασκαλία. Σημαντικά ερωτήματα δεν έχουν διερευνηθεί σε βαθμό που θα μπορούσε να αποτυπώσει την σημερινή ελληνική πραγματικότητα.

Ο τομέας της παιδαγωγικής του πιάνου φαίνεται να αναπτύσσεται αν και αργά στην Ελλάδα τόσο σε επίπεδο ερευνητικό όσο και σε επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών της μουσικής. Ο τομέας της διδασκαλίας του βιολιού όμως καθώς και των υπόλοιπων οργάνων σε μικρές ηλικίες παραμένει για τα ελληνικά ερευνητικά και εκπαιδευτικά δεδομένα ένας χώρος ουσιαστικά ανεξερεύνητος. Τι γνωρίζουν οι δάσκαλοι οργάνων σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση του οργάνου τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας; Αναλαμβάνουν οι παιδιά τέτοιων ηλικιών; Πόσοι είναι αυτοί που το κάνουν και πώς; Έχουν την κατάλληλη κατάρτιση; Αν την είχαν θα αναλάμβαναν ένα τέτοιο εγχείρημα; Τι υλικά έχουν στη διάθεσή τους; Ποια είναι τα εμπόδια και οι περιορισμοί που ενδεχομένως συναντούν; Ποιες είναι οι απόψεις και οι πρακτικές τους ως προς τη συμμετοχή του γονιού στη μάθηση των παιδιών; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι πραγματικά πολύ σημαντικές για να βγάλουμε συμπεράσματα για τις ανάγκες και τις πρακτικές των δασκάλων στην Ελλάδα και να μπορέσουμε να προσφέρουμε βοήθεια εκεί που πραγματικά χρειάζεται. Έρευνα της συγγραφέως που πραγματοποιείται αυτή την περίοδο σε ωδεία και μουσικές σχολές ανά την Ελλάδα, έχει σαν στόχο να απαντήσει σε αυτά και άλλα ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία του βιολιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σημαντικό είναι επίσης να εντοπιστούν πρότυπα εξαίρετης μουσικής διδασκαλίας και να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας (Persson 1997, 1998). Η μελέτη περιπτώσεων ως ερευνητική προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να παράσχει σε βάθος διερεύνηση και αποτύπωση των ουσιωδών εκείνων συστατικών της μουσικής διδασκαλίας που οδηγεί σε μία επιτυχημένη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο, το μαθητή και τον γονιό, σε γρήγορη και αποτελεσματική μάθηση, και σε μελλοντική μουσική επιτυχία. Μπορεί επίσης να προσφέρει βασικές κατευθύνσεις για τα συστατικά στοιχεία επιμόρφωσης των δασκάλων βιολιού στην Ελλάδα που ασχολούνται ή προτίθενται να ασχοληθούν με τη διδαχή παιδιών μικρής ηλικίας (Χαρατσή & Lewander, 1998).

Συμπεράσματα - προτάσεις

Το να ξεκινήσει κανείς την εκμάθηση οργανικής μουσικής κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να του προσφέρει πολλά και να συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση του δυναμικού του. Κάποιοι μπορεί να υποστηρίξουν ότι η έναρξη της οργανικής μουσικής νωρίς δεν είναι απαραίτητη για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, αφού υπάρχουν πολλά παραδείγματα ανθρώπων που άργησαν να ξεκινήσουν και έφτασαν σε υψηλά επίπεδα μουσικής ανάπτυξης και επιτευγμάτων. Κάποιοι αρχίζουν αργά και τα καταφέρνουν, άλλοι μπορεί να αρχίσουν νωρίς και να μην τα καταφέρουν (Jørgensen, 2001). Αυτό είναι εν μέρει αληθινό. Σίγουρα δεν είναι κάτι που μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση αυτήν από μόνο του, αφού πολλά είναι αυτά που συνθέτουν την πορεία και την εξέλιξή κάποιου γενικά αλλά και ειδικότερα στη μουσική. Το

περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, οι γονείς και η στήριξή τους, οι δάσκαλοι με τους οποίους θα κάνει τα πρώτα του βήματα είναι μόνο κάποιοι από τους παράγοντες που βοηθούν το παιδί και τη μουσική του ανάπτυξη. Ο χώρος της έρευνας δείχνει τη μεγάλη σημασία των παραγόντων αυτών αλλά και του συνδυασμού τους στη μουσική πορεία του παιδιού (Brand, 1986· Brokaw, 1983· Doan, 1973· Howe et al.,1995· Kendall, 1973· Sloane 1985· Sloboda & Howe 1991· Sosniak 1985· Zdzinski, 1991, 1992).

Προκειμένου λοιπόν να δημιουργήσουμε ολοκληρωμένους μουσικούς που θα αγγίζουν την κορυφή του δυναμικού τους οφείλουμε να συνδυάσουμε όλους τους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν σ' αυτό. Οφείλουμε λοιπόν να στηρίξουμε και την έναρξη της οργανικής μουσικής στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία ως τέτοιον παράγοντα. Η ανάγκη για έρευνα μεγάλη, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, όπως επίσης μεγάλη είναι και η ανάγκη για κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση γονέων και δασκάλων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alvarez, B.J. & Berg, M.H. (2002). Musical learning and teaching and the young child. Στο E. Boradman (επιμ.). *Dimensions of musical learning and teaching,* 121-137. Reston, VA: MENC.

Baharloo, S., Johnston, P.A., Service, S.K., Gitschier, J., & Freimer, N.B. (1998). Absolute pitch: An approach for identification of genetic and nongenetic components. *American Journal of Human Genetics,* 62, 224-231.

Begley, S. (February 19, 1996). Your child's brain: How kids are wired for music, math and emotions. *Newsweek,* 327(8), 54-62.

Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., & Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 615-636.

Brand, M. (1985). Lullabies that awaken musicality in infants. *Music Educators Journal,* 71(7), 28-31.

Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education,* 34(2), 111-120.

Brokaw, J.P. (1983). The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. *Dissertation Abstracts International*, 43*,* 3252.

Chin, C.S. (2003). The development of absolute pitch: a theory concerning the roles of music training at an early developmental age and individual cognitive style. *Psychology of Music*, 31, 155-171.

Chugani, H.T. (1997). Neuroimaging of development nonliteraly and developmental pathologies. Στο R.W. Thatcher, G.R. Lyon, J.Ramsey, & N. Krasnegor (επιμ.), *Developmental neuroimaging: Mapping the development of brain and behavior.* San Diego: Academic Press

Decarbo, J.J., & Nelson, J.A. (2002). Music and early childhood education. *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* Reston, VA: MENC.

Doan, G.R. (1973). An investigation of the relationship between parental involvement and the performance ability of violin students. *Dissertation Abstracts International,* 34, 5226.

Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B. & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270*,* 305-307.

Feierabend, J.M. (1996, Fall). Music and intelligence in the early years. *American Suzuki Journal,* 4, 66-70.

Flohr, J.W. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education, 29*(3), 291-233.

Fox, D.B. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal, 77*(5), 42-46.

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structure differences between musicians and nonmusicians. *The Journal of Neuroscience*, 23, 9240-9245.

Gordon, E.E. (1980). Developmental music aptitude among inner-city primary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 63, 25-30.

Gordon, E.E. (1986). *Manual for the primary measures of music audiation and the intermediate measures of music audiation*. Chicago, IL: GIA Publications.

Gordon, E.E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes.* Chicago, IL: GIA Publications.

Gordon, E.E. (1998). *Introduction to research and the psychology of music.* Chicago: GIA Publications.

Gordon, E.E. (1999). All about audiation and music. *Music Educators Journal,* 86(2), 41-44.

Gordon, E.E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (Rev. ed.). Chicago: GIA Publications.

Healy, J.M. (1990). *Endangered minds: Why children don't think and what we can do about it.* New York: Touchstone.

Hodges, A.D. (2000). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal,* 87(2), 17-22.

Howe, M.J.A., Davidson, J.W., Moore, D.G., & Sloboda, J.A. (1995). Are there early childhood signs of musical ability? *Psychology of Music,* 23, 162-176.

Hyde, K.L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A.C. *et al*. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience,* 29, 3019-3025

Jørgensen, H. (2001). Instrumental learning: Is an early start a key to success? *British Journal of Music Education,* 18, 227-239.

Kendall, J.D. (1973). *The Suzuki violin method in American music education.* Washington, DC: Music Educators National Conference.

Kotulak, R. (1996). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works.* Kansas City, MO: Andrews and McMeel.

Mantursewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music,* 18, 112-139.

Panneton, R.K. (1987). Prenatal auditory experience with melodies: Effects postnatal auditory preferences in human newborns (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), University of North Carolina at Greensboro. *Dissertation Abstracts International,* 47, 3984B.

Peak, L. (1986). Training learning skills and attitudes in Japanese early educational settings. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 32, 111-123.

Penhune, V., Watanabe, D., & Lemieux-S. T. (2005). The effect of early musical training on adult motor performance: Evidence for a sensitive period in motor learning. *Annals of New York Academy of Science,* 1060, 265 - 268.

Persson, R. (1997). Διακεκριμένοι μουσικοί ερμηνευτές στο ρόλο του παιδαγωγού: Η μελέτη μιας περίπτωσης κοινής λογικής διδασκαλίας σε ωδειακό περιβάλλον (μτφρ. Π. Τσόκα). *Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 33-40.

Persson, R. (1998). Διακεκριμένοι μουσικοί ερμηνευτές στο ρόλο του παιδαγωγού: Η μελέτη μιας περίπτωσης κοινής λογικής διδασκαλίας σε ωδειακό περιβάλλον, β' μέρος (μτφρ. Π. Τσόκα,). *Μουσική Εκπαίδευση*, 2, 40-48.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R.L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research,* 19, 2-8.

Rauscher, F.H. (2003). *Can music instruction affect children's cognitive development?* ERIC clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ERIC Digest. Ανασύρθηκε στις 12-8-2009 από www.katherinemichielsschool.org

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science: A journal of the American Psychological Society,* 15(8): 511-514.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1060, 219-230.

Shaw, D. (1991). *Intrauterine musical learning: A study of its effects on mother-infant bonding* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). California School of Professional Psychology, Los Angeles.

Sloane, K.D. (1985). Home influences on talent development. Στο B.S. Bloom (επιμ.), *Developing talent in young people* (439-476). New York: Ballantine Books.

Sloboda, J.A., & Howe, M.J.A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music*, 19, 3-21.

Smith, D. (2005). *A guide to musical instrument design for preschool children* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Alabama: Auburn University. Ανασύρθηκε στις 12-8-2009 από http://etd.auburn.edu

Smith, W. (2008). Learning a music instrument in early childhood: What can we learn from professional musicians' childhood memories? *Australian Journal of Early Childhood,* 33(4), 54-62.

Sosniak, L.A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B.S. Bloom (επιμ.), *Developing talent in young people.* New York: Ballantine Books.

Stamou, L. (1998, Spring). Suzuki method and development: Selected research findings and implications for teaching. *Sforzando*, 2*,* 6-8.

Stamou, L. (2001). Brain and musical development before and after birth. *Cadenza,* 46(1), 47-48.

Stamou, L. (2005). Music learning theory, physiology of learning and the Suzuki philosophy: When research meets philosophy and educational practice. Στο M. Runfola & C.C. Taggart (επιμ.), *The development and practical application of music learning theory.* Chicago: GIA Publications.

Stamou, L. (July 2006). A research investigation of the opinions and knowledge of pre-service and in-service music teachers on basic matters related to early childhood music education*. Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference - ISME 2006,* Kuala Lumpur, Μαλαισία, 16-21 Ιουλίου 2006.

Suzuki, S. (1969). *Ability development from age zero* (μτφρ: M.L. Nagata). Miami, FL: Warner Bros.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education* (2η έκδ.) (μτφρ. W. Suzuki). Miami, FL: Warner Bros.

Taggart, C.C. (November 1997). *A study of developmental music aptitude.* Paper presented at the New Directions in Music Education: Early Childhood Music Conference, Michigan State University, East Lansing, MI.

Uszler, M. (1992). Research on the teaching of keyboard music. Στο R. Colwell (επιμ.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (584-593). NY: Schirmer Books.

Wilkin, P.E. (1995/96). A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 127, 163-169.

Zdzinski, S.F. (1991). Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education,* 40, 114-125.

Zdzinski, S.F. (1992). Relationships among parental involvement and affective outcomes in instrumental music. *Southeastern Journal of Music Education,* 4, 155-163.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Κατοχιανού, Α. (2006). Ποια είναι η καλύτερη ηλικία για να ξεκινήσει ένα παιδί μουσική; *Classical Music Review,* 1, 98-105.

Στάμου, Λ. (2002). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα «Μουσική Προπαιδεία», Στ΄ εξάμηνο.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στάμου, Λ. (2004). Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχαρίων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* 1, 6-33.

Χαρατσή, Λ. & Lewander, M. (1998). Παιδαγωγική του πιάνου: Πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των δασκάλων του πιάνου. *Μουσική Εκπαίδευση,*1(3), 127-138.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μουσική αντίληψη ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα

Χριστιάνα Καλατζόγλου & Λευκοθέα Καρτασίδου

Περίληψη

Η αποδοχή της κοχλιακής εμφύτευσης ως μια αποτελεσματικής και ασφαλούς αντιμετώπισης των προβλημάτων ακοής έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Από το 1960 ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ατόμων με προβλήματα ακοής έχει ανακτήσει συγκεκριμένη αίσθηση του ήχου με άμεση ηλεκτρική διέγερση των υπαρχόντων κοχλιακών νευρώνων. Το κοχλιακό εμφύτευμα είναι μια πρόσθετη αισθητηριακή συσκευή το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για την ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας και δεν είναι καθόλου περίεργο ότι η σχέση του με τη μουσική αντίληψη δεν έχει πλήρως διερευνηθεί. Εφόσον η μουσική είναι κυρίαρχη μορφή τέχνης και μια κοινωνική δραστηριότητα, η καλύτερη κατανόηση της μουσικής αντίληψης των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερη απόλαυση και ικανοποίηση στην καθημερινή λειτουργία του ατόμου. Μια από τις προκλήσεις σ' αυτόν τον ερευνητικό τομέα είναι η διαδικασία της αξιολόγησης και της εξάσκησης στην μουσική αντίληψη που θα είναι κατάλληλες για τις τεχνικές δομές της συσκευής αλλά και για τις ατομικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των χρηστών με κοχλιακά εμφυτεύματα. Η συγκεκριμένη εργασία κάνει μια ανασκόπηση στις μελέτες που εστίασαν στην αντίληψη των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα όσον αφορά στους μη λεκτικούς ήχους και ειδικά στη μουσική. Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να φέρει στο προσκήνιο της συζήτησης τα ερευνητικά αποτελέσματα τόσο αναφορικά με τις ψυχοφυσικές παρατηρήσεις και τη λειτουργία της συσκευής όσο και να προτείνει πρακτικές εφαρμογές κατά πόσο η μουσική αντίληψη μπορεί να συμβάλει στη μουσική εκπαίδευση των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική αντίληψη, κοχλιακά εμφυτεύματα, μουσική εκπαίδευση, προβλήματα ακοής

Εισαγωγή

Η απώλεια της ακοής αποτελεί ένα τεράστιο εμπόδιο για την απόκτηση και τη διατήρηση αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η αντίληψη και η παραγωγή της ομιλίας και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ιδιαίτερα στα παιδιά, εξαρτάται από τη δυνατότητα επεξεργασίας των ακουστικών πληροφοριών (Κυριαφίνης, Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 2008). Παρά το γεγονός ότι όταν κάτι τέτοιο προκαλείται από βλάβη ή τραυματισμό στο έξω ή έσω αυτί, κάποιες δομές μπορούν να αποκατασταθούν μέσω ιατρικών και χειρουργικών παρεμβάσεων. Όταν η απώλεια ακοής προκαλείται από ζημιά στο έσω αυτί οι παραδοσιακές ιατρικές παρεμβάσεις μοιάζουν να είναι ανεπαρκείς. Στην περίπτωση της βαριάς νευροαισθητηριακής κώφωσης αρκετά κυτταρικά νεύρα στον κοχλία μπορεί να είναι κατεστραμμένα ή και να λείπουν. Ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ενώ η πλειοψηφία των νευρώνων μπορεί να εκλείπει, να εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιοι κοχλιακοί νευρώνες. Συχνά άτομα με τέτοιου είδους κώφωση λαμβάνουν ακουστική στήριξη μέσω ακουστικών βαρηκοΐας. Από το 1960, περισσότεροι από 3.000 βαρήκοοι (ο πληθυσμός αυτός σήμερα φτάνει τις 60.000 παγκοσμίως) άρχισαν να έχουν ηχητικές ενδείξεις μέσω της άμεσης ηλεκτρικής διέγερσης των εναπομεινάντων κοχλιακών νεύρων (Gfeller & Lancing, 1992). Το αποτέλεσμα

της ηλεκτρικής αυτής διέγερσης ήταν η διαδρομή νευρικών παλμών μέσα στα ακουστικά μονοπάτια ως τον φλοιό, όπου και μεταφράζονται ως ήχοι με νόημα.

Το κοχλιακό εμφύτευμα είναι μια ηλεκτρονική συσκευή που αντικαθιστά όλο το σύστημα της ακοής (κυρίως τα αισθητικά τριχωτά κύτταρα του οργάνου του Corti, στον κοχλία) και μετατρέπει τη μηχανική ηχητική ενέργεια σε ηλεκτρικά σήματα που μπορούν να φτάσουν με τη βοήθεια ηλεκτροδίων στο κοχλιακό νεύρο. Η τοποθέτησή τους γίνεται με λεπτή χειρουργική επέμβαση, σε ασθενείς με βαρηκοΐα στα όρια της κώφωσης ή με κώφωση. Πρόκειται δηλαδή για ένα «βιονικό αυτί» (Κυριαφίνης, Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 2008) και εμφανίζονται 2 τύποι κοχλιακών εμφυτευμάτων: ο τύπος Nucleus και ο τύπος Ineraid.

Όσον αφορά στην επιτυχία χρήσης του κοχλιακού εμφυτεύματος από τον ίδιο τον χρήστη, εκεί διαπιστώνονται διαφορές. Ειδικά αναφορικά με τη χειλεανάγνωση ή την κατανόηση του λόγου και των ήχων του περιβάλλοντος, τα αποτελέσματα από άτομο σε άτομο ποικίλλουν. Ακόμα δεν έχει γίνει απόλυτα κατανοητό γιατί κάποια άτομα τα καταφέρνουν καλύτερα, αλλά απ' ό,τι φαίνεται, σε κάτι τέτοιο συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες, όπως τα διαφορετικά φυσιολογικά, ψυχοκοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά του κάθε χρήστη (Gfeller & Lancing, 1992). Μια λίστα με τέτοιου είδους χαρακτηριστικά θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εξής: το χρονικό διάστημα της κώφωσης πριν την εμφύτευση, την ηλικία εμφάνισης του προβλήματος, την αιτιολογία απώλειας της ακοής, τον αριθμό και την τοποθεσία των απομεινάντων νευρικών πληθυσμών, την ατομική μαθησιακή εμπειρία, τις διαφορές ως προς την ικανότητα αντίληψης ακουστικών μονάδων, τις επικοινωνιακές δυνατότητες του ατόμου, την υποστήριξη των σημαντικών άλλων κλπ. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η συστηματική έρευνα σχετικά με όλους αυτούς τους παράγοντες και την αλληλεπίδρασή τους με τα δομικά στοιχεία της μουσικής (π.χ. ρυθμός, μελωδία) είναι περιορισμένη (Gfeller & Lancing, 1992).

Επίσης ένα ιδιαίτερα γνωστό βοηθητικό μέσο ακοής για τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι τα ακουστικά βαρηκοΐας, που αποτελούνται βασικά από το μικρόφωνο, την ενισχυτική βαθμίδα και το μεγάφωνο. Πρόκειται για ενισχυτές του ήχου που έχουν εξελιχθεί ακολουθώντας την τεχνολογία του σήμερα. Οι διάφοροι ήχοι συλλέγονται μέσω του μικροφώνου, όπου μετατρέπονται σε ηλεκτρικό σήμα, ενισχύονται και επεξεργάζονται από τον ενισχυτή και εξέρχονται ισχυρότεροι προς τον έξω ακουστικό πόρο μέσω του μεγαφώνου (Κυριαφίνης, Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 2008). Γενικά τα ακουστικά βαρηκοΐας έχουν ένδειξη σε περιπτώσεις βαρηκοΐας που δεν ανατάσσονται με εγχείρηση ή φαρμακευτική αγωγή, με όριο τα 70-80 db ως μόνιμη και επαρκής αποκατάσταση. Τα ακουστικά συνήθως δεν αποκαθιστούν τις βαριές βαρηκοΐες, αλλά έχουν άριστα αποτελέσματα στις ελαφρού και μέσου βαθμού μορφές. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι σε διάφορες μελέτες, όπου υπήρξε σύγκριση παιδιών με ακουστικά βαρηκοΐας και παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα, τα δεύτερα έδειξαν μεγαλύτερο εύρος κατανόησης και διάκρισης ακουστικών ερεθισμάτων.

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στην παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά τη μουσική αντίληψη των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα. Σε διάφορα test που έχουν γίνει ως προς την ακρίβεια διάκρισης μουσικών στοιχείων, όπως ο ρυθμός και η μελωδία, οι ομάδες συμμετεχόντων με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν ευκρινώς καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι εκείνοι με τα ακουστικά βαρηκοΐας (Stordahl, 2002). Η γνώση και η κατανόηση αυτών των ευρημάτων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μια πιο συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης στα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα.

Κατανόηση και απόλαυση βασικών μουσικών χαρακτηριστικών από άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα

Αν και η συμβολή της μουσικής θεωρείται σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών/ ατόμων με πρόβλημα ακοής, λίγες έρευνες (βλ. Πίνακα 1) έχουν εστιάσει στην αξιολόγηση μέσω της μουσικής και στο πώς αντιλαμβάνεται το παιδί/ άτομο με κοχλιακό εμφύτευμα τη μουσική. Η μελέτη αυτών των δύο παραμέτρων αποτελεί το πρώτο βήμα για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική διερεύνηση θα εστιάσει στα παιδιά/ άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα που αποτελούν το τελευταίο επίτευγμα της τεχνολογίας αναφορικά με τα προβλήματα ακοής.

Περιεχόμενο	Έρευνες
Αξιολόγηση των διαφορών στην μουσική αντίληψη μεταξύ των παιδιών που έχουν πρόβλημα ακοής και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης	Coffman, D.D., Gfeller, K., Darrow, A.A. & Coffman, S.L. (1992)
Τεστ αναφοράς για άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα στο PMMA (Gordon 1979)	Gfeller, K. & Lansing, C. (1992)
Αξιολόγηση της χροιάς του ήχου και των προτιμήσεων μουσικών οργάνων των παιδιών με πρόβλημα ακοής	Darrow, A.A. (1991)
Αξιολόγηση της ικανότητας διάκρισης του τονικού ύψους	Ford, T.A. (1988)
Μέτρηση της ταύτισης παλμών, της αλλαγής του tempo, της μελωδικής και ρυθμικής επανάληψης κ.λπ.	Darrow, A.A. (1984)

Πίνακας 1: *Έρευνες σχετικά με την χρήση της μουσικής ως μέσο αξιολόγησης στα άτομα με πρόβλημα ακοής (Wilson/ Smith, 2000:101-106)*

Όσον αφορά στην κατανόηση και αντίληψη συστατικών της μουσικής από άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα (Mc Dermott, 2004) διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Σε γενικές γραμμές οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων αντιλαμβάνονται το ρυθμό σε ανάλογο βαθμό με τους κανονικούς ακούοντες.
- Ακόμα και μέσω της τεχνικής υποστήριξης από σύγχρονους πολυκάναλους ηχητικούς επεξεργαστές, η αναγνώριση μελωδιών είναι δύσκολη αν δεν υπάρχουν ρυθμικά ή λεκτικά στοιχεία που να ενισχύουν ένα μουσικό κομμάτι.
- Η αντίληψη της χροιάς, που συνήθως φαίνεται μέσα από διαδικασίες όπου το άτομο καλείται να αναγνωρίσει ήχους μουσικών οργάνων, δεν είναι ικανοποιητική.
- Άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα, φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε κομμάτια κλασικής μουσικής, σε σχέση με άλλα μουσικά είδη και συγκριτικά με τους τυπικώς ακούοντες.
- Οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων τείνουν να χαρακτηρίζουν την ποιότητα μουσικών ήχων ως λιγότερο ευχάριστη συγκριτικά με τους τυπικώς ακούοντες.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί ειδικά για να παρέχουν στους χρήστες μια δομημένη μουσική ακουστική εμπειρία, μπορούν να βελτιώσουν τη δεκτικότητα στη μουσική.
- Η αντίληψη του μουσικού τονικού ύψους μπορεί να βελτιωθεί μέσω της σχεδίασης καινοτόμων ακουστικών επεξεργαστών που χρησιμοποιούν μαζί χρονικά και χωρικά σχέδια ηλεκτρικής διέγερσης με μεγαλύτερη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, έτσι ώστε να ξεπερνιούνται οι διάφοροι περιορισμοί της κωδικοποίησης του σήματος στα ήδη υπάρχοντα συστήματα εμφύτευσης.
- Για πληθυσμούς με εμφύτευμα, που έχουν υπολείμματα ακοής, τουλάχιστον για ήχους χαμηλών συχνοτήτων, η αντίληψη της μουσικής είναι πιθανό να είναι πολύ καλύτερη, μέσω της συνδυασμένης ακουστικής και ηλεκτρικής διέγερσης, απ' ότι για κωφά άτομα που βασίζονται μόνο στην ακουστική συσκευή.

- Κάποιες φορές είναι ευκολότερο να γίνουν διακριτές οι αλλαγές στο ύψος του τόνου, όταν πρόκειται για χαμηλές συχνότητες (125-250 Hz), ενώ σε πιο υψηλές συχνότητες αυτό γίνεται πιο δύσκολο (1000-2000 Hz). Αυτό ωστόσο, δεν επηρεάζει τις διάφορες ρυθμικές αλλαγές, οι οποίες διακρίνονται σχετικά εύκολα ειδικά όταν υπάρχουν ακολουθίες με σύντομες μουσικές φράσεις.

Αναφορικά με την απόλαυση στη μουσική, από μέρους των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα υπάρχει θέληση για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, παρ' ότι αποδίδουν σε αυτές με λιγότερη ακρίβεια συγκριτικά με τους τυπικά ακούοντες, ειδικά σε τεστ που έχουν να κάνουν με την αναγνώριση τραγουδιών και δεδομένου ότι εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με ανάλογους στόχους. Ίσως λοιπόν, οι κοινωνικές προεκτάσεις της μουσικής ανάμειξης και η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους να υπερτερεί, συγκριτικά με όλες τις αρνητικές πτυχές και τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη μουσική ακρόαση. Όλα τα τυπικά ακούοντα άτομα σε έρευνα (Mc Dermott, 2004) δήλωσαν ότι ακούν μουσική στο σπίτι ή με φίλους και συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες όπως ο χορός, ή πηγαίνουν σε συναυλίες. Παρομοίως 100% των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα δήλωσαν ότι ακούν μουσική στο σπίτι ή με φίλους, ενώ το 93% δήλωσε ότι παίρνει μέρος σε μουσικές δραστηριότητες. Τα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα εμφανίζουν ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε δραστηριότητες σχετικές με μουσικά όργανα, συγκριτικά με άλλες φωνητικές δραστηριότητες, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου της δυσκολίας που εντοπίζεται στα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα να 'κουρδίσουν' τη φωνή τους σε έναν εξωτερικό τόνο. Πολλοί από τους συμμετέχοντες, δήλωσαν επίσης ότι λαμβάνουν ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής στο σπίτι. Το ενδιαφέρον τους λοιπόν για τη μουσική είναι προφανές, παρ' όλο που το εμφύτευμα είναι σχεδιασμένο κυρίως για την αντίληψη του λόγου (Stordahl, 2002).

Παρά το γεγονός ότι χρειάζονται ακόμα πολλές έρευνες που να επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα σχετικά με την μουσική εκτίμηση και ευχαρίστηση, ακόμα και τα παιδιά που δεν έχουν ακούσει ποτέ τους μουσική με έναν κανονικό τρόπο, αναπτύσσουν επίσης μία μοναδική αίσθηση σχετικά με την ομορφιά και την αισθητική της μουσικής μέσω του κοχλιακού εμφυτεύματος (Brockmeier et al., 2004· Stordahl, 2002).

Αντίληψη του ρυθμού και της μελωδίας από άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα

Είναι γεγονός, ότι κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα μουσικά τεστ σε άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα, όπως The Musical Aptitude Profile (MAP), The Standardized Test of Musical Intelligence, και Musical Achievements Tests. Ωστόσο, τα παραπάνω τεστ κρίθηκαν ακατάλληλα, γιατί: α) τα ζητούμενα των τεστ αποδείχθηκαν πολύ δυσνόητα για τους χρήστες των κοχλιακών, β) η διάρκεια των τεστ ήταν πολύ μεγάλη σχετικά με τον διαθέσιμο χρόνο, και γ) τα τεστ απαιτούσαν μουσικές γνώσεις, σημειογραφίας ή τεχνικού λεξιλογίου. Επιπλέον, η χρήση ηχογραφημένων ακουστικών οργάνων, προσέθετε μία ακόμα δυσκολία ως προς την αντίληψη της χροιάς και τη ρυθμική και μελωδική διάκριση.

Ο Πίνακας 2 παραθέτει συνοπτικά κάποιες έρευνες, οι οποίες βασίστηκαν, μεταξύ άλλων, στο εργαλείο του PMMA (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας) (Gordon, 2006), το οποίο φαίνεται να υπερτερεί έναντι άλλων τεστ που αφορούν στη μουσική απόδοση ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα.

Έρευνες	Δείγμα	Σκοπός
Stordhal, J. (2002)	Προγλωσσικοί χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων και τυπικώς ακούοντες	Αναγνώριση τραγουδιών και εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς την αισθητική τους εκτίμηση
Gfeller, K. & Lansing, C. (1992)	Μεταγλωσσικοί χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων, τυπικώς ακούοντες και άλλοι πληθυσμοί με αναπηρίες	Σύγκριση αποτελεσμάτων ως προς την πρόσληψη του ρυθμού και της μελωδίας
Gfeller,K., Woodworth, G., Robin, D, Witt, Sh. & Knutson, J. (1997)	Χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων τύπου Nucleus και Ineraid	Σύγκριση αποτελεσμάτων ως προς την πρόσληψη του ρυθμού και της μελωδίας, συσχέτιση λόγου και μουσικής συσχέτιση μουσικής και παραγόντων όπως η ηλικία και το μουσικό υπόβαθρο
Gfeller, K. & Lansing, C. (1991)	Χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων τύπου Nucleus και Ineraid, τυπικώς ακούοντες	Σύγκριση αποτελεσμάτων ως προς την πρόσληψη του ρυθμού και της μελωδίας

Πίνακας 2: *Παρουσίαση ερευνών που έχουν στηριχτεί στο PMMA (Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας)*

Σε αντίθεση με όλα τα αναφερόμενα test, το PMMA, δεν χρειάζεται κανενός είδους μουσική εκπαίδευση, βασίζεται σε απλές οδηγίες και χρειάζεται μόνο 40 λεπτά για την διεκπεραίωση του (Gfeller & Lansing, 1992). Συνοπτικά τα αποτελέσματα των ερευνών με τη χρήση του PMMA έδειξαν τα εξής:

- Οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων αποδείχθηκαν λιγότερο ακριβείς ως προς τη μουσική πρόσληψη, συγκριτικά με τους τυπικώς ακούοντες.
- Οι χρήστες κοχλιακών απέδωσαν καλύτερα, συγκριτικά με τα άτομα με ακουστικά βαρηκοΐας.
- Όλοι οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων είχαν ανάλογα αποτελέσματα ως προς τον ρυθμό με τυπικά ακούοντες και απέδωσαν καλύτερα στο ρυθμικό υποτέστ του PMMA, συγκριτικά με το μελωδικό.
- Οι μικροαλλαγές στη μελωδία δυσκολεύουν τα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα, ως προς την αντίληψη και την αναγνώρισή της.
- Το μουσικό υπόβαθρο βοηθά στην ευκολότερη αναγνώριση διαφόρων τραγουδιών, ενώ οι χρήστες τύπου Nucleus αποδίδουν καλύτερα στο κομμάτι αυτό.
- Οι τυπικώς ακούοντες εκτιμούν αισθητικά ένα μουσικό κομμάτι, περισσότερο σε σχέση με τους χρήστες κοχλιακών, ενώ οι δεύτεροι ανάλογα με τον τύπο κοχλιακών που χρησιμοποιούν έχουν διαφορετική αντίληψη της μουσικής χροιάς. Συγκεκριμένα, ο τύπος Ineraid, βοηθά περισσότερο στην αισθητική εκτίμηση της μουσικής.
- Η συμμετοχή των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες, πλησιάζει αρκετά αυτή των τυπικά ακουόντων, ενώ τα άτομα με τύπο Nucleus εμφανίζουν πιο αυξημένη συμμετοχή.
- Παράγοντες όπως αυτός της ηλικίας, εμφανίζουν μία αρνητική συσχέτιση ως προς την μουσική απόδοση, ενώ άλλοι όπως η διάρκεια κώφωσης φαίνεται να συνδέονται ελαφρώς θετικά με τον ρυθμό, ενώ αρνητικά με την μελωδία.
- Άτομα με τύπο κοχλιακού Ineraid, φαίνεται να απέδωσαν καλύτερα στην αναγνώριση φωνημάτων, ενώ άτομα με τύπο Nucleus απέδωσαν καλύτερα σε τεστ επιτονισμού και συνεπώς εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα και στο ρυθμικό τεστ του PMMA.

Γενικά μέσα από διάφορες έρευνες (Darrow, 1987· Gfeller & Lansing, 1991· Gfeller & Lansing, 1992· Gfeller et al., 1997· McDermott, 2004) έχει διαπιστωθεί ότι οι χρήστες των

κοχλιακών εμφυτευμάτων, αποδίδουν πολύ καλά αναφορικά με τεστ που εξετάζουν τη ρυθμική διάκριση και κατανόηση ρυθμικών σχημάτων. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με έρευνα που χρησιμοποίησε το PMMA (Stordahl, 2002), μελετώντας έστω μία άτυπη παρουσίαση μουσικών ήχων μέσω κοχλιακών εμφυτευμάτων, διαπιστώνει κανείς πόσο κοντά βρίσκονται τα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα με τα τυπικά ακούοντα άτομα, ως προς τη μουσική ανάπτυξη γενικά, τις ακουστικές συνήθειες και προτιμήσεις.

Η αρνητική συσχέτιση της μουσικής απόδοσης με την ηλικία (Gfeller et al., 1997) ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα αισθητηριακά και αντιληπτικά συστήματα των μεγαλύτερων σε ηλικία συμμετεχόντων έχουν υποστεί αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Για παράδειγμα, τεστ που αποβλέπουν στην επίτευξη ενός σύντομου αντιληπτικού ακουστικού στόχου, όπου συμμετέχουν μεγαλύτεροι (με ήδη σχεδιασμένα κατώφλια ακοής) και νεότεροι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων, έχουν δείξει ότι οι πρώτοι δυσκολεύονται περισσότερο συγκριτικά με τους δεύτερους. Έτσι λοιπόν, ο συνδυασμός απώλειας της ακοής με το πέρασμα της ηλικίας, φαίνεται να επιδρά έντονα σε τέτοιου είδους αποτελέσματα (εφόσον η προχωρημένη ηλικία φέρει και γνωστικές αλλαγές), και επιπλέον αυτά τα άτομα διατρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον κίνδυνο αλλαγών που επέρχονται στην ακουστική αντιληπτική ικανότητα με το πέρασμα του χρόνου, σε σύγκριση με τους τυπικά ακούοντες.

Επίσης αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι ενήλικες με κοχλιακό εμφύτευμα αποδίδουν καλύτερα συγκριτικά με κωφά παιδιά που χρησιμοποιούν ακουστικά βοηθήματα (Gfeller & Lancing, 1992). Οι ενήλικες συμμετέχοντες, πολλές φορές λαμβάνουν μέρος σε ένα τεστ παρουσιάζοντας μεγαλύτερη προσοχή και συνέπεια σε σχέση με τα παιδιά. Επιπλέον, παίζει ρόλο το γεγονός ότι αρκετοί ενήλικες έχουν εμφανίσει απώλεια ακοής κατά τη διάρκεια της ζωής τους, με αποτέλεσμα να έχουν ήδη αποκτήσει αρκετά χρόνια ακουστικής εμπειρίας, κάτι που εκλείπει σε αρκετά παιδιά ειδικά αν είναι εκ γενετής κωφά. Παράλληλα, τα κοχλιακά εμφυτεύματα είναι γεγονός ότι βοηθούν σε πολλές περιπτώσεις, περισσότερο απ' ότι τα ακουστικά βαρηκοΐας σε θέματα ακρίβειας μουσικής ακουστικής αντίληψης. Το μουσικό υπόβαθρο και η ακρίβεια απόδοσης των συμμετεχόντων σε τεστ μουσικής δεκτικότητας (Gfeller & Lancing, 1992), παρουσιάζουν μία αδύναμη συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η διάρκεια απώλειας της ακοής και η τονική αντίληψη συσχετίζονται αρνητικά, ενώ ως προς την αντίληψη του ρυθμού εμφανίζεται μια ελαφρώς θετική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις σοβαρής απώλειας ακοής, ένα ακουστικό βοήθημα προσφέρει λίγο περισσότερο «απτές» πληροφορίες σχετικά με σχήματα μουσικά και ηχητικά που έχουν να κάνουν με τον χρόνο. Έτσι, η διάκριση ρυθμικών σχημάτων γίνεται πιο εύκολη συγκριτικά με την τονική διάκριση, που έχει να κάνει με την αντίληψη της συχνότητας. Τα άτομα κατά την διάρκεια περιόδου κώφωσής τους, στηρίζονται πρωταρχικά σε ρυθμικές πληροφορίες παρά σε τονικές. Η έλλειψη λοιπόν πρόσβασης σε πληροφορίες σχετικές με τις διάφορες συχνότητες, χειροτερεύουν ακόμα περισσότερο τη γνωστική οργάνωση και αντίληψη μελωδικών σχημάτων, ενώ η στήριξη σε χρονικά βασισμένες πληροφορίες, συνεισφέρει ακόμα περισσότερο στην κατανόηση ρυθμικών σχημάτων του λόγου και της μουσικής.

Επιπλέον, οι διάφοροι συμμετέχοντες με προβλήματα ακοής, έχει φανεί, και μέσω άλλων τεστ που εξετάζουν τη ρυθμική σύγκριση σειρών με φθόγγους, ότι παρουσιάζουν επιτυχία της τάξεως του 80%. Οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων έχουν μεγάλη δυσκολία στην αναγνώριση μελωδιών, ακόμα και οικείων μελωδιών χωρίς συνοδεία ή αρμονία. Όταν υπάρχουν ευδιάκριτα ρυθμικά σχήματα, τότε η διαδικασία γίνεται πιο εύκολη, αφού όπως διαπιστώνεται, οι πληροφορίες που αφορούν τις αλλαγές του τονικού ύψους, μάλλον μεταφέρονται ελλιπώς. Πιο συγκεκριμένα, σε τεστ όπου οι τυπικά ακούοντες έχουν επιτυχία 100%, οι χρήστες με κοχλιακό εμφύτευμα έχουν επιτυχία σε ποσοστό μόνο 50%, ενώ στα μέρη που αφορούν στο ρυθμό τα αποτελέσματα βελτιώνονται τουλάχιστον κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες. Τέλος, είναι

γεγονός ότι μουσικά κομμάτια που περιέχουν λόγια ή έστω κάποιες λέξεις με νόημα, η κατανόηση γίνεται ευκολότερη. Επίσης η αντίληψη της χροιάς (McDermott, 2004) είναι πολύ πιο αδύναμη συγκριτικά με εκείνη των τυπικά ακουόντων.

Παρ' ότι πάντως οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν μεταξύ τους, είναι γεγονός ότι αξίζει να συνεχιστεί η έρευνα όσον αφορά στη σχέση της πρόσληψης του ρυθμού και της μελωδίας από άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα.

Αναγνώριση μουσικών ήχων και τραγουδιού από άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα

Η ακουστική διάκριση και αντίληψη δεν αφορά μόνο στην αναγνώριση και διάκριση ανάμεσα στο ρυθμό και στη μελωδία. Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η αναγνώριση μουσικών ήχων και τραγουδιού. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Μελβούρνης (McDermott & Looi, 2004) παρουσιάστηκαν σε άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα, 16 ηχητικά ερεθίσματα, τα οποία χωρίστηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: ομιλία, ήχοι περιβάλλοντος μεμονωμένα μουσικά όργανα και μουσικά σύνολα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερεθίσματα που σχετίζονταν με την μουσική προέρχονταν από drums, πιάνο, βιολί, τρομπέτα, συμφωνική ορχήστρα, χορωδία, jazz μπάντα και σύγχρονη pop μουσική. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε κι ένα δεύτερο πείραμα όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ερεθίσματα από μεμονωμένα μουσικά όργανα. Πιο συγκεκριμένα αυτά χωρίστηκαν σε κρουστά και μη κρουστά όργανα. Στην πρώτη κατηγορία χρησιμοποιήθηκαν πιάνο, μουσικές καμπάνες, ξυλόφωνο, drums και ταμπουρίνο, ενώ στην άλλη κατηγορία χρησιμοποιήθηκαν φλάουτο, κλαρινέτο, βιολί, τρομπέτα, αυλός, γυναίκα τραγουδίστρια και άντρας τραγουδιστής. Οι συμμετέχοντες κάθε φορά που άκουγαν τα ερεθίσματα είχαν να επιλέξουν τη σωστή απάντηση μέσα από μια λίστα που είχαν μπροστά τους, ενώ δεν είχαν κανενός είδους ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις που έδιναν. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι με μεγαλύτερη ακρίβεια αναγνωρίστηκαν οι άντρες ομιλητές, με την drums να ακολουθεί. Ταυτόχρονοι ομιλητές, θόρυβος εστιατορίου και ήχος βιολιού, ήταν ήχοι με μικρότερη αναγνωρισιμότητα. Παράλληλα, αναφορικά με το δεύτερο πείραμα, η drums ήταν το πιο αναγνωρίσιμο όργανο, ενώ ο αυλός και το φλάουτο αναγνωρίστηκαν σωστά τις λιγότερες φορές.

Είναι γεγονός, ότι η πλειοψηφία των χρηστών με κοχλιακό εμφύτευμα, όταν χρησιμοποιούν μόνο ακουστικές ενδείξεις, είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν το ηχόχρωμα ενός οργάνου, αλλά ωστόσο, η διάκριση αυτή γίνεται ευκολότερη, ειδικά αν πρόκειται για όργανα που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες, όπως για παράδειγμα ένα φλάουτο και ένα τύμπανο (Gfeller et al., 1998). Αυτό σημαίνει συχνά, ότι το φασματικό σχήμα που χαρακτηρίζει τα διάφορα ηχοχρώματα των οργάνων, ίσως να γενικεύεται κατά τη μεταφορά του μέσω των μέχρι τώρα υπαρχόντων κοχλιακών εμφυτευμάτων. Τέλος, σε σχετική μελέτη (Gfeller et al., 2002), που οι συμμετέχοντες με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν να αναγνωρίσουν 8 μουσικά όργανα διαλέγοντας μέσα από 16 πιθανές απαντήσεις η επιτυχία τους ανήλθε σε ένα ποσοστό 46,6% σε αντίθεση με τους τυπικά ακούοντες που ήταν σωστοί σε ένα ποσοστό 90,9 %. Αντίθετα, σε άλλη μελέτη όπου οι συμμετέχοντες με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν να αποφασίσουν για μια μελωδία που ακουγόταν από 3 διαφορετικά μουσικά όργανα, η επιτυχία τους ήταν της τάξης του 75%.

Η έρευνα των Vongpaisal, Trehub & Schellenberg (2006) έδειξε ότι τα άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα δεν είναι πάντα δεκτικά στην ακρόαση διαφόρων τραγουδιών, ενώ συχνά δυσκολεύονται και στην αναγνώρισή τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι συχνά εμφανίζεται δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των στίχων, ειδικά όταν πρόκειται για άγνωστα τραγούδια. Ταυτόχρονα, είναι γεγονός ότι για τους περισσότερους τυπικά ακούοντες ακροατές η αλλαγή τόνου λαμβάνεται ως ψηλότερη ή χαμηλότερη από τους ήδη προϋπάρχοντες

τόνους. Αντίθετα, για τους χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων, αυτή η αλλαγή μπορεί να σημαίνει αλλαγή στην ποιότητα του τόνου ή στην χροιά, αλλά όχι στην κατεύθυνση του τόνου. Άλλωστε, έχει επισημανθεί ότι η αντίληψη του ύψους του τόνου για αυτά τα άτομα είναι τόσο συγκεχυμένη ώστε οι αλλαγές γίνονται κατανοητές μόνο αν προκύπτουν διαφορές μεγάλες, δηλαδή 4 με 12 ημιτόνια (Vongpaisal et al., 2004). Ωστόσο, στα περισσότερα τραγούδια οι αλλαγές τόνου αφορούν μικρότερες αλλαγές από αυτές των 4 ημιτονίων. Ως αποτέλεσμα, η αναγνωρισιμότητα των μελωδιών γίνεται δύσκολη, εκτός αν υπάρχουν έντονες ρυθμικές ενδείξεις και στοιχεία.

Είναι γενικό φαινόμενο, οι αλλαγές στο τονικό περίγραμμα ενός τραγουδιού να είναι τόσο μικρές ώστε να τις αγνοούν, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στα χρονικά στοιχεία του κομματιού, τα οποία τους δίνουν και την ευκαιρία να συγχρονίσουν το χορό, τον βηματισμό ή τα παλαμάκια τους με άλλους, γεγονός που ενισχύει και τις διαπροσωπικές τους επαφές. Μία θετική λοιπόν εκτίμηση, της μελωδικής κατάστασης ενός τραγουδιού, είναι συχνά δύσκολη εξαιτίας της αδυναμίας άντλησης νοήματος και ευχαρίστησης από απλά τονικά σχήματα ή μελωδίες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός, ότι η δυσκολία αυτών των ατόμων για ακρόαση ή δραστηριότητα τραγουδιού, έχει να κάνει και με την ίδια την γλώσσα που χρησιμοποιείται και που από μόνη της (ειδικά γλώσσες της ανατολής), μπορεί να έχει μικροαλλαγές τόνου, τονισμούς, τραβήγματα κλπ. (Koelsch et al., 2004). Τέλος, χρειάζεται και πάλι να επισημανθεί ότι οι περιορισμοί των ίδιων των κοχλιακών συσκευών φέρουν εμπόδια στην εκτίμηση μελωδικών σχημάτων, και πως οι βελτιώσεις τους θα οδηγούσαν σε άλλου είδους αποτελέσματα (Vongpaisal, Trehub & Schellenberg, 2006).

Οι Gfeller, Mehr και Witt (2001) παρουσίασαν ένα πρόγραμμα ακουστικής εξάσκησης, που είχαν σχεδιάσει ειδικά για να παρέχουν στους χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων, δομημένη εμπειρία για την ακρόαση μουσικών ήχων. Αυτό το πρόγραμμα παρέχεται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και αποτελείται από 48 μαθήματα, που αντιστοιχούν σε 4 μαθήματα κάθε εβδομάδα. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μουσικά ερεθίσματα που περιέχουν σειρές προκαθορισμένων μουσικών τόνων και ηχογραφημένους ήχους από διάφορα μουσικά όργανα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει το πρόγραμμα, στοχεύει στην διάκριση, αναγνώριση και ακριβή περιγραφή των μουσικών αυτών στοιχείων. Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε άτομα με κοχλιακό εμφύτευμα πριν και μετά τη χορήγηση του προγράμματος, φάνηκαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα από 5-33%, ανάλογα με τον στόχο αξιολόγησης του κάθε τεστ. Επίσης, φάνηκε οι συμμετέχοντες (McDermott, 2004) να αντιλαμβάνονται πιο εύκολα διάφορες μελωδίες και να είναι περισσότερο δεκτικοί στα διάφορα μουσικά είδη. Είναι πάντως γεγονός, ότι η ποιότητα και ευχαρίστηση που προέρχεται από μουσικούς ήχους θα είναι σχετικά «φτωχή», αν τα κοχλιακά εμφυτεύματα δεν αρχίσουν να παρέχουν καλύτερες ποιοτικά πληροφορίες, που σχετίζονται με το τονικό ύψος και τα διάφορα ηχοχρώματα.

Όλα αυτά λοιπόν, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, προκειμένου οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων να χαίρουν ευχαρίστησης αναφορικά με τους διάφορους μουσικούς ήχους, αλλά και προκειμένου να αναγνωρίζουν ακριβέστερα διάφορους σύνθετους ήχους, χρειάζονται ακόμα αρκετές ρυθμίσεις και βελτιώσεις των συστημάτων (McDermott & Looi, 2004).

Συμπεράσματα

Η αναγνώριση του κοχλιακού εμφυτεύματος ως ένα αποτελεσματικό και ασφαλές βοηθητικό μέσο ακοής έχει λάβει έκταση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Είναι σημαντικό ότι για να επιβεβαιωθεί η χρησιμότητα της αποτελεσματικότητάς του θα πρέπει να γίνει συστηματική έρευνα όχι μόνο σε θέματα που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και σε θέματα που

αφορούν τη μουσική ανάπτυξη. Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική διερεύνηση εντόπισε εκείνα τα σημεία που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την μελέτη της μουσικής αντίληψης των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα. Σημαντικό είναι ότι σε διάφορες έρευνες εντοπίστηκε η συσχέτιση των στοιχείων της μουσικής με άλλους τομείς ανάπτυξης. Για παράδειγμα η απόδοση στην αντίληψη της χροιάς σχετίζεται με την αντίληψη του λόγου και με γνωστικές διαδικασίες (Darrow, 1987· Gfeller et al., 1998· Rubinstein & Turner, 2003). Επιπλέον η μουσική έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με προβλήματα ακοής καθώς μέσα από την οργάνωση δραστηριοτήτων ενισχύεται ο συντονισμός των κινήσεων, η φαντασία και η δημιουργικότητα αλλά εξασκούνται και οι φωνητικές ικανότητες στα άτομα με βαρηκοΐα (Καρτασίδου & Χαρατσή, 2003· Καρτασίδου, 2004· Haus, 2002). Η εξασφάλιση της συμμετοχής των ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα σε μουσικές δραστηριότητες θα συμβάλει με απρόσκοπτο τρόπο στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής τους ένταξης (Radbruch, 2001). Παράλληλα «όταν ένα άτομο μάθει να ταξινομεί τις ουσιαστικές απλές ηχητικές δομές της μουσικής και να τις συνδέει, θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τις εμπειρίες της ομιλίας» (Piel, 1998). Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό παράγωγο του ήχου και δεν προκύπτει ως μοναδικό όφελος μέσω της ακοής. Η μουσική αποτελεί επίσης ένα κομμάτι του ηχητικού κόσμου. Η ακουστική εξάσκηση θα βελτιωθεί σημαντικά στα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα όταν θα συμπεριλάβουν στην ομιλία μια καλύτερη κατανόηση του ρυθμού και την ικανότητα διαφοροποίησης της συχνότητας (Abdi et al., 2001).

Σίγουρα χρειάζονται να γίνουν πολλά προς αυτή την κατεύθυνση σε επίπεδο πρακτικό και ερευνητικό, προκειμένου να διαπιστωθεί «ποια είναι η κατάλληλη οδός ώστε όποιος θα χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο να επιτυγχάνει κάτι και όποιος θα διδάσκει μέσω αυτής να επιτυγχάνει ακόμα περισσότερα» (Piel, 1998).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdi, S., Khalessi, M.H., Khorsandi, M. & Gholami, B. (2001). Introducing music as means of habilitation for children with cochlear impants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 59, 103-113.

Brockmeier, S.J. et al. (2004). Comparison of musical activities by cochlear impant users. *International Congress Series*, 1273, 205-207.

Darrow, A.A. (1987). An investigative study: the effect of hearing impairment on musical aptitude. *Journal of Music Therapy*, 24(2), 88-96.

Gfeller, K. & Lansing, Ch. (1991). Melodic, rhythmic, and timbral perception of adult Cochlear Implant users. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 916-920.

Gfeller, K. & Lansing, Ch. (1992). Musical Perception of Cochlear Implant users as measured by the Primary Measures of Music Audiation: An item analysis. *Journal of Music Therapy*, 29(1), 18-39.

Gfeller, K., Woodworth, G., Robin, D.A., Witt, S. & Knutson, J.F. (1997). Perception of rhythmic and sequential pitch patterns by normally hearing adults and adult cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 18(3), 252-260.

Gfeller, K., Knutson, J., Woodworth, G., Witt, S. & DeBus, B. (1998). Timbral recognition and appraisal by adult cochlear implant users and normal-hearing adults. *Journal of the American Academy of Audiology,* 9(1), 1-19.

Gfeller, K., Mehr, M. & Witt, S. (2001). Aural Rehabilitation of Music Perception and enjoyment of adult cochlear implant users. *JARA* 34, 17-27.

Gfeller, K., Witt, S., Woodworth, G., Mehr, M. & Knutson, J. (2002). Effects of frequency, instrumental family, and cochlear implant type on timbre recognition and appraisal. *Otorhinolaryngology*, 111(4), 349-56.

Haus, R. (2002). „Spiel' noch mal…" Musiktherapie asl Hilfe, das Hoeren zu lernen bei Kindern mit Cochlear-Implantat. *Musiktherapeutische Umschau,* 23(1), 37-45.

Koelsch, S., Wittfoth, M., Wolf, A., Mueller, J. & Hahne, A. (2004). Music perception in cochlear implant users: an event-related potential study. *Clinical Neurophysiology*, 115, 966-972.

McDermott, H.J. (2004). Music Perception with Cochlear Implants: a review. *Trends in Amplification*, 8(2), 49-82.

McDermott, H.J. & Looi, V. (2004). Perception of complex signals, including musical sounds with cochlear implants. *International Congress Series*, 1273, 201-204.

Piel, W. (1998). Musik im Leben hörbehinderter Menschen. *Zeitschrift für Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 9(4), 167-170.

Radbruch, K. (2001). Musiktherapie innerhalb der Rehabilitation von Kindern mit Cochlear Implant. *Music Therapy Today (online)* www.musictherapyworld.info

Rubinsteijn, J.T. & Turner, C. (2003). A novel acoustic simulation of cochlear implant hearing: effects of temporal fine structure. *Proceedings of the 1st International IEEE EMBS Conference on Neural Engineering*, March 20-22, 142-145.

Stordahl, J. (2002). Song Recognition and Appraisal: a comparison of children who use cochlear implants and normally hearing children. *Journal of Music Therapy*, 39(1), 2-19.

Vongpaisal, T., Trehub, S.E. & Schellenberg, E.G. (2006). Song recognition by children and adolescents with cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1091-1103.

Vongpaisal, T., Trehub, S.E., Schellenberg, E.G. & Papsin, B. (2004). Music recognition by children with cochlear implants. *International Congress Series*, 1273, 193-196.

Wilson, B., Smith, D. (2000). Music therapy assessment in school settings: a preliminary investigation, *Journal of Music therapy*, 37(2), 95-117.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Gordon, E.E (2006). *Primary Measures of Music Audiation [Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας] και Intermediate Measures for Music Audiation [Ενδιάμεσες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας]* (απόδοση στα ελληνικά: Λ. Στάμου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική* Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Καρτασίδου, Λ. & Χαρατσή, Γ. (2003). Η εκπαιδευτική λειτουργία της μουσικής σε παιδιά με προβλήματα ακοής. Στο *Περιοδικό Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών,* 30, 16-17.

Κυριαφίνης, Γ., Λαμπροπούλου, Β. & Οκαλίδου, Α. (2008). *Οδηγός εκπαιδευτικών για παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας- Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πατρών- ΠΤΔΕ, Μονάδα Αγωγής Κωφών.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

'Οι Θρυλικές Περιπέτειες του Μεγαλέξαντρου'[1]: Η Ψυχολογική Διάσταση στη Διαπολιτισμική Προσέγγιση μιας Όπερας για Νέους

Μιράντα Καλδή & Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

Περίληψη

Μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αγγίζει το εγγενές μουσικό δυναμικό των νέων ανθρώπων είναι οι όπερες και τα μουσικοθεατρικά έργα ειδικά γραμμένα γι' αυτούς. Εκπαιδεύουν και 'θεραπεύουν' μέσω αυτού που αποκαλούμε «σημαντική εμπειρία». Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η νεανική όπερα «Οι Θρυλικές Περιπέτειες του Μεγαλέξαντρου» του David Blake, που παρουσιάστηκε στη Μυτιλήνη το καλοκαίρι του 1997 στα πλαίσια του Προγράμματος «Καλειδοσκόπιο». Στην παραγωγή - μουσική εκτέλεση της όπερας - συμμετείχαν νεανικές χορωδίες από τρεις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από ψυχολογικής άποψης, «η μουσική εκτέλεση ως πηγή γνώσης αντικατοπτρίζει την ανθρώπινη εμπειρία -δίνει στον μαθητή πληροφορίες για τον *εαυτό του,* τις οποίες εισπράττει μέσω της αλληλεπίδρασής του με τη μουσική. […] Ως μορφή δημιουργικής γνώσης, καλλιεργεί στο παιδί αυτοσεβασμό και γεννά αισθήματα ικανοποίησης, ίσως από τα πιο σημαντικά στοιχεία που μπορεί να του δοθούν» (Rao, 1993: 7). Η παραγωγή μιας πολυπολιτισμικής όπερας νέων ενέχει δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη σε επίπεδο αντίληψης, διαπολιτισμικής κατανόησης, αυτογνωσίας και ικανότητας διαπραγμάτευσης. Η αίσθηση ασφάλειας στις ομαδικές πρόβες μουσικής-κίνησης μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να τολμήσουν και να υπερβούν τον εαυτό τους σε προσωπικό και καλλιτεχνικό επίπεδο. Οι επιδράσεις στους νέους από τη συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη παραγωγή θα παρουσιασθούν μέσα από τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο το οποίο επικεντρώθηκε α) στα συναισθήματα και τις σκέψεις τους μετά την ολοκλήρωση της παράστασης, β) στις επιπτώσεις της συμμετοχής τους σε ψυχικό, νοητικό και σωματικό επίπεδο και γ) στις γνώσεις που εισέπραξαν για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Λέξεις-κλειδιά
Μουσική Εκτέλεση, Όπερα για Νέους, Ψυχολογία της Μουσικής, Αντιληπτική Ευελιξία, Διαπολιτισμική κατανόηση, Μουσικά Επαγγέλματα

Εισαγωγή

Η όπερα για νέους, ως είδος, αποτελεί μια δημοφιλή και ουσιαστική εμπειρία μουσικής δημιουργίας τόσο για σχολικές όσο και για νεανικές χορωδίες. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, σημαντικοί Βρετανοί και Αμερικανοί συνθέτες όπως ο Benjamin Britten, ο Harrison Birthwhistle, ο Peter Maxwell Davies, ο Aaron Copland, ο Leonard Bernstein, ο David Bedford και άλλοι έχουν γράψει μεγάλο αριθμό έργων ειδικά για νέους. Παρόλο που το δημοφιλές αυτό μουσικό είδος αποτελεί πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, δεν έχει εφαρμοσθεί επαρκώς μέχρι πρόσφατα στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Μια σύγχρονη όπερα για νέους με ελληνικό λιμπρέτο θεωρήθηκε σημαντικός εμπλουτισμός του υπάρχοντος ρεπερτορίου.

[1] "Οι Θρυλικές Περιπέτειες του Μεγαλέξαντρου" είναι ένα Διαπολιτισμικό Project για Σολίστ, Χορωδία και Ορχήστρα Νέων. Μουσική: David Blake, Κείμενο: John Birthwhistle, Ελληνική Μεταγλώττιση: Άννα Παπασταύρου, Σκηνοθεσία: Guy Retallack, Σκηνογραφία: John Clarke, Συντονισμός Παραγωγής: Joan Lane, Σύλληψη και Παραγωγή: Μιράντα Καλδή, Έρευνα: Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, Χορηγοί: Πρόγραμμα "Καλειδοσκόπιο" (Ε.Ε.), Δήμος Μυτιλήνης, Μονή Αγίου Ραφαήλ, Ανώνυμοι Χορηγοί.

Το Project 'Α' - όπως στο εξής θα αναφέρεται η παραγωγή της εν λόγω όπερας - υλοποιήθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης "Καλειδοσκόπιο", το οποίο στόχευε στην υποστήριξη των τεχνών σε διαπολιτισμική βάση μέσα από τη συμμετοχή νέων ανθρώπων. Το γεγονός ότι η Θεσσαλονίκη ήταν πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης το 1997, αποτέλεσε έναυσμα για την επιλογή της ιστορίας του Μεγάλου Αλεξάνδρου ως θέμα της όπερας. Νέοι άνθρωποι από τρεις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο Project 'Α'.

Η ιδιαιτερότητα αυτού του εγχειρήματος θα μπορούσε να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες, από τους οποίους αναδείχθηκαν ως σημαντικότεροι: α) η όπερα ως μουσικό είδος που εμπεριέχει μουσική, κίνηση, δράμα, ομαδική εργασία, πολυαισθητηριακή ενεργοποίηση, κ.λπ., β) η διαπολιτισμική συμμετοχή, γ) ο τόπος διαβίωσης και υλοποίησης του προγράμματος (κατασκήνωση) και γ) ψυχολογικοί παράγοντες συνδεδεμένοι με το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων. Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούσαν σε μεγάλο βαθμό συχνά με τη μορφή 'αδιαχώριστων μεταβλητών'. Επιλέξαμε λοιπόν να παρουσιάσουμε παρακάτω αυτούς τους παράγοντες, χωρίς να εστιάζουμε σε συγκεκριμένες σχέσεις αιτίου-αιτιατού για κάθε έναν από αυτούς ξεχωριστά - κάτι που θα ήταν αδύνατον - αλλά προσεγγίζοντάς τους συνδυαστικά, ως αδιαχώριστα συστατικά μιας πλούσιας μουσικής εμπειρίας που διαδραματίζεται σε τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο. Δεδομένης της σημαντικότητας της συναισθηματικής ενεργοποίησης για την 'στέρεα' μνημονική εγγραφή, αλλά και για τη διαμόρφωση μελλοντικών στάσεων ως προς την τέχνη, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους συναισθηματικούς-ψυχολογικούς παράγοντες, όπως τους αντιλήφθηκαν τα ίδια τα παιδιά και οι νέοι που συμμετείχαν στη χορωδία.

Στόχοι του Project 'Α'

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Να ενθαρρύνει νεανικά μουσικά σύνολα από τουλάχιστον τρία κράτη μέλη της ΕΕ να ενώσουν τις δυνάμεις τους και να συνεργαστούν[2] για την προετοιμασία ενός χορωδιακού έργου για νέους, με θέμα σχετικό με τη χώρα φιλοξενίας, το οποίο θα ολοκληρωνόταν κατά τη διάρκεια του έτους 1997. Έτσι, ο Άγγλος συνθέτης David Blake έγραψε μια όπερα με θέμα τον Μέγα Αλέξανδρο, η οποία ανέβηκε στην Ελλάδα με τη συμμετοχή χορωδιών από τη Γερμανία, την Αγγλία και την Ελλάδα.
- Να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα των νέων, να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και να διευρύνει τις γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.
- Να δώσει την ευκαιρία στους νέους να βιώσουν τη χορωδιακή μουσική σε ένα πλαίσιο διαφορετικό από το συνηθισμένο.[3]

[2] Στο Project 'Α' οι ομάδες των συμμετεχόντων από την Αγγλία και τη Γερμανία αποτέλεσαν μειονότητες, εφόσον η χώρα φιλοξενίας ήταν η Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Triandis (1997/1986), η αλληλεπίδραση των μειονοτήτων με την πλειονότητα στο πλαίσιο μιας 'προσθετικής πολυπολιτισμικότητας' είναι δυνατόν με την πάροδο πολλών χρόνων να οδηγήσει σε έναν πλουραλισμό «που δίνει αυτοσεβασμό σε όλους, εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε διαπροσωπικές σχέσεις με περισσότερα οφέλη παρά ζημιές» (σσ. 161-162).

[3] Σε αντίθεση με τους κλειστούς χώρους στους οποίους συνήθως διεξάγονται οι πρόβες και συναυλίες των Ευρωπαϊκών χορωδιών, (δηλ., αίθουσες διδασκαλίας, αμφιθέατρα, αίθουσες συναυλιών), ο χώρος που φιλοξένησε το Project 'Α' ήταν μία κατασκήνωση. Εκεί, οι συμμετέχοντες διέμεναν ομαδικά σε μεγάλες πάνινες σκηνές. Οι γενικές πρόβες της χορωδίας διεξάγονταν στο κλειστό γήπεδο της κατασκήνωσης, οι πρόβες των μικρότερων ομάδων γινόντουσαν στους γύρο υπαίθριους χώρους, ενώ η τελική παράσταση πραγματοποιήθηκε στο ανοιχτό θέατρο του Φρουρίου της Μυτιλήνης. Σύμφωνα με τον Orr (2005), οι εξωτερικοί χώροι ή τόποι, με την συνθετότητα και τις πολλαπλές σχέσεις που τους διακρίνουν, αποτελούν το βέλτιστο αντιστάθμισμα της

- Να μυήσει τους νέους στη σύγχρονη όπερα και να τους καταστήσει μέρος ενός προγράμματος, το οποίο θα τους έδινε την αίσθηση της επιτυχίας μέσα από την εμπειρία της παράστασης (Rao, 1993).
- Να ενθαρρύνει μια διαθεματική προσέγγιση, παρέχοντας ερεθίσματα από την ιστορία, τη γεωγραφία, τη γλώσσα, τη φιλοσοφία, την κλασσική λογοτεχνία και τη μουσική. [4]
- Να οργανώσει πρόβες κατά τις οποίες οι νέοι που συμμετείχαν θα έρχονταν σε στενή επαφή μεταξύ τους, με τον σκηνοθέτη, τους επαγγελματίες μουσικούς, τους τραγουδιστές και τους τεχνικούς.[5]

Τα μουσικά σύνολα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τα ακόλουθα τέσσερα παιδικά/νεανικά χορωδιακά σύνολα, τα οποία είχαν μελετήσει το έργο ξεχωριστά, προτού έρθουν στη Μυτιλήνη:
Α) Η Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου (Γερμανία), ένα σύνολο με ευρύ ρεπερτόριο, εμπειρία παραστάσεων και ηχογραφήσεις, το οποίο αποτελείται μόνο από νεαρές γυναίκες.
Β) Η Παιδική Χορωδία του Finchley (Βρετανία), μια μικτή χορωδία, επίσης με ευρύ ρεπερτόριο και πολλές παραστάσεις στο ενεργητικό της.
Γ) Η Δημοτική Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης (Ελλάδα), μια σχετικά νέα μικτή χορωδία με περιορισμένο ρεπερτόριο και ελάχιστη εμπειρία παραστάσεων.
Δ) Η Χορωδία Νέων του Ιονίου Ωδείου Κερκύρας (Ελλάδα), μια νεοσύστατη μικτή χορωδία με μηδενικό ρεπερτόριο και καθόλου εμπειρία παραστάσεων.

Η ορχήστρα αποτελούνταν από μέλη της φοιτητικής ορχήστρας του Πανεπιστημίου του York (Αγγλία) και φοιτητές του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Αξιολόγηση του Project 'Α'

Ο ρόλος μας σε αυτό το πρόγραμμα μάς επέτρεψε σε καθημερινή βάση να γίνουμε αυτόπτες μάρτυρες των θετικών επιδράσεων αλλά και των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες. Επίσης, ήμασταν διαρκώς κοντά στους νέους, οι οποίοι στρέφονταν σε εμάς για να εκφράσουν τον ενθουσιασμό τους και να μιλήσουν για τις περιστασιακές συγκρούσεις τους. Το επίκεντρο του προγράμματος ήταν η προετοιμασία για την παράσταση σε ένα ασφαλές και

διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Σε αντίθεση με την τελευταία, «μας επιτρέπουν να διευρύνουμε την οπτική μας γωνία, καθώς όχι μόνο εξετάζουμε πώς αλληλεπιδρούν οι διάφοροι τομείς αλλά και επιμηκύνουμε τη χρονική μας αντίληψη», βιώνοντας την εξέλιξη των φυσικών διαδικασιών (Orr, 2005:91-92).

[4] Τη μέγιστη εκπαιδευτική αξία της σύνδεσης της προσωπικής εμπειρίας με τη φύση και τα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας και της γεωγραφίας εξαίρει ο John Dewey. Όπως υποστηρίζει, «Η γεωγραφία και η ιστορία είναι οι δύο ανεκτίμητες πηγές της σχολικής εκπαίδευσης, αφού καθιστούν δυνατή τη διεύρυνση της σημασίας της άμεσης προσωπικής εμπειρίας. Οι δραστηριότητες […] αναπτύσσονται στον χώρο και τον χρόνο σε συσχέτιση με τη φύση [γεωγραφία] και τον άνθρωπο [ιστορία]. Εκτός κι αν διδάσκονται για μη 'παιδευτικούς' λόγους ή απλά ως δεξιότητες, η κύρια εκπαιδευτική τους αξία είναι ότι παρέχουν τις πλέον άμεσες και ενδιαφέρουσες οδούς προς τον ευρύτερο κόσμο των σημασιών που εκφράζονται στην ιστορία και τη γεωγραφία» (Dewey, 1985/1980:226).

[5] Σύμφωνα με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura (1996), οι δυνατότητες του ανθρώπου –όπως οριοθετούνται από βιολογικούς περιορισμούς– αναπτύσσονται μέσω της άμεσης εμπειρίας αλλά και της εμπειρίας μέσω παρατήρησης. Έτσι, τα παιδιά/νέοι που συμμετέχουν στην παραγωγή μιας όπερας μαθαίνουν όχι μόνον μέσω των προσωπικών τους δράσεων, αλλά κι ενώ παρατηρούν τις πράξεις, τις συμπεριφορές και τη στάση των επαγγελματιών 'συνεργατών' ή δασκάλων τους.

ευχάριστο για τους συμμετέχοντες πλαίσιο. Η αξιολόγηση αποτέλεσε σημαντικό αλλά συγκριτικά δευτερεύον μέλημα. Η συλλογή στοιχείων γι' αυτήν έγινε μέσω διαφόρων εργαλείων, συμπεριλαμβανομένου ερωτηματολόγιου με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Εφόσον από την αρχική εξέταση του υλικού, προέκυψε ότι οι απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί στους συμμετέχοντες χορωδούς περιείχαν από μόνες τους πλούσιο και ενδιαφέρον υλικό, αποφασίστηκε η αξιολόγηση τόσο για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πρόγραμμα 'Καλειδοσκόπιο') όσο και για την παρούσα εργασία να βασιστεί πρωταρχικά σε αυτές. Ο εστιασμός στην οπτική γωνία των ίδιων των συμμετεχόντων ελαχιστοποίησε τις πιθανότητες μεροληψίας του ενεργητικού παρατηρητή, η προοπτική του οποίου αποκαλύπτεται στο δεύτερο μέρος της αξιολόγησης που αναφέρεται ιδιαίτερα σε πρακτικά θέματα υλοποίησης αυτού του σύνθετου προγράμματος.

Διαδικασία Προετοιμασίας, Παράσταση: Η Οπτική Γωνία των Χορωδών

Ζητήματα όπως το πώς αντιλήφθηκαν τα ίδια τα παιδιά την εμπειρία του Project 'Α' με τη συνεργασία ομάδων από διαφορετικά κράτη, τι ένιωσαν, τι σκέφτηκαν, και τι εν τέλει έμαθαν για τον εαυτό τους και τους άλλους βρέθηκαν στο επίκεντρο της μελέτης. Από την ανάλυση περιεχομένου ανοικτού τύπου απαντήσεων του σχετικού ερωτηματολογίου των χορωδών, προέκυψαν τα παρακάτω θέματα και τάσεις:

Η παράσταση, ως σύνθεση των επιμέρους καλλιτεχνικών στοιχείων (ορχήστρα, χορωδία, κίνηση, σκηνικά, φώτα, υπόθεση, κ.λπ.), ως κορύφωση των προσπαθειών και ολοκλήρωση του όλου εγχειρήματος, ως προβολή του έργου σε κοινό, αλλά και ως η 'αρχή του τέλους' της κοινής μουσικής εμπειρίας και ζωής των προηγούμενων ημερών, έγινε αφορμή για την πρόκληση έντονων συναισθημάτων. Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση για το τι ένιωσαν μετά την παράσταση, όπως παρουσιάζονται κωδικοποιημένες στον Πίνακα 1(α) προκύπτει τόσο η ποικιλία όσο και η ποιότητα των συναισθημάτων, τα οποία για κάποιους ήταν πρωτόγνωρα και τόσο έντονα που τους ήταν δύσκολο να τα περιγράψουν.

Ποιότητα, Βάθος Συναισθημάτων

- Δυσκολία Έκφρασης του Συναισθηματικού Πλούτου (Συναισθηματική Υπερφόρτιση, Τάση για Κλάμα)
- Πρωτόγνωρα Συναισθήματα

Συναισθήματα με Θετικό Σθένος[6]

- Ευτυχία-χαρά για Επιτυχία Παράστασης – 'Τέλεια' Ευτυχία
- Ευτυχία για Νέα Γνώση
- Απερίγραπτη Υπερηφάνεια για την Ιστορία της Όπερας και την Παράσταση
- Βαθειά Συγκίνηση
- Έκσταση
- Ικανοποίηση
- Πληρότητα
- Ανακούφιση
- Αγάπη προς Όλους

[6] Το σθένος (valency) των συναισθημάτων αναφέρεται στην τάση που έχουν οι άνθρωποι "να αποδίδουν διαφορετικούς βαθμούς θετικότητας ή αρνητικότητας σε οτιδήποτε βιώνουν ή αναλύουν" (Juslin & Sloboda, 2001:4).

Συναισθήματα με Αρνητικό Σθένος
• Εξάντληση
• Λύπη για Αποχωρισμό με Μέλη Ομάδας (Νέους και Επαγγελματίες)
• Απέραντη Λύπη μετά την Ευτυχία
• Λύπη για το Τέλος
• Λύπη για τη Μη Επανάληψη της Παράστασης
Έκφραση Συναισθημάτων
• Ανάγκη των Συμμετεχόντων να Εκφράσουν τις Ευχαριστίες/Ευγνωμοσύνη στους Υπεύθυνους
• Ικανοποίηση από Ανάπτυξη Ικανότητας Έκφρασης Συναισθημάτων με Σωστό Τρόπο

Πίνακας 1(α): *Συναισθήματα μετά την Παράσταση (Ανάλυση Ερωτηματολογίου Χορωδών)*

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά/νέοι περιγράφουν τη συγκίνηση της παράστασης, αναφέροντας μεταξύ άλλων ακόμα και έκσταση, εξάντληση, ικανοποίηση, ανακούφιση και αγάπη προς όλους, θα μπορούσε να παραπέμπει σε συναισθηματικά πρότυπα σαμανικών τελετουργιών πρωτόγονων πολιτισμών (βλ. Schott-Billmann, 1997). Σε μια προσέγγιση της θεραπείας ως πρόληψη, η εμπειρία του Project 'Α' φαίνεται ότι κατά μία έννοια έδρασε 'θεραπευτικά' στις νεανικές προσωπικότητες, λειτουργώντας σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (1998/1909) ως *μετουσίωση* των ασυνείδητων ενορμήσεών τους[7]. Παράλληλα τις 'παίδευσε', εφόσον, όπως αναγνωρίζει ένας χορωδός, τον βοήθησε να αναπτύξει την ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματά του με σωστό τρόπο (βλ. Langer (1966) για τη λειτουργία των τεχνών – συμπεριλαμβανομένης της μουσικής– ως μέσον εκπαίδευσης του συναισθήματος).

Η λύπη ως αντίδραση στο «τέλος» (εδώ, για παράδειγμα: τέλος παράστασης, τέλος ευτυχίας, τέλος συνεργασίας, τέλος προσδοκίας για επανάληψη της παράστασης) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συναισθηματικής ζωής του ανθρώπου. Στο Project 'Α' τα παιδιά και οι νέοι είχαν την ευκαιρία να βιώσουν, να εκφράσουν και να μοιραστούν τη λύπη τους μετά τη λήξη της παράστασης.[8] Ο κατάλογος των σκέψεων των χορωδών μετά την παράσταση, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις τους, ήταν εμφανώς λιγότερο εκτενής από ό,τι αυτός των συναισθημάτων τους. Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον Πίνακα 1(β) που παρατίθεται παρακάτω, τα παιδιά/νέοι συνειδητοποίησαν ότι η παράσταση της όπερας 'Α' είχε μεγάλη επιτυχία, την οποία απέδωσαν στις πολυάριθμες πρόβες και στη σκληρή δουλειά που προηγήθηκε. Οι υπόλοιπες σκέψεις τους δεν ήταν αποκομμένες από το συναίσθημα, εφόσον αναφερόταν στην επιθυμία· στην επιθυμία τους για το μέλλον και ειδικότερα στην επιθυμία

[7] Σύμφωνα με τους Laplanche & Pontalis (1981/1986): «Ο Φρόυντ περιέγραψε ως δραστηριότητες μετουσίωσης κυρίως την καλλιτεχνική δραστηριότητα και τις διανοητικές αναζητήσεις. Η ενόρμηση θεωρείται μετουσιωμένη όταν παρεκκλίνει προς νέους μη σεξουαλικούς σκοπούς, στοχεύοντας έτσι σε κοινωνικά καταξιωμένα αντικείμενα» (Laplanche & Pontalis, 1981/1986:320).

[8] Η αντιμετώπιση των διαφόρων εκφάνσεων του τέλους μέσω σημαντικών εμπειριών που σχετίζονται με τη γενικότερη μουσική εμπειρία συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των νέων, προετοιμάζοντάς τους για τις 'μεγάλες' απώλειες της ζωής (π.χ. τέλος προσωπικής σχέσης, διαζύγιο, θάνατος). Η μουσικοθεραπεία, όπως και οι άλλες θεραπείες μέσω των τεχνών, ασχολείται ιδιαίτερα με την προετοιμασία και την αντιμετώπιση του τέλους (π.χ. τέλος συνεδρίας, διακοπές, αναχώρηση ασθενούς από ομάδα, κ.λπ. βλ. Pavlicevic, 2003). Σε ένα ομαδικό εκπαιδευτικό-καλλιτεχνικό πλαίσιο όπως το προτεινόμενο, η κατάλληλη ψυχική προετοιμασία των νέων για το τέλος της παράστασης και του όλου project και η επεξεργασία του σε λεκτικό ή/και μουσικό επίπεδο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη θετική αντιμετώπισή του στην παρούσα κατάσταση αλλά και για τη χρήση του ως συναισθηματικού 'εκπαιδευτικού υλικού' για τη μελλοντική ζωή.

τους για επανάληψη της παράστασης αλλά και για μελλοντική επαφή με τους καθηγητές και φοιτητές με τους οποίους είχαν μόλις ολοκληρώσει την συνεργασία τους.

Επιτυχία της Παράστασης
- Αναγνώριση Επιτυχίας Παράστασης
- Αναγνώριση του γεγονότος ότι οι Πολυάριθμες Πρόβες Συνέβαλαν στην Επιτυχία της Παράστασης

Επιθυμία για Προέκταση της Εμπειρίας στο Μέλλον
- Έντονη Επιθυμία για Επανάληψη Παράστασης σε Διαφορετικά Μέρη
- Ελπίδα για Μελλοντική Επαφή με Καθηγητές, Φοιτητές

Πίνακας 1(β): *Σκέψεις μετά την Παράσταση (Ανάλυση Ερωτηματολογίου Χορωδών)*

Προφανώς η παράσταση σε κοινό ήταν πρακτικά και συναισθηματικά η αποκορύφωση του Project 'Α'. Ωστόσο, και η διαδικασία της προσαρμογής, της κοινής διαβίωσης και των ομαδικών προβών αποτέλεσε ιδιαίτερα σημαντικό μέρος του όλου εγχειρήματος σε εκπαιδευτικό, παιδευτικό και 'θεραπευτικό' επίπεδο. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των χορωδών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το Project 'Α' συνέβαλε α) στην προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία (αύξηση αυθορμητισμού, αυτοεκτίμησης, αυτονομίας και ανεξαρτησίας στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας, αναγνώριση άγνωστων στοιχείων του εαυτού, διεύρυνση του προσωπικού ορίζοντα), β) στη συναισθηματική ενεργοποίηση (ευαισθητοποίηση, ευχαρίστηση) και γ) στην άμβλυνση της αρνητικής στάσης τους προς τους ξένους (σεβασμός για τη δουλειά των άλλων, περιορισμός στην αρνητική αξιολόγηση ατόμων που προέρχονται από ξένους πολιτισμούς, επανεξέταση των προσωπικών προκαταλήψεων/στερεοτύπων απέναντι σε άλλες εθνικές ομάδες). Σε νοητικό επίπεδο, η συμμετοχή στο Project 'Α' έδωσε αφορμές για την εξάσκηση της μνήμης και παρείχε πληροφορίες και γνώσεις –μέσω εμπειρίας και παρατήρησης– τόσο για τα μουσικά όσο και για τα άλλα επαγγέλματα που σχετίζονται με το ανέβασμα μιας όπερας. Σε σωματικό επίπεδο, τα προβλήματα διαβίωσης και προσαρμογής στις κλιματικές συνθήκες τη δεδομένη περίοδο προκάλεσαν δυσκολίες, τις οποίες η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατάφερε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Τα αποτελέσματα επιγραμματικά αναφέρονται στον πίνακα 2, παρακάτω.

Επίδραση του Project 'Α' στην 'Ψυχή΄ των Συμμετεχόντων Χορωδών
- Αύξηση του Αυθορμητισμού
- Αύξηση Αυτοσεβασμού
- Αύξηση της Αυτονομίας και Ανεξαρτησίας στην Καθημερινότητα
- Αναγνώριση Άγνωστων Στοιχείων του Εαυτού
- Διεύρυνση του Προσωπικού Ορίζοντα
- Συναισθηματική Ευαισθητοποίηση
- Ευχαρίστηση από τη Συμμετοχή στο Project
- Σεβασμός για τη Δουλειά των Άλλων
- Περιορισμός στην Αρνητική Αξιολόγηση Ατόμων που προέρχονται από Ξένους Πολιτισμούς
- Επανεξέταση των Προσωπικών Προκαταλήψεων/Στερεοτύπων απέναντι σε Άλλες Εθνικές Ομάδες

Επίδραση του Project 'Α' στο 'Νου' των Συμμετεχόντων Χορωδών • Εξάσκηση της Μνήμης • Επιλογή Επαγγέλματος
Επίδραση του Project 'Α' στο 'Σώμα΄ των Συμμετεχόντων Χορωδών • Υπέρβαση Δυσκολιών σε Σωματικό Επίπεδο • Δυσκολία Προσαρμογής σε Καιρικές Συνθήκες

Πίνακας 2: *Επίδραση της Εμπειρίας του Project 'Α' στη Ψυχή στο Νου και στο Σώμα των Παιδιών/Νέων (Ανάλυση Ερωτηματολογίου Χορωδών)*

Η συμμετοχή των παιδιών/νέων στο Project 'Α' τους βοήθησε να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους. Από τις απαντήσεις τους, όπως εμφανίζονται κωδικοποιημένες στον Πίνακα 3, φαίνεται ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας στην καθημερινή διαβίωση αλλά και η βελτίωση της αυτοεκτίμησης αξιολογήθηκαν από τους ίδιους ως ιδιαίτερα σημαντικές κατακτήσεις, εφόσον τις ανέφεραν και στην προηγούμενη και στην παρούσα ερώτηση. Επίσης σημαντικές παρουσιάζονται και οι ικανότητες που ανέπτυξαν σε ό,τι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις φιλίες με άτομα από τον ίδιο ή διαφορετικό πολιτισμό. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια του Project 'Α' έμαθαν να υπερβαίνουν τις δυσκολίες προσέγγισης και επικοινωνίας, φτάνοντας στο σημείο να αντιλαμβάνονται αλλά ακόμα και να υιοθετούν σε κάποιες περιπτώσεις θετικά χαρακτηριστικά των ξένων πολιτισμών.

Μέσω της διαπολιτισμικής ομαδικής συνεργασίας, οι νέοι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αναγνώρισαν το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από πολιτισμικές ομάδες ξένες μεταξύ τους, και μπόρεσαν να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας. Η συμμετοχή των παιδιών/νέων στο Project 'Α' τους βοήθησε ακόμα να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει η μουσική για τον καθένα προσωπικά, αλλά και το πώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως μέσο διαπολιτισμικής εμπειρίας και επικοινωνίας. Σε πρακτικό επίπεδο, αναγνώρισαν τα θετικά αποτελέσματα που έχουν οι πολυάριθμες πρόβες για την επιτυχία της τελικής παράστασης. Επίσης, μπόρεσαν να αξιολογήσουν τις μουσικές τους ικανότητες, χρησιμοποιώντας ως μέτρο σύγκρισης τις αντίστοιχες ικανότητες των ειδικών. Τέλος, κατανόησαν τη διαδικασία παραγωγής μιας όπερας αλλά και το ρόλο του κάθε ειδικού/επαγγελματία σε αυτή τη διαδικασία. Οι γνώσεις που αποκόμισαν οι χορωδοί για τον εαυτό και τους άλλους από την εμπειρία συμμετοχής τους στο Project 'Α' παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Προσωπική Ανάπτυξη • Ανάπτυξη Αυτονομίας και Ανεξαρτησίας στην Καθημερινή Διαβίωση • Βελτίωση της Αυτοεκτίμησης • Ανάπτυξη Ικανότητας Υπέρβασης Γλωσσικών Περιορισμών στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία • Ανάπτυξη Ικανότητας στην Προσέγγιση των Άλλων • Δημιουργία Φιλίας με Άτομα από Διαφορετικές Κουλτούρες • Αντίληψη και Υιοθέτηση Χαρακτηριστικών από άλλες Κουλτούρες
Διαπολιτισμική Γνώση και Κατανόηση • Αναγνώριση των Δυνατοτήτων της Ομαδικής Συνεργασίας

• Αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στους ανθρώπους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα • Ανάπτυξη Ικανότητας Υπέρβασης των Πολιτισμικών Διαφορών με στόχο την επικοινωνία • Προσέγγιση και Κατανόηση των Διαφορετικών Συνηθειών άλλων Λαών
Κατανόηση της σημασίας της Μουσικής και Γνώση της Καλλιτεχνικής Διαδικασίας • Αναγνώριση της Αξίας της Μουσικής • Κατανόηση της Μουσικής ως Μη Λεκτικής Διαπολιτισμικής Εμπειρίας • Αναγνώριση των Θετικών Αποτελεσμάτων από την Επιμονή στην Προετοιμασία του Καλλιτεχνικού Έργου • Σύγκριση των Προσωπικών Μουσικών Ικανοτήτων με αυτές των Ειδικών/Επαγγελματιών • Κατανόηση της Διαδικασίας Παραγωγής μιας Όπερας

Πίνακας 3: *Σημαντικές Γνώσεις για τον Εαυτό και τους Άλλους από την Εμπειρία Συμμετοχής στο Project 'Α'. (Ανάλυση Ερωτηματολογίου Χορωδών)*

Η εξέλιξη του Project 'Α': Κριτική Προσέγγιση των Αξιολογητών

Στη συνέχεια, το επίκεντρο μεταφέρεται από την οπτική γωνία των νέων συμμετεχόντων οι οποίοι εκφράζουν τη ψυχολογική σημασία του Project 'Α' για τους εαυτούς τους, στην οπτική γωνία των ενήλικων αξιολογητών. Η κριτική προσέγγιση των αξιολογητών συνδιαμορφώθηκε από την ενεργό συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις του Project 'Α', αλλά και από άτυπες συζητήσεις με συμμετέχοντες (παιδιά και επαγγελματίες), παρατήρηση διαφόρων δομημένων, ημι-δομημένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων και τέλος από μη-συστηματική επισκόπηση του υλικού των ερωτηματολογίων. Η πρόσβαση σε αυτά τα διαφορετικά εργαλεία-παρότι μη συστηματική-έδωσε τη δυνατότητα για διασταύρωση της πληροφορίας (triangulation). Το μέρος της αξιολόγησης που ακολουθεί επικεντρώθηκε κυρίως σε πρακτικά θέματα υλοποίησης του Project 'Α' τα οποία απορρέουν από τις διαφορές των συμμετεχόντων (ηλικιακές, γνωστικές, πολιτισμικές, και γλωσσικές) όπως αυτές αναδεικνύονται και προσεγγίζονται-επιτυχώς ή ανεπιτυχώς-στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή. Οι χορωδίες είχαν μελετήσει το έργο ξεχωριστά, προτού έρθουν στη Μυτιλήνη. Οι διαφορές στην ηλικία, τη γλώσσα, την εθνικότητα, τη μουσική εμπειρία και την προετοιμασία που είχε γίνει, οι δύσκολες καιρικές συνθήκες, τα προβλήματα σε σχέση με τις εγκαταστάσεις και τη λειτουργία της κατασκήνωσης, οι πολιτισμικές διαφορές -συμπεριλαμβανομένων των διατροφικών ιδιαιτεροτήτων- καθώς επίσης και η καθυστερημένη άφιξη των παιδιών από το Finchley ήταν παράγοντες που δεν ευνοούσαν την επιτυχία του προγράμματος. Ενάντια σε κάθε πρόβλεψη, όμως, μετά από πολλή και σκληρή δουλειά και συντονισμένες προσπάθειες, το έργο ολοκληρώθηκε με μεγάλη επιτυχία, προσφέροντας στους συμμετέχοντες πολύτιμες αναμνήσεις.

Η συνεργασία παιδιών/νέων διαφορετικών ηλικιών φάνηκε ότι είχε θετική επίδραση, αφού οι νεότεροι έπαιρναν ως παράδειγμα τους μεγαλύτερους και οι μεγαλύτεροι έμαθαν πώς να διδάσκουν και να φροντίζουν τους νεότερους. Ωστόσο, σε ένα τόσο σύνθετο πρόγραμμα, όπως αυτό που επιχειρήθηκε στη Μυτιλήνη, θεωρείται συνετό να περιοριστεί το κατώτατο όριο του ηλικιακού φάσματος. Τα παιδιά σε ηλικία 10-12 ετών δεν είναι ακόμα σε θέση να αντέξουν πολύωρες πρόβες, να τρώνε 'περίεργο' γι' αυτά φαγητό και να κοιμούνται σε κρεβάτια που δεν είναι και πολύ 'τέλεια'. Επίσης, απολαμβάνουν τη συμμετοχή σε διαφορετικά είδη παιγνιδιών

και δραστηριοτήτων αναψυχής και σκέφτονται με τρόπο πιο απτό και συγκεκριμένο (Piaget et al., 1969) από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι νέοι. Επομένως, ίσως θα ήταν πιο αποτελεσματικό να συμπεριληφθούν σε προγράμματα ειδικά διαμορφωμένα για νεαρότερες ηλικίες. Σε ό,τι αφορά το ανώτατο όριο του ηλικιακού φάσματος, η εμπειρία από το παρόν πρόγραμμα δεν απεκάλυψε κάποια προβλήματα. Οι συμμετέχοντες έδειξαν να απολαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό την παρουσία των κατά πολύ μεγαλύτερών τους επαγγελματιών μουσικών. Σε μελλοντικά προγράμματα, σε περιπτώσεις που η μουσική θα είναι ευκολότερη, θα ήταν καλύτερα η ορχήστρα να απαρτίζεται από μουσικούς διαφόρων ηλικιών, με τον κύριο όγκο της να αποτελείται από μαθητές Λυκείου και φοιτητές, ενώ νεαροί επαγγελματίες θα λειτουργούν ως μέντορες.

Κατά τη διάρκεια της πρόβας η επικοινωνία ήταν μια διαδικασία εξαιρετικά χρονοβόρα και συχνά δημιουργούνταν αισθήματα ανησυχίας· πολλές φορές ο σκηνοθέτης έδινε οδηγίες στα αγγλικά, οι οποίες στη συνέχεια μεταφράζονταν στα ελληνικά και τα γερμανικά. Το γεγονός ότι το λιμπρέτο ήταν στα ελληνικά αποτέλεσε μία επιπλέον πρόκληση για τους ξενόφωνους συμμετέχοντες, η οποία σε γενικές γραμμές αντιμετωπίσθηκε αποτελεσματικά. Παρόλο που είχε γίνει κατά λέξη μετάφραση του κειμένου καθώς και επεξήγηση του θέματος από τα αρχικά στάδια, και παρότι η από μνήμης εκφορά του κειμένου ήταν επιτυχής, υπήρχε αδυναμία συγκράτησης του νοηματικού περιεχομένου της κάθε λέξης.

Στα αρχικά στάδια του προγράμματος φάνηκε ότι οι τρεις διαφορετικές γλώσσες έθεταν εμπόδια στην επικοινωνία των νεαρών συμμετεχόντων από τις τρεις χώρες, σύντομα όμως το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε και έγινε κατανοητό ότι δεν χρειάζεται άριστη γνώση μιας γλώσσας προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Σταδιακά, όπως παραδέχθηκαν πολλοί από τους συμμετέχοντες, άρχισαν να κάνουν εξάσκηση των αγγλικών, των γερμανικών ή ακόμη και των ελληνικών τους.

Το διαφορετικό επίπεδο μουσικής ικανότητας και εμπειρίας δεν φάνηκε να δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα, τόσο κατά τις πρόβες όσο και κατά την παράσταση. Δεδομένου ότι όλα τα σύνολα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στο επίπεδο δυσκολίας του έργου, φάνηκε ότι οι διαφορές λειτούργησαν θετικά, αφού υπήρχε η πίεση να φτάσουν την απόδοση των καλύτερων συνόλων. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην προετοιμασία που είχε γίνει πριν από τις κοινές πρόβες.

Παρά την κοινή τους ύπαρξη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και τη σχετικά μικρή γεωγραφική τους απόσταση, τα τρία κράτη - Γερμανία, Αγγλία, Ελλάδα - αποτελούν διαφορετικά έθνη και ως εκ τούτου υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές. Οι διαφορές που έγιναν περισσότερο εμφανείς κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν εκείνες που αφορούσαν τις διατροφικές προτιμήσεις και συνήθειες, την αίσθηση καθαριότητας και προσωπικής υγιεινής, τον τρόπο αντιμετώπισης του στρες και το κατά πόσον είναι κανείς ανοιχτός στους ξένους. Άλλες διαφορές αφορούσαν το στυλ ντυσίματος και τις μουσικές προτιμήσεις, οι οποίες όμως δεν ήταν τόσο σημαντικές όσο οι προηγούμενες. Ο στόχος του προγράμματος δεν ήταν να εξαλειφθούν οι διαφορές αλλά να εκτιμηθούν και να γίνουν σεβαστές, κάτι που μπορούσε να επιτευχθεί με δύο τρόπους: πρώτον, δια δοκιμής και σφάλματος στις διαπροσωπικές σχέσεις, και δεύτερον με την παραδειγματική συμπεριφορά των ενηλίκων σε θέματα πολιτισμικών διαφορών, όπως είναι η ευελιξία, η κατανόηση και η προθυμία για συμβιβασμό.[9]

[9] Και οι δύο τρόποι αποδείχθηκαν αποτελεσματικοί για τις ομάδες των Ελλήνων και των Γερμανών και τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ελπιδοφόρα. Δεν παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο με την ομάδα των Βρετανών, κάτι που κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται σε κάποιο βαθμό στην όχι και τόσο υποδειγματική συμπεριφορά των ενηλίκων και στην καθυστερημένη άφιξη της χορωδίας, εξαιτίας της οποίας δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για να συνειδητοποιήσουν τα μέλη της τις διαφορές και να τις επεξεργαστούν. Επομένως, σε μελλοντικά προγράμματα κρίνεται απαραίτητο να μένουν και να δουλεύουν οι ομάδες μαζί για διάστημα τουλάχιστον δέκα ημερών.

Κατά την περίοδο της προετοιμασίας στη Μυτιλήνη για την υλοποίηση του Project 'Α' διαπιστώθηκε ότι τα όρια των αρχικών εθνικών ομάδων 'χαλαρώνουν' και δημιουργείται στον κάθε συμμετέχοντα ψυχικός χώρος για ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει μέσω της ύπαρξης ικανοποιητικού χρονικού διαστήματος για οργανωμένες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες σταδιακά ενισχύουν την αλληλεπίδραση των παιδιών σε διαπολιτισμικές ομάδες, όπως αυτές προκύπτουν από τις ανάγκες του μουσικού έργου (π.χ. ομάδα σκηνογραφίας, ομάδες κίνησης, ομάδα κρουστών κ.α.).

Πέραν της μικτής συμμετοχής στις μουσικές ομάδες εργασίας, το μοίρασμα της καθημερινότητας στις σκηνές, στο φαγητό αλλά και κατά τις ελεύθερες ή ελαφρά δομημένες δραστηριότητες του χρόνου διασκέδασης και ξεκούρασης κρίθηκε σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και γνώσης. Γενικότερα, ο 'χρόνος', τόσο ως ώρες της ημέρας αλλά και ως ολική διάρκεια του προγράμματος στο πεδίο (προετοιμασία και παράσταση), φαίνεται ότι είναι καταλυτικός παράγοντας για τις ψυχικές διαδικασίες αντίληψης, κατανόησης αλλά και αποδοχής και εκτίμησης της διαφορετικότητας των εθνικών ομάδων, αλλά και των μεμονωμένων ατόμων που τις απαρτίζουν.[10]

Περίληψη - Συμπεράσματα

Τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος

1. Παρά τα προβλήματα που περιγράφηκαν παραπάνω, το πρόγραμμα είχε εξαιρετικά θετική επίδραση στους συμμετέχοντες από τις διάφορες χώρες.
2. Πράγματι, με βάση τις πληροφορίες που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, οι νεαροί συμμετέχοντες φάνηκαν να εκτιμούν τις θετικές πλευρές της εμπειρίας αυτής και να μην εστιάζουν στις δυσκολίες.
3. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απόλαυσε τη μουσική της όπερας και θα ήθελε να συμμετάσχει σε παρόμοιο πρόγραμμα στο μέλλον.
4. Οι συμμετέχοντες ενθουσιάστηκαν με την επιτυχία της παράστασης, έκαναν νέους φίλους και γνώρισαν καλύτερα τους παλιούς φίλους τους, έμαθαν πώς να συνεργάζονται, να είναι πιο ανοιχτοί στην επικοινωνία και βελτίωσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες.
5. Έμαθαν επίσης πώς να δουλεύουν σκληρά για έναν κοινό σκοπό. Παράλληλα, διευρύνθηκε ο μουσικός τους ορίζοντας και ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές πτυχές των επαγγελμάτων που σχετίζονται με την όπερα.
6. Δημιουργήθηκαν βαθιά συναισθήματα στους συμμετέχοντες[11], οι οποίοι επίσης έμαθαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους.

[10] Είναι αναμενόμενο ότι κατά τις πρώτες διαπολιτισμικές επαφές ίσως προκύψουν διαφωνίες και προβλήματα συμπεριφοράς ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων. Το άγχος του αγνώστου (πλαίσιο, άνθρωποι, συμπεριφορές, γλώσσες) τείνει να μειώνει τόσο την αντιληπτική ακρίβεια όσο και την ευελιξία των συμμετεχόντων. Έτσι, βιώνοντας μια κατάσταση εσωτερικής ανασφάλειας έως και πανικού, αυθόρμητα χρησιμοποιούν τα εθνικά στερεότυπα ως τα ασφαλέστερα μέσα ερμηνείας της διαφορετικότητας των συμπεριφορών. Μόνον εφόσον με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση των εμπειριών συνειδητοποιήσουν ότι δεν απειλούνται προσωπικά από την διαφορετικότητα των άλλων, δείχνουν να ανακτούν την αντιληπτική τους ευελιξία και είναι σε θέση να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και τις διαβαθμίσεις της σε περισσότερο αντικειμενικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό ίσως καταφέρουν εν τέλει να ελευθερωθούν από τους περιορισμούς των υπαρχόντων στερεότυπων.

[11] Η έντονη συναισθηματική συμμετοχή των συμμετεχόντων στο Project 'Α' είναι δυνατόν να αξιολογηθεί για τη λειτουργία της ως κίνητρο δράσης και μάθησης, ενώ μια επίσης σημαντική λειτουργία της είναι και η θετική της

7. Με τη θέληση και την κατανόησή τους συνειδητοποίησαν τις πολιτισμικές διαφορές και σε πολλές περιπτώσεις τις ξεπέρασαν.

Στερνή μου γνώση...

Τα βασικότερα σημεία που εμφανίσθηκαν ως προβλήματα στο Project 'Α' και ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητο να λαμβάνονται εκ των προτέρων υπόψη στο σχεδιασμό και υλοποίηση μελλοντικών σχετικών προγραμμάτων είναι:

1. Ικανοποιητικές εγκαταστάσεις κατασκήνωσης (στεγανές σχοινές 4-6 ατόμων, φυσική σκίαση-δροσισμός, επαρκής αριθμός από τουαλέτες, επαρκείς κοινοί χώροι)
2. Ικανοποιητική λειτουργία κατασκήνωσης (ποιότητα και ποσότητα φαγητού, παροχή επιλογής για χορτοφάγους, καθαριότητα σε κοινούς χώρους και τουαλέτες.
3. Καθορισμός ελάχιστης ηλικίας συμμετεχόντων. (π.χ. 12-13 χρόνων και άνω)
4. Καθορισμός ελάχιστου χρόνου ομαδικής εργασίας στο πεδίο (π.χ. 10 ημέρες)

Επίλογος

Η συνύπαρξη και η συνεργασία παιδιών, εφήβων αλλά και ενηλίκων από διαφορετικές εθνικότητες, με αφορμή και πλαίσιο την παραγωγή μιας όπερας, αποδείχτηκε εξαιρετικά χρήσιμο μέσο για διαπολιτισμική γνώση, κατανόηση, αλλά και για γνώση του εαυτού.

Ο κατακερματισμός της εμπειρίας, η ελλειμματική προσοχή και ο ρατσισμός αποτελούν τρία από τα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Μια νεανική πολυπολιτισμική όπερα/μουσικοθεατρικό έργο - ιδιαίτερα όταν υλοποιείται στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. κατασκήνωση) - είναι δυνατόν να αποτελέσει δημιουργικό εργαστήρι αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων. Οι καθημερινές πρόβες της ορχήστρας, της χορωδίας, των ομάδων κίνησης και άλλων σχετικών ομάδων παρέχουν στα παιδιά/νέους ευκαιρίες για την απόκτηση αυτού που αποκαλεί ο Bowman (2004) *'ενσαρκωμένη'* (embodied) και *'ενεργητική γνώση'* ως αντιστάθμισμα στις κατακερματισμένες εμπειρίες τους.

Σε επίπεδο αντίληψης, το πολυγλωσσικό και διατροπικό στοιχείο ενός τέτοιου project, σε συνδυασμό με το πλαίσιο (ιστορία[12], γεωγραφία και δράση), ενισχύει τη συγκέντρωση προσοχής αλλά και την αντιληπτική ανάπτυξη και εξειδίκευση[13]. Η ομαδικότητα στη διαβίωση και τις πρόβες μπορεί να αναδείξει πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες με την κατάλληλη αντιμετώπιση μπορούν να οδηγήσουν σε διαπολιτισμική κατανόηση, αυτογνωσία και ικανότητα διαπραγμάτευσης. Σε μουσικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της πρόβας και της παράστασης, τα παιδιά/νέοι μέσω των *'σωματικών διαλόγων'* τους με τη μουσική συλλέγουν γνώσεις για τον εαυτό τους, για τη μουσική, αλλά και για τα άλλα μέλη των ομάδων με τα οποία αλληλεπιδρούν

επίδραση στη μνήμη, εφόσον σύμφωνα με τους Reisberg & Heuer (2004) έχει αποδειχθεί ότι οι συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες εγγράφονται καλύτερα στη μνήμη.

[12] Για τη λειτουργία της ιστορίας-παραμυθιού ως πλαίσιο γνώσης στη μουσική εκπαίδευση βλ. Ετμεκτσόγλου (2002).

[13] Σύμφωνα με την οικολογική προσέγγιση της αντίληψης (J.J. Gibson, 1966, 2002/1979· E. Gibson, στο Πουρκός, 2005), μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, τα παιδιά/νέοι αναπτύσσουν τις ικανότητές τους να αντιλαμβάνονται τα σταθερά και διακριτά χαρακτηριστικά των αντικειμένων αλλά και τις προσφερόμενες δυνατότητες του καθενός από αυτά. Επομένως, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά/νέοι μέσω των ενεργών δράσεών τους στο Project 'Α' είναι δυνατόν να συμβάλουν στην αντιληπτική τους μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου και του μουσικού (βλ. Clarke, 2005).

(Fink-Jensen, 2007)[14]. Η αίσθηση ασφάλειας στις ομαδικές πρόβες μουσικής-κίνησης μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να τολμήσουν και να υπερβούν τον εαυτό τους σε προσωπικό και καλλιτεχνικό επίπεδο, συντελώντας σε βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Η 'πραγματικότητα' της παραγωγής επιτρέπει στους επαγγελματίες –καλλιτέχνες, τεχνικούς και δασκάλους– δρώντας φυσικά, να αποτελούν ενσαρκωμένα υποδείγματα επαγγελμάτων για τους μαθητές. Τέλος, η πολύπλευρη συναισθηματική συμμετοχή σε μια κοινή μουσική ζωή, με αποκορύφωμα την παράσταση μπροστά σε κοινό, μπορεί να προσφέρει μια πολύ έντονη και αξέχαστη καλλιτεχνική εμπειρία με σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των νέων ως μελλοντικών παραγωγών ή καταναλωτών της μουσικής αλλά και ως ευαίσθητων, ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. Στο T. Husen & T.N. Postlethwaite (επιμ.). *International encyclopedia of education* (2η έκδ.) (5513-5518). Oxford: Pergamon Press. Ανασύρθηκε στις 1-05-2009 από http://des.emory.edu/mfp/Bandura1996SCT.pdf

Bowman, W. (2004). 'Cognition and the body: Perspectives from Music Education.' Στο L. Bresler (επιμ.). *Knowing bodies, moving minds,* 29-50. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Clarke, E.F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning.* New York: Oxford University Press.

Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.

Dewey, J. (1985/1980). *Democracy and education, 1916: The middle works of John Dewey 1899-1924*, Vol. 9. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Freud, S. (1998/1909*). Μαθήματα ψυχικής ανατομίας* (μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη). Αθήνα: Ροές.

Gibson, J.J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. London: Allen & Unwin.

Gibson, J. J. (2002/1979). *Η οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη* (Εισαγωγή – Επιμέλεια: Μ. Πουρκός, Μτφρ. Α Γολέμη, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.

Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). Music and emotion: Introduction. Στο P.N. Juslin & J.A. Sloboda (επιμ.), *Music and emotion: Theory and research* (3-20). Oxford: Oxford University Press.

Langer, S. (1966). The cultural importance of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 1(1), 5-12. Ανασύρθηκε στις 1-06-2009 από http://links.jstor.org/sici?sici=00218510%28196621%291%3A1%3C5%3ATCIOTA%3E2.0.CO%3B2-W

Orr, D. W. (2005). Place and pedagogy. Στο M.K. Stone & Z. Barlow (επιμ.). *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world* (85-95). San Francisco: Sierra Club Books.

Pavlicevic, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy.* London: Jessica Kingsley.

Piaget, J., Inhelder, B. & Weaver, H. (1969). *The psychology of the child* (μτφρ. H. Weaver). Basic Books.

[14] Και η Eleanor Gibson (στο Πουρκός, 2005) υποστηρίζει ότι μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον αναπτύσσεται τόσο η αντίληψη του εξωτερικού κόσμου όσο και αυτή του εαυτού.

Rao, D. (1993). *We will sing*. London: Boosey & Hawkes.

Reisberg, D. & Heuer, F. (2004). Memory for Emotional Events. Στο D. Reisberg & P. Hertel, (επιμ.). *Memory and Emotion* (3-73). New York: Oxford University Press.

Schott-Billmann, F. (1997). *Όταν ο χορός θεραπεύει: Η θεραπευτική λειτουργία του χορού, Ανθρωπολογική προσέγγιση* (μτφρ. Λ. Χρυσικοπούλου, επιμ. Κ. Μαρούσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ετμεκτσόγλου, Ι. (2002) Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη… Το ζωντάνεμα του παραμυθιού με τη μουσική και της μουσικής με το παραμύθι: Ψυχολογική προσέγγιση του παραμυθιού ως διδακτικού εργαλείου στην μουσική εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, ΙΙΙ(11), 227-238. (Πρακτικά 3ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Βόλος 28-30 Ιουνίου 2002).

Πουρκός, Μ.Α. (2005). *Η οικολογική προσέγγιση στην αντιληπτική μάθηση και ανάπτυξη: Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.

Triandis, H. C. (1997/1986). Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (επιμ.). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (130-165). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα: Σχόλια των μελών της χορωδίας

Μετά την παράσταση αισθάνθηκα:

«Ήμουν χαρούμενη γιατί πίστευα ότι τα πήγαμε πολύ καλά. Αισθανόμουν επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω την παραγωγή, τον μαέστρο, τον σκηνοθέτη, τον σκηνογράφο και την κυρία Καλδή. Είχα επίσης και αισθήματα λύπης, γιατί δεν επρόκειτο να ξαναδώ τους ανθρώπους που συμμετείχαν στην παράσταση, η οποία θα ανέβει στο Λονδίνο.» *Νέα, 16 ετών: Χορωδία Νέων Κέρκυρας*

«Αισθανόμουν υπέροχα· είχα συμμετάσχει σε κάτι εντελώς άγνωστο σε μένα μέχρι εκείνη τη στιγμή. Επίσης, έμαθα πώς να εκφράζω τα συναισθήματά μου με το σωστό τρόπο, καθώς και οτιδήποτε αισθάνομαι.» *Νέα, 17 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Με κατέκλυζαν συναισθήματα υπερηφάνειας για την ιστορία γενναιότητας αυτής της όπερας. Εκείνη την στιγμή δεν υπήρχαν λέξεις που να περιγράφουν αυτό που αισθανόμουν κι αυτό που συνέβαινε στην ψυχή μου. Αισθανόμουν συγκινημένη και ταυτόχρονα χαρούμενη. Είχα φτάσει σχεδόν στο σημείο να κλαίω από ευτυχία, η οποία πλημμύριζε τα μύχια της ψυχής μου.» *Νέα, 14 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Επρόκειτο για συναισθήματα τα οποία βίωνα για πρώτη φορά. Βρισκόμουν σε έκσταση, ήμουν χαρούμενος, ικανοποιημένος, πλήρης και αισθανόμουν ότι αγαπούσα όλον τον κόσμο. Μετά με κατέκλυσε ανείπωτη λύπη.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«-Αισθανόμουν ανακούφιση και κατά κάποιον τρόπο υπερηφάνεια.
-Αισθανόμουν υπέροχα για την επιτυχία της παράστασης μετά από την σκληρή δουλειά που χρειάστηκε για την προετοιμασία.

-Παράλληλα αισθανόμουν λύπη γιατί σύντομα θα έπρεπε να αποχαιρετήσω τους ανθρώπους που γνώρισα στην παράσταση (καθηγητές, φοιτητές κ.λπ.).
-Η γενική αίσθηση ήταν ότι ήμουν ευτυχισμένη.»
Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου

«1.Ήμουν λυπημένη γιατί όλα είχαν τελειώσει.
2.Ήμουν εντελώς εξαντλημένη.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Με ενοχλούσε που είχαν τελειώσει όλα. Ήθελα να συμμετάσχω ξανά σε αυτήν την παράσταση. Δουλέψαμε πολύ σκληρά για μια μόνο παράσταση!» *Κορίτσι, 11 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

Μετά την παράσταση σκέφτηκα:

«Πόσο ωραία θα ήταν να συνεχίσουμε να δίνουμε παραστάσεις σε διάφορα μέρη. Φανταζόμουν την παράσταση στην Αγγλία.» *Νέα, 18 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Όλο αυτό ήταν ένα υπέροχο όνειρο και θα έκανα τα πάντα για να τα ξαναζήσω.» *Νέα, 14 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«…πρέπει να ζήσω αυτές τις στιγμές σαν να μην επρόκειτο να ζήσω άλλες.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Σκεφτόμουν ότι:
-οι πολλές πρόβες επέφεραν κάποιο αποτέλεσμα
-ελπίζω κάποια στιγμή να ξανασυναντήσω τους καθηγητές, τους φοιτητές κ.λπ.
-όλοι όσοι συμμετείχαμε, πρέπει να ανεβάσουμε ξανά την παράσταση γιατί είχε φοβερή επιτυχία.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Μου έδωσε μεγάλη ευχαρίστηση και ευχαρίστως θα το έκανα πάλι.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Πήγε πράγματι πάρα πολύ καλά.» *Κορίτσι, 11 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

Η εμπειρία της παράστασης στη Μυτιλήνη επηρέασε την ψυχή μου, το μυαλό μου και το σώμα μου ως εξής:

«Έγινα λιγότερο αρνητική απέναντι στους ξένους. Ήμουν περισσότερο αυθόρμητη και περισσότερο σίγουρη για τον εαυτό μου. Έμαθα επίσης να σέβομαι περισσότερο τη δουλειά των άλλων.» *Νέα, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Οι γενναίες περιπέτειες του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήρθαν ξανά στο μυαλό μου. Η ψυχή μου ηρέμησε κι έγινε πιο ευαίσθητη. Δεν παρατήρησα καμιά αλλαγή στο σώμα μου.» *Νέα, 14 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, και ειδικά το βράδυ τα παράστασης, με έκανε να αισθανθώ υπέροχα και να αγαπήσω τη μουσική ακόμη περισσότερο. Έμαθα κάποιες

πλευρές του εαυτού μου και συνειδητοποίησα ότι μπορώ να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω στο παρελθόν.» *Νέα, 14 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Συνειδητοποίησα τι πραγματικά θέλω να κάνω στη ζωή μου. Κάθε πρόβα ήταν και μια πολύτιμη εμπειρία. Διευρύνθηκαν οι ορίζοντές μου. Σε ό,τι αφορά το σώμα μου, συχνά υπέφερε. Σε σύγκριση, όμως, με τα υπόλοιπα, δεν έχει καμία σημασία.» *Νέα, 18 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Η παράσταση μού έδωσε τη δυνατότητα να αισθανθώ σημαντική…» *Νέα, 20 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Οι ορίζοντές μου διευρύνθηκαν. Οι συζητήσεις με τα κορίτσια από τις άλλες χορωδίες μου άνοιξαν τα μάτια.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα με έκανε να εκτιμήσω την επικοινωνία με τους ξένους, τα έθιμα από άλλες χώρες και τη στάση μου απέναντί τους.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Έκανε πολλή ζέστη, ήταν δύσκολο για μένα να προσαρμοστώ.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Δεν είχε την παραμικρή επίδραση στον ψυχισμό μου, απλά πέρασα πολύ καλά.» *Κορίτσι, 11 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

«Μου έδωσε περισσότερη αυτοπεποίθηση. Παρόλο που και στο παρελθόν είχα ταξιδέψει, πάντα ήμουν με τα αδέλφια μου.» *Κορίτσι, 10 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

Το πρόγραμμα της Μυτιλήνης και οι εμπειρίες που αποκόμισα με δίδαξαν τα εξής για τον εαυτό μου και τους άλλους:

«Έμαθα ότι πρέπει να φροντίζω τον εαυτό μου και να μην περιμένω να το κάνουν οι άλλοι για μένα. Έμαθα επίσης ότι όλοι οι άνθρωποι, όλα τα παιδιά του κόσμου είναι ίσα.» *Νέα, 14 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Έμαθα ότι δεν πρέπει να ντρεπόμαστε για τον εαυτό μας.» *Νέος, 15 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Μέσα από την επαφή μου με τους συντελεστές της όπερας έμαθα ότι η μουσική είναι μια διεθνής γλώσσα, την οποία καταλαβαίνουν όλοι. Σε ό,τι αφορά εμένα, συνειδητοποίησα ότι η μουσική αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ζωής μου.» *Νέα, 17 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Έμαθα ότι, όταν υπάρχει θέληση, όλα μπορούν να γίνουν. Είχα κάποιες αμφιβολίες για την επιτυχία της όπερας. Έμαθα επίσης πως όταν συνεργαζόμαστε με τους άλλους, το αποτέλεσμα της δουλειάς μας είναι τέλειο.» *Νέα, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Έμαθα πώς να συνεργάζομαι σωστά και πώς να κάνω φίλους από άλλες χώρες.» *Νέα, 17 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Ναι, τα σύνορα μεταξύ των εθνών είναι δυνατόν να σταματήσουν να υφίστανται.» *Νέα, 16 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Τα σύνορα που μας θέτει η γλώσσα πολύ εύκολα καταρρίπτονται.» *Νέα, 16 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

«Έμαθα ότι αν αφήσω τον εαυτό μου ελεύθερο, μπορώ να προσεγγίσω τους άλλους πιο εύκολα. Έμαθα επίσης να μην κρίνω τους ανθρώπους από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Η εμφάνιση, δηλαδή η επιφάνεια των πραγμάτων χωρίς την εις βάθος εξέταση, μπορούν να μας ξεγελάσουν, (π.χ. Γερμανοί).» [Πιθανώς αναφέρεται στην αρχική λανθασμένη αντίληψή της για τους Γερμανούς συμμετέχοντες.] *Νέα, 18 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Αυτό που αποκόμισα από την όλη εμπειρία είναι η κατανόηση του μηχανισμού που πρέπει να τεθεί σε λειτουργία για το ανέβασμα μιας όπερας, κάτι που δεν είναι εφικτό χωρίς την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των συντελεστών.» *Νέος, 13 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Συνειδητοποίησα ότι δεν είμαι τόσο ανίκανη όσο νόμιζα· μπορώ μάλιστα να γίνω εξαιρετικά επιτυχημένη. Συνειδητοποίησα επίσης ότι η χορωδία της Μυτιλήνης ήταν πολύ καλύτερα προετοιμασμένη από τα άλλα σύνολα.» *Νέα, 15 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Κατάλαβα ότι εμείς οι Έλληνες πρέπει να ξεπεράσουμε το σύνδρομο κατωτερότητας όταν συγκρίνουμε τον εαυτό μας με ξένους, δεδομένου ότι το επίπεδο της χορωδίας μας ήταν πολύ υψηλό σε σύγκριση με τα ξένα σύνολα.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Συνειδητοποίησα ότι έχω πολύ δρόμο μπροστά μου μέχρι να φτάσω το επίπεδο των μουσικών της ορχήστρας και ακόμη περισσότερο μέχρι να φτάσω το επίπεδο του ιδιοφυούς συνθέτη της όπερας. Συνειδητοποίησα επίσης ότι, παρά τις διαφορές μας με τις άλλες χώρες, υπάρχουν πράγματα που μας ενώνουν και μας συγκινούν όλους.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Είμαι πιο τολμηρός από ό,τι νόμιζα κι οι άλλοι είναι πιο άνετοι μαζί μου.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*

«Οι Έλληνες είναι από τη φύση τους ανοιχτοί κι έχουν ζεστή καρδιά. Μπόρεσαν να μου μεταδώσουν σε αρκετό βαθμό την αίσθηση της ζωής στην Ελλάδα, κάτι που μου έγινε 'δεύτερη φύση' τις τελευταίες μέρες της παραμονής μου στη Μυτιλήνη.» *Νέα, 19 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Έμαθα πώς κάνει κανείς καινούριους φίλους έχοντας κατανόηση.» *Νέα, 14 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Τόσο εγώ όσο και πολλοί άλλοι μάθαμε πώς να κάνουμε φιλίες και πώς να ζούμε με τα έθιμα των άλλων λαών.» *Κορίτσι, 11 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

«Έμαθα τους ανθρώπους της χορωδίας πολύ καλύτερα και εκείνοι με τη σειρά τους με έμαθαν καλύτερα.» *Κορίτσι, 10 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

Άλλα σχόλια:

«Το πρόγραμμα αυτό ήταν μια πολύ καλή ιδέα, η οποία ωστόσο θα μπορούσε να είχε υλοποιηθεί καλύτερα.» *Νέα, 17 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Βοηθώντας λίγο τον σκηνογράφο κατά τις τελευταίες μέρες, συνειδητοποίησα τις ευθύνες όλων των ανθρώπων που συμμετείχαν στην οργάνωση και το ανέβασμα της όπερας. Επιπλέον, συνειδητοποίησα ότι το επάγγελμα του σκηνογράφου με ενδιαφέρει και άρχισα να σκέφτομαι να το ακολουθήσω.» *Νέα, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Κέρκυρας*

«Θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για να μάθω τη γλώσσα. Ήταν μια υπέροχη εμπειρία.» *Νέα, 17 ετών: Παιδική Χορωδία του Ραδιοφώνου του Βερολίνου*

«Το είδος της μουσικής δεν μετράει. Θα ήταν ευκολότερο αν μπορούσαμε να καταλάβουμε την όπερα. Οι συνοδοί μας θα μπορούσαν να μας εξηγήσουν καλύτερα τι γίνεται.» *Κορίτσι, 11 ετών: Παιδική Μουσική Ομάδα του Finchley*

«Ήταν η πιο ωραία εμπειρία που είχα ποτέ. Οι πρόβες, η γνωριμία με τα άλλα παιδιά ήταν κάτι που βίωνα για πρώτη φορά και θα ήθελα πάρα πολύ να ξαναζήσω κάτι παρόμοιο.» *Νέος, 16 ετών: Χορωδία Νέων της Μυτιλήνης*.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Από τη λύρα του Ορφέα και την απεικόνιση των ψαλμών του Δαβίδ στη φούγκα για δύο χρώματα του Kupka και όχι μόνο…

Θωμαΐς Καπουλίτσα-Τρούλου

Περίληψη

Μέσα «στο πλαίσιο» της διεπιστημονικότητας θα προσπαθήσουμε στη παρούσα εργασία να δούμε τον ενδιαφέροντα ρόλο που παίζουν οι εικαστικές τέχνες στην ιστορία της μουσικής. Οι σχέσεις που συνδέουν τις δύο αυτές τέχνες είναι πολλές και ποικίλες: συνεργασίες, αμοιβαίες εμπνεύσεις, κοινές στάσεις αλληγορίες, συμβολισμοί. Μια τεράστια παραγωγή εικαστικών έργων τέχνης υψηλής ποιότητας προσφέρει δυνατότητες πολλαπλής αποκωδικοποίησης .

Λέξεις κλειδιά
μουσική, εικαστική τέχνη, διεπιστημονικότητα.

Εισαγωγή

Τρεις είναι οι κατευθυντήριες ιδέες που κυριαρχούν στη συγγραφή αυτής της εργασίας:

- Η πρώτη είναι η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης όπου οι επιμέρους επιστημονικοί κλάδοι στο σχολείο δε θα πρέπει να ακολουθούν το γνωστό μοναχικό δρόμο τους, αλλά θα πρέπει να αναζητούν κοινούς δρόμους που οδηγούν σε μια σφαιρική παρουσίαση των επιμέρους θεμάτων.
- Η δεύτερη ιδέα πως οι σχέσεις που συνδέουν τις δύο αυτές τέχνες δηλαδή την μουσική και την ζωγραφική είναι πολλές και ποικίλες όπως συνεργασίες, αμοιβαίες εμπνεύσεις, κοινές στάσεις αλληγορίες, συμβολισμοί. Μια τεράστια παραγωγή εικαστικών έργων τέχνης υψηλής ποιότητας προσφέρει δυνατότητες πολλαπλής αποκωδικοποίησης
- Η τρίτη κυρίαρχη ιδέα είναι η καταγραφή, που θα εστιάζει στην αξιολόγηση των εικαστικών έργων τέχνης μέσα σε ένα πλαίσιο που επεκτείνεται πέρα από την απλή καταχώρηση ευρετηριακού χαρακτήρα. Η ιδέα αυτή ενισχύθηκε μετά από μια πρώτη αναζήτηση του θέματος στο βιβλίο «Εισαγωγή στη μουσική» της Α΄ γυμνασίου και «Η μουσική μέσα από την ιστορία της» της Β’ και Γ’ Γυμνασίου και στο βιβλίο «Μουσική» του ενιαίου λυκείου. Η διαπίστωσή είναι πως ενώ παρατίθεται ένας ικανοποιητικός αριθμός εικαστικών έργων τέχνης:

α) σε αρκετά έργα δεν υπάρχει αντιστοιχία της εικόνας με το κείμενο εκτός από τα μουσικά όργανα και ένα μέρος από τις προσωπογραφίες (παραρτήματα)

β) παρατίθενται έργα χωρίς κανένα σχολιασμό ή παραπομπή κυρίως στα βιβλία του γυμνασίου.

Στο βιβλίο του λυκείου υπάρχει μια ευρύτερη προσέγγιση με αναφορά κυρίως στα μεγάλα αισθητικά ρεύματα και στις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στην τεχνική ή την αισθητική των συνθετών και εκείνη των ζωγράφων, μιας δεδομένης εποχής. Επισημαίνουμε πως ο μεγαλύτερος αριθμός εικαστικών έργων βρίσκεται στο βιβλίο του καθηγητή. Όλη αυτή βέβαια η ενέργεια χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Στόχος: επιλεκτική προσέγγιση μουσικής εικονογραφίας για μελλοντική χρήση σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης της τέχνης.

Η μουσική εικονογραφία

Η μουσική εικονογραφία είναι μια ανεκτίμητη πηγή πληροφοριών όχι μόνο για τους μουσικολόγους, τους ιστορικούς ή τους κοινωνιολόγους αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η εξέλιξη αυτών των δύο τεχνών δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς τις επιρροές που ασκεί η μια στην άλλη. Επίσης έχει διατυπωθεί η άποψη για τη σχέση μουσικής και εικαστικών τεχνών, που κυριάρχησε μετά την Αναγέννηση και, ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο, έδωσε σε κάθε εποχή διαφορετικούς, αλλά πάντοτε ενδιαφέροντες καρπούς. (Junod, 1988).
Η εργασία επικεντρώθηκε γύρω από πέντε θέματα που αντιπροσωπεύονται στη μουσική εικονογραφία:

1) τα μουσικά όργανα, η «νεκρή φύση» και ο ρόλος τους.
2) οι μουσικοί (προσωπογραφίες, αυτοπροσωπογραφίες, συμβολισμοί), μαθήματα μουσικής
3) η ιστορία της ερμηνείας της μουσικής μέσα από αφίσες, σχέδια σκηνικών όπερας
4) 20ος αιώνας
5) άλλα θέματα: α) η σιωπή β) αλληλεπίδραση

Διευκρινίζεται α) πως δε γίνεται καμία αναφορά στην «εικονογραφία της μουσικής στην αρχαία Ελλάδα» διότι υπάρχει ήδη μια πλούσια βιβλιογραφία και β) πως η καταγραφή σταματά στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα διότι με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών η σχέση των δυο αυτών τεχνών έχει τελείως διαφοροποιηθεί και αποτελεί ένα νέο μεγάλο κεφάλαιο της ιστορίας της τέχνης.

Μουσικά όργανα

Τα μουσικά όργανα για τα οποία υπάρχουν οι πιο σημαντικές εικονογραφικές τεκμηριώσεις απόδειξη της εξαιρετικής δημοτικότητας τους είναι τα έγχορδα. Αυτό το οποίο έχει την πιο συχνή παρουσία είναι το λαούτο. Το λαούτο και το βιολί έχουν εμπνεύσει το Caravaggio η λύρα τον Poussin, τα πνευστά (φλάουτο, όμποε, σάλπιγγες) έχουν αντιπροσωπευθεί κατά το μεσαίωνα και μέχρι τον 18ο αιώνα όπου μπορεί να δει κανείς μουσικά όργανα σε πίνακες του Fragonard και του Vermeer.

Φωτογραφία 1: *Caravaggio «Η παίχτρια λαούτου», 1660*

Με τη «παίχτρια λαούτου» ο Caravaggio δίνει ένα από τα αριστουργήματά του όπου συνδυάζεται με ένα ασύγκριτο τρόπο η ομορφιά του μουσικού οργάνου και η ανθρώπινη μορφή. Το πρόσωπο «της μουσικού» φαίνεται χαμένο σ' έναν απροσδιόριστο κόσμο, τον κόσμο της μουσικής μελωδίας.

Φωτογραφία 2: *Vermeer, «Το γράμμα αγάπης» 1663*

Ποιητικά και συμβολικά το λαούτο ταυτίζεται με τη λύρα της οποίας το λατινικό όνομα είναι ίδιο με αυτό του λαούτο είναι δε το κατ' εξοχή όργανο των ποιητών. Μερικοί διακρίνουν μέσα σε αυτό ένα σεληνιακό ή γυναικείο σύμβολο.

Η άρπα το μουσικό όργανο με ιστορία 5.000 ετών εμφανίζεται πολύ συχνά στην ιστορία της ζωγραφικής. Αγαπημένο θέμα των ζωγράφων όλων των εποχών και ιδιαίτερα στα χέρια του Βασιλιά Δαβίδ, ο οποίος άλλοτε εμφανίζεται να παίζει άρπα, άλλοτε το ψαλτήρι και άλλοτε τη λύρα.

Φωτογραφία 3: *Fra Angelico, «King David playing a Psaltery» 1430*

Φωτογραφία 4: *Peter Paul Rubens and Jan Boeckhorst «Ο βασιλιάς Δαβίδ παίζοντας άρπα» Θεωρείται μεταξύ των σημαντικών έργων της φλαμανδικής μπαρόκ ζωγραφικής*

Φωτογραφία 5: *βυζαντινή μικρογραφία όπου εικονίζεται ο Βασιλιάς Δαβίδ μαζί με τον Ορφέα να παίζουν λύρα*

Συγκριτικά με τον πλούτο της εικονογραφίας που αναφέρεται στα έγχορδα μουσικά όργανα τα κρουστά θεωρούνται ο φτωχός συγγενής». Καταγράφονται κυρίως στις ορχήστρες, στις στρατιωτικές μπάντες. Ωστόσο, υπάρχουν κρουστά και στις κατηγορίες έργων που αναφέρονται σε αλληγορίες, στην ματαιοδοξία, σε μυθολογικά θέματα, ακόμα και πορτρέτα. Επίσης δεν αποτελεί οξύμωρο σχήμα να βρει κανείς τα τύμπανα σε θέματα θρησκευτικά «Αινείτε αυτόν εν ήχω σάλπιγγος· αινείτε αυτόν εν ψαλτηρίω και κιθάρα. Αινείτε αυτόν εν τυμπάνω και χορώ· αινείτε αυτον εν χορδαίς και οργάνω. Αινείτε αυτόν εν κυμβάλοις ευήχοις· αινείτε αυτόν εν κυμβάλοις αλαλαγμού» (Ψαλμός 150:1-6). Βιβλικά επεισόδια εκπροσωπούνται με συνοδεία κρουστών, αλλά αναφέρονται κυρίως σε σκηνές από την Παλαιά Διαθήκη. Αντίθετα τα κρουστά πολύ σπάνια αναφέρονται στη ζωή του Ιησού ή αγίων διότι έφεραν ίχνη της κακής φήμης των οργάνων των διονυσιακών γιορτών.

Φωτογραφία 6: *Van Kessel «Τα τρόπαια» 17ος αιώνας*

Στο τέλος του 17ου αιώνα όπου η ζωγραφική στη Γαλλία ως διακοσμητική τέχνη, ήταν ένα πρόσχημα για τη δοξολογία της βασιλικής δύναμης, τα έπαθλα των όπλων ήταν ένα καλό θέμα για την επίκληση των «κρουστών». Μέσα στον πίνακα του «Van Kessel «Τα τρόπαια» δύο τύμπανα από δέρμα σχεδόν αιματηρά σε μια αντιστοιχία με το φως μιας πυρκαγιάς στο βάθος φαίνονται να υπενθυμίζουν πως κάθε νίκη είναι και μια ήττα. (Χρήστου ,1973)

Φωτογραφία 7: *Πνευστά Van Duck*

Οι άγγελοι αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία μουσικών στην τέχνη και μια σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με το σχεδιασμού των μουσικών οργάνων του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης. Επίσης λατρευτικά έργα ζωγραφικής, καθώς και σκηνές της Γεννήσεως, της Κοίμησης της Θεοτόκου, της Παναγίας Maesta, απεικονίζουν αγγέλους παίζοντας μουσικά όργανα (λαούτο, λύρα τρομπέτες κ.λ.π.)

Φωτογραφία 8: *W-A.Bouguereau 1850 «το τραγούδι των αγγέλων»*

Η νεκρή φύση

Φωτογραφία 9: *Evaristo Baschenis «Μουσικά όργανα»*

Ένας από τους πιο σημαντικούς ζωγράφους της κατηγορίας αυτής ο Evaristo Baschenis κατά μία χαρακτηριστική διατύπωση θεωρείται ο «προσωπογράφος των μουσικών οργάνων» (Χρήστου, 1973). Τα μουσικά όργανα στη νεκρή φύση αποδίδουν επίσης τους συμβολισμούς της ματαιοδοξίας.

Φωτογραφία 10: *Lubin Baugin, 1630*

Φωτογραφία 11: *S. Renard de Saint-André.*

Φωτογραφία 12: *«Η Παρθένος από τα σύμβολα της ματαιοδοξίας» του J.van Kessen: Στο έργο αυτό είναι συγκεντρωμένα όλα τα είδη των μουσικών οργάνων.*

Από τη σιωπή της νεκρής φύσης και τους συμβολισμούς της ματαιοδοξίας μέχρι το μελωδικό περιβάλλον των τρυφερών σκηνών όλων των εποχών, η μουσική ενδιαφέρει τους ζωγράφους σαν θέμα που απεικονίζει τη ζωή, καθώς επίσης το πάθος που υπάρχει σ' αυτήν την τέχνη πέρα από τον ορισμό της και από τον τρόπο της αντιπροσώπευσής της. (Schneider, 1991).

Οι χαρές της ζωής

Φωτογραφία 13*: Sébastien Stoskopff «Οι πέντε αισθήσεις και Η χαρά της ζωής» 1633*

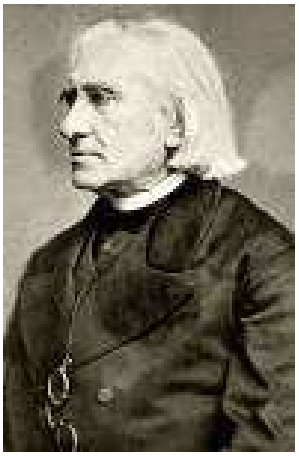
Οι πέντε αισθήσεις συμπυκνώνονται με μια εξαιρετική ένταση. Το θαυμάσιο λαούτο συνοδεύει ένα τραγούδι του οποίου το κείμενο είναι τέλεια αναγνώσιμο.

***Φωτογραφία 14**: Watteau «Η χαρά της ζωής», 1718*

Φωτογραφία 15: *«Γάμος και αρμονία» Αλληγορία του Th. van Thulden 17ος αιώνας*

Προσωπογραφίες, αυτοπροσωπογραφίες

Το θέμα των πορτρέτων των μουσικών παρουσιάζει νέα και σημαντικά θέματα στην εικονογραφία της μουσικής κατά το δεύτερο τρίμηνο του δέκατου ένατου αιώνα. Σε γενικές γραμμές, αντικατοπτρίζει τις προσπάθειες για εκπροσώπηση των μουσικών στα πλαίσιο των αρχών του Ρομαντισμού σχετικά με τη θέση του μουσικού στην κοινωνία. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά ήταν η αλλαγή στο εικαστικό ύφος που οδήγησε σε μια νέα έμφαση της φυσιογνωμίας του καλλιτέχνη. Η έμφαση που προκύπτει αντανακλά μια προσπάθεια να τονίσει την "εγγενείς" ιδιότητες του μουσικού και όχι τα συναισθήματά τους.



Φωτογραφία 15: *Franz Liszt*

Φωτογραφία 16: *Chopin – Delacroix*

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι αυτοπροσωπογραφίες καλλιτεχνών του 20ου αιώνα

Φωτογραφία 17: *Bob Dylan*
αυτοπροσωπογραφία (εξώφυλλο δίσκου)

Φωτογραφία 18: *Arnold Schönberg*

Οι οικογένειες των μουσικών

Φωτογραφία 19: *J.Molenaer «Οικογενειακό πορτρέτο»17ος αιώνας*

Πορτρέτα γυναικών μουσικών.

Φωτογραφία 20: *Metsu «Dame écrivant de la musique» 1657*

Προσωπογραφία γυναίκας που είναι συνθέτης μουσικός. Ο ζωγράφος είναι ιδιαίτερα επηρεασμένος από το Rembrandt, Vermeer και Peter de Hooch (Doussot, 1995).

Φωτογραφία 21 : *Catherine CESSAC «Elisabeth Jacquet De La Guerr» 17ος αιώνας*
Η Elisabeth Jacquet De La Guerre, Γαλλίδα μουσικός, συνθέτης και χορδιστής άρπας.

Φωτογραφία 22: *Laurent de La Hyre, «Η μουσική» 1649*

Μαθήματα μουσικής

Ένα από τα αγαπημένα θέματα των ζωγράφων υπήρξε το μάθημα μουσικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα έργα των:

Φωτογραφία 23: *Fragonard «La leçon de musique» 1761*

Φωτογραφία 24: Henri Matisse «Music Lesson» 1917

Ιστορία της ερμηνείας της μουσικής μέσα από αφίσες, και σχέδια σκηνικών όπερας

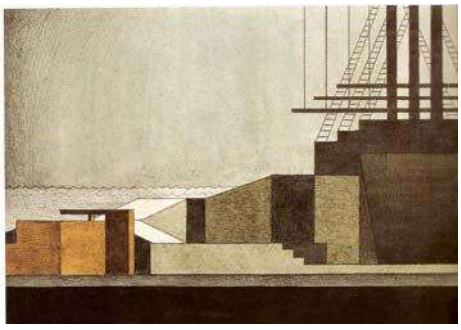
έργο της Kathe Kollwitz.

Αφίσα Φωτογραφία 25: του **Josef Fenneker** από μια παράσταση της Κάρμεν στην όπερα του Duisburg μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο (1935). Η μορφή της Κάρμεν και η ιστορία της που μοιάζουν να είναι τόσο σύγχρονη και τόσο διαχρονική εδώ έχει αποδοθεί σύμφωνα με το ύφος της ζωγράφου Kathe Kollwitz. (Batta, 2000)

Φωτογραφία 26: *Eugene d'Albert «ο κάμπος» 1910*

Στο σκηνικό αυτό προβάλλεται στη φύση η νοσταλγία που εκφράζεται στην όπερα, για μια ζωή χωρίς περιπλοκές. Τα απάτητα βουνά σύμβολο της αλήθειας και της γνησιότητας ενώ ο κάμπος καταφύγιο του πλαστού και του ψεύτικου.

Φωτογραφία 27: *Wagner R. «Ιπτάμενος Ολλανδός» 1880* θυμίζει ρομαντικούς πίνακες των αρχών του 19ου αιώνα

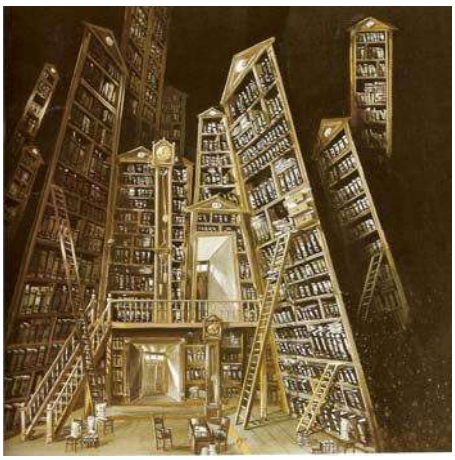


Φωτογραφία 28: *Wagner R. «Ιπτάμενος Ολλανδός» Berlin 1929*.

Κονστρουκτιβιστικό σχέδιο ενός πλοίου που θα μπορούσε κάλλιστα να συμπεριλαμβάνεται σε οποιαδήποτε σύγχρονη έκθεση της πρωτοπορίας.

Φωτογραφία 29: *Handel «Ροδελίνη βασίλισσα των Λομβαρδών»*.

Volksoper Berlin (1924) Υδατογραφία σε παστέλ αποχρώσεις στη οποία μεταφέρεται η ουσία της όπερας Ροδελίνη. Συχνά ο Handel ζωγράφιζε τη φύση με τη μουσική του. Στην όπερα Ροδελίνη υπάρχουν αρκετές νατουραλιστικές σκηνές. (Batta, 2000)

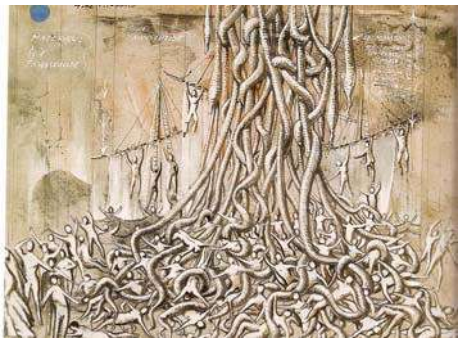


Φωτογραφία 30: *Janacek Leos. «Υπόθεση Μακρόπουλος» 1961*

Wiesbaden. Σχεδιασμός σουρεαλιστικού δικηγορικού γραφείου με μελοποίηση μακροσκελών νομικών κειμένων και ήχους αυτοκινήτων και τηλεφώνων. (Κύκλος συνθετών γύρω από τον Schoenberg)

Φωτογραφία 31: *Hartmann Amadeus «Simplicius, Simplicissimus*»

Munchen 1960. Αναφορά στο Δέντρο της Κοινωνίας, όπου μπορεί να ερμηνευθεί ως σύμβολο της ζωής με το προστατευτικό του φύλλωμα ή ως βετεράνος πολέμου που έχει γυμνωθεί από τις καταιγίδες- ένα ζωντανό αιωνόβιο πλάσμα, μάρτυράς των διαδικασιών της ζωής και του θανάτου που ορίζουν τις τύχες όλων των ανθρώπων.



Φωτογραφία 32: *Mozart W.A. «Ιδομενέας»*

Paris 1975. Μια τολμηρή έκφραση του τέρατος που ταιριάζει απόλυτα με την εποχή ,μια προσέγγιση που είναι απόλυτα δικαιολογημένη στη περίπτωση του Ιδομενέα. Το θαλάσσιο τέρας δημιουργεί μια κατάσταση πανικού για την οποία ο Μότσαρτ συνέθεσε ένα δυναμικό χορωδιακό μέρος και αυτή η σκηνή σοκάρει το ακροατήριο τόσο ακουστικά όσο και οπτικά. (Batta, 2000)

20ος αιώνας

Φωτογραφία 33: *«Κιθάρα και σημειώσεις μουσικής Valse», P. Picasso 1912-13*

Ο Κυβισμός συγκαταλέγεται στις αξίες του λεγόμενου «κλασικού» Μοντερνισμού και είναι το πρώτο μοντέρνο κίνημα που ενεργοποίησε τη λειτουργία και άλλων αισθήσεων πλην της όρασης. Στο ρεπερτόριο των ετερόκλητων εικονιστικών στοιχείων του φαίνεται να κατέχει ξεχωριστή θέση η μουσική, η οποία και δηλώνεται είτε ως παράσταση (εικόνες από παρτιτούρες, τμήματα μουσικών οργάνων και κυρίως κιθάρες) είτε ρηματικά με τη χρήση της κλασικής μουσικής ορολογίας όπως π.χ. Valse, Sonate, Etude, Duo, Aria. Η συγκεκριμένη ειδική μουσική ορολογία όπως και ονόματα μεγάλων δημιουργών της κλασικής μουσικής

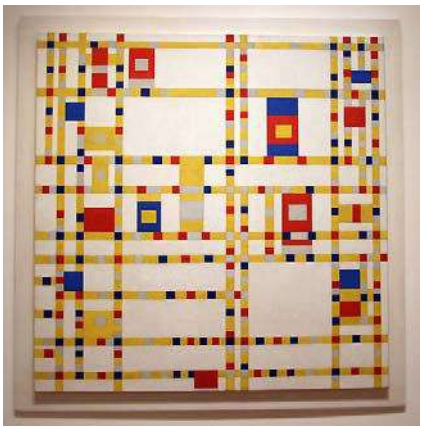
παράδοσης (Bach, Mozart) συνδέθηκε κυρίως με τα έργα του Braque και φαίνεται ότι απασχόλησε πολύ λιγότερο τον Picasso. Εξάλλου, το κίνημα του Κυβισμού, παρά το γεγονός ότι διαμορφώθηκε ως μια πολύπλευρη καλλιτεχνική ελίτ με προβληματική απήχηση στις μάζες, στην κυριολεξία κυριαρχήθηκε από ρυθμούς και μελωδίες που ήταν οι μεγάλες λαϊκές επιτυχίες της εποχής. Και αυτό βέβαια το χρωστούσε χωρίς αμφιβολία στις ίδιες τις επιλογές του ο Picasso (Λοιζίδη, 2005)

Φωτογραφία 34: *Delaunay R. 1914*

Το όνομα του Delaunay ταυτίζεται σχεδόν με ό,τι χαρακτήρισε ο Apollinaire σαν «Ορφικό Κυβισμό» αναφερόμενος στη δυνατότητα έκφρασης μέσα από τη φόρμα και το χρώμα με αντιστοιχία στις καθαρές φόρμες της μουσικής του Ορφέα. (Χαραλαμπίδης, 1990)

Φωτογραφία 35: *Paul Klee, Fugue in Rot 1921*

Ανάμεσα στο δίλημμα για μια καριέρα ζωγράφου ή μουσικού ο Klee αποφασίζει τη ζωγραφική, αλλά η μουσική δε θα σταματήσει να υπάρχει στα έργα του σαν ένα συμβολικό ποιητικό παιχνίδι, «φωλιάζει στο έργο του και το περιτρέχει σαν ένα υπόγειο ρεύμα». Στο έργο του «Φούγκα σε κόκκινο»προσπαθεί να προσαρμόσει στη οπτική γλώσσα τις αρχές της φούγκας: θέμα, αντί θέμα, ανάπτυξη. Αλλά αυτό που κυριαρχεί είναι η επανάληψη του ιδίου θέματος στο ύφος του Bach, όπου οι μορφές εξελίσσονται, αναπτύσσονται, διασταυρώνονται. Η ακουαρέλα επιτρέπει αυτά τα χρωματικά περάσματα, αυτή την πολυφωνία. (Χαραλαμπίδης, 1990)



Φωτογραφία 36: *Piet Mondrian, «Boogie-Woogie» 1942-43*

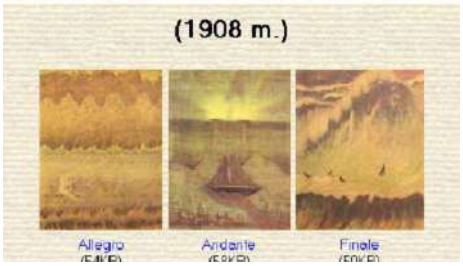
Ο Mondrian, όπως Klee, ακολουθεί για πρότυπο την αυστηρή αρχιτεκτονική των συνθέσεων του Bach, αλλά ψάχνει να επιστρέψει σε μια απόλυτη μουσική, χωρίς τη ατομική ερμηνεία, ούτε αναφορές στη φύση. Όπως Kandinsky, ακούει τη μουσική του Schoenberg, εκτιμά την αυτονομία του ρυθμού, που ανακαλύπτει στη Νέα Υόρκη. Βλέπει μέσα σε αυτήν την μια νέα γλώσσα έναν τρόπο για τον άνθρωπο για να δει τον καθαρό συλλογικό σύγχρονο ρυθμό (Bosseur, 1998)

Φωτογραφία 37: *Jackson Pollock «Μαύρο και άσπρο» No 26 A 1948*

Ο χορός του Jackson Pollock επάνω στον καμβά δίνει τον ρυθμό της μουσικής του γραφής Μέσα στα drippings του, επεκτείνει την ενέργειά του, διακινδυνεύει τον αυτοσχεδιασμό, μια στιγμιαία σχεδιαστική, χορογραφική χειρονομία

Φωτογραφία 38: *Ο Kandinsky και η ζωγραφική*

Θα ήταν παράληψη να μη γίνει αναφορά στο εικαστικό έργο του W. **Kandinsky** όπου η σχέση ανάμεσα στα χρώματα και τους ήχους, η μυστική συνήχηση εικαστικής και μουσικής εμπειρίας, έμελλε να είναι το θεμέλιο της τέχνης του. Ο **Kandinsky** έβλεπε τα χρώματα και τις φόρμες του σαν "*ήχους*" και "*δονήσεις*". Μιλούσε για "*μελωδικές*", απλές δηλαδή, μορφές και για "*συμφωνίες*", δηλαδή σύνθετες. Επεξεργάζονταν καλλιτεχνικά και θεωρητικά, την ουσιαστική αλληλεπίδραση και συλλειτουργία οπτικών και ηχητικών διεργασιών. Δε θα αναφερθούμε περισσότερο στο έργο του διότι υπάρχει μια τόσο πλούσια βιβλιογραφία όπου μπορεί κανείς πολύ εύκολα να ανατρέξει.



Φωτογραφία 39: *Čiurlionis Σονάτα της θάλασσας 1908*

Ο Λιθουανός Čiurlionis, όπως και ο Γάλλος Picabia, διερεύνησε τη συγγένεια του χρώματος του ήχου και του συναισθήματος. Η εικαστική σονάτα είναι μια κλίμακα συγκινήσεων: αναπτύσσεται ξεκινώντας από την αναταραχή ενός πρωινού θύελλας (Allegro), περνώντας από την αινιγματική ζωή του υποβρύχιου κόσμου και της νυκτερινής σιωπής ησυχία (Andante) για να καταλήξει στον άγριο μακάβριο χορό των γιγαντιαίων κυμάτων (Final). (Χαραλαμπίδης, 1990)

Φωτογραφία 40: *Francis Picabia Udnie «Young American Girl: Dance» 1913*

«Χορός» του Picabia με τον τίτλο «Udnie», αναγραμματισμός της Udine είναι το ιδεατό μοντέλο της μουσικής που ωθεί τη ζωγραφική σε αφηρημένες φόρμες, κινητικές και δυναμικές όπως του Τσέχου F. Kupka . (Χαραλαμπίδης, 1990)

Φωτογραφία 41: *Kupka «φούγκα για δύο χρώματα»*

Φωτογραφία 46: *Signac P. «Adagio, Opus 221»*

Στη σύνθεση αυτή τα πλήκτρα φεύγουν από την ταστιέρα και ενώνονται με τα κύματα της λίμνης σε μια ενιαία, ρυθμική δράση, όπου τα χρώματα διεκδικούν ισάξιο κύρος με τις συγχορδίες. (Στεφανίδης, 1994)

Τέχνη και μουσική στη Ρώσικη Πρωτοπορία

Ένας από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες της Ρωσικής Πρωτοπορίας, που ασχολήθηκε με ερευνητική διάθεση με το πρόβλημα των σχέσεων τέχνης και μουσικής ή με τη συνένωση ήχου και χρώματος, ήταν ο ζωγράφος και μουσικός Μιχαήλ Ματιούσιν (1861-1934). Τα έργα του είναι σήμερα από τα πλέον περιζήτητα στους οργανωτές μεγάλων εκθέσεων με θέμα τη σχέση των εικαστικών τεχνών με τη μουσική. Από τα κείμενο α του Ματιούσιν διαπιστώνει κανείς ότι το ενδιαφέρον των καλλιτεχνών της πρωτοπορίας είχε στραφεί πολύ σοβαρά στη μελέτη των αναλογικών σχέσεων των «μουσικών και των οπτικών μέσων».

Φωτογραφία 47: *Μουσικοζωγραφική κατασκευή του Matiushin Mikhail.*

Το έργο του Matiushin σύμφωνα με την ιμπρεσιονιστική τεχνική, εκφράζει, μέσα από τη σχέση χώρου και χρώματος τη δυναμική επέκταση και τη διεισδυτικότητα του φωτός στο «οργανικό βάθος» του πίνακα, δημιουργώντας μια εξαιρετικά εντυπωσιακή μουσική ατμόσφαιρα. Στο πλαίσιο των σχέσεων της μουσικής με τις εικαστικές τέχνες μπορεί να εντάξει κανείς επίσης τα έργα καλλιτεχνών της Ρωσικής Πρωτοπορίας, που έχουν θέμα νεκρές φύσεις με μουσικά όργανα, έργα που προκαλούν διαφορετικά ερεθίσματα όταν βρίσκονται σε συνάρτηση με άλλα μοτίβα. Πρόκειται κυρίως για τους εκπροσώπους του κυβο-φουτουρισμού, όπως ήταν η Liubov Popova (1889-1924). (Παπανικολάου, 2001)

Φωτογραφία 48: *The Pianist 1914 Liubov Popova*

Η Ναντιέζντα Ουνταλτσόβα (1886-1961), η Ολγα Ροζανόβα (1886-1918) και ο Καζιμίρ Μαλέβιτς (1878-1935) επηρεασμένοι από τον γαλλικό Κυβισμό χρησιμοποιούν μουσικά όργανα στις συνθέσεις τους με στόχο τη δημιουργία μιας σημειολογίας μέσα από την αλλαγή των αρχικών νοημάτων και την ανάπτυξη μιας ιδιάζουσας κίνησης σ' έναν χώρο παλλόμενο από διακοσμητικές γραμμές και σχήματα. Οι νεκρές φύσεις με μουσικά όργανα «αποδίδουν στα αντικείμενα μια πραγματική διάθεση, έναν πραγματικό χρόνο και χώρο».

Η σιωπή.

Το θέμα της σιωπής έχει απασχολήσει τους καλλιτέχνες με δύο διαφορετικές έννοιες:

Α) Το 1952, ο John Cage εμπνέεται το 4΄ 33 " «κομμάτι της σιωπής, του οποίου η διάρκεια είναι ο τίτλος του έργου του. Στο Woodstock, στις 29 Αυγούστου 1952, ο πιανίστας D. Tudor εκτελεί την performance 4΄ 33 ". Ο Joseph Beuys, γερμανός καλλιτέχνης ,που ανήκει στο κίνημα Fluxus, εμπνέεται το έργο.

Φωτογραφία 49: *«Infiltration homogène pour piano à queue», 1966*

«Ο ήχος του πιάνου παγιδεύεται εσωτερικά από την τσόχα του καλύμματος. Στο συνηθισμένο νόημα του όρου, ένα πιάνο είναι ένα όργανο που εξυπηρετεί για να παράγει ήχους. Όταν δεν παράγει ήχους, είναι σιωπηλό, αλλά συντηρεί το ηχητικό δυναμικό του. Εδώ, κανένας ήχος δεν είναι πιθανός και το πιάνο καταδικάζεται στην σιωπή. Η αναφορά στην ανθρώπινη κατάσταση υποδηλώνεται από τους δύο ερυθρούς σταυρούς, οι οποίοι σημαίνουν την επείγουσα ανάγκη πως «ο κίνδυνος που μας απειλεί εάν μένουμε σιωπηλοί και εάν αποτύχουμε τότε δεν θα πάρουμε μέρος στα επόμενα στάδια της εξέλιξης».

Β) Ένα εικαστικό έργο τέχνης είναι από μόνο του σιωπηλό .

Φωτογραφία 50: *G.de Chirico*

Ο G.de Chirico ενδυναμώνει με το δικό του πλαστικό ύφος την αίσθηση της ποιητικής σιωπής των εικόνων του. Τοπία που μοιάζουν με σκηνικά, ανδρείκελα που τα στοιχειώνουν, και μια αίσθηση επερχόμενου δράματος σε έναν κόσμο που θέση έχει μόνο η σιωπή.

Αλληλεπίδραση

Στα μεγάλα αισθητικά ρεύματα που έχουν αναπτυχθεί κατά την περίοδο από το 1800 έως 1950, διαπιστώνεται μια αντανάκλαση στις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στην τεχνική ή την αισθητική των συνθετών και εκείνη των ζωγράφων, μιας δεδομένης εποχής. Αναζητούνται συγγένειες ανάμεσα στην τέχνη του Delacroix και σ αυτήν αυτός του Berlioz. Αναλογίες ανάμεσα στην έμπνευση του Goya και του Beethoven, του Nerval και του Schumann. Κοινές προσεγγίσεις ανάμεσα σε Rodin και Franck, ανάμεσα σε Klimt και Malher ή Stravinsky και Picasso,

Kandinsky και Schoenberg ή ακόμη ανάμεσα Duchamp και Varèse. Ο ρομαντισμός, ο ρεαλισμός, ο ιμπρεσιονισμός ο συμβολισμός, ο εξπρεσιονισμός, ο φουτουρισμός , ο κυβισμός το ο πριμιτιβισμός, ο σουρεαλισμός αποτελούν σταθμούς αυτού του πολιτιστικού πανοράματος. (Denizeau,1995)

Φωτογραφία 51: *Watteau «Απόβαση στα Κύθηρα»- Debussy «Νησί της Χαράς»*

Η Νήσος των Νεκρών Rachmaninoff και η πηγή έμπνευσης το **Φωτογραφία 52***: έργο του Arnold Böcklin με το ίδιο όνομα.*

Φωτογραφία 53: *P.Schreibman (1960) – Beethoven, Eroica*

Φωτογραφία 54: *Vincent van Gogh- Starry Nigh - Don Mc Lean (1971)*

Φωτογραφία 55: *Repin 1876 «Ο Sadko στην αυτοκρατορία του Βασιλιά της Θάλασσας» Rimsky Korsakov "Sadko"*

Επίλογος

Η εργασία αυτή δε μπορεί σε καμία περίπτωση να δώσει μια πλήρη εικόνα της τεράστιας παραγωγής που έχει προκύψει από την πλούσια εικονογραφία. Από τα χιλιάδες έργα ζωγραφικής, , η επιλογή μας επικεντρώθηκε σε ότι φαίνεται το πιο χαρακτηριστικό μιας εποχής, μιας τεχνικής ή μιας θεματικής ώστε να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για τον εμπλουτισμό του σχεδιασμού προγραμμάτων διεπιστημονικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bosseur, J.Y. (1998). *Musique et arts plastiques.* Paris: Minerve
Denizeau, G. (1995). *Musique et arts.* Paris: Champion.
Doussot, J.E. (1995). *Grimm et la musique*. Paris: Minerve.
Junod, Ph. (1988). *La Musique vue par les Peintres*. Lausanne: Edita S.A.
Schneider, W. (1991). *Les Natures mortes.* Cologne.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλεξάκη, Ε. (27/2/2005). Ο Καντίνσκι και η μουσική. *Καθημερινή*.
Batta, A. (2000). *Όπερα.* Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
Kandinsky, W. (1981). *Για το πνευματικό στην Τέχνη.* Αθήνα: Νεφέλη.
Kandinsky W. (1996). *Σημείο - Γραμμή - Επίπεδο. Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων*. Αθήνα:Δωδώνη.
Λοϊζίδη Ν. (27-02-2005). http://www.kathimerini.gr
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (2008). «Εισαγωγή στη Μουσική» Α΄ Γυμνασίου, έκδ. συντομευμένη. Αθήνα.

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (2007). «Η Μουσική μέσα από την Ιστορία της» Β΄ Γυμνασίου, έκδ. συντομευμένη. Αθήνα.

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (2007). «Η Μουσική μέσα από την Ιστορία της» Γ΄ Γυμνασίου έκδ. συντομευμένη. Αθήνα.

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, (2006). «Μουσική» Α΄ Ενιαίου Λυκείου, Αθήνα.

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, (2006). «Μουσική» Α΄ Ενιαίου Λυκείου, Βιβλίο καθηγητού -τεύχος πρώτο. Αθήνα.

Παπανικολάου, Μ. (επιμ.) (2001). *Πρωτοπορία, Αριστουργήματα της Συλλογής Γ. Κωστάκη.* Θεσσαλονίκη.

Στεφανίδης, Μ. (1994). *Μια ιστορία της ζωγραφικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χαραλαμπίδης, Α. (1990). *Η τέχνη του 20ου αιώνα.* Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χρήστου, Χ. (1973). *Η ευρωπαϊκή ζωγραφική του 17ου αιώνα Το Μπαρόκ.* Θεσσαλονίκη: Νέα Πορεία.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Είμαι καλή μαθήτρια στο μάθημα της μουσικής; Σχέσεις μεταξύ φύλου και πεποιθήσεων μαθητών

Χαρίκλεια Κατσώχη

Περίληψη

Αναμφισβήτητα, η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών και, κυρίως, των εφήβων. Ωστόσο, εντός του σχολικού πλαισίου δεν εκδηλώνουν όλοι οι μαθητές θετική στάση για το μάθημα της μουσικής (Harland et al., 2000). Ειδικότερα, η εξέταση θεμάτων σχετικά με τη σχέση του φύλου των μαθητών και τις προτιμήσεις τους για διάφορες μουσικές δραστηριότητες ή/και όργανα, τα τελευταία χρόνια άρχισε να διερευνά το ρόλο των πεποιθήσεων των μαθητών για τον εαυτό τους και για τις μουσικές ικανότητές τους.

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η μουσική θεωρείται ως ένα «γυναικείο» αντικείμενο, το οποίο δεν έχει ιδιαίτερα υψηλή θέση στα προγράμματα σπουδών, καθώς και στις προτιμήσεις των νέων (Harrison & O'Neill, 1999, 2000). Υπάρχουν στοιχεία ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στις εξετάσεις στη μουσική στο σχολικό πλαίσιο (Agak, 2002) και θετικότερες πεποιθήσεις ικανότητας (competence beliefs) και αξίες για την ενόργανη μουσική σε σχέση με τα αγόρια (Eccles et al., 1993). Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι οι επιλογές των μαθητών για τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα επηρεάζονται από τα στερεότυπα φύλου, περιορίζοντας τις μουσικές ευκαιρίες ενασχόλησης και την απόκτηση μουσικών εμπειριών (Green, 1997· Harrison & O'Neill, 2003· Harrison, 2003).

Η παρούσα ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχέση των προσωπικών πεποιθήσεων των μαθητών και του φύλου στη μουσική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην αναδιαμόρφωση και τον επαναπροσδιορισμό πρακτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσια της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Δίνοντας έμφαση στην επιστημονική διερεύνηση του τρόπου σκέψης και εμπειρίας της μουσικής «πραγματικότητας» των ίδιων των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου μπορεί τότε να τεθούν νέες βάσεις για μια ουσιαστική μεταρρύθμιση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά
πεποιθήσεις, φύλο, μουσικές δραστηριότητες και όργανα, μουσική εκπαίδευση

Οι πεποιθήσεις και η μουσική εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στους τομείς της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα η Κοινωνικογνωστική Θεωρία, η Θεωρία της Αυτεπάρκειας και το μοντέλο της Προσδοκώμενης Αξίας) αναγνώρισαν τη σημασία των πεποιθήσεων, κυρίως στη μελέτη σχετικά με τη διαμόρφωση των κινήτρων συμπεριφοράς του ατόμου (Wigfield et al., 2006).

Η «πεποίθηση» ορίζεται ως μία συγκεκριμένη αναφορά ή συσχετισμός σχετικά με ένα ήδη γνωστό γεγονός/αντικείμενο ή ως μία υπόθεση σχετικά με τη φύση ή τη λειτουργία ποικίλλων κοινωνικών κανόνων και θεσμών. Η ικανότητα του ατόμου για προσδιορισμό των αντικειμενικών του προθέσεων και στόχων ήδη επιβεβαιώνει την ύπαρξη διαφόρων προσωπικών πεποιθήσεων (Huynh & Szentes, 2000). Ο Green (1971) αναφέρει ότι οι πεποιθήσεις οργανώνονται σε συστήματα πεποιθήσεων και είναι αλληλοσυνδεόμενες και αλληλοεξαρτώμενες. Η σύνδεση ανάμεσα στις διάφορες πεποιθήσεις που διαμορφώνει το άτομο δεν βασίζονται απαραίτητα στη λογική, καθώς το ίδιο το άτομο διευθετεί και προσδιορίζει τη

συγκεκριμένη σχέση. Τα συστήματα πεποιθήσεων λειτουργούν ως φίλτρα στον εγκέφαλο οδηγώντας τα άτομα στο να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τον κόσμο με ορισμένο τρόπο, επηρεάζοντας παράλληλα τις πράξεις, αλλά και τη συμπεριφορά τους.

Οι ακαδημαϊκές πεποιθήσεις αναφέρονται «στις πεποιθήσεις των ατόμων αναφορικά με τις αποδόσεις/ερμηνείες των πράξεών του, αλλά και με τις ικανότητες που θεωρούν ότι διαθέτουν ως μαθητευόμενοι» (Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Οι πιο διαδεδομένοι τύποι πεποιθήσεων οι οποίοι και αποτελούν αντικείμενο μελέτης των τομέων της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, και πιο πρόσφατα της μουσικής εκπαίδευσης είναι: οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, οι πεποιθήσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, οι πεποιθήσεις της ικανότητας και των υποκειμενικών αξιών καθηκόντων και οι αποδόσεις αιτιών (self-efficacy, self-concept, self-esteem, expectancy-competence beliefs, subjective task values, and attributions).

Οι πεποιθήσεις αποδεικνύεται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη στάση, τις στρατηγικές, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την προθυμία και εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής και συνέχισης των προσπαθειών των μαθητών για διάφορα ακαδημαϊκά και μη αντικείμενα και δραστηριότητες (Williams et al., 2004· Yang, 1999· Yashima et al., 2004). Υπάρχουν, όμως, στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι οι πεποιθήσεις καθώς και η αξία που προσδίδουν τα αγόρια και τα κορίτσια σε συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα διαφέρουν, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τη γενικότερη στάση και τη μελλοντική τους ενασχόληση (Eccles et al., 1993, 1998· Freedman-Doan et al., 2000).

Στη μουσική εκπαίδευση έχει εκδηλωθεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη των διαφόρων τύπων πεποίθησης και προτάθηκαν τρόποι δημιουργίας κατάλληλων θεωρητικών πλαισίων ώστε να ερμηνεύεται η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών και εφήβων σχετικά με το μάθημα της μουσικής. Στο πλαίσιο της τάξης οι μαθητές διαμορφώνουν και διατηρούν διαφόρους τύπους πεποίθησης σχετικά με τη μουσική, τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα, καθώς και για τις μουσικές τους ικανότητες, την επάρκεια και την αξία που προσδίδουν σε συγκεκριμένες μουσικές δραστηριότητες. Έχει αποδειχθεί ότι αυτές οι πεποιθήσεις εξαρτώνται από τις προηγούμενες μουσικές εμπειρίες των μαθητών, από τις επιρροές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, αλλά και από το φύλο τους (Asmus, 1985, 1986· Eccles et al., 1993· Katsochi, 2001· Painsi & Parncutt, 2004).

Τα στερεότυπα φύλου και η μουσική εκπαίδευση

Ο παράγοντας του φύλου έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλα τα πεδία της μουσικής εκπαίδευσης, όπως στις επιλογές των μαθητών για τα διάφορα μουσικά όργανα, τις δραστηριότητες και τα επαγγέλματα (Eros, 2008· Hallam, Rogers & Creech, 2008). Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι οι επιλογές/προτιμήσεις των μαθητών και εφήβων για τα διάφορα είδη μουσικής επηρεάζονται από το φύλο τους (Gould, 2004).

Στο Δυτικό μουσικό πολιτισμό οι άνδρες είχαν κυριαρχήσει στο μουσικό επαγγελματικό χώρο, καθώς για τις γυναίκες η δημόσια μουσική εκτέλεση/ παρουσίαση θεωρούνταν ακατάλληλη. Αλλά και τα μουσικά όργανα που κρίνονταν κατάλληλα για μία γυναίκα ήταν συνήθως το πιάνο και η άρπα που απλά συνόδευαν το τραγούδι σε οικογενειακές ή φιλικές συγκεντρώσεις. Όμως και στη μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία οι γυναίκες δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες σε σχέση με τους άνδρες και συνεπώς δεν μπορούσαν να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα ώστε να ακολουθήσουν μία επαγγελματική πορεία στο μουσικό χώρο (O'Neill, 1997).

Σήμερα, παρατηρείται το εξής αντιφατικό φαινόμενο: οι άνδρες να κυριαρχούν στο μουσικό επαγγελματικό χώρο, ενώ στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης τα αγόρια να

εκδηλώνουν μία αρνητική στάση για το μάθημα της μουσικής, ενώ γνωστό είναι και το φαινόμενο της περιορισμένης αποδοτικότητας τους στο συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο. Αντιθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι περισσότερα κορίτσια επιλέγουν και θεωρούν το μάθημα της μουσικής ως ένα από τα αγαπημένα σχολικά τους μαθήματα, ασχολούνται περισσότερο με τη μουσική σε τυπικό επίπεδο (formal), συμμετέχουν περισσότερο στις διάφορες μουσικές δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου, και οι επιδόσεις τους είναι υψηλότερες σε σύγκριση με εκείνες των αγοριών (Green, 1997).

Αναγνωρίζεται ότι το γεγονός ότι τα κορίτσια επιλέγουν το βιολί και το τραγούδι και τα αγόρια την κιθάρα και τη σύνθεση δεν είναι απλά θέμα απόκτησης μουσικής εμπειρίας (Abeles, 2009· O'Neill, 1997· O'Neill & Boulton, 1995). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των μαθητών και την εκδήλωση μουσικής συμπεριφοράς έχουν οι επιρροές του γενικότερου κοινωνικοπολιτισμικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που οδηγούν στη διαμόρφωση στερεοτυπικών πεποιθήσεων φύλου.

Τα στερεότυπα φύλου (gender stereotypes) αναφέρονται σε μία σειρά σωματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που θεωρούνται χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών σε μία συγκεκριμένη κοινωνία ή κοινωνική ομάδα. Οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις φύλου που διαμορφώνει το παιδί είναι αποτέλεσμα της έκθεσής του στον «πραγματικό» κόσμο και συνήθως δεν αντικατοπτρίζουν την αλήθεια, αλλά παρόλα αυτά μπορεί να ενισχύουν την ιδέα ότι κάποια μουσικά είδη, όργανα ή επαγγελματικές ενασχολήσεις είναι «κατάλληλα» για κορίτσια ή αγόρια. Τα στερεότυπα φύλου παρατηρούνται, ακόμη και σήμερα, στα περισσότερα επίπεδα συμμετοχής των ανδρών και γυναικών στο μουσικό χώρο. Επιπρόσθετα, υπάρχουν στοιχεία ότι επηρεάζουν τη συμμετοχή και τις επιλογές των μαθητών, περιορίζοντας τις μουσικές ευκαιρίες και την απόκτηση μουσικών εμπειριών (Green, 1997· Harrison & O'Neill, 2003).

Φύλο, πεποιθήσεις και η μουσική ενασχόληση

Έχει αποδειχθεί ότι η ενασχόληση των μαθητών με διάφορες μουσικές δραστηριότητες, εντός αλλά και εκτός του σχολικού πλαισίου, ενθαρρύνει στη διαμόρφωση θετικής αντίληψης και εκτίμησης των σχολικών μουσικών εμπειριών τους (Lamont, 2001). Από τις μουσικές δραστηριότητες που συνήθως υλοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, το τραγούδι φαίνεται να αποτελεί μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών στο Δημοτικό, και κυρίως για τα κορίτσια τα οποία ασχολούνται περισσότερο από τα αγόρια με τη μουσική και διατηρούν μία πιο ευνοϊκή στάση για τα διάφορα μουσικά είδη που παρουσιάζονται στην τάξη (Howe et al., 1995· O'Neill & Sloboda, 1997· Lamont, 2001). Τα αγόρια, αντιθέτως, δεν εκδηλώνουν την ίδια θετική συμπεριφορά με τα κορίτσια και η άρνηση συμμετοχής τους σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης (Harrison, 2003).

Οι Crowther και Durkin (1982) έδειξαν ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς μαθητών και εφήβων της Μ. Βρετανίας, ηλικίας 12-18 ετών για το μάθημα της μουσική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα κορίτσια εκδήλωναν θετικότερη συμπεριφορά για τη μουσική σε όλα τα ηλικιακά στάδια που μελετήθηκαν, έπαιζαν κάποιο μουσικό όργανο και συμμετείχαν συχνότερα σε χορωδιακά σχήματα σε σχέση με τα αγόρια. Ο Freer (2006) ασχολήθηκε με το θέμα της συμμετοχή των αγοριών σε φωνητικά σύνολα, στηριζόμενος σε προσωπικές εμπειρίες αποκλεισμού του στο Γυμνάσιο από το σχολικό φωνητικό σύνολο, αλλά και στην ανάγκη που ένιωσε για απόκτηση μουσικών εμπειριών μέσα από την ενασχόληση με άλλες μουσικές δραστηριότητες, όπως τη συνοδεία με πιάνο, στο σχολείο και την εκκλησία. Οι

αιτίες για την αποφυγή της ενασχόλησης των αγοριών με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν η απουσία προτύπων, η υπερίσχυση των γυναικών μουσικών εκπαιδευτικών, αλλά και η χρησιμοποίηση «ακατάλληλου» ρεπερτορίου, που πρακτικά απέκλειε τη συμμετοχή τους.

Η Eccles και οι συνεργάτες της διεξήγαγαν σειρά μελετών σχετικά με τις πεποιθήσεις ικανότητας (competence beliefs) που διαμορφώνουν οι μαθητές και οι έφηβοι στις Η.Π.Α. για διάφορα σχολικά αντικείμενα καθώς και τη μουσική, τις μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα (Eccles et al., 1993· Wigfield et al., 1997). Υποστήριξαν ότι οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές, καθώς και η αξία που προσδίδουν στα διάφορα σχολικά αντικείμενα ή δραστηριότητες, προκαθορίζουν την προσπάθεια που θα επιδείξουν, τις μελλοντικές τους επιδόσεις και την αίσθηση αυτο-αξίας, ακόμη και μετά από προγενέστερες επιδόσεις (Eccles & Wigfield, 1995). Στα αποτελέσματα της μελέτης της Eccles και των συνεργατών της (1993), αναγνωρίστηκε ότι οι απαντήσεις των μαθητών Δημοτικού σχολείου (7-10 ετών) χαρακτηριζόταν από στερεότυπα ρόλων-φύλου με τα κορίτσια να αναφέρουν θετικότερες πεποιθήσεις ικανότητας για τη μουσική σε σχέση με τα αγόρια, ενώ θεωρούσαν ότι η μουσική ενασχόληση τους (παίξιμο κάποιου μουσικού οργάνου) είχε περισσότερη αξία από ότι η ενασχόλησή τους με άλλα σχολικά μαθήματα, όπως τα σπορ.

Τα ευρήματα της μελέτης των Swanwick και Lawson (1999) επίσης επιβεβαιώνουν ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν θετικότερη στάση σε σχέση με τα αγόρια για το μάθημα της μουσικής. Αλλά και η μελέτη της Κατσώχη (2001) με 243 μαθητές Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης επιβεβαιώνει ότι τα κορίτσια πιστεύουν ότι το μάθημα της μουσικής είναι σημαντικό, σε αντίθεση με τα αγόρια, ενώ συμμετέχουν περισσότερο στις μουσικές δραστηριότητες εντός των σχολικών πλαισίων. Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον προκαλούν τα αποτελέσματα της μελέτης της Freedman-Doan και των συνεργατών της (2000) στην οποία τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια Δημοτικού σχολείου αναφέρουν το τραγούδι ως τη μουσική δραστηριότητα στην οποία θεωρούν ότι δεν είναι καλοί.

Η μελέτη της Wright (2001) στη Ν. Ουαλία έδειξε μία συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και τις μουσικές επιτεύξεις των μαθητών με τα αγόρια να είναι καλύτερα στη μουσική εκτέλεση και τη σύνθεση και τα κορίτσια στη μουσική εκτίμηση. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα αγόρια είχαν καλύτερες επιδόσεις στη μουσική από ότι σε άλλα βασικά μαθήματα του εθνικού προγράμματος σπουδών της Ουαλίας. Άλλο σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι η διαφορά στις αποδόσεις αγοριών-κοριτσιών αυξάνει ανάμεσα στις ηλικίες 14-16 με τα αγόρια να μένουν εκτός συναγωνισμού και να μην επιδιώκουν την ενασχόληση τους με τη μουσική. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν, εκτός των άλλων, ότι τα αγόρια επηρεάζονται περισσότερο από τους φίλους τους και την πίεση που μπορεί να τους ασκούν και προσπαθούν να μην εκδηλώνουν τη μουσική τους αισθητικότητα και το πιθανό ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής σε αντίθεση με τα κορίτσια γεγονός που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προγενέστερης μελέτης των Pratt και Stephens (1995).

Στόχος της μελέτης της Charles (2004) ήταν η εξέταση του τρόπου με τον οποίο μαθητές Δημοτικού (8-10 ετών) αντιλαμβάνονται τις στερεοτυπικές διαφορές φύλου στη μουσική και ο βαθμός στον οποίο μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες τους, αλλά και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν στη διαδικασία σύνθεσης ενός μουσικού κομματιού. Τα αγόρια έδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις συνθετικές και αυτοσχεδιαστικές τους ικανότητες σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία υποστήριζαν ότι δεν διέθεταν την «έμφυτη» μουσική ικανότητα των αγοριών. Παρόλα αυτά, τα κορίτσια θεωρούσαν ότι τα αγόρια δεν έδειχναν την απαιτούμενη σοβαρότητα για το μάθημα της μουσικής και ότι δεχόταν επιρροές από τους συνομηλίκους τους σε μεγάλο βαθμό, ενώ εκείνες παρακολουθούσαν και εργαζόταν σκληρά για το μάθημα.

Τα τελευταία χρόνια έχει επισημανθεί η σημασία της χρήσης της τεχνολογίας στο σχολείο. Η χρήση της τεχνολογίας στα πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί πολύ

χρήσιμη, καθώς βοηθά στον εμπλουτισμό της κατανόησης των διαφόρων μουσικών εννοιών και στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων (Webster, 2002). Υπάρχουν στοιχεία από πρόσφατες έρευνες στον τομέα της μουσικής τεχνολογίας και πληροφορικής που υποδεικνύουν ότι το ενδιαφέρον των αγοριών για τη μουσική βρίσκεται σε διαδικασία αλλαγής (Comber et al., 1993). Τα αγόρια εκδηλώνουν μία θετικότερη συμπεριφορά και μία αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους όταν το μάθημα της μουσικής γίνεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, σε αντίθεση με τα κορίτσια που εκδηλώνουν μία φοβία στην πιθανότητα βίωσης μελλοντικής αποτυχίας.

Ο Comber και οι συνεργάτες του (1993) ερμηνεύουν αυτό το γεγονός ως αποτέλεσμα των διαφόρων κοινωνικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που θεωρούν την τεχνολογία ως «αντρικό» χαρακτηριστικό, πράγμα που στην πραγματικότητα δεν ισχύει αλλά οδηγεί τα κορίτσια στην εκδήλωση ανησυχίας, άγχους και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Πιο πρόσφατη μελέτη της Henderson (2000) επιβεβαιώνει ότι το φύλο αποτελεί παράγοντα επιρροής στην εκδήλωση συμπεριφοράς των μαθητών και εφήβων σχετικά με τη χρήση τεχνολογίας στη μουσική.

Το γεγονός ότι οι μουσικές δραστηριότητες της σύνθεσης και της χρήσης τεχνολογίας οδηγούν στην εκδήλωση στάσης ανασφάλειας ή και αρνητισμού των κοριτσιών μπορεί ίσως και να ερμηνευτεί σε συνδυασμό με τις απόψεις της Dweck (1999), αλλά και της Green (1997). Η Dweck (1999) αναφέρει στο βιβλίο της '*Self-theories'*, το λεγόμενο φαινόμενο των «έξυπνων» κοριτσιών. Στο δημοτικό σχολείο τα περισσότερα κορίτσια συνήθως έχουν τις υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα αγόρια, και διαθέτουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους. Παρόλο όμως που τα κορίτσια θεωρούνται πιο συνεπείς στα καθήκοντά τους, προσπαθούν να αποφύγουν τις νέες προκλήσεις και είναι συνήθως ευάλωτα στην πιθανότητα ή τη βίωση αποτυχίας, ενώ αποδίδουν τυχόν αποτυχίες στις ικανότητές τους (Licht et al., 1984· Cramer & Oshima, 1992).

Η Green (1997) κάνει λόγο για την επιρροή των ίδιων των καθηγητών μουσικής στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της μουσικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι καθηγητές θεωρούν ότι τα κορίτσια είναι πιο συνεργάσιμα και ασχολούνται περισσότερο με το μάθημα της μουσικής, ενώ τα αγόρια είναι αδιάφορα και δεν συμμετέχουν στο μάθημα, ενώ θεωρούνται πιο «δημιουργικά» σε σχέση με τα κορίτσια στη σύνθεση. Η συγκεκριμένη αντίληψη των καθηγητών επιβεβαιώθηκε ότι αντικατοπτριζόταν και στις πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μελέτη.

Φύλο, πεποιθήσεις και η επιλογή μουσικών οργάνων

Στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά έρχονται συχνά σε επαφή με διάφορα μουσικά όργανα. Η έρευνα στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, αρχικά, επικεντρώθηκε στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα λεγόμενα «γυναικεία» (feminine) και «αντρικά» (masculine) μουσικά όργανα. Οι ερευνητές στις Η.Π.Α απέδειξαν ότι τα παιδιά συσχετίζουν το φύλο με τα μουσικά όργανα και ότι οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν είναι αποτέλεσμα αναπαραγωγής των στερεοτυπικών αντιλήψεων των ενηλίκων και επηρεάζουν τις επιλογές τους (Abeles & Porter, 1978· Zervoudakes & Tanur, 1994). Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα αποδέχονται με μεγαλύτερη ευκολία μία γυναίκα να παίζει ένα «γυναικείο» μουσικό όργανο, όπως το φλάουτο και έναν άντρα να παίζει ένα «ανδρικό» όργανο, όπως την τούμπα, παρά όταν συμβαίνει το αντίθετο (Cramer et al., 2002).

Οι Abeles και Porter (1978) διεξήγαγαν την πρώτη μεγάλη σε κλίμακα έρευνα σχετικά με το στερεοτυπικό τρόπο επιλογής μουσικών οργάνων από μαθητές Δημοτικού (5-10 ετών). Τα

παιδιά θεωρούσαν ότι η ντραμς είναι ένα μουσικό όργανο κατάλληλο για αγόρια, ενώ το φλάουτο για κορίτσια. Παρόλα αυτά, τα κορίτσια επέλεγαν και όργανα που ανήκαν και στις δύο κατηγορίες. Στη συνέχεια οι έρευνες των Abeles και Porter (1978) έδωσαν βάση στη διαμόρφωση της στερεοτυπικής αντίληψης των ενηλίκων (19-52 ετών) για τα μουσικά όργανα, δηλαδή ποια όργανα θεωρούν ότι είναι «αντρικά» ή «γυναικεία». Τα αποτελέσματα της μελέτης τους αποκάλυψαν ότι η στερεοτυπική επιλογή οργάνων ακολουθείται από τους ενήλικες, καθώς οι συμμετέχοντες επέλεγαν το κλαρινέτο, το φλάουτο ή το βιολί για την κόρη τους, και τη ντραμς, το τρομπόνι ή την τρομπέτα για τον υιό τους. Σχετική μελέτη των Griswold και Chroback (1981) με ενήλικες έδειξε ότι το φύλο του παιδιού επηρέαζε τις προτιμήσεις τους για τα μουσικά όργανα.

Οι Crowther και Durkin (1982) επίσης εντόπισαν διαφορές φύλου στις επιλογές των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (12-18 ετών) στην Αγγλία, καθώς τα κορίτσια επέλεγαν συχνότερα το φλάουτο και τα αγόρια την κιθάρα. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης των Delzell και Leppla (1992) με μαθητές Δημοτικού (9-10 ετών) τα οποία εκδήλωσαν τις προτιμήσεις τους για 8 διαφορετικά μουσικά όργανα. Τα περισσότερα κορίτσια επέλεξαν το φλάουτο, το κλαρινέτο και το βιολί και τα περισσότερα αγόρια η ντραμς και το σαξόφωνο. Τα κορίτσια και σε αυτή τη μελέτη εκδήλωσαν προτίμηση για μία ευρύτερη ποικιλία οργάνων που δεν ανήκαν απαραίτητα στα λεγόμενα «γυναικεία». Το πιο σημαντικό στοιχείο για την επιλογή οργάνου ήταν, σύμφωνα με τους μαθητές, η χροιά του. Επιπρόσθετα, οι μελετητές ζήτησαν από τους μαθητές να αναφέρουν το μουσικό όργανο που θα αποτελούσε την τελευταία τους επιλογή, καθώς και να αιτιολογήσουν την απόφαση τους. Οι αιτίες για τις οποίες οι μαθητές θα επέλεγαν τελευταία το τσέλο και το βιολί, τα δύο όργανα με τις λιγότερες προτιμήσεις, ήταν α) ο βαθμός δυσκολίας, β) ότι δεν τους άρεσε ο ήχος, γ) δεν ήταν διασκεδαστικά και δ) το μέγεθός τους.

Η Green (1993, 1997), μία από τους πρωτοπόρους στο χώρο της μελέτης του φύλου και της μουσικής εκπαίδευσης, αναφέρει ότι οι προτιμήσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για διάφορα μουσικά όργανα στηριζόντουσαν σε στερεοτυπικά πρότυπα, ενώ υπήρξε και στερεοτυπικός διαχωρισμός φύλου ως προς τα μουσικά είδη που θεωρούνται «κατάλληλα» για τα αγόρια και τα κορίτσια. Σε μεταγενέστερη μελέτη η Green (2002) διαπιστώνει ότι τα κορίτσια αποφεύγουν τα ηλεκτρονικά όργανα και ειδικότερα εκείνα που σχετίζονται με την ποπ μουσική, όπως η ντραμς και την ηλεκτρική κιθάρα. Στην Ελλάδα οι μαθητές δημοτικών σχολείων (10-12 ετών) εκδήλωσαν παρόμοιες στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τα μουσικά όργανα, καθώς τα αγόρια έδειξαν προτίμηση για την ηλεκτρική κιθάρα και τα κορίτσια για το πιάνο (Katsochi, 2001).

Οι Pickering και Repacholi (1999, 2001) διεξήγαγαν σειρά μελετών στις οποίες προσπάθησαν να διερευνήσουν την πιθανότητα τροποποίησης των επιλογών των μαθητών Δημοτικών σχολείων της Αυστραλίας για διάφορα μουσικά όργανα χρησιμοποιώντας ως μέσα επιρροής μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές-εφήβους που έπαιζαν συμβατά ή ασύμβατα με το φύλο τους μουσικά όργανα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν αλλαγές στη γενικότερη στάση των μαθητών της ομάδας που παρακολούθησαν βίντεο με μουσικούς-μαθητές που έπαιζαν ασύμφωνα με το φύλο τους όργανα. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα αγόρια αυτής της ομάδας παιδιών αντιστάθηκαν περισσότερο στη συνθήκη παρέμβασης σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό το γεγονός δεν ήταν και τόσο απρόβλεπτο, σύμφωνα με τους συγγραφείς, καθώς υπάρχουν στοιχεία ότι τα αγόρια βιώνουν σαφώς, μεγαλύτερη κοινωνική πίεση για ενασχόληση με στερεοτυπικές δραστηριότητες του φύλου τους και δέχονται αρνητική κριτική στις περιπτώσεις που ασχολούνται με δραστηριότητες του άλλου φύλου.

Οι μελέτες των Harrison και O'Neill (1999, 2000) επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα παιδιά (7 ετών) στην Αγγλία έχουν ήδη διαμορφωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις φύλου σχετικά με τα 6 πιο συχνά προσφερόμενα για μουσική ενασχόληση μουσικά όργανα εντός του

σχολικού πλαισίου (φλάουτο, πιάνο, βιολί, ντραμς, κιθάρα και τρομπέτα). Παρόμοια στοιχεία είχαν βρεθεί και σε προγενέστερη μελέτη των O'Neill και Boulton (1996) με μαθητές Δημοτικού σχολείου (9-11 ετών), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι συσχετίσεις φύλου-μουσικών οργάνων παρέμειναν σταθερές ή σχεδόν οι ίδιες μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο (Eros, 2008). Τα αποτελέσματα της μελέτης των Harrison και O'Neill (1999) με μαθητές Δημοτικού έδειξαν ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια είχαν λιγότερες πιθανότητες να επιλέξουν το πιάνο ή την κιθάρα αντίστοιχα, όταν αυτά τα όργανα παιζόντουσαν από αντιθέτου φύλου εκτελεστές. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Pickering και Repacholi (2001), μπορεί να οφείλεται και σε μεθοδολογικό σφάλμα, καθώς τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης οπότε υπάρχει πιθανότητα να δέχτηκαν επιρροές από τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα μίας πιο πρόσφατης έρευνας των Harrison και O'Neill (2003) αποκάλυψαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια Δημοτικού σχολείου (8-9 ετών) διατηρούν και στερεοτυπικές προσδοκίες για τις επιλογές μουσικών οργάνων των άλλων παιδιών.

Στη σειρά μελετών που διεξήγαγε η Wai-Chung Ho (2001, 2003) διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου διαφόρων περιοχών της Κίνας (Χονγκ-Κονγκ, Ταϊπέι και Σαγκάη) για διάφορα μουσικά όργανα, κινέζικης και δυτικής προέλευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές Γυμνασίου εκδήλωσαν στερεοτυπικές προτιμήσεις, με τα αγόρια να επιλέγουν τα μεγαλύτερα σε μέγεθος όργανα, όπως το τρομπόνι, το τσέλο και το κοντραμπάσο και τα παραδοσιακά κρουστά και πνευστά όργανα της παράδοσής τους και τα κορίτσια το πιάνο και τα μικρότερου μεγέθους κινεζικά όργανα.

Ο S.D. Harrison (2003) διεξήγαγε μία σειρά 5 μελετών με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου στη γενικότερη μουσική εμπειρία και συμμετοχή των αγοριών σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες στην Αυστραλία. Στην πρώτη μελέτη με μαθητές Δημοτικού Σχολείου βρήκε ότι η ντραμς και η κιθάρα ήταν τα πιο δημοφιλή μουσικά όργανα και για τα δύο φύλα, γεγονός που σύμφωνα με τον Harrison (2003) οφείλεται, κυρίως, στη μουσική επιρροή της ποπ. Στη δεύτερη μελέτη με 98 φοιτητές βρήκε ότι η ντραμς, το τρομπόνι και η τρομπέτα θεωρούνταν ως τα πιο «αντρικά» μουσικά όργανα και το φλάουτο ως το πιο γυναικείο. Σε επόμενη μελέτη με μαθητές-εφήβους Γυμνασίου τα αποτελέσματα ήταν σύμφωνα με αυτά προηγούμενων μελετών. Τα αγόρια προτιμούσαν την τούμπα, το τρομπόνι και η κιθάρα και τα κορίτσια το όμποε, το φλάουτο και το φαγκότο. Στην τελευταία του μελέτη, διάρκειας 3 ετών με μαθητές Γυμνασίου, βρήκε ότι τα αγόρια προτιμούσαν τα χάλκινα πνευστά και τα κρουστά, ενώ τα κορίτσια τα ξύλινα πνευστά και τα έγχορδα. Ωστόσο, ο Harrison (2003) αναφέρεται σε μία μεταβολή προτίμησης σχετικά με το σαξόφωνο που αναγνωρίστηκε ως «γυναικείο» όργανο.

Αναμφισβήτητα υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών που επιλέγουν, παρά τις οποιεσδήποτε αντιδράσεις που συναντούν, μουσικά όργανα που θεωρούνται ασύμφωνα με το φύλο τους. Σε μία προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών που οδηγούν ορισμένους μαθητές στο να «υπερβούν» τα όρια των στερεοτυπικών προτύπων φύλου ο Conway (2000) πήρε συνεντεύξεις από 23 μαθητές Γυμνασίου που είχαν επιλέξει ασύμφωνα με το φύλο τους μουσικά όργανα. Οι μαθητές ανέφεραν ότι επιθυμούσαν να είναι διαφορετικοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και ότι είχαν δεχθεί θετικές παροτρύνσεις τόσο από τους μουσικοπαιδαγωγούς στο Δημοτικό όσο και από τους γονείς τους (Eros, 2008). Τη θετική επιρροή και στήριξη των γονέων τους στην επιλογή μουσικών οργάνων ασύμφωνων με το φύλο τους, καθώς και στη μετέπειτα μουσική ενασχόλησή τους, ανέφεραν και οι φοιτητές που συμμετείχαν στη μελέτη της Sinsabaugh (2005).

Ο Abeles (2009) συνέκρινε τα αποτελέσματα δύο μελετών προηγούμενων δεκαετιών (Abeles & Porter, 1978· Delzell & Leppla, 1992) με αυτά μίας πιο πρόσφατης μελέτης με στόχο τον εντοπισμό αλλαγών στις στερεοτυπικές αντιλήψεις φοιτητών για 8 μουσικά όργανα (φλάουτο, κλαρινέτο, σαξόφωνο, τρομπέτα, τρομπόνι, ντραμς, βιολί και τσέλο) που

συμπεριλαμβανόντουσαν στο σχολικό μουσικό πρόγραμμα των Η.Π.Α. Η ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων αποκάλυψε παρόμοιο τρόπο στην κατάταξη των συγκεκριμένων οργάνων σε «γυναικεία» και «αντρικά». Στο δεύτερο μέρος του ερευνητικού έργου του συνέλεξε πληροφορίες για τα μουσικά όργανα που επέλεγαν οι μαθητές Λυκείων διαφόρων περιοχών των Η.Π.Α. Η πλειοψηφία των κοριτσιών έπαιζε φλάουτο, βιολί ή κλαρινέτο και η πλειοψηφία των αγοριών χάλκινα πνευστά, όπως σαξόφωνο και τρομπόνι.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών τα αγόρια επέλεγαν, σχετικά συχνότερα από παλιά, στερεοτυπικά «γυναικεία» μουσικά όργανα (φλάουτο, βιολί, κλαρινέτο). Ωστόσο, επιβεβαιώνεται ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιλέγουν τα ίδια όργανα που επέλεγαν και τα παιδιά τα προηγούμενα χρόνια. Ο Abeles (2009) προσπάθησε να βρει εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας της εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μαθητών και εφήβων για κάποια όργανα καθώς και των μετέπειτα επιλογών τους πέραν του φύλου (γονείς, καθηγητές, συμμαθητές, φυσικά χαρακτηριστικά του οργάνου, εθνικότητα, προσωπικοί λόγοι) στηριζόμενος στα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών.

Ο βασικός στόχος της μελέτης της Hallam και των συνεργατών της (2008) ήταν η εκτίμηση της αναλογίας των μουσικών οργάνων που παίζουν αγόρια και κορίτσια στα διάφορα επίπεδα του Αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης τα παιδιά επέλεγαν συχνότερα το βιολί και την κιθάρα. Τα κορίτσια επέλεγαν συχνότερα την άρπα, το φλάουτο και το τραγούδι και τα αγόρια την κιθάρα και την τούμπα. Η Hallam και οι συνεργάτες της προτείνουν ένα θεωρητικό μοντέλο που επεξηγεί την επίδραση των κοινωνικών, προσωπικών και οργανικών παραγόντων στην επιλογή και ενασχόληση των μαθητών με κάποιο μουσικό όργανο. Αναφέρεται ότι η επιρροή του κάθε παράγοντα μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι στερεοτυπικές απόψεις για τα διάφορα μουσικά όργανα επηρεάζουν σημαντικά τις επιλογές των μαθητών.

Σύνοψη και προτάσεις

Υπάρχουν στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζονται από τα στερεότυπα φύλου που διαμορφώνουν για διάφορα σχολικά αντικείμενα, όπως και για το μάθημα της μουσικής, τις μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα. Σύμφωνα με τα ευρήματα μεγάλου αριθμού μελετών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας και που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Κίνα, Ελλάδα) χρησιμοποιώντας διαφορετική μεθοδολογία (ποιοτική ή ποσοτική έρευνα), τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Τα κορίτσια εκδηλώνουν θετικότερη στάση για το μάθημα της μουσικής, τις διάφορες δραστηριότητες και επιλέγουν μουσικά όργανα μέσα από μία μεγαλύτερη γκάμα σε αντίθεση με τα αγόρια. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Eros (2008) δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία από την ερευνητική βιβλιογραφία για τη μελέτη των όποιων πολιτισμικών διαφορών αυτών των χωρών.

Στην τάξη της μουσικής απεικονίζονται «μικροκοσμικά» νοήματα τα οποία βασίζονται σε «μακροκοσμικά» νοήματα, καθώς εκδηλώνονται στερεοτυπικές συμπεριφορές φύλου από τους μαθητές σχετικά με τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα, οι οποίες είναι απόρροια κοινωνικών και ιστορικών πληροφοριών, καθώς και στερεοτυπικών αντιλήψεων που διαμορφώνονται εντός των πλαισίων μίας ευρύτερης κοινωνίας (Charles, 2004). Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα κορίτσια θεωρούνται από τους γονείς και τους μουσικοπαιδαγωγούς καλύτερα και πιο επιτυχημένα στο μάθημα της μουσικής σε σχέση με τα αγόρια, τότε δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για εκδήλωση θετικότερων μουσικών συμπεριφορών από τα κορίτσια για το συγκεκριμένο μάθημα (Davidson et al., 1996· Davidson,

Sloboda & Howe, 1996· Gembris & Davidson, 2002· Green, 2002). Αλλά και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα διάφορα μουσικά όργανα ενισχύονται όταν κάποια θεωρούνται «κατάλληλα» ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Ωστόσο, οι επιλογές των αγοριών για τα διάφορα μουσικά όργανα, όπως και η συμμετοχή τους σε ορισμένες μουσικές δραστηριότητες, περιορίζονται, καθώς φαίνεται ότι δέχονται μεγαλύτερες πιέσεις από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τους κοινωνικούς φορείς (Cramer et al., 2002· Harrison & O'Neill, 2000· Sroufe et al., 1993). Οι Harrison και O'Neill (2000) αναφέρουν ότι οι οποιεσδήποτε προσπάθειες παρέμβασης, ώστε να επιτευχθεί αλλαγή στις προτιμήσεις και τις στερεοτυπικές επιλογές φύλου των μαθητών, δεν μπορούν να αποδώσουν, εφόσον οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα υπάρξουν αρνητικές αντιδράσεις στην περίπτωση που επιλέξουν κάποιο μουσικό όργανο που είναι ασύμφωνο με το φύλο τους.

Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός καθώς θα πρέπει να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών και να προσαρμόζει το μάθημα και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, λαμβάνοντας υπ' όψη τις πολιτισμικές επιρροές που δέχονται οι μαθητές (Harrison & Barton, 2006). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής θα πρέπει να προτρέπουν τους μαθητές στη μουσική ενασχόληση με διάφορα μουσικά όργανα ανεξαρτήτως του φύλου τους (Koza, 1993· Eros, 2008· Hallam et al., 2008). Ωστόσο, ο κύριος στόχος θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση μίας ουδέτερης στάσης από όλους τους μαθητές για όλα τα μουσικά όργανα και όχι απλά ο περιορισμός της επιλογής αυτών βάση των στερεότυπων φύλου (Pickering & Repacholi, 2001).

Τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών θέτουν προκλήσεις για τα σύγχρονα μουσικά εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με την ανάγκη αναδιαμόρφωσης και επαναπροσδιορισμού των πρακτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα τονίζεται η ανάγκη για παροχή περισσότερων επιλογών, στα αγόρια και τα κορίτσια, για ενασχόληση με διάφορες μουσικές δραστηριότητες, μουσικά όργανα και «εξοικείωση» με ποικίλα μουσικά είδη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Στο πλαίσιο της Ελληνικής πραγματικότητας θα πρέπει να διερευνηθεί το φαινόμενο των στερεότυπων φύλου σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες καθώς και την επιλογή μουσικών οργάνων, ώστε να δημιουργηθεί η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων με αυτά άλλων χωρών, με διάφορες ερευνητικές μεθόδους. Με αυτόν τον τρόπο θα δοθεί βάση στη διερεύνηση του τρόπου σκέψης και εμπειρίας της μουσικής «πραγματικότητας» των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, για το μάθημα της μουσικής, τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τα όργανα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abeles, H. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127-139.

Abeles, H.F. & Porter, S.Y. (1978). The Sex-stereotyping of Musical Instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26, 65-75.

Agak, H. (2002). Gender differences and academic achievement in music among form four students in Kenya 1991-1994. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 153-154, 94-101.

Asmus, E. (1985). Sixth graders' achievement motivation: Their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 1-13.

Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.

Barton, G., & Harrison, S.D. (2006). Investigating the impact of gender and culture on the Australian instrumental music teaching and learning context. Proceedings of the International Society for Music Education, Malaysia, July 2006.

BERA Music Education Review Group (2001). *Mapping Music Education Research in the UK*. Southwell: British Educational Research Association.

Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(1), 103-118.

Charles, B. (2004). Boys and girls constructions of gender through musical composition in the primary school. *British Journal of Music Education*, 21(3), 265-277.

Comber, A., Hargreaves, D., & Colley C. (1993). Girls, Boys and Technology in Music. *British Journal of Music Education,* 10(2), 123 -34.

Conway, C. (2000). Gender and musical instrument choice: A phenomenological investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 1-16.

Cramer, J. & Oshima, T.C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 18-35.

Cramer, K., Million, E., & Perreault, L. (2002). Perceptions of musicians: gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music*, 30, 164-174.

Crowther, R.D. & Durkin, K. (1982). Sex and Age Related Differences in the Musical Behaviour, Interests and Attitudes Towards Music of 232 Secondary School Students. *Educational Studies*, 8(2), 131-139.

Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.

Davidson, J.W., Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1995/1996, Winter). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, Special Issue: 15th ISME International Research Seminar: 40-44.

Delzell, J.K. & Leppla, D.A. (1992). Gender Associations of Musical Instruments and Preferences of Fourth-grade Students for Selected Instruments. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 57-62.

Dweck, C. S. (1999). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia: Taylor & Francis.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Society for Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Στο N. Eisenberg (επιμ.), *Handbook of child psychology* (5η έκδ., Vol. III, 1017-1095). New York: Wiley.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Eros, J. (2008). Instrument Selection and Gender Stereotypes. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 57-64.

Freedman.C., Wigfield. A., Eccles. J.S., Blumenfeld. P., Arbertom. A., Harold. R.D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379-402.

Freer, P. K. (2006). Hearing the voices of adolescent boys in Choral Music: a self-story. *Research Studies in Music Education*, 27, 69-81.

Gembris H. & Davidson, J.W. (2002). Environmental influences. Στο R. Parncutt & G.E. McPherson (επιμ.). *The Science and Psychology of Music Performance* (17-30). New York: Oxford University Press.

Gould, E. (2004). Feminist Theory in Music Education Research: Grrl-illa games as nomadic practice (or how music education fell from grace), *Music Education Research*, 6(1), 67-79.

Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, L. (1993). Music, Gender and Education: A Report on Some Exploratory Research. *British Journal of Music Education*, 10, 219-253.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Burlington VT: Ashgate Publishing.

Green, T.F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.

Griswold, P.A. & Chroback, D.A. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. *Journal of Research in Music Education,* 29(1), 57-62.

Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J. et al. (2000). *Arts Education in Secondary School: Effects and Effectiveness*. Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.

Harrison, A., & O'Neill, S.A. (2000). Children's gender-typed preferences for musical instruments: an intervention study. *Psychology of Music*, 28(1), 81-97.

Harrison, A., & O'Neill, S.A. (2002). The development of children's gendered knowledge and preferences in music. *Feminism and Psychology*, 12(2), 148-153.

Harrison, A.C. & O'Neill, S.A. (1999). Peers and the Maintenance of Children's Gender-typed Musical Instrument Preferences. Paper presented at the Psychology Postgraduate Affairs Group Conference, University of Lancaster.

Harrison, A.C., & O'Neill, S.A. (2003). Preferences and children's use of gender-stereotyped knowledge about musical instruments: Making judgments about other children's preferences. *Sex Roles*, 49, 389-400.

Harrison, S.D. & Barton, G. (2006). Investigating the impact of gender and culture on the Australian instrumental music teaching and learning context. Proceedings 27th World Conference of the International Society for Music Education Sentuhan.

Harrison, S.D. (2003). *Musical participation by boys: The role of gender in the choice of musical activities by males in Australian schools* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Griffith University.

Henderson, C. (2000). Music technology and gender. In 'Learning technologies teaching and the future of schools: conference proceedings' of the 16th Australasian Computers in Education Conference.

Ho, W.C. (2001). Musical learning: differences between boys and girls in Hong Kong Chinese co-educational secondary schools. *British Journal of Music Education*, 18(1), 41-54.

Ho, W.C. (2003). Gender Differences in Instrumental Learning, Preferences for Musical Activities and Musical Genres: A Comparative Study on Hong Kong, Shanghai and Taipei. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 60-76

Howe, M.J.A., Davidson, J.W., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1995). Are there Early Childhood Signs of Musical Ability? *Psychology of Music*, 23(2), 162-176 .

Huynh, H.L., & B. Szentes (1999). Believing the Unbelievable: The Dilemma of Self-Belief. Ανασύρθηκε από το http://home.uchicago.edu/~szentes

Katsochi, C. (2001). *Children and musical activities* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Keele University.

Koza, J. E. (1993). The "missing males" and other gender issues in music education: Evidence from the Music Supervisors. Journal, 1914-1924. *Journal of Research in Music Education*, 41, 212-232.

Licht, B.G., Linden, T.A., Brown, D.A., & Sexton, M.A. (1984). Sex differences in achievement orientation: An "A" student phenomenon? Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada

O'Neill, S.A. (1997). Gender and music. Στο D.J. Hargreaves & A.C. North (επιμ.), *The social psychology of music* (46-63). Oxford: Oxford University Press.

O'Neill, S.A., & Boulton, M.J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender? *Psychology of Music*, 24(2), 171-183.

O'Neill, S.A., & Sloboda, J.A. (1997). The effects of failure on children's ability to perform a musical test. *Psychology of Music*, 25(1), 18-34.

Painsi, M. & Parncutt, R. (2004). Children's, Teachers' and Parents' Attributions of children's musical success and failure. Proceedings of the 8th International Conference of Music Perception and Cognition, Evanston, IL.

Pickering, S., & Repacholi, B. (1999, April). The effects of musician gender on children's musical instrument preferences. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Pickering, S., & Repacholi, B. (2001). Modifying children's gender-typed musical instrument preferences: The effects of gender and age. *Sex Roles*, 45, 623-643.

Pratt, G. & Stephens, J. (επιμ.) (1995). *Teaching music in the National Curriculum*. Oxford: Heinemann.

Sinsabaugh, K. (2005). *Understanding students who cross over gender stereotypes in musical instrument selection* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). New York: Teachers College, Columbia University.

Sroufe, L.A., Bennett, C., Englund, M. & Urban, J. (1993). The significance of gender boundaries in adolescence: Contemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development*, 64(4), 55-66.

Swanwick, K., & Lawson, D. (1999). '"Authentic" music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, 1(1), 47-60.

Valentine, J.C., DuBois, D.L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.

Webster, P. (2002). Computer-based technology and music teaching and learning. Στο R. Colwell & C. Richardson (επιμ.). *The new handbook of research on music teaching and learning* (416-439). New York: Oxford University Press.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Στο W. Damon & N. Eisenberg (επιμ.). *Handbook of child psychology* (6η έκδ.). New York: Wiley.

Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19-29.

Wright, R. (2001) Gender in Music Education-the view from the classroom. *British Journal of Music Education*, 18(3), 275-291

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-35.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-52.

Zervoudakes, J. & Tanur, J.M. (1994). Gender and musical instruments: Winds of change? *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 58-67.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η Θεραπευτική Ρυθμική: Μια υποστηρικτική παρέμβαση στον αυτισμό

Lucia Kessler-Κακουλίδη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διευκρινίζεται η σημασία της μουσικοθεραπείας στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και ιδιαίτερα στην επίλυση προβλημάτων ατόμων με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Στη συνέχεια αναλύεται η διαφορά μεταξύ της Μουσικοθεραπείας - Ψυχοθεραπείας και της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής Μουσικοθεραπείας (Μέθοδος Dalcroze) που βρίσκει την εφαρμογή της στα άτομα με αυτισμό. Εδώ και πολλά χρόνια λειτουργεί σαν υποστηρικτική παρέμβαση στην αντιμετώπιση των πολλαπλών δυσκολιών των ατόμων αυτών. Εξηγούνται οι δυνατότητες της μεθόδου αυτής και οι τρόποι αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων που έχουν παιδιά και έφηβοι αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και λόγο. Ακόμη, δίνεται έμφαση στο ρόλο που παίζει η Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία στην πρώιμη παρέμβαση και στην ενίσχυση παιδιών με αυτισμό για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα. Εξηγούνται οι βασικές αρχές της μεθόδου (ο ρόλος του ρυθμού, της μουσικής και της κίνησης), οι τεχνικές προσεγγίσεις και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των συνεδριών καθώς και η πρακτική εφαρμογή της στον τομέα που υστερούν τα άτομα με αυτισμό (λεκτικό-επικοινωνιακό). Κλείνοντας, επισημαίνεται πρώτον, η ανάγκη για μια αναθεώρηση της αντίληψης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αυτισμό και δεύτερον η σημασία της πρώιμης παρέμβασης και της υποστήριξης μέσω της μουσικής όλων των ατόμων με αναπηρίες και των οικογενειών τους. Σαν αποτέλεσμα εξασφαλίζεται μια ποιοτικότερη ζωή για τα άτομα και τις οικογένειες τους.

Λέξεις-κλειδιά
Αυτισμός, Θεραπευτική Ρυθμική, Ρυθμός, Μουσική, Κίνηση

Εισαγωγή

Στην αντιμετώπιση του Αυτισμού και των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) η μουσικοθεραπεία ως υποστηρικτική παρέμβαση είναι πλέον και στην Ελλάδα ευρέως αποδεκτή. Πρωτοπόρες στην θεραπευτική χρήση της μουσικής αποτέλεσαν οι Η.Π.Α. με την θέσπιση μουσικοθεραπευτικών σπουδών το 1919 στο πανεπιστήμιο της Columbia. Στην συνέχεια ακολούθησαν χώρες της Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής, με σημαντικότερη την Αργεντινή. Εκεί πρωτεργάτης στην εργασία με αυτιστικά παιδιά ήταν ο Ronaldo O. Benenzon (1939). Η εφαρμογή της μουσικοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό ξεκίνησε στην Αγγλία, τη δεκαετία 1950-60, από τους μουσικοθεραπευτές Juliette Alvin (1897–1982), Paul Nordoff (1910-1977) και Clive Robbins (1927) (Τσίρης 2005:41-42) έχοντας ως βάση την ουμανιστική ψυχολογία. Στη Γερμανία ως πρόδρομοι της μουσικοθεραπείας σχετικά με τον αυτισμό θεωρούνται οι Gertrud Orff και Karin Schumacher. (Plahl, Koch-Temming 2005, 2008) Η πρώτη θεμελίωσε τη θεωρία της πάνω στο μουσικοεκπαιδευτικό σύστημα Orff και σε μια πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση, ενώ η δεύτερη χρησιμοποίησε ως θεωρητικό υπόβαθρο την ψυχοθεραπεία. βασιζόμενη στον ψυχαναλυτή και αναπτυξιολόγο D.N. Stern. (Schumacher, 2004:15-22, Weber, 1999:41-45).

Στην Ελλάδα, όπως και στη Γερμανία, εφαρμόζεται η Θεραπευτική Ρυθμική (ΘΡ) ως υποστήριξη του παιδιού και ατόμου με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και πραγματοποιείται είτε σε εξατομικευμένο πρόγραμμα με βραχυπρόθεσμο στόχο την ενσωμάτωση του παιδιού σε ομάδα, είτε σε ομάδες του νηπιαγωγείου που ισχύει η συνεκπαίδευση τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με αυτισμό. Έχοντας ως θεμέλια την μουσική και την κίνηση και με μια τοποθέτηση, που προσεγγίζει όλα τα αισθητηριακά όργανα, η ΘΡ δίνει πολλαπλές δυνατότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων του παιδιού με αυτισμό και της υποστήριξής του.

Οι διάφορες μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα παιδιά/άτομα με αυτισμό, συμπεριλαμβανόμενης και της ΘΡ, αν και μπορεί να διαφέρουν ενδεχομένως μεταξύ τους ως προς την υλοποίησή, συμπίπτουν ωστόσο όσον αφορά τον στόχο τους που είναι η επίλυσης των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά/άτομα αυτά. Η ΘΡ στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και λεκτικών δεξιοτήτων, στην ψυχοκινητική ανάπτυξη και στην αλλαγή συμπεριφορών του παιδιού/ατόμου οι οποία δυσκολεύουν την ένταξή του στην κοινωνική ζωή (όπως επιθετικότητα ή στερεοτυπικές συμπεριφορές:κινητικές, λεκτικές, συμπεριφοριστικές / αυτοτραυματισμοί - απλά και σύνθετα τικ).

Για την καλύτερη κατανόηση της αξίας της ΘΡ στην αντιμετώπιση αυτής της «αινιγματικής» αναπτυξιακής διαταραχής (Frith, 1996) και των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά/άτομα με αυτισμό, απαιτείται στη συνέχεια -έστω και συνοπτικά- να προσδιοριστεί η διαταραχή αυτή.

Ορισμός της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής

Με τα σημερινά δεδομένα, ο αυτισμός και οι συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται ως ισόβιες εκ γενετής διαταραχές πολυγενετικών αιτιών (βιολογικές, οργανικές και γενετικές). Είναι γνωστό, ότι διάφοροι βιολογικοί, νευρολογικοί και νευροχημικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη δυσλειτουργία του εγκεφάλου, γεγονός που συνδέεται με τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό. Ειδικότερα, πλήττεται ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και ως εκ τούτου επηρεάζεται σημαντικά η κοινωνική συναλλαγή του ατόμου με τους άλλους. Για τις αυτιστικές συμπεριφορές ευθύνονται μεταξύ άλλων προβλήματα που αναφύονται κατά την επεξεργασία των ερεθισμάτων. Συγκεκριμένα, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν - μεταξύ άλλων - σημαντική καθυστέρηση στην εξέλιξη της επικοινωνίας, του λόγου, καθώς και δυσκολίες στις δεξιότητες της καθημερινής ζωής και στις κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, επιβαρύνεται η κατάσταση του παιδιού με αυτισμό, όταν αυτή συνυπάρχει με νοητική καθυστέρηση, κάτι που ισχύ για το 75% των ατόμων με αυτισμό αυτών (Καλύβα, 2005:16)

Τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια, γνωστά και ως «τριάδα των αυτιστικών διαταραχών», βάσει του ICD-10 και DSM-IV, είναι:

- Ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή.
- Ποιοτική παρέκκλιση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα.
- Ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων καθώς και στερεότυπη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. (Frith, 1996:25, Happé, 1998:54).
- Με βάση τις προαναφερόμενες δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό θεωρείται δεδομένο, ότι μια εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση πρέπει να διεξάγεται όσο το δυνατό νωρίτερα, προκειμένου να υποστηρίζεται το παιδί και κατά την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα είναι σημαντικές για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο.

Θεραπευτική Ρυθμική - Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εφαρμογή της Ρυθμικής σε παιδιά με αυτισμό βασίζεται στην θεωρία του Dalcroze (1865-1950), ο οποίος δημιούργησε μια μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο με βασικά στοιχεία τη μουσική και την κίνηση. Ο Dalcroze δήλωνε ότι:

> «Το σύστημα της Ρυθμικής δομείται πάνω στη μουσική εξαιτίας της εξαιρετικής δύναμης που ασκεί πάνω στον ψυχισμό του ανθρώπου. Η μουσική μπορεί με τη διεγερτική και ταξινομική της δύναμη να ρυθμίσει κάθε ζωτική μας λειτουργία» (Dalcroze, 1921/1977:75).

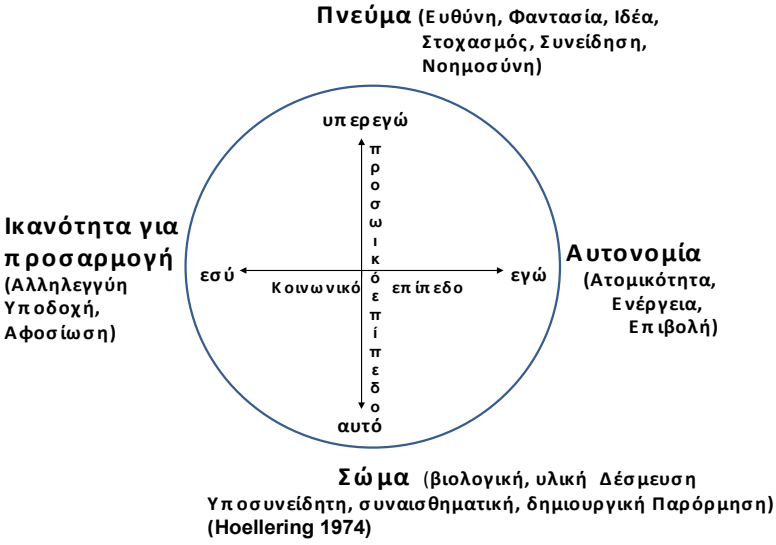
Κατά τον Dalcroze, μεσολαβητή ανάμεσα στον άνθρωπο και τη μουσική αποτελεί το σώμα, το οποίο μέσω της κίνησής του εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνεται και κατανοεί τη μουσική. Έτσι η κίνηση λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ μουσικής και ανθρώπου και αποτελεί αντανάκλαση και έκφρασή της. Είναι γνωστό, ότι η μουσική επιδρά στον άνθρωπο ολιστικά σε σώμα, ψυχή και πνεύμα (Καρτασίδου, 2004:83), προκαλεί κίνηση - συγκίνηση (ψυχο-σωματικά) και συνδέει το συνειδητό με το υποσυνείδητο (Schaefer, 1992). Όπως επισημαίνει και ο Dalcroze:«Σκοπός της εκπαίδευσης μας είναι να καθοδηγούμε το υποσυνείδητο στο συνειδητό ώστε να συνυπάρχουν τα δύο στοιχειά σε πλήρη αρμονία» (1921/1977:63).

Θεμελιώδες στοιχείο της μεθόδου του Dalcroze θεωρείται ο ρυθμός που είναι βασική παράμετρος της μουσικής και της κίνησης. Αφετηρία της θεωρίας του ήταν η αντίληψη, ότι ο μουσικός - όπως και ο σωματικός ρυθμός - αντιστοιχούν και επηρεάζονται αμοιβαία. Είναι δεδομένο, ότι ο ρυθμός είναι ουσιαστικό στοιχείο κάθε ύπαρξης και εκφράζεται σε κάθε μορφή της ζωής. Ο ρυθμός αντικατοπτρίζεται στο σώμα του καθενός και με τον προσωπικό του ρυθμό, ο οποίος εκφράζεται μέσω της αναπνοής, των χτύπων της καρδιάς, την αρτηριακή πίεση και την κίνηση των άκρων, και διαφέρει από τον άλλο. Η μουσική όπως και η κίνηση καθώς και όλες οι τέχνες περιλαμβάνουν τον ρυθμό στην υπόστασή τους και εκφράζονται μέσα απ' αυτόν. Όπως δηλώνει ο Dalcroze:«Ο ρυθμός είναι η βάση κάθε έκφρασης της ζωής, της επιστήμης και της τέχνης. Είναι η τάξη στο χρόνο και είναι εμφανής στον καθένα με τον τρόπο που κινείται και εκφράζεται» (1921/1977:111).

Η Ρυθμική προσανατολίζεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου για κίνηση και χρησιμοποιεί την μουσική και την κίνηση για θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επιδίωξη της μεθόδου είναι να προσφέρει βιωματικές εμπειρίες προκειμένου το άτομο να συνειδητοποιήσει το «Είναι» του, τις δυνατότητες του σώματός του και τις ικανότητες επικοινωνίας του με τους άλλους. Η Ρυθμική αποσκοπεί δηλαδή στην αλλαγή της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου και παροτρύνει τον καθένα για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Με βάση τη θεωρία του οι μαθήτριές του Dalcroze, Elfriede Feudel (1881-1966, Γερμανία) και Mimi Scheiblauer (1891-1968, Ελβετία) ανέπτυξαν και ανήγαγαν την Ρυθμικής σε παιδαγωγική αρχή με εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Ειδική Παιδαγωγική. Η Mimi Scheiblauer, σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο της Ζυρίχης (Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής - Heilpädagogik), εξέλιξε την Ρυθμική και την εφάρμοσε σε παιδιά με αναπηρίες. Στην Amélie Hoellering (Γερμανία, 1920 - 1995), μία μαθήτρια της Feudel, οφείλουμε τον εμπλουτισμό του θεωρητικού πλαισίου της Ρυθμικής με στοιχεία από την ψυχοθεραπεία, την ψυχολογία του βάθους (Tiefenpsychologie) και την εξελικτική ψυχολογία (Hartogh & Wickel 2004· Hoellering 1974· Tauscher 1975). Η εφαρμογή της Ρυθμικής σε παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά και με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί, σύμφωνα με την Hoellering, μία συλλογική-ψυχολογική προσέγγιση. Η ίδια υποστηρίζει ότι μέσω των ασκήσεων της Ρυθμικής «απελευθερώνονται οι ενορμίσεις και εμποδίζεται με αυτό τον τρόπο η απώθηση και καταπίεσή τους [….]. Ταυτόχρονα προωθείται η κινητοποίηση δυνάμεων που δεν έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί» (Hoellering, 1974:267). Με τις

ασκήσεις της ΘΡ ενεργοποιούνται στο παιδί οι άξονες σώμα και πνεύμα, όπως και η αίσθηση για αυτονομία και προσαρμοστικότητα (βλέπε σχήμα Hoellering, 1974:282, Schäfer, 1992:28, αναλυτικά Kessler-Κακουλίδη, 2009:19-29). Με βάση τα προαναφερόμενα, η A. Hoellering τεκμηρίωσε τη Ρυθμική ως Θεραπευτική Ρυθμική.



Σχήμα 2: *Περιγραφή της διπολικότητας του ανθρώπου σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Hoellering 1974:282, Schäfer 1992:28, στο Kessler-Κακουλίδη 2009:26)*

Η ΘΡ στην εφαρμογή της έχει επίκεντρο την βιωματική εμπειρία και στόχο την ενεργοποίηση εναλλακτικών εμπειριών και την προαγωγή της ικανότητας για δημιουργία και αυθορμητισμό. Σημαντικό επίτευγμα της ΘΡ είναι η προώθηση της αυτοαντίληψης και της αντίληψης του έξω κόσμου, καθώς και η επίτευξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Ταυτόχρονα σημαντική είναι και η οικοδόμηση της ετοιμότητας για δράση και της ικανότητας για έκφραση (Frohne, 1981:92, στο Weiss, 2001:137).

Στα άτομα με αυτισμό - με βάση τα σημερινά δεδομένα - χρησιμοποιείται η μουσική τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για θεραπευτικούς στόχους. Εξάλλου στην Ειδική Παιδαγωγική η χρήση της μουσικής δεν διακρίνεται μόνο ως εκπαίδευση ή μόνο ως θεραπεία, άλλα «η σχέση της εκπαίδευσης και της θεραπείας χαρακτηρίζεται ως διαλεκτική και συμπληρωματική, καθώς αποβλέπουν στην καλυτέρευση των συνθηκών διαβίωσης του ανθρώπου» (Καρτασίδου, 2005:61). Σχετικά με αυτό παρατηρεί ο Goll, ο οποίος καθόρισε πρώτος τον όρο «Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία»:

> «Σε αντίθεση με τη Γερμανία όπου συνεχίζεται ο πόλεμος των "χαρακωμάτων" για το τι ανήκει στη Μουσικοθεραπεία και τι όχι, η Αμερική προχωράει στο κατά πόσο μπορεί η μουσική να υποστηρίξει την ένταξη ατόμων με αναπηρίες στα πλαίσια των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων και με ποιες μεθόδους» (Goll 1993:227).

Στην Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία περιλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goll (1993:217) μέθοδοι όπως η Θεραπευτική Ρυθμική (Bruhn, Oerter, Rösing 1997:385) και η Μουσικοθεραπεία που βασίζεται στο σύστημα Orff.

Εφαρμογές της Θεραπευτικής Ρυθμικής σε παιδιά/άτομα με αυτισμό

Η Θεραπευτική Ρυθμική στην εφαρμογή της σε παιδιά και άτομα με αυτισμό στοχεύει πρωταρχικά στην ενεργοποίηση κοινωνικό-επικοινωνιακών διαδικασιών. Ως γνωστό τα παιδιά/άτομα με αυτισμό μειονεκτούν σημαντικά στον τομέα της κοινωνικής διαντίδρασης και της επικοινωνίας, γεγονός που δυσκολεύει την ένταξή τους στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει ο Σούλης (2008:234): «Ειδικότερα, από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων […] προέκυψε ότι το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας αναφορικά με τη συνεκπαίδευση παρουσιάζουν οι μαθητές με αυτισμό». Συνεπώς ένας από τους πρώτους στόχους μας στην ΘΡ είναι να διερευνούμε στο παιδί τον βαθμό δυσκολιών που παρουσιάζει και σε ποιους τομείς εμφανίζει τα πιο έντονα προβλήματα Στην περίπτωση του παιδιού με αυτισμό, οι φωνητικές του εκφράσεις καθώς και η κινητικές στερεοτυπίες (στροβιλισμός, κυματισμός των χεριών κλπ.:αναλυτικά βλέπε Τσίρης, 2005:12, Attwood, 2009:328) είναι καμιά φορά η μοναδική δυνατότητα του ίδιου να δίνει μορφή στις εσωτερικές τους θεάσεις, να απεικονίζει τα συναισθήματά του, καθώς και να επικοινωνεί με τους άλλους. Με αφετηρία αυτές τις εκφράσεις παρέχεται η δυνατότητα να εισβάλλουμε στον κόσμο του παιδιού και να επικοινωνήσουμε μαζί του. Όπως επισημάνει ο Dreher, «οι πράξεις της αισθητήριας αντίληψης και οι κινήσεις είναι δημιουργικές συναντήσεις με τον κόσμο, είναι κάτι πρωτογενές και ταυτόχρονα συνιστούν ένα αποτέλεσμα» (στο Σούλης 2003:166). Με προϋπόθεση το γεγονός ότι η ΘΡ χρησιμοποιεί τη μουσική και την κίνηση για θεραπευτικούς σκοπούς, οφείλουμε να εξετάσουμε, γιατί η μουσική και η κίνηση παίζει τόσο σημαντικό ρόλο για τα παιδιά αυτά, και γιατί τους δίνει τόση ευχαρίστηση.

Ο λόγος σχετίζεται με το γεγονός ότι η μουσική:

- γίνεται κατανοητή χωρίς την ομιλία ή την εικονογράφηση
- προκαλεί αντίδραση και επικοινωνία
- προσφέρει και προκαλεί συναισθήματα
- προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια και σιγουριά εξαιτίας των κανόνων που τη διέπουν (αρχή, τέλος, επανάληψη στο ρυθμό και στην μελωδία)
- Σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η κίνηση στα παιδιά με αυτισμό μπορούν να παρατηρηθούν τα εξής:
- Η κίνηση είναι ο μεσολαβητής, η γέφυρα μεταξύ του παιδιού και του έξω κόσμου.
- Η κίνηση, όπως και η στερεοτυπική κίνηση, βοηθά στην συναισθηματική αποφόρτιση και στην απόκτηση ενός αισθήματος ασφάλειας.
- Μέσω της κίνησης δίνεται η δυνατότητα στο παιδί για αισθητηριακή πρόσληψη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.
- Η κίνηση είναι τρόπος επικοινωνίας.

Με βάση τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται ότι το παιδί με αυτισμό, μπορεί να χρησιμοποιεί τη μουσική και την κίνηση σαν μη-λεκτικά μέσα επικοινωνίας. Με την άμεση αλληλεπίδρασή τους προωθούν μια συνάντηση του παιδιού με τον έξω κόσμο καθώς και την ευκαιρία για την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Στη ΘΡ χρησιμοποιούμε εκτός από τη μουσική, την κίνηση και τον λόγο (σε μορφή τραγουδιού ή αυτοσχεδιάζοντας με συλλαβές, λέξεις ή σύντομες φράσεις) μουσικά όργανα (βασικό το πιάνο, κιθάρα, φλογέρα, κρουστά και όργανα Orff) καθώς και υλικό (στεφάνια, μπάλες, ξύλινα ραβδιά, σακουλάκια με ρύζι) που υποστηρίζει την αισθησιοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.

Σχεδιασμός μιας συνεδρίας Θεραπευτικής Ρυθμικής

Στις πρώτες συναντήσεις επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας σχέσης μεταξύ του θεραπευτή και του παιδιού, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στην ανάπτυξη αλληλοαποδοχής. Όπως αναφέρει η Frith (1996:207) «είναι απαραίτητο να αγαπάς το παιδί, επειδή είναι αυτιστικό και όχι παρά το γεγονός, ότι είναι αυτιστικό». Για τον σχεδιασμό των συνεδριών και πριν από την έναρξή τους, απαιτείται μια λεπτομερής ανάλυση των δυνατοτήτων του παιδιού σε επικοινωνιακό, λεκτικό, κινητικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο. (Frohne-Hagemann I., Pleß-Adamczyk, H., 2005:71) Προϋπόθεση στην εργασία με το παιδί με αυτισμό είναι ο σεβασμός και η απόλυτη αποδοχή του παιδιού στο «Είναι» του. Μια θετική στάση απέναντι του με προσδοκία για ανταπόκριση, η ευαισθησία απέναντι στο παιδί για τις ανάγκες του για απόσταση και επαφή καθώς και η εξερεύνηση των ικανοτήτων του, όπως και ο σχεδιασμός μιας ανάλογης μουσικής ή κινητικής ανταπόκρισης στις πρώτες αντιδράσεις του είναι πρωταρχικής σημασίας (βλέπε και Schumacher 1994, Oberegelsbacher 2008:147).

Απαραίτητη κρίνεται ακολούθως η ενημέρωση από τους γονείς αναφορικά με τις συμπεριφορές, τις προτιμήσεις και τις δυσκολίες του παιδιού τους. Θεωρούμε ότι οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο καθώς περνούν τον περισσότερο χρόνο με το παιδί τους και γι' αυτό έχουν μια σαφώς πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση του παιδιού, σε σχέση με την μεμονωμένη άποψη του κάθε ειδικού. Μια καλή συνεργασία του ειδικού με τους ίδιους τους γονείς και η συνεχής ενημέρωσή τους από πλευράς του κρίνεται αναγκαία και λειτουργεί πάντα υποστηρικτικά στην εκπαιδευτικό-θεραπευτική παρέμβαση.

Στην πρώτη συνάντηση με το παιδί, είτε πρόκειται για ατομική συνεδρία είτε για ομαδική, παρατηρούμε τις ψυχο-σωματικές εκφράσεις του παιδιού (αναπνοή, μυϊκός τόνος, λεκτική, κινητική έκφραση, έκφραση συναισθημάτων, ικανότητα πρωτοβουλίας, χειρισμός οργάνων, επικοινωνία με τους άλλους) και μελετούμε τις αντιδράσεις του στις παρερχόμενες δραστηριότητες και τις προτιμήσεις που δείχνει στα μουσικά όργανα.

Αξιοποιώντας τις εκφράσεις του παιδιού, τόσο τις οπτικές (η αντίληψη του κόσμου από τη ματιά του παιδιού) όσο και τις ακουστικές (δυνατότητες λεκτικής επικοινωνίας) εισχωρούμε στον κόσμο του και προσπαθούμε να ανασύρουμε τη θέασή του για τον κόσμο. Συγκεκριμένα, στις εκφράσεις του παιδιού με αυτισμό (σε κάθε είδος άρθρωσης, κινητικές και συναισθηματικές εκφράσεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές) απαντάμε είτε με μουσικό είτε με κινητικό αυτοσχεδιασμό παρουσιάζοντας του με αυτόν τον τρόπο το «εδώ και τώρα». Στόχος είναι να συνειδητοποιήσει και το ίδιο το παιδί τον εαυτό του και τις πράξεις του. Οι ασκήσεις της ΘΡ αποσκοπούν στον μουσικο-κινητικό συγχρονισμό με τις πράξεις και εκφράσεις του παιδιού και στην προσπάθεια να προκληθεί με αυτόν τον τρόπο μια πρώτη αντίδραση. Αυτή η αντίδραση μπορεί να γίνει βάση για την συνέχεια της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής εργασίας με το παιδί. Ταυτόχρονο μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να αναλάβει τον έλεγχο και να εκφραστεί με τον τρόπο που επιθυμεί το ίδιο. Αρχικά, τα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν μικρές και αποσπασματικές ενότητες και αυξάνονται ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του παιδιού. Το παιδί εξασκείται έτσι στην ενεργή συμμετοχή του στον μουσικό και κοινωνικό συγχρονισμό, στην ικανότητα της κοινωνικής ανταλλαγής, - στο διάλογο, δηλαδή του «δίνω-παίρνω» (turn-taking). Παράλληλα επιδιώκεται η αύξηση της προσαρμοστικότητάς του στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή σε αισθητηριακές υπερευαισθησίες (απτικές-ακουστικές).

Παράδειγμα μίας συνεδρίας Θεραπευτικής Ρυθμικής:

Ο Χ. είναι ένα εξάχρονο αγόρι με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, απουσία λόγου, έντονη απόσυρση, κανένα εμφανές ενδιαφέρον για δραστηριότητες καθώς και έντονες στερεοτυπικές συμπεριφορές (κινητικές: φτερούγισμά χεριών - αισθητηριακές:βάζει στο στόμα και μασάει οτιδήποτε βρεθεί γύρο του με προτίμηση στο γρασίδι και στα φύλλα - συμπεριφοριστικές: ακουμπά όλους με τη πλάτη του). Παρακολουθεί το νηπιαγωγείο σε συνεκπαίδευση με άλλα είκοσι τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Ο χώρος που διεξάγεται η συνάντησή μας είναι μεγάλος με βασικό όργανο το πιάνο. Δίπλα υπάρχει ένα μεγάλο κύμβαλο με βάση, διάφορα κρουστά, όργανα Orff και υλικό (αυτοσχέδια όργανα και υλικό της Ρυθμικής). Είναι η πρώτη συνεδρία του Χ. Στόχος μου είναι η ανάπτυξη μιας σχέσης, η εξερεύνηση των προτιμήσεων και των δυνατοτήτων του και ανάπτυξη του μουσικού και κινητικού συγχρονισμού.

Ο Χ. μπήκε στη αίθουσα φτερουγίζοντας με τα χέρια και έτρεχε, εκμεταλλευόμενος όλο τον χώρο. Συνόδευσα την κίνησή του ανάλογα στο πιάνο τόσο στο βαθμό της έντασής του τρεξίματος όσο και στο φτερούγισμα των χεριών. Εκείνος φάνηκε να ευχαριστιέται και μου «έριχνε» κλεφτές ματιές. Όταν ολοκλήρωσα εγώ τον μουσικό αυτοσχεδιασμό, ο Χ ήρθε στο πιάνο και με ακούμπησε με τη πλάτη του στο πλάι. Εγώ του έδωσα μια μπαγκέτα και του έδειξα το κύμβαλο. Ωστόσο δεν ανταποκρίθηκε και συνέχισε να με ακουμπάει με τη πλάτη. Για αυτό δοκίμασα να πάρω τη μπαγκέτα και να παίξω πάνω στη πλάτη του χαϊδεύοντάς τον. Εναλλάξ ξεκίνησα έτσι να παίζω τη μπαγκέτα στη πλάτη του και στο κύμβαλο. Ο Χ. απάντησε, ακουμπώντας τα χέρια του πάνω στο κύμβαλο και φάνηκε να απολαμβάνει την δόνηση. Ξαφνικά μου πήρε τη μπαγκέτα και χτύπησε το κύμβαλο, - χωρίς μέτρο και ρυθμό αρχικά, άλλα με μεγάλη ένταση. Η δική μου αντίδραση ήταν να συνοδεύσω τους χτύπους του με την ίδια ένταση, άλλα με αργές συγχορδίες στην χαμηλή κλίμακα. Καταφέραμε έτσι να συγχρονιστούμε για μια σύντομη στιγμή. Μετά από λίγο ο Χ. πέταξε τη μπαγκέτα και ακούμπησε ξανά τη πλάτη του σε εμένα. Χαϊδεύοντας του πάλη τη πλάτη, χτύπησα πάνω της ένα μικρό ρυθμικό μοτίβα, τραγουδώντας μια φράση. Ο Χ. γυρίζει τότε προς το πιάνο και έπαιξε στα πλήκτρα αφήνοντάς με να τον συνοδεύω σε αυτό. Όταν ολοκληρώθηκε ο χρόνος της συνάντησής μας, αποχαιρέτησε με ένα χαμόγελο.

Στη συνέχεια των συνεδριών μας απασχόλησε έντονα η επιθυμία του για ακούμπισμα της πλάτης στους γύρω τους. Έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή του την επιθυμία και του έδωσα πολλές δυνατότητες για να ευχαριστηθεί αυτή την ανάγκη κατά την διάρκεια των συνεδριών μας με κινητικά παιχνίδια, (π.χ. κάνοντας τον «κούνια» πλάτη με πλάτη, κυλώντας διάφορα υλικά πάνω στη πλάτη του), όπως και με μουσικούς τρόπους (βλέπε παράδειγμα επάνω). Στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και θεραπευτές εξήγησα αυτή την ανάγκη και τους λόγους που - κατά τη δική μου άποψη - βρίσκονται σε προγεννητικά στάδια καθώς και σε μια αδυναμία και ανάγκη του παιδιού για επικοινωνία. Με την συντονισμένη προσπάθεια όλων ο Χ. ξεπέρασε πολύ σύντομα αυτή τη συμπεριφορά του και άρχισε να επικοινωνεί μαζί μας με την μπροστινή πλευρά του σώματός του. Σχεδόν ταυτόχρονα εξαφανίστηκε και η επιθυμία του να ξεριζώνει και να τρώει χόρτα και φύλλα.

Κλείνοντας αυτό το κεφαλαίο θέλω να επισημάνω, ότι είναι δεδομένο, ότι τα παιδιά με αυτισμό αποκομίζουν μεγάλη ευχαρίστηση από τις μουσικο-κινητικές δραστηριότητες και η συναισθηματική ικανοποίηση που αισθάνονται συμβάλλει στην επίτευξη των διάφορων εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες υποστηρίζουν θετικά την εξελικτική πορεία του παιδιού καθώς ενδυναμώνουν την επικοινωνία του, οδηγούν στην αποκατάσταση του λόγου και μειώνουν τις στερεοτυπίες μέσω των προϋποθέσεων συναισθηματικής και κινητικής αποφόρτισης πού δημιουργούν.

Συμπεράσματα

Η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση με την μέθοδο της Θεραπευτικής Ρυθμικής σαν υποστηρικτική παρέμβαση εφαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού με αυτισμό, είτε σε ατομικό επίπεδο, - πάντα με στόχο την ενσωμάτωσή του σε ομάδα,- είτε σε μικρή ομάδα. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει η ΘΡ στην κοινωνική και σχολική ένταξη του παιδιού.

Λόγω της φύσης της συγκεκριμένης αναπτυξιακής διαταραχής και των σοβαρών επιπτώσεων που έχει σε πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξης του ατόμου με αυτισμό, η υποστήριξή του με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα κρίνεται απαραίτητη και πρέπει να ξεκινά ύστερα από σχετική διάγνωση και πάντα σε στενή συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που ασχολούνται με αυτό το παιδί. Σήμερα θεωρείται δεδομένο, ότι η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού με αυτισμό παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του και θα έπρεπε να αρχίζει πριν από το δεύτερο έτος της ηλικίας του. Με τα σύγχρονα τεστ που υπάρχουν - όπως το τεστ CHAT- (The Checklist for Autism in Toddlers) (Baron-Cohen, Allen, Gillberg,1992:839-843, Cordes 2006:37), τα Sib-studies (Autism Observation Scale for Infants, Bryson, 2007) (εντοπισμός παιδιών υψηλής επικινδυνότητας για αυτισμό), - μπορούμε να εξασφαλίσουμε μια διάγνωση γύρω στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών. Όσο πιο πρώιμα παρέμβουμε στο παιδί με αυτισμό, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούμε να επηρεάσουμε την ανάπτυξη και την ένταξή του σε περιβάλλον εκπαίδευσης.

Τα παιδιά και άτομα με αυτισμό δέχονται πλέον τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε δομές, οι οποίες *ακολουθούν εκπαιδευτικούς καθώς και θεραπευτικούς στόχους*. Το 2008 ψηφίστηκε για πρώτη φορά από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ένα νομοσχέδιο (Νόμος 3699/2008, άρθρο 12, παράγρ. 3), το οποίο αναγνωρίζει και τη μουσικοθεραπεία ως μία από τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με αυτισμό. Θεωρούμε, ότι αυτή η απόφαση αποτελεί αναμφισβήτητα ένα θετικό βήμα προς την υποστήριξη των παιδιών αυτών, καθώς στην ενίσχυση των ατόμων με αυτισμό πρέπει να εφαρμόζονται όλες οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές μέθοδοι που στο παρελθόν έχουν αποδείξει ότι υποστηρίζουν το άτομο στην εξελικτική του πορεία και το βοηθούν στη διαχείριση των προβλημάτων του.

Συμπερασματικά, η Θεραπευτική Ρυθμική αναδεικνύεται ως ένα πολύτιμο μέσο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών και των ατόμων με αυτισμό γιατί λειτουργεί τόσο θεραπευτικά (βελτίωση στον συναισθηματικό και επικοινωνιακό τομέα) όσο και εκπαιδευτικά (βελτίωση στον γνωστικό και κινητικό τομέα μέσω της αύξησης της συγκέντρωσης της προσοχής, της μίμησης κλπ). Συμβάλλοντας στην αποτροπή της επιδείνωσης της κατάστασής τους, λειτουργεί εποικοδομητικά στους τομείς που αυτά υστερούν, διευκολύνει την λειτουργικότητά τους και συνεργεί στην κοινωνική επανένταξή τους.

Παράλληλα, στόχος των όποιων εκπαιδευτικό-θεραπευτικών παρεμβάσεων στα άτομα με αυτισμό είναι η εξασφάλιση μιας ποιοτικής ζωής, η ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι και η δημιουργία συνθηκών για μια καλύτερη παρουσία τους στον κόσμο. Άλλωστε «μια δημοκρατική κοινωνία, για την οποία ο ανθρωπισμός είναι δεσμευτικό καθήκον και η οποία παραχωρεί σε όλους τους πολίτες ίσα δικαιώματα, δεν επιτρέπεται να αναγνωρίζει απλώς και μόνο τα «προϊόντα» του «ανάπηρου» ως πολιτιστική προσφορά, πρέπει να αποδέχεται τον ίδιο τον ανάπηρο ως ισότιμο πρόσωπο. […] Η κοινωνία μπορεί να είναι «ευχαριστημένη» μόνο όταν στα μέλη της παρέχεται η προοπτική ενός καλύτερου κόσμου από εκείνον που αντίκρισαν όταν γεννήθηκαν» (Σούλης, 2003:145).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gillberg C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *Britisch Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.

Bruhn H., Oerter R. & Rösing H. (1997) *Musik-Psychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Dalcroze, E.J. (1921/1977). *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Wolfenbüttel: Kallmayer Verlag.

Dreher W. (1974). *Das pathosophische Denken Viktor von Weizsäckers. Ein Beitrag der medizinischen Anthropologie zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik.* FaM 1974 (Europäische Hochschulschriften Reihe XI, Bd. 16).

Frohne I. (1981). *Das Rhythmische Prinzip, Grundlagen, Formen und Realisations -beispiele in Therapie und Pädagogik*. Lilienthal.

Frohne-Hagemann I., Pleß-Adamczyk, H. (2005) Indikation Musiktherapie bei psychischen Problemen im Kindes und Jugendalter. *Musiktherapeutische Diagnostik und Manual nach ICD - 10.* Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht.

Goll, H. (1993). *Heilpädagogische Musiktherapie*. Berlin: Peter Lang Verlag.

Hartogh, T. & Wickel, H.H. (2004). *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit*. Weinheim-München: Juventa Verlag.

Hoellering, A. (1974). *Die Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Psychotherapie*. Paderborn: Petzold Verlag.

Oberegelsbacher D. (2008). *Musiktherapie mit autistischen Patienten.* Στο Decker-Voigt, Oberegelsbacher, Timmermann (επιμ.) *Lehrbuch der Musiktherapie*. München. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Orff G. (1979) Musiktherapie bei Kindern. Στο P.M. Pflüger (επιμ.). *Rhythmus, Entspannung, Heilung*. Fellbach: Verlag Adolf Bonz GmbH.

Plahl Ch. Koch-Temming H. (2005/2008) *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen-Methoden-Praxisfelder*. Bern: Hans Huber Verlag.

Schaefer, G. (1992). *Rhythmik als interpädagogisches Konzept*. Remscheid: Waldkauz Verlag.

Schumacher K. (1994) *Musiktherapie mit autistischen Kindern*. Στο V. Bolay & V. Bernius (επιμ.). *Praxis der Musiktherapie*, 12. Stuttgart/Jena: Gustav Fischer und Kassel: Bärenreiter.

Schumacher K. (1999, 2004) *Musiktherapie und Säuglingsforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Tauscher, H. (1975). *Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik*. Berlin, Charlottenburg: Carl Marhold Verlag.

Weber, C. M. (1999) *Tanz - und Musiktherapie zur Behandlung autistischer Störungen.* Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Weiss G. (2001) Kreative Arbeit mit Musik und Bewegung – Heilpädagogische Rhythmik für Menschen mit und ohne Behinderungen. Στο Helms, Schneider & Weber (επιμ.) *Praxisfelder der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Attwood, T. (2009). *Σύνδρομο Asperger. Ένας Πλήρης Οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frith, U. (1996). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Happé, F. (1998). *Αυτισμός. Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg Verlag.

Καλύβα Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kessler-Κακουλίδη (2009). Η Μέθοδος «Ρυθμική Dalcroze»: Μία εναλλακτική πρόταση ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, 1(1): 19-29. Ηλεκτρονική έκδοση περιοδικού, ανασύρθηκε στο http://approach.websitebakers.org/media/documents/Approaches_1(1)_2009.pdf

Σούλης, Σ.Γ. (2003). *Τα παιδιά με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση και ο Κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β΄. Αθήνα:Gutenberg - Ειδική Παιδαγωγική.

Τσίρης Γ. (2005) *Η Χρήση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού για την Ενίσχυση της Αλληλεπίδρασης σε Άτομα με Αυτισμό - μια μελέτη περίπτωσης* (αδημοσίευτη προπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μια ολιστική προσέγγιση της εμπειρίας του φυσιολογικού τοκετού με την αξιοποίηση της μουσικής ως βοηθητικού μέσου: μια πιλοτική ποιοτική μελέτη

Αμαλία Κλήμη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της μουσικής στην εμπειρία του φυσιολογικού τοκετού και το *πώς* η μουσική ή άλλοι ήχοι μπορούν να επηρεάσουν την εμπειρία του τοκετού. Προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι συγκεκριμένες διεργασίες, ζητούμενο είναι να μελετηθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις γυναικών που έχουν τη δυνατότητα και την επιλογή να ακούσουν μουσική κατά τον τοκετό τους. Αντίστοιχες προσπάθειες δεν έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα έως σήμερα.

Για την εκπόνηση αυτής της έρευνας επιλέχθηκε μια ποιοτική προσέγγιση, σύμφωνα με το ερευνητικό πρωτόκολλο της Caryl Ann Browning (Browning 2000). Το δείγμα αποτελείται από τρεις (3) πρωτοτόκες, οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, συμμετείχαν σε ομάδες προετοιμασίας για τοκετό και δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα. Προγεννητικά προγραμματίστηκε μια σειρά - τουλάχιστον τριών - κατ' οίκον συναντήσεων για προετοιμασία των εγκύων από τη μουσικοθεραπεύτρια, κατά τις οποίες επελέγη προσεκτικά η μουσική που ταιριάζει στην κάθε έγκυο. Στον τοκετό - ο οποίος έλαβε χώρα σε ιδιωτικές κλινικές - η μουσικοθεραπεύτρια δεν ήταν παρούσα, από επιλογή των εγκύων. Την ευθύνη για την αξιοποίηση της μουσικής κατά τον τοκετό ανέλαβαν οι σύντροφοι των εγκύων. Μέσα στις πρώτες μέρες μετά τον τοκετό οι μητέρες έδωσαν ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Μετά τη συνέντευξη, η οποία ηχογραφήθηκε, οι μητέρες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της έρευνας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η μουσική αποτελεί βοηθητικό μέσο όταν αξιοποιείται κατάλληλα, τόσο προγεννητικά όσο και κατά τον τοκετό. Η διαδικασία του φυσιολογικού τοκετού διευκολύνεται ποικιλοτρόπως με τη βοήθεια της μουσικής, ενώ κατά την περίοδο της λοχείας διαπιστώνεται ότι υπάρχουν οφέλη για το βρέφος. Στα αποτελέσματα της έρευνας ανιχνεύονται τα ίδια αποτελέσματα που προκύπτουν από παλαιότερες μελέτες που πραγματεύονται το ίδιο θέμα. Επιπλέον, προέκυψαν ενδείξεις για ενεργητική μουσικοθεραπεία (π.χ. με χρήση της φωνής) και πληροφορίες που αφορούν στο ευρύτερο ηχητικό περιβάλλον κατά τον τοκετό. Ωστόσο, δεν μπορούν να εξαχθούν ξεκάθαρα συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της μουσικής στη φάση της εξώθησης και την παρουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή κατά τον τοκετό.

Όσον αφορά στη διεξαγωγή της έρευνας το ερευνητικό πρωτόκολλο της Browning (2000), που επιλέχθηκε αρχικά, τροποποιήθηκε και προέκυψε ένα νέο εμπλουτισμένο ερευνητικό πρωτόκολλο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κρίνονται ως έγκυρα και αξιόπιστα, αλλά τα συμπεράσματα δε μπορούν να γενικευτούν δεδομένων των περιορισμών της έρευνας. Η αξιοποίηση της μουσικής στον τομέα της μαιευτικής χρήζει πληρέστερης διερεύνησης και διεξαγωγής περαιτέρω ποιοτικών ερευνών. Είναι αναγκαία μια διεπιστημονική ολιστική προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος, τόσο σε επίπεδο κλινικής πρακτικής όσο και σε επίπεδο έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική, μουσικοθεραπεία, τοκετός, εμπειρία τοκετού

Εισαγωγή

Η γέννηση ενός παιδιού είναι αναμφισβήτητα ένα πανανθρώπινο σημαντικό γεγονός ζωής, το οποίο συνήθως σηματοδοτείται από την εμπειρία του φυσιολογικού τοκετού. Πρόκειται αποδεδειγμένα για εμπειρία σύνθετη, που εξαρτάται από πολλές και διαφορετικές παραμέτρους, ο τρόπος δε με τον οποίο βιώνεται η εμπειρία του τοκετού είναι ζήτημα αναμφίβολα υποκειμενικό. Είναι κοινά αποδεκτό ότι χαρακτηρίζεται τόσο από έντονο σωματικό πόνο για τη μέλλουσα μητέρα όσο και από βαθιά και έντονα συναισθήματα, τα οποία μοιράζεται ολόκληρη η οικογένεια (Bryanton, 2008· Hodnett, 2002· Waldenström et al., 1996). Η μητρική ικανοποίηση (maternal satisfaction) από τη γέννηση ενός παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η συγκεκριμένη εμπειρία από την κάθε μητέρα (Callister, 2004· Terry & Gijsbers, 2000· Waldenström et al., 1996). Η καλή υγεία ολόκληρης της οικογένειας (μητέρα, πατέρας και νεογέννητο) καθώς και οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της (bonding) εξαρτώνται άμεσα από την αντίληψη της μητέρας σχετικά με την εμπειρία του τοκετού της (Andersson et al., 2006).

Αν η μουσική θεωρηθεί ως μια ξεχωριστή γλώσσα - με την έννοια του διαύλου επικοινωνίας - διαπιστώνεται ότι έχει μια μοναδική ιδιότητα: είναι παγκοσμίως κατανοητή, από μουσικούς και μη. Επιπλέον, η επίδρασή της στο πνεύμα και στον ψυχισμό - διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης που είναι λιγότερο ψηλαφητές ή μετρήσιμες από άλλες - είναι αποδεδειγμένη. Όλα τα παραπάνω καθιστούν τη μουσική βασικό καταλύτη σε ποικίλα γεγονότα - ευχάριστα ή δυσάρεστα - που αποτελούν ορόσημο στη ζωή της πλειοψηφίας των ανθρώπων ανά τον κόσμο. Δύναται η μουσική να διαδραματίσει βοηθητικό ρόλο σε μια ολιστική προσέγγιση της εμπειρίας του τοκετού;

Η Livingston (1979) επεσήμανε το εξής: «Η μουσική μπορεί να συνοδεύσει κάθε τύπο ανθρώπινης δραστηριότητας. Πώς θα μπορούσε να εξαιρεθεί από αυτόν τον κανόνα η γέννηση ενός παιδιού και ό,τι προηγείται αυτής ή ό,τι την ακολουθεί;». Ήταν από τους πρώτους που υποστήριξε σθεναρά ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο βοηθητικό μέσο κατά το φυσιολογικό τοκετό και ότι είναι θεραπευτική για όλα τα μέλη της οικογένειας με τους εξής τρόπους: 1) η γυναίκα μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη μουσική κατά τη σωματική άσκηση και να βοηθηθεί από αυτήν κατά την αυτοσυγκέντρωση και κατά τον έλεγχο της αναπνοής στην κύηση, στον τοκετό και στη λοχεία, 2) πολλοί μέλλοντες μπαμπάδες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τη σύντροφό τους όταν είναι απορροφημένοι από ήχους και ρυθμό, 3) η μουσική αποτελεί σπουδαίο αισθητήριο ερέθισμα για το νεογέννητο.

Μέχρι τις μέρες μας έχουν γίνει πολλές μελέτες που διερευνούν το ρόλο της μουσικής κατά το φυσιολογικό τοκετό. Αποδεικνύεται ότι μπορεί να αποτελέσει άριστο συμπληρωματικό βοηθητικό μέσο για την επίτοκο διότι είναι μη παρεμβατικό, δεν έχει αντενδείξεις ή ανεπιθύμητες ενέργειες και το κόστος του είναι μικρό (Browning, 2000· Simkin & Bolding, 2004). Τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετούν την επίδραση της μουσικής κατά τον τοκετό παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

- η μουσική έχει ηρεμιστική επίδραση και βοηθά την επίτοκο στην προσπάθειά της να χαλαρώσει (Allison, 1992· Browning, 2000· Gonzalez, 1989· Hanser et al., 1983· Phumdoung & Good, 2003)
- η ακρόαση μουσικής κατά τον τοκετό μειώνει το άγχος των επιτόκων (Clark et al., 1981· Gonzalez, 1989· Wiand, 1997)
- οι τεχνικές χαλάρωσης και αναπνοής (π.χ. τεχνικές Lamaze) ενισχύονται και καθίστανται πιο βοηθητικές για την επίτοκο όταν ακούει μουσική κατά τη διάρκεια του τοκετού (Browning, 2000· Clark et al., 1981)

- η μουσική βοηθάει σημαντικά την επίτοκο να συγκεντρώνεται και να εστιάζει την προσοχή της εκεί που χρειάζεται (Allison, 1992· Browning, 2000· Hanser et al., 1983)
- η μουσική συντονίζει και δίνει ρυθμό στην αναπνοή της επιτόκου (Browning, 2000· Hanser et al., 1983)
- η προσοχή της επιτόκου αποσπάται από τον πόνο και από την όποια δυσφορία (Browning, 2000· Phumdoung & Good, 2003)
- με τη βοήθεια της μουσικής φαίνεται να μειώνεται η ένταση του πόνου και της δυσφορίας (Browning, 2000· Clark et al., 1981, Hanser et al., 1983· Phumdoung & Good 2003· Wiand 1997). [Η επίδραση της μουσικής στην αντιμετώπιση του πόνου χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Prasertcharoensuk & Thinkhamrop, 2004)
- η ακρόαση προεπιλεγμένης μουσικής στον τοκετό φαίνεται να αυξάνει την ανοχή στον πόνο (Simkin & Bolding, 2004)
- η υποστήριξη από σημαντικά πρόσωπα που είναι παρόντα στον τοκετό (π.χ. σύντροφος) καθίσταται πιο αποτελεσματική με τη βοήθεια της μουσικής (Clark et al., 1981)
- φαίνεται πως το ιατρονοσηλευτικό προσωπικό γίνεται πιο υποστηρικτικό (Clark et al., 1981· Stevens, 1992)
- η επίτοκος αντιλαμβάνεται την εμπειρία του τοκετού ως θετικότερη όταν ακούει μουσική κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Allison, 1992· Clark et al., 1981)
- οι αναμενόμενοι φόβοι των γυναικών κατά τον τοκετό μειώνονται, διότι δεν είναι σε θέση να ακούσουν τις συζητήσεις του ιατρονοσηλευτικού προσωπικού ή άλλους νοσοκομειακούς ήχους οι οποίοι πιθανώς πυροδοτούν το άγχος και την ένταση (McDowell, 1966)
- φαίνεται πως η ακρόαση μουσικής στον τοκετό συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ικανοποίηση της μητέρας από την εμπειρία του τοκετού (Allison, 1992· Gonzalez, 1989)
- η μουσική πιθανόν να είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για ανακούφιση κατά τη διάρκεια του τοκετού (Allison, 1992)
- η μουσική πιθανώς δρα χαλαρωτικά για όλους όσους παραβρίσκονται στον τοκετό (π.χ. σύντροφος, ιατρονοσηλευτικό προσωπικό) (Allison, 1992· Hanser et al., 1983· Livingston, 1979)
- η επίτοκος πιθανώς αποκτά ένα αίσθημα ελέγχου με τη βοήθεια της μουσικής (Browning, 2000· Stevens, 1992)
- πιθανόν κάποιες από τις μουσικές επιλογές που αξιοποιούνται κατά τον τοκετό να σηματοδοτούν και να συμβολίζουν τη γέννηση του μωρού (Browning, 2000· Stevens, 1992)
- η μουσική αποδεικνύεται πως είναι άριστο μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας, γεγονός που την καθιστά πολύτιμο βοηθητικό μέσο για τον τοκετό (Stevens, 1992)
- η μουσική έχει την ικανότητα να βελτιώνει τη διάθεση και να τονώνει το ηθικό της επιτόκου (Browning, 2000· Simkin & Bolding, 2004)
- η μουσική έχει τη δύναμη να επηρεάζει τη σχέση πνεύματος-σώματος (Browning, 2000)
- η μουσική προκαλεί ποικίλα συναισθήματα και έχει την ικανότητα να φέρει κοντά άγνωστους ανθρώπους και να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας (Stevens, 1992)
- η μουσική συμβάλλει στη δημιουργία εικόνων και συνειρμών κατά τη διάρκεια του τοκετού (Browning, 2000)
- η μουσική κατά τον τοκετό μπορεί να δώσει ενέργεια και κίνητρο προκαλώντας κινητοποίηση (Kershner & Schenck, 1991)
- η μουσική κατά τον τοκετό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εορτασμό του ερχομού του νέου μέλους της οικογένειας στη ζωή (Browning, 2000· Kershner & Schenck, 1991).

Σκοπός της ερευνητικής αυτής εργασίας, η οποία διεξήχθη από το Μάιο έως και τον Αύγουστο του 2008, είναι να διερευνηθεί η επίδραση της μουσικής στην εμπειρία του φυσιολογικού τοκετού. Ζητούμενο είναι να μελετηθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις γυναικών που έχουν τη δυνατότητα και την επιλογή να ακούσουν μουσική κατά τον τοκετό τους, προκειμένου να διερευνηθεί *πώς* η μουσική ή άλλοι ήχοι μπορούν να επηρεάσουν την εμπειρία του τοκετού και να κατανοηθούν καλύτερα οι συγκεκριμένες διεργασίες.

Μέθοδος

Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αναζητήθηκαν έγκυοι που θα επιθυμούσαν να αξιοποιήσουν τη μουσική ως βοηθητικό μέσο για τον τοκετό τους. Προετοιμάστηκαν από εξειδικευμένη μουσικοθεραπεύτρια, σύμφωνα με το μοντέλο-ερευνητικό πρωτόκολλο της Caryl Ann Browning (Browning, 2000) και λίγες μέρες μετά τον τοκετό έδωσαν συνέντευξη - η οποία ηχογραφήθηκε - στην ερευνήτρια και απάντησαν σε ερωτηματολόγιο σχετικά με την εμπειρία τους.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας, που αποτελείται από 3 γυναίκες, επελέγη σύμφωνα με τα εξής κριτήρια:

1) Αναζητήθηκαν πρωτοτόκες έγκυοι που συμμετείχαν σε ομάδες προετοιμασίας για φυσιολογικό τοκετό.
2) Οι έγκυοι του δείγματος είχαν επιλέξει να γεννήσουν σε κάποιο ιδιωτικό μαιευτήριο-κλινική ή στο σπίτι και όχι σε κάποιο δημόσιο μαιευτήριο.
3) Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, με την προϋπόθεση να εξασφαλιστεί η γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων καθώς και η άδεια των αρμόδιων φορέων.

Ερευνητικό πρωτόκολλο

Το αρχικά επιλεγμένο πρωτόκολλο (Browning, 2000) τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες των συμμετεχόντων, καθώς εμπλουτίστηκε με ευελιξία. Σύμφωνα με αυτό, αξιοποιήθηκαν οι ήδη δοκιμασμένες τεχνικές "receptive music therapy"[1], εφαρμοσμένες από εξειδικευμένη μουσικοθεραπεύτρια.

Προγεννητικά προγραμματίστηκε μια σειρά - τουλάχιστον τριών - κατ' οίκον συναντήσεων για προετοιμασία των εγκύων από τη μουσικοθεραπεύτρια, κατά τις οποίες επελέγη προσεκτικά η μουσική που ταιριάζει στην κάθε έγκυο. Για την επιλογή της μουσικής ελήφθησαν υπ' όψιν οι προτιμήσεις της κάθε εγκύου και το προτεινόμενο πρωτόκολλο. Η μουσικοθεραπεύτρια δεν ήταν παρούσα στους τοκετούς των συμμετεχόντων, μετά από δική τους απαίτηση.

Αντίθετα, την ευθύνη για την αξιοποίηση της μουσικής ανέλαβε ο σύντροφος κάθε εγκύου. Λίγες μέρες μετά τον τοκετό οι μητέρες έδωσαν ημιδομημένη συνέντευξη με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Μετά τη συνέντευξη, που ήταν ηχογραφημένη, κάθε μητέρα συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

[1] Receptive music therapy: Θεραπεία μέσω της μουσικής ακρόασης (Seidel 2005).

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων επελέγη μια σύνθετη προσέγγιση που συνίσταται στο συνδυασμό μεθόδων, ώστε να εξασφαλιστούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων :
Data 1: Ημιδομημένες συνεντεύξεις με ανοικτού τύπου ερωτήσεις.
Data 2: Ένα ερωτηματολόγιο ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.
Data 3: Σημειώσεις από το αρχείο της μουσικοθεραπεύτριας.

Ανάλυση δεδομένων

(α) Data 1: Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη. Προέκυψαν επτά βασικές θεματικές κατηγορίες ευρημάτων, μέσω της τεχνικής "coding"[2] (Πίνακες 1, 2, 3, 4, 5A, 5B, 6).
(β) Data 2: Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια μελετήθηκαν ως προς την ποιότητα των απαντήσεων που δόθηκαν, ώστε να διερευνηθεί εάν ανιχνεύονται μέσα από την έρευνα τα ίδια αποτελέσματα που μας δίνουν τα ήδη δοκιμασμένα ερευνητικά πρωτόκολλα.
(γ) Data 3: Οι σημειώσεις από το αρχείο της μουσικοθεραπεύτριας, οι οποίες προέκυψαν από παρατηρήσεις κατά τις συναντήσεις με τις εγκύους στο πλαίσιο της μουσικής τους προετοιμασίας για τον τοκετό, μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ώστε να εμπλουτιστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των Data 1 και Data 2.
(δ) Σύνθεση: ακολούθησε η σύνδεση όλων των παραπάνω, σε συνδυασμό με τα στοιχεία που δίνει η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας. Μέσα από τη διαδικασία της σύνθεσης όλων αυτών των παραμέτρων προέκυψαν τα συμπεράσματα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων Data 1 παρουσιάζονται στους Πίνακες 1, 2, 3, 4, 5A, 5B and 6. Όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων Data 2, προκύπτει ότι τα περισσότερα από τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών με παρόμοιο θέμα ανιχνεύονται και στα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Ι. ΑΝΑΓΚΕΣ

α. Συναισθηματικές ανάγκες

- Ανάγκη για α) οικεία πρόσωπα & οικείο περιβάλλον στον τοκετό, β) διαφορετικές μουσικές επιλογές που να μπορούν να υποστηρίξουν έντονα συναισθήματα (π.χ. θυμός), γ) μια πιο ενεργητική προσέγγιση, δ) αξιοποίηση μουσικής κατά την έξοδο του εμβρύου, ε) χρήση μουσικής για εορτασμό, στ) προετοιμασία συντρόφου, ζ) σωστή αξιοποίηση μουσικής από ιατρονοσηλευτικό προσωπικό, η) παρουσία ειδικού (μουσικοθεραπευτή) στον τοκετό, ώστε να εκπληρωθούν οι προσδοκίες των εγκύων (λόγω ενσυναίσθησής & επαγγελματισμού)
- Έγκυοι: αυξημένη ανάγκη για οικειότητα (δημιουργείται μέσω α) επικοινωνίας, β) συντροφικότητας και ‘‘συμμαχίας’’ με άλλους ανθρώπους)

[2] Τεχνική "coding": μελέτη των κειμένων που προκύπτουν από την απομαγνητοφώνηση ηχογραφημένου υλικού και σχολιασμός των φράσεων που δίνουν χρήσιμα δεδομένα για την προαγωγή της έρευνας.

β. Πρακτικές ανάγκες

- Ανάγκη για α) μεγαλύτερο χώρο, β) συγκεκριμένο τεχνικό εξοπλισμό, γ) ηχομόνωση χώρων όπου λαμβάνει χώρα ο τοκετός
- Τουλάχιστον τρεις (3) προγραμματισμένες συναντήσεις με τον ειδικό μουσικοθεραπευτή για προετοιμασία κρίθηκαν αναγκαίες**.**

Πίνακας 1

ΙΙ. ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΚΕΤΟΥ

α. Προσδοκίες

- Οικειότητα (οικεία πρόσωπα, οικείο περιβάλλον)
- Ησυχία, ηρεμία
- Μουσική
- Τοκετός χωρίς φάρμακα

β. Πραγματικότητα τοκετού

- Πόνος τοκετού
- Ποικίλα συναισθήματα: ντροπή (λόγω έκθεσης), μοναξιά (αναζήτηση συντροφικότητας και ‘‘συμμάχων’’), αίσθηση δύναμης
- Έλλειψη δυνατότητας επιλογής & λήψης αποφάσεων (για θέματα σχετικά με τον τοκετό): αρνητική επίδραση
- Εξάντληση, κούραση, δυσκολία
- Αμνησία (λίγο πριν την εξώθηση, στάδιο μετάβασης)
- Εξωσωματική εμπειρία, ‘‘χάσιμο’’, σαν να πέφτεις σε κενό

γ. Εξώθηση

- Απουσία μουσικής για ποικίλους λόγους (δυσκολία στη συγκέντρωση, ελλιπής προετοιμασία συντρόφου, απουσία ειδικού μουσικοθεραπευτή)

Πίνακας 2

ΙΙΙ. Η ΕΡΕΥΝΑ

α. Σκέψεις για συμμετοχή στην έρευνα

- Αγάπη για τη μουσική
- Πίστη (στη δύναμη της μουσικής, στη δύναμη της φύσης, στην ενημέρωση & στην εκπαίδευση)
- Καλή εισαγωγή στην έρευνα, ευελιξία στην προσέγγιση των ειδικών
- Η μουσική: μέρος των προσδοκιών για τον τοκετό, μέσο επικοινωνίας & συντροφικότητας, επένδυση κοινών εμπειριών & βιωμάτων με το σύντροφο, επένδυση της σύλληψης του μωρού
- Ταύτιση (προσαρμοσμένου) πρωτοκόλλου με τις προσδοκίες της εγκύου

β. Ερευνητικό πρωτόκολλο

- Ευελιξία στο πρωτόκολλο της έρευνας, προσαρμογή στις ανάγκες
- Σε έλλειψη ευελιξίας στο ερευνητικό πρωτόκολλο: α) περιορισμένα δεδομένα (data) & β) κίνδυνος να μην ολοκληρωθεί η έρευνα

γ. Μουσική προετοιμασία

- Σε σύμπνοια με την υπόλοιπη προετοιμασία για φυσιολογικό τοκετό

- α) Διευκόλυνε τις προσδοκίες, β) έδωσε επιλογές, κατευθύνσεις, αυτοπεποίθηση, επαφή με την πραγματικότητα & αίσθημα ελέγχου στις εγκύους, γ) ενθάρρυνε δυνατότητες που ήδη υπήρχαν (π.χ. δυνατότητα δημιουργίας εικόνων και συνειρμών μέσω μουσικής)

δ. Επιφυλάξεις & ενδοιασμοί

- Παρουσία επιπλέον ατόμων-λιγότερο οικείων-στον τοκετό (ερευνήτρια ή/και μουσικοθεραπεύτρια)

Πίνακας 3

IV. ΠΡΟΣΩΠΑ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ

α. Σύντροφος

- Δυσκολία ή αδυναμία να ανταπεξέλθει στο διπλό ρόλο του συντρόφου-υπεύθυνου για τη χρήση μουσικής (λόγω α) έλλειψης προετοιμασίας και εκπαίδευσης, β) συναισθηματικής φόρτισης του ίδιου & της επιτόκου)
- Ενσυναίσθηση συντρόφου & ανταπόκριση στις ανάγκες του διπλού ρόλου του συντρόφου-υπεύθυνου για τη χρήση μουσικής υπό προϋποθέσεις (συντροφικότητα στην προετοιμασία, εκπαίδευση)

β. Ιατρονοσηλευτικό Προσωπικό

- Απαραίτητος ο σεβασμός από πλευράς ιατρονοσηλευτικού προσωπικού στην ανάγκη για ηρεμία
- Επιφύλαξη για χρήση μουσικής ή τραγουδιού από ιατρονοσηλευτικό προσωπικό χωρίς αντίστοιχη εκπαίδευση
- Ανάγκη για σωστή αξιοποίηση της μουσικής από το ιατρονοσηλευτικό προσωπικό

γ. Ειδικός-μουσικοθεραπευτής

- Παρουσία ειδικού (μουσικοθεραπευτή): υπό προϋποθέσεις
- Αναγκαία η παρουσία ειδικού (μουσικοθεραπευτή) στον τοκετό (λόγω α) ενσυναίσθησής του & β) επαγγελματισμού και, συνεπώς, δέσμευσης να φέρει εις πέρας μέχρι τέλους το ρόλο που αναλαμβάνει και να εκπληρωθούν οι προσδοκίες των εγκύων

Πίνακας 4

V. ΗΧΗΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Α) ΜΟΥΣΙΚΗ

α. Δυνατότητες μουσικής

- Βοηθητικό μέσο για το φυσιολογικό τοκετό, με ποικίλους τρόπους [χαλάρωση, απόσπαση προσοχής από τον πόνο, διατήρηση καλής διάθεσης, συγκέντρωση, συντονισμός αναπνοής, ύπνος ανάμεσα στους έντονους πόνους, δύναμη να συνεχίσεις, συνειδητοποίηση, επαφή με τον εαυτό σου, ονειρική κατάσταση, ανακούφιση & ευχαρίστηση στις δύσκολες φάσεις του τοκετού, σαν παρουσία οικείου προσώπου, σαν‘‘ χέρι βοηθείας’’/‘‘σανίδα σωτηρίας’’ για να πιαστείς, δημιουργία συνειρμών (εικόνες, μνήμες & παραστάσεις από το παρελθόν), εναλλαγές στη δυναμική της μουσικής: ταύτιση με τις εναλλαγές των πόνων του τοκετού]
- Βοηθητικό εργαλείο για προετοιμασία (στην κύηση): α) εξάσκηση τεχνικών αναπνοής, β) δημιουργία φανταστικών εικόνων & ολόκληρων παραμυθιών
- Μέσο επικοινωνίας και συντροφικότητας, επένδυση κοινών εμπειριών & βιωμάτων με το σύντροφο, επένδυση της σύλληψης του μωρού

β. Μουσικές επιλογές & προτιμήσεις

- Κάποιες μουσικές επιλογές που χρησιμοποιήθηκαν για την προετοιμασία συμβολίζουν και σηματοδοτούν το γεγονός του τοκετού
- Μουσικές προτιμήσεις & επιλογές: υποκειμενικό ζήτημα. [Πιθανώς ποικίλουν ανάλογα με την κουλτούρα, το προσωπικό γούστο, το χαρακτήρα, τη μουσική παιδεία, κλπ. (π.χ. α) πιθανή αξιοποίηση οικείων ή/ και λιγότερο οικείων μουσικών κομματιών, β) πιθανή αυστηρή επιλογή κομματιών & συνεχής αναθεώρηση των επιλογών, γ) μετανάστες: τραγούδια κυρίως στη μητρική γλώσσα)]
- Ένδειξη για α) χρήση επιλεγμένης μουσικής για το βρέφος, β) επιλογή μουσικών κομματιών από την ίδια την επίτοκο κατά τον τοκετό (καθοδήγηση συντρόφου & ιατρονοσηλευτικού προσωπικού)

γ. Ενεργητική μουσικοθεραπεία

- Ενθάρρυνση χρήσης της φωνής
- Ένδειξη για ενεργητική μουσικοθεραπεία ως βοηθητικού μέσου κατά τον τοκετό

Πίνακας 5Α

Β) ΑΛΛΟΙ ΗΧΟΙ

α. *Ήχοι που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά*

- Θετική επίδραση: κλάματα μωρών
- Αρνητική επίδραση: α) απουσία ήχων άλλων γυναικών, β) κόρνες φορτηγών που περνούσαν έξω από την κλινική
- Ήχοι με πιθανή αρνητική επίδραση: α) ήχος κινητού τηλεφώνου, β) διαρκής ακρόαση εμβρυικών παλμών

Πίνακας 5Β

V. ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΤΟΚΕΤΟ

α. Λοχεία

- Πρώτες ώρες λοχείας: όλα τα μέλη της καινούριας οικογένειας ακούνε μαζί μουσική, που τους ηρεμεί και τους ξεκουράζει

β. Βρέφος

- Μουσική: α) ηρεμιστική επίδραση, β) πιθανώς αναγνωρίσιμο ερέθισμα
- Ένδειξη χρήσης επιλεγμένης μουσικής για το βρέφος

Πίνακας 6

Συζήτηση

Η μουσική ως βοηθητικό μέσο

α) Προγεννητικά

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ξεκάθαρα ότι η μουσική αποτελεί βοηθητικό μέσο όταν αξιοποιείται κατάλληλα προγεννητικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σε γενικές γραμμές τα ίδια με αυτά που προέκυψαν από παλαιότερες έρευνες (Πίνακες 4 και 6Α).

Οι γυναίκες του δείγματος πίστευαν στη δύναμη της μουσικής και προσδοκούσαν να βοηθηθούν από αυτήν κατά τον τοκετό τους. Μέσα από τη μουσική τους προετοιμασία η προσδοκία τους διευκολύνθηκε, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και ένα αίσθημα ελέγχου. Προφανώς, αυτό τις ώθησε να συμφωνήσουν ότι η μουσική πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο εργαλείο για την προετοιμασία των γυναικών για τον τοκετό. Οι μητέρες συμφώνησαν ότι η χρήση της μουσικής κατά την προετοιμασία δημιουργεί χαλαρή ατμόσφαιρα και μπορεί να αποτελέσει κοινό κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα ζευγάρια.

Επίσης επιβεβαιώνεται ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους επαγγελματίες που αναλαμβάνουν εξολοκλήρου ή μέρος της προετοιμασίας των ζευγαριών για τον τοκετό και ότι μόνο οφέλη μπορεί να έχει για όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία

β) Κατά τον τοκετό

Αποδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι η μουσική αποτελεί βοηθητικό μέσο για το φυσιολογικό τοκετό (Πίνακας 6Α).

Όλα τα παραπάνω ισχύουν υπό την προϋπόθεση η μουσική που ακούγεται κατά τη διάρκεια του τοκετού να επιλέγεται από την ίδια την επίτοκο - με τη βοήθεια του συντρόφου της εάν εκείνος είναι παρών - και να είναι σε σύμπνοια με τις μουσικές της προτιμήσεις. Αυτό της προσφέρει ένα αίσθημα ελέγχου - γεγονός που συμβάλλει στην ικανοποίηση από την εμπειρία του τοκετού (Green et al., 2003· McCrea et al. 1999· Sadler et al. 2001· VanTeijlingen et al., 2003 & Waldenström et al., 1996) - και καθιστά το κλινικό περιβάλλον πιο ανθρώπινο και φιλόξενο.

Συνεπώς κρίνεται αναγκαία η κατανόηση από την πλευρά του ιατρονοσηλευτικού προσωπικού ως προς το σκοπό της χρήσης μουσικής κατά τον τοκετό, ιδιαίτερα όταν η επίτοκος εκφράζει τέτοια ανάγκη.

γ) Κατά τη λοχεία

Προκύπτει ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί αρχικά για εορτασμό του ερχομού του νέου μέλους της οικογένειας - στη φάση που ο τοκετός ολοκληρώνεται με την έξοδο του εμβρύου - και στη συνέχεια για να επενδύσει τις πρώτες κοινές στιγμές που μοιράζεται ολόκληρη η οικογένεια. Κάτι ανάλογο επισημάνθηκε από τη Livingston (1979) και τον Gonzalez (1989), οι οποίοι τόνισαν τη δυνατότητα της μουσικής να ενισχύει τους οικογενειακούς δεσμούς και τη συναισθηματική σύνδεση των νέων γονιών με το μωρό τους (bonding). Επίσης προκύπτουν πληροφορίες παρόμοιες με αυτές από παλαιότερες έρευνες (Allison, 1992· Browning, 2000, Πίνακας 7). Επομένως, το ζήτημα που τέθηκε από μια μητέρα για χρήση επιλεγμένης μουσικής για το βρέφος ίσως θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω.

Ενεργητική μουσικοθεραπεία

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα της Pierce (1998) ενθαρρύνουν τη χρήση της φωνής ως υποστηρικτικού και ευπροσάρμοστου βοηθητικού μέσου κατά τον τοκετό, αλλά το θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Παρόμοια ένδειξη προκύπτει και από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας (Πίνακας 6Α). Τίθενται, επομένως, οι εξής προβληματισμοί:
1) Μήπως η διδασκαλία τέτοιων τεχνικών πρέπει να ενταχθεί στα προγράμματα προετοιμασίας γονέων για τοκετό; Αν ναι, η καλύτερη επιλογή είναι οι συγκεκριμένες τεχνικές να διδάσκονται από ειδικούς-μουσικοθεραπευτές.

2) Μήπως η οικειότητα που χρειάζεται να αναπτυχθεί - ώστε η επίτοκος να χρησιμοποιήσει τη φωνή της ελεύθερα - θα διευκολυνόταν από την παρουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή στον τοκετό;

Ηχητικό περιβάλλον

Παρόλο που η γέννα αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία και ταυτόχρονα ένα σύνθετο γεγονός ζωής, το θέμα του κατάλληλου ηχητικού περιβάλλοντος σε χώρους όπου διεξάγονται τοκετοί δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί ως τις μέρες μας.

Από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις (Data 1) προκύπτουν στοιχεία που αφορούν σε άλλους ήχους - εκτός της μουσικής - οι οποίοι ίσως επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην επίτοκο (Πίνακας 6Β).

Τα παραπάνω στοιχεία ίσως θα πρέπει να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμό όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία του τοκετού, καθώς και των αρμόδιων διοικητικών φορέων. Με σχετικά εύκολο και ανέξοδο τρόπο το ηχητικό περιβάλλον των χώρων που χρησιμοποιούνται για τη συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί. Αρκεί οι χώροι να ηχομονώνονται επαρκώς και το ανθρώπινο δυναμικό που τους στελεχώνει να στέκεται με σεβασμό απέναντι στις ανάγκες των επιτόκων (π.χ. για ηρεμία, για μουσική, κλπ.).

Η εξώθηση

Οι μητέρες του δείγματος δεν άκουγαν μουσική κατά τη φάση των εξωθήσεων, γεγονός που παρατηρήθηκε και σε παλαιότερες έρευνες με παρόμοιο θέμα (Durham & Collins, 1986· Gonzalez, 1989· Stevens, 1992). Διαπιστώνεται ότι οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες έκαναν αυτή την επιλογή είναι οι ίδιοι σε όλες τις μελέτες:
1) η απουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή κατά τον τοκετό ή/και
2) η εσωστρέφεια και η ανάγκη για αυτοσυγκέντρωση, που παρατηρούνται συχνά από μέρους της επιτόκου σε αυτή τη φάση του τοκετού.

Σε αυτή την έρευνα ο σύντροφος κάθε γυναίκας ανέλαβε την ευθύνη να αξιοποιήσει τη μουσική κατά τον τοκετό. Διαπιστώθηκε ότι ο σύντροφος-μέλλοντας πατέρας πιθανώς δυσκολεύεται να αντεπεξέλθει στο διπλό ρόλο του συντρόφου-υπεύθυνου για την αξιοποίηση της μουσικής κατά τον τοκετό.

Το παραπάνω αποτέλεσμα δικαιολογείται απόλυτα, δεδομένου ότι οι άντρες καλούνται να διαδραματίσουν έναν ούτως ή άλλως πολύπλοκο ρόλο υποστηρίζοντας τις συντρόφους τους κατά τη διαδικασία της γέννας (Berry, 1988· Bertsch et al., 1990· Chapman, 1991· Donovan, 1995· Goodman, 2005· Heise, 1975· Ip, 2000). Ο Stevens (1992) θίγει τα κάτωθι ζητήματα σχετικά με το θέμα: από μία άποψη ο μέλλοντας πατέρας αποκτά πιο συγκεκριμένο και ενεργό ρόλο αναλαμβάνοντας την πρόσθετη ευθύνη της αξιοποίησης της μουσικής στον τοκετό. Από την άλλη, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η ανθρώπινη υπόσταση όλων μας και το γεγονός ότι όταν πρόκειται για τέτοια γεγονότα ζωής - τα οποία εμπεριέχουν πόνο ή άλλα έντονα συναισθήματα - όλοι είμαστε ευάλωτοι, απλοί άνθρωποι. Είναι προφανές ότι ο σύντροφος χρειάζεται συστηματική προετοιμασία ώστε να αντεπεξέλθει στις ανάγκες του πολλαπλού του ρόλου. Μια έρευνα που στοχεύει να διερευνήσει επαρκώς το ρόλο της μουσικής στη διάρκεια του τοκετού είναι πιο αξιόπιστη όταν την ευθύνη για την αξιοποίηση της μουσικής αναλαμβάνει επαγγελματίας.

Ωστόσο, υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών στις οποίες ο μουσικοθεραπευτής ήταν παρών και το πρωτόκολλο προέβλεπε την ακρόαση μουσικής σε όλη τη διάρκεια του τοκετού, ανάλογα με τη βούληση της επιτόκου (Allison, 1991· Browning, 2000· Browning, 2001· Clark *et al*., 1981). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι επίτοκες άκουγαν μουσική σε όλη τη διάρκεια του τοκετού, αλλά η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ρόλο της μουσικής σε αυτή τη φάση του τοκετού είναι αδύνατη. Εντούτοις, από τις συγκεκριμένες έρευνες δεν προκύπτουν αντενδείξεις σχετικά με τη χρήση μουσικής στην εξώθηση.

Προφανώς τα ζητήματα της ακρόασης μουσικής στη συγκεκριμένη φάση του τοκετού και της παρουσίας ειδικού-μουσικοθεραπευτή στη γέννα συνδέονται. Όσον αφορά στο δεύτερο, υπεισέρχονται ποικίλες παράμετροι που το επηρεάζουν. Για παράδειγμα η κουλτούρα, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η εισαγωγή του ειδικού- μουσικοθεραπευτή στην καθημερινή πρακτική που αφορά στη διαδικασία του τοκετού.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι ο ρόλος της μουσικής κατά την εξώθηση θα μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω υπό τις εξής προϋποθέσεις: να υπάρχει ουσιαστική δυνατότητα i) χρήσης μουσικής σε όλη τη διάρκεια του τοκετού και ii) παρουσίας ειδικού-μουσικοθεραπευτή στον τοκετό.

Η παρουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή στον τοκετό

Οι έγκυοι του δείγματος έθεσαν έναν όρο για τη συμμετοχή τους στην έρευνα: η μουσικοθεραπεύτρια που θα τις προετοίμαζε δε θα παραβρισκόταν στον τοκετό, για διάφορους λόγους, όπως η επιθυμία για παρουσία όσο το δυνατόν λιγότερων ατόμων στο χώρο, έλλειψη χώρου στην κλινική, κλπ. Σε παρόμοιους λόγους οφείλεται η απουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή στην πιλοτική έρευνα του Gonzalez (1989).

Στα αποτελέσματα ερευνών όπου ο ειδικός-μουσικοθεραπευτής ήταν παρών στον τοκετό (Allison, 1991· Browning, 2000) ανιχνεύονται τα εξής:
1) η παρουσία του μουσικοθεραπευτή ήταν ωφέλιμη, 2) οι οδηγίες και οι προτάσεις του ως προς την αντιμετώπιση των ωδινών και της δυσφορίας στον τοκετό ήταν βοηθητικές (π.χ. σχετικά με την αναπνοή σε συνδυασμό με τη μουσική, με τη συγκέντρωση στη μουσική σε καίριες φάσεις του τοκετού, κλπ.), 3) στον τοκετό, η μουσικοθεραπεία θα πρέπει να εφαρμόζεται από εκπαιδευμένο επαγγελματία που έχει επίγνωση των τεχνικών της.

Παρατηρήθηκε το εξής παράδοξο σε αυτήν την έρευνα:

- στις συνεντεύξεις δύο μητέρες μίλησαν για την ανάγκη της παρουσίας ειδικού-μουσικοθεραπευτή στον τοκετό, ο οποίος ως επαγγελματίας i) έχει τις αναγκαίες γνώσεις, ii) διαθέτει ενσυναίσθηση και iii) δεσμεύεται να φέρει εις πέρας μέχρι τέλους το ρόλο που αναλαμβάνει ώστε να εκπληρωθούν οι προσδοκίες των εγκύων. Η τρίτη μητέρα του δείγματος - ίσως επειδή ο σύντροφός της, που είναι μουσικός, ανταπεξήλθε στο διπλό ρόλο που κλίθηκε να αναλάβει - σχολίασε θετικά την παρουσία ειδικού, θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση να γίνεται συστηματική και πιο ενεργητική προετοιμασία, ώστε να αναπτυχθεί η αναγκαία οικειότητα (Πίνακας 5).
- στα ερωτηματολόγια κάθε μητέρα έδωσε διαφορετική απάντηση στην ερώτηση «Η παρουσία του μουσικοθεραπευτή θα ήταν ωφέλιμη;».

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται ότι το θέμα της παρουσίας ειδικού-μουσικοθεραπευτή στον τοκετό παραμένει σύνθετο και επηρεάζεται από παράγοντες όπως η κουλτούρα, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων. Οι μουσικοθεραπευτές αποτελούν τη βέλτιστη επιλογή, ώστε η εκπαίδευση των ενδιαφερόμενων - επαγγελματιών και μη - να

είναι ολοκληρωμένη. Η εισαγωγή τους στις ομάδες προετοιμασίας γονέων θα ήταν ένα ουσιαστικό βήμα, ώστε η εκπαίδευση να είναι όσο γίνεται πιο συστηματική και η ευαισθητοποίηση να είναι η μέγιστη δυνατή.

Σκέψεις και σχόλια

Το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (μόρφωση, αντιλήψεις, οικονομική κατάσταση, κλπ.), διάφορα μακροπολιτισμικά στοιχεία (κοινωνία, πολιτισμός, θρησκεία, κλπ.), η προσωπική ταυτότητα (αυτό-εικόνα, προσωπικό συναίσθημα, κλπ.), το δίκτυο σχέσεων και η σχέση με το σύντροφο αποτελούν παράγοντες προφανώς επηρεάζουν όλες τις εμπειρίες μας και τη στάση μας απέναντι στα διάφορα γεγονότα ζωής, συμπεριλαμβανόμενης και της γέννας. Οι προσδοκίες από τη μητρότητα και τον τοκετό και ο σωματικός πόνος, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε γυναίκα βιώνει την εμπειρία του τοκετού (Bryanton, 2008· Hodnett, 2002· Waldenström et al., 1996).

Ο ρόλος του συντρόφου και η σχέση του με τη μητέρα είναι αποδεδειγμένα σημαντικός για την κοινή τους μετάβαση στη γονεϊκότητα (Lemola, 2007· Figueiredo et al., 2008) και επηρεάζει άμεσα την καλή υγεία και την ποιότητα ζωής ολόκληρης της οικογένειας (Andersson et al., 2006). Ωστόσο συχνά δε συμμετέχει ενεργά στη γέννα, γεγονός που οφείλεται είτε σε προσωπικούς λόγους (π.χ. φόβοι, προβληματισμοί, συναισθηματική φόρτιση) (Heise, 1975) είτε στη στάση του ιατρονοσηλευτικού προσωπικού (Ip, 2000).

Το έμβρυο από την πλευρά του συμμετέχει με το δικό του τρόπο στη διαδικασία του τοκετού, ο μηχανισμός του οποίου είναι σύνθετος και αφορά άμεσα τόσο την επίτοκο όσο και το έμβρυο (Καρπάθιος, 1998:46-50). Η συμμετοχή του εμβρύου είναι φαινομενικά παθητική, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αισθήσεις του (όραση, αφή, ακοή, κλπ.) είναι ήδη αφυπνισμένες (Anand & Hickey, 1988· Lasky et al., 2005· Liaudet, 2005:37· Eswaran et al., 2007).

Δεδομένων όλων των παραπάνω, τίθεται το εξής ερώτημα: ποιο ρόλο μπορεί να παίξει η μουσική και πώς επιδρά στις παραπάνω παραμέτρους οι οποίες αφορούν στο γεγονός της γέννας; Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν αδύνατο να διερευνηθούν όλες αυτές οι συνιστώσες, ώστε να απαντηθεί το ερώτημα αυτό. Ωστόσο κάποιες παράμετροι ελήφθησαν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας: ο ρόλος του συντρόφου ενθαρρύνθηκε με τη βοήθεια της μουσικής, ενώ οι προσδοκίες των εγκύων από τον τοκετό - οι οποίες απασχόλησαν την ερευνήτρια και αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που έδωσαν οι μητέρες μετά τον τοκετό - φαίνεται ότι διευκολύνθηκαν με τη χρήση της μουσικής. Επίσης προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία σχετικά με το ηχητικό περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται ο τοκετός. Είναι γνωστό ότι το ηχητικό περιβάλλον των χώρων που αφορούν στην υγεία επηρεάζει τόσο τους θεραπευόμενους όσο και τους εργαζόμενους. Σε μια εποχή όπου οι επαγγελματίες υγείας εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης, τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφαλτήριο για περαιτέρω μελέτη (Stokowski, 2008).

Συμπεραίνεται ότι η μουσική έπαιξε σημαντικό ρόλο όσον αφορά τα παραπάνω ζητήματα και, ενδεχομένως, μπορεί να επιδράσει σε όλες τις συνιστώσες που διαμορφώνουν την εμπειρία του τοκετού. Υπάρχουν αρκετά δεδομένα σχετικά με καθεμία από αυτές ξεχωριστά, αλλά δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πολλά για την αλληλεπίδραση αυτών των παραμέτρων. Από τα δεδομένα που υπάρχουν στη διάθεσή μας μέχρι σήμερα δεν προκύπτουν αντενδείξεις σε κανένα επίπεδο για τη χρήση της μουσικής.

Η ικανοποίηση της μητέρας (maternal satisfaction) από την εμπειρία του τοκετού είναι ζήτημα πολυδιάστατο. Η μητρική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα όχι μόνο με την εμπειρία του τοκετού (Callister, 2004· Terry & Gijsbers, 2000· Waldenström et al., 1996) αλλά και με τη μετάβαση στη μητρότητα (Green et al., 1990· Green, 1993· Mercer & Ferketich, 1994). Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η μουσική συνέβαλλε θετικά στην ικανοποίηση των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο μέλλον θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί το ζήτημα των μουσικών επιλογών για τον τοκετό, για το οποίο δεν προέκυψαν πληροφορίες στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Επίσης, η επίδραση της μουσικής στη μετάβαση του εμβρύου στην εκτός μήτρας ζωή θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω. Τέλος, η ανάγκη που εκδηλώθηκε από κάποιες μητέρες του δείγματος για βιωματική μουσικοθεραπεία (π.χ. με χρήση της φωνής) κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί εκτενέστερα στο μέλλον.

Η διεπιστημονική προσέγγιση σε επίπεδο έρευνας κρίνεται αναγκαία, ώστε να μπορέσουν να διερευνηθούν όλα τα παραπάνω και να προκύψουν πολύτιμα δεδομένα προς αξιοποίηση στο μέλλον.

Αξιολόγηση της έρευνας

α) Το ερευνητικό πρωτόκολλο

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων (Data 1) προκύπτει ότι ήταν αναγκαία η τροποποίηση του ερευνητικού πρωτοκόλλου και η προσαρμογή του στις ανάγκες των συμμετεχόντων (Πίνακας 6Α). Διαπιστώνεται ότι η εκπόνηση της έρευνας θα ήταν ανέφικτη εάν το αρχικά επιλεγμένο ερευνητικό πρωτόκολλο (Browning, 2000) δεν εμπλουτιζόταν με ευελιξία.

Πολλές έγκυες ήταν δεκτικές στη χρήση μουσικής στον τοκετό, αλλά οι περισσότερες εξέφρασαν τον εξής ενδοιασμό: επιθυμούσαν την παρουσία του μικρότερου δυνατού αριθμού ατόμων στον τοκετό, γεγονός που επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Gonzalez, 1989). Κάποιες ανέφεραν ότι έτσι κι αλλιώς θα άκουγαν μουσική στον τοκετό, την αξιοποίηση της οποίας θα αναλάμβανε ο σύντροφός τους.

Η ερευνήτρια έκρινε απολύτως αναγκαία την προσαρμογή του ερευνητικού πρωτοκόλλου στις ανάγκες που εκφράστηκαν, προκειμένου να μπορέσει να εκπονήσει την έρευνα. Έτσι οι έγκυοι διαβεβαιώθηκαν από την ερευνήτρια ότι τόσο η ίδια όσο και η μουσικοθεραπεύτρια θα ήταν παρούσες στους τοκετούς μόνο εφόσον αυτό ζητηθεί.

Οι τρεις γυναίκες που συμμετείχαν έθεσαν εξαρχής ως όρους για τη συμμετοχή τους τα εξής: 1) να αναλάβει ο σύντροφος την ευθύνη για την αξιοποίηση της μουσικής στον τοκετό και 2) η μουσικοθεραπεύτρια και/ή η ερευνήτρια δε θα είναι παρούσες στον τοκετό. Αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστες γυναίκες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα και μετά την τροποποίηση του πρωτοκόλλου

Από όλα τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα λείπει η εξοικείωση με τη χρήση μουσικής στον τοκετό, αλλά κυρίως με την παρουσία ειδικού-μουσικοθεραπευτή ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για την αξιοποίησή της. Η εισαγωγή μουσικοθεραπευτών στις ομάδες προετοιμασίας γονέων ίσως να διευκόλυνε τις επιθυμητές αλλαγές, διότι μέσα από τη συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση θα προκύψει η εξοικείωση, τόσο με τις τεχνικές αξιοποίησης της μουσικής όσο και με την παρουσία του μουσικοθεραπευτή στον τοκετό.

β) Παρατηρήσεις

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια - η οποία πήρε τις συνεντεύξεις - και η μουσικοθεραπεύτρια είναι διαφορετικά πρόσωπα, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Για πρακτικούς λόγους η ερευνήτρια χρειάστηκε να παραβρίσκεται στις συναντήσεις της μουσικοθεραπεύτριας με τις δύο από τις τρεις εγκύους, γεγονός που έθετε σε κίνδυνο την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητά της.

Κάποια επιπλέον στοιχεία που αφορούν στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι τα κάτωθι:

- Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων επελέγη μια σύνθετη μέθοδος συλλογής δεδομένων (συνέντευξη και ερωτηματολόγιο).
- Τα δεδομένα και η ανάλυσή τους ελέγχθηκαν από ένα επιπλέον άτομο εκτός του ερευνητή, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Ansdell & Pavlicevic, 2001:192).
- Προκειμένου να είναι έγκυρα τα δεδομένα που θα προκύψουν η επιλογή μουσικοθεραπευτή κρίθηκε ως απολύτως αναγκαία για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να είναι έγκυρα τα δεδομένα που θα προκύψουν.

γ) Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την εμπειρία του φυσιολογικού τοκετού, που είναι κατ' εξοχήν απρόβλεπτη διαδικασία. Επομένως αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας. Υπάρχει, για παράδειγμα, κίνδυνος απώλειας μέρους του δείγματος λόγω πρόωρων τοκετών ή λόγω απρογραμμάτιστων αναγκαίων καισαρικών τομών.

Επισημαίνεται ότι ο πλούτος των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Data 1, 2 και 3) είναι αξιοσημείωτος. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν αδύνατη η αξιοποίηση και η επεξεργασία όλου του ερευνητικού υλικού στο έπακρο.

Κλείνοντας, πρέπει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, δε μπορούν να γενικευτούν δεδομένου του μικρού δείγματος της παρούσας έρευνας. Μια διεπιστημονική προσέγγιση σε επίπεδο έρευνας και ένα σχετικά μεγάλο δείγμα συντελούν στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Συμπεράσματα

- Η μουσική αποτελεί βοηθητικό εργαλείο, που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο κατά την προετοιμασία για τον τοκετό όσο και κατά τη διάρκεια του τοκετού. Βοηθάει ποικιλοτρόπως την έγκυο και την επίτοκο, ενώ παρατηρούνται οφέλη και για το βρέφος κατά την περίοδο της λοχείας.
- Είναι αναγκαία μια διεπιστημονική ολιστική προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος, τόσο σε επίπεδο κλινικής πρακτικής όσο και σε επίπεδο έρευνας.
- Η συστηματική ενημέρωση με στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των ενδιαφερόμενων - ζευγαριών, ιατρονοσηλευτικού προσωπικού (μαιευτήρων και μαιών) και διοικητικών φορέων - σχετικά με το ζήτημα είναι αναγκαία, προκειμένου η χρήση της μουσικής στον τοκετό να μπορέσει να βρει εφαρμογή σε ευρύτερο πλαίσιο.
- Η εξειδικευμένη εκπαίδευση του ιατρονοσηλευτικού προσωπικού και των μελλοντικών γονέων κρίνεται απαραίτητη για την καθιέρωση της αξιοποίησης της μουσικής ως βοηθητικού μέσου για τον τοκετό στην καθημερινή κλινική πρακτική.

- Η εισαγωγή μουσικοθεραπευτών στις ομάδες προετοιμασίας γονέων για τον τοκετό προτείνεται ως ουσιαστικό βήμα προς την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των ενδιαφερόμενων και, συνεπώς, προς τη μέγιστη ευαισθητοποίησή τους.
- Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα δε μπορούν να γενικευτούν, δεδομένου των περιορισμών της. Η αξιοποίηση της μουσικής στον τομέα της μαιευτικής χρήζει πληρέστερης διερεύνησης και διεξαγωγής περαιτέρω ποιοτικών ερευνών.
- Το πρωτόκολλο που προτείνεται για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος στο μέλλον είναι ένα συνδυαστικό πρωτόκολλο, που θα περιλαμβάνει βασικά στοιχεία τόσο από την ποιοτική έρευνα της Browning (2000) όσο και από την πρόταση του Gonzalez (1989).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Allison, D. (1991). Music Therapy at Childbirth. Στο K. Bruscia (επιμ.) *Case Studies in Music Therapy* (529-545). PA Barcelona Publishers, Phoenixville.

Anand, K.J.S. & Hickey, P.R. (1998). Pain and its effects in the human neonate and fetus. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 3(2), 103-123.

Andersson, L., Sundström-Poromaa, I., Wulff, M., Astroöm, M., & Bixo, M. (2006). Depression and anxiety during pregnancy and six months postpartum: A follow-up study. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 85(8), 937-944.

Ansdell, G. & Pavlicevic, M. (2001). *Beginning Research in the Arts Therapies: A Practical Guide*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Bertsch T.D., Nagashima W.L., Dykeman S., Kennell J.H. & McGrath S. (1990) Labour support by first-time fathers: direct observations with a comparison to experienced doulas. *Journal of Psychomatic Obstetrics and Gynecology*, 11, 251-260.

Browning, C.A. (2000). Using music during childbirth. *Birth*, 27(4), 272-276.

Callister, L.C. (2004). Making meaning: Women's birth narratives. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 33, 508-518.

Clark M.E., McCorcle R.R. & Williams S.B. (1981). Music-therapy-assisted labor and delivery. *Journal of Music Therapy*, 18, 88-109.

Eichhorn, D. & Verny, T.R. (1999). The biopsychosocial transactional model of development: The beginning of the formation of an emergent sense of self in the newborn. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 13(3-4), 223-234.

Eswaran, H. (2007). Auditory evoked responses: A tool to assess the fetal neurological activity. *Applied Acoustics*, 68(3), 270-280.

Figueiredo, B., Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Deeds, O. and Ascencio, A. (2008). Partner relationships during the transition to parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 26(2), 99-107.

Green, J.M., Coupland, V.A., & Kitzinger, J.V. (1990). Expectations, experiences, and psychological outcomes of childbirth: A prospective study of 825 women. *Birth*, 17, 15-24.

Green, J.M. (1993). Expectations and experiences of pain in labor: Findings from a large prospective study. *Birth*, 20, 65-72.

Green, J.M. & Baston, H.A. (2003). Feeling in control during labor: Concepts, correlates, and consequences. *Birth*, 30(4), 235-247.

Gonzalez, C.E. (1989). The music therapy-assisted-childbirth program: A study evaluation. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 4(2), 111-124.

Goodman, P., Mackey, M.C., & Tavakoli, A.S. (2004). Factors related to childbirth satisfaction. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 212-219.

Hanser, S.B., Larson, S.C. & O'Connell, A.S. (1983). The effect of music on relaxation of expectant mothers during labor. *Journal of Music Therapy*, 20, 50-58.

Heise, J. (1975). *Thoughts and Comment toward Better Preparation for Involved Fatherhood JOCN Nursing*, September/October, 1-4.

Hodnett, E.D. (2002). Pain and women's satisfaction with the experience of childbirth: A systematic review . *The Nature and Management of Labor Pain American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 186(5), 160-172.

Ip, W.Y. (2000) Relationships between partner's support during labour and maternal outcomes. *Journal of Clinical Nursing*, 9, 265-272.

Kershner, J. & Schenck, V. (1991). Music therapy-assisted childbirth. *International Journal of Childbirth Education*, 6(3), 32-33.

Lasky, R.E. & Williams, A.L. (2005) The Development of the Auditory System from Conception to Term. *NeoReviews*, 6(3), e141.

Lemola, S., Stadlmayr, W., & Grob, A. (2007). Maternal adjustment five months after birth: The impact of the subjective experience of childbirth and emotional support from the partner. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 25(3), 109-202.

Livingston, J.C. (1979). Music for the childbearing family. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 8(6), 363-367.

McCrea, B.H. & Wright, M.E. (1999). Satisfaction in childbirth and perceptions of personal control in pain relief during labour. *Journal of Advanced Nursing*, 29(4):877-884.

McDowell, C.R. (1966). Obstetrical applications of audioanalgesia. *Hospital Topics*, 44:102-104.

Mercer, R.T. & Ferketich, S.L. (1994). Maternal-infant attachment of experienced and inexperienced mothers during infancy. *Nursing Research*, 43, 344-351.

Phumdoung, S. & Good, M. (2003). Music reduces sensation and distress of labor pain. *Pain Manag Nur*, 2, 54–61.

Pierce, B. (2001).The practice of toning in pregnancy and labour. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 15(3), 217-224.

Prasertcharoensuk, W. & Thinkhamrop, J. (2004). Non-pharmacologic labour pain relief. *Journal of Medical Association of Thailand*, 87(3), 203-206.

Sadler, L.C., Davison, T. & McCowan, L.M.E. (2001). Maternal satisfaction with active management of labor: A Randomized Controlled Trial. *Birth*, 28(4), 225-235

Simkin, P. & Bolding, A. (2004). Update on nonpharmacologic approaches to relieve labor pain and prevent suffering. *Journal of Midwifery Womens Health*, 49(6), 489-504.

Stevens, K. M. (1992). My room - not theirs! A case study of music during childbirth. *Journal of Australian College of Midwives*, 5(3), 27-30.

Terry, R. & Gijsbers, K. (2000). Memory for the quantitative and qualitative aspects of labour pain: a preliminary study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 18(2), 143-152.

vanTeijlingen et al. (2003). Maternity satisfaction studies and their limitations: "What is, must still be best". *Birth*, 30(2), 75-82.

Waldenström, U. Borg, I.M., Olsson, B., Sköld, M. & Wall, S. (1996). The childbirth experience: A study of 295 new mothers. *Birth*, 23(3), 144-153.

Wiand, N.E. (1997). Relaxation levels achieved by Lamaze-trained pregnant women listening to music and ocean sound tapes. *Journal of Perinatal Education*, 6(4):1-8.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Διερεύνηση της στοχοθεσίας των νέων σχολικών εγχειριδίων μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με την ταξινομία του B.S. Bloom

Μαίη Κοκκίδου, Ελευθερία Αθανασίου, Κατερίνα Δημητριάδου

Περίληψη

Ο σχεδιασμός μιας οργανωμένης διδασκαλίας σε ολόκληρο το φάσμα των σχολικών μαθημάτων συνδέεται με την επιλογή στρατηγικών που είναι οι πιο ενδεδειγμένες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η σημασία της στοχοθεσίας έχει απασχολήσει ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα την εκπαιδευτική κοινότητα σε επίπεδο θεωρητικό, ερευνητικό και πρακτικό. Αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία διαφόρων ταξινομικών συστημάτων με γνωστότερο εκείνο του B.S. Bloom (1948), ο οποίος διακρίνει τρεις μεγάλες κατηγορίες από διδακτικούς στόχους: γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

Η παρούσα εργασία αφορά στη διερεύνηση της στοχοθεσίας των δραστηριοτήτων των νέων σχολικών εγχειριδίων της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν όλες οι δραστηριότητες που προτείνουν τα εγχειρίδια των τάξεων Γ΄-Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τα οποία εκδόθηκαν το 2008 και έγινε ταξινόμησή τους ως προς το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα της ταξινομίας του Bloom. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να δείξουν κατά πόσο στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες κάποιου συγκεκριμένου τομέα. Επιπροσθέτως θα διαφανεί αν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια βρίσκονται σε συνέπεια με τις γενικές αρχές των επίσημων Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) και αν η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων υπηρετεί κοινούς άξονες αναφοράς ως προς το βιβλίο μαθητή και το τετράδιο εργασιών κάθε τάξης. Τα πρώτα ευρήματα δείχνουν ότι οι περισσότερες δραστηριότητες αφορούν σε γνωστικούς και ψυχοκινητικούς στόχους μαζί και ότι οι συναισθηματικοί στόχοι αποτελούν αντικείμενο επιδίωξης κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις. Η έρευνα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη.

Λέξεις-κλειδιά
ταξινομία Bloom, στοχοθεσία, διδακτικοί στόχοι, σχολικά εγχειρίδια Μουσικής

Περί στοχοθεσίας: βιβλιογραφική επισκόπηση

Το ζήτημα της στοχοθεσίας έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης αλλά και πολλούς παιδαγωγούς. Ένας εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει να σχεδιάζει μία διδασκαλία, θέτει κατ' αρχήν τους στόχους που θέλει να επιτευχθούν από τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της (Νημά & Καψάλης, 2002:35, Χατζηγεωργίου, 2000:173).

Οι έρευνες που έγιναν αναφορικά με τη στοχοθεσία στην εκπαίδευση είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφόρων ταξινομικών συστημάτων που κατηγοριοποιούσαν τους στόχους με διάφορα κριτήρια. Το πιο διαδεδομένο ταξινομικό σύστημα είναι αυτό του B.S. Bloom (1956, 1986). Ο Bloom μαζί με μία ομάδα ερευνητών κατέληξαν στην ταξινόμηση των διδακτικών στόχων σε τρεις μεγάλους τομείς: το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Ο γνωστικός τομέας σχετίζεται με τις γνώσεις που οφείλει να αποκτήσει ο μαθητής, την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων και την ανάκληση της γνώσης εκ μέρους του. Ο συναισθηματικός τομέας αφορά σε προσωπικές στάσεις και συναισθήματα, καθώς και σε αξίες που κατέχει ο μαθητής. Τέλος, ο ψυχοκινητικός τομέας έχει σχέση με λεπτές δεξιότητες που

αναπτύσσει ο μαθητής, όπως συμβαίνει όταν χρησιμοποιεί το σώμα του και γενικότερα όταν κινείται (Κοκκίδου, 2006:56-58).

Η ταξινομία του Bloom συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στον ανα-σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και βοήθησε τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας· ωστόσο δέχτηκε και πολλές επικρίσεις. Αυτές σχετίζονται με το ότι ο Bloom ξεχώρισε τους τρεις τομείς ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι όλοι οι τομείς εμπεριέχουν τη διάσταση των άλλων δύο και ο διαχωρισμός τους είναι αδύνατος. Ακόμη το μοντέλο επικρίθηκε για την αξιολογική του ουδετερότητα, καθώς δεν δίνει προτεραιότητα σε μια συγκεκριμένη κατηγορία στόχων και έτσι δεν ξεχωρίζει τους στόχους της εκπαίδευσης σε πρωταρχικούς και δευτερεύοντες. Ο Bloom σε αυτή την κριτική απάντησε ότι επιδίωξή του είναι η συγκεκριμένη ταξινομία να είναι αφετηρία για τη δημιουργία Προγραμμάτων Σπουδών και όχι ένα έτοιμο Πρόγραμμα. Τέλος, η ταξινομία του Bloom επικρίθηκε για το κατά πόσο είναι εύκολο να περιγράψουμε με ακρίβεια τους συναισθηματικούς στόχους και να θέσουμε κατ' επέκταση και κριτήρια για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων αυτού του τομέα. (Βρεττός & Καψάλης, 1990:163-164).

Για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλα εργαλεία. Μεταξύ αυτών εξέχουσα θέση κατέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, που για να εισαχθούν στο σχολείο θα πρέπει πρώτα να έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και να εναρμονίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993:69). Στη χώρα μας το σχολικό εγχειρίδιο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές διαθέτουν περισσότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με τα σχολικά εγχειρίδια παρά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993:70).

Η προβληματική της έρευνας - Το ερευνητικό υλικό

Οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης τονίζουν συχνά ότι τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών ειδικά στις βαθμίδες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, καθώς - πέρα από την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία που τους προσφέρουν - συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τη διεύρυνση των οριζόντων τους. Ένα κομμάτι της ευθύνης για το έργο αυτό ανήκει και στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα μουσικής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Η σχετική βιβλιογραφία δεν μας παραδίδει μέχρι σήμερα κάποια έρευνα που να αναφέρεται στη σχέση που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες οι οποίες περιέχονται στα νέα αυτά εγχειρίδια και στους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα. Μια διεξοδική μελέτη των δραστηριοτήτων αυτών ωστόσο θα μπορούσε να συμβάλει στην αξιολόγηση του διδακτικού υλικού που περιέχουν τα βιβλία αυτά σε κάθε σχολική βαθμίδα. Σημαντικό κριτήριο μια τέτοιας αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι η συνάφειά τους με τις γενικές αρχές των επίσημων Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που αφορούσε τα έξι σχολικά εγχειρίδια μουσικής του δημοτικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήσαν τα εξής:

1. Οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων της μουσικής στο Δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζονται από ισομέρεια ανάλογα με τη στόχευσή τους ως προς την ταξινομία του Bloom;
2. Σε ποιον από τους τομείς που θέτει η ταξινομία του Bloom δίνεται η μεγαλύτερη έμφαση και γιατί;

Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών των τάξεων Γ΄ & Δ΄, Ε΄ και Στ΄ που εκδόθηκαν το 2008. Το Βιβλίο του Μαθητή των τάξεων Γ΄ & Δ΄ αποτελείται από 87 σελίδες και το Τετράδιο Εργασιών των τάξεων αυτών από 55 σελίδες. Το Βιβλίο του Μαθητή της Ε΄ τάξης αποτελείται από 71 σελίδες και το Τετράδιο Εργασιών της συγκεκριμένης τάξης από 47 σελίδες. Τέλος, το Βιβλίο του Μαθητή της Στ΄ τάξης αποτελείται από 79 σελίδες και το Τετράδιο Εργασιών της ίδιας τάξης από 55 σελίδες. Στο σύνολο των εν λόγω βιβλίων καταμετρήθηκαν 663 δραστηριότητες.

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι στα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία οι συγγραφείς και οι υπόλοιποι συντελεστές είναι διαφορετικοί, όπως συμβαίνει συνήθως και με τα βιβλία των άλλων μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, για τα εγχειρίδια των τάξεων Γ΄ & Δ΄ τη συγγραφική ομάδα αποτελούν οι: Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δέσποινα Σαλκιτζόγλου και Μαρία Καψημάνη. Κριτές και αξιολογητές είναι οι: Ιωσήφ Παπαδάτος, Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου και Νατάσα Μπαμπή. Την εικονογράφηση έχει κάνει η Βάσω Γιαρένη. Υπεύθυνοι μαθήματος κατά τη συγγραφή είναι οι Γιώργος Σιγάλας και Αθανάσιος Παπαζαρής. Υπεύθυνος υποέργου είναι ο Αθανάσιος Βέρδης. Το εξώφυλλο έχει σχεδιαστεί από τον Χρίστο Καρά και οι προεκτυπωτικές εργασίες έγιναν από τον Εκδοτικό Οργανισμό Λιβάνη.

Τα εγχειρίδια της Ε΄ τάξης έχουν γραφτεί από τις: Κατερίνα Αποστολίδου και Χρυσάνθη Ζεπάτου. Κριτές - αξιολογητές είναι οι: Παύλος Καβούρας, Ιωσήφ Παπαδάτος και Στυλιανή Γεωργουλή. Η Ευαγγελία Μπαζού έχει επιμεληθεί την εικονογράφηση των βιβλίων. Υπεύθυνος μαθήματος κατά τη συγγραφή είναι ο Γιώργος Σιγάλας. Υπεύθυνη υποέργου είναι η Γεωργία Μαρκέα. Το εξώφυλλο έχει σχεδιαστεί από το Γιώργο Ιωάννου. Τέλος, οι προεκτυπωτικές εργασίες έγιναν από τον Εκδοτικό Οργανισμό Λιβάνη.

Τέλος, την συγγραφική ομάδα των εγχειριδίων της Στ΄ τάξης αποτελούν οι: Μαρία Θεοδωρακοπούλου, Γρηγόριος Παπαντώνης, Χαρίκλεια-Άννα Παρασκευοπούλου και Ιωάννης Σπετσιώτης. Κριτές - αξιολογητές είναι οι: Χαράλαμπος Σπυρίδης, Γεωργία Παρπαρούση και Νικόλαος Ξανθούλης. Την εικονογράφηση έχει επιμεληθεί ο Σπυρίδων Γούσης. Υπεύθυνος μαθήματος κατά τη συγγραφή είναι ο Γιώργος Σιγάλας. Υπεύθυνη υποέργου είναι η Αλεξάνδρα Σταθοπούλου. Το εξώφυλλο έχει σχεδιαστεί από τη Ναυσικά Πάστρα. Τέλος, οι προεκτυπωτικές εργασίες έγιναν από τον Εκδοτικό Οργανισμό Λιβάνη.

Τα εν λόγω σχολικά βιβλία αποτελούν ένα έργο συγχρηματοδοτούμενο με 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο και με 25% από εθνικούς πόρους.

Μεθοδολογία της έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, μελετήθηκαν εξαντλητικά τα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής όλων των τάξεων του δημοτικού, με στόχο τον εντοπισμό και την καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων που περιέχουν. Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom. Επειδή κάποιες από τις υπό διερεύνηση δραστηριότητες δεν εντάσσονταν σε μία μόνο από τις κατηγορίες αυτές, δημιουργήθηκαν και συνδυαστικές κατηγορίες για την ένταξή τους. Επίσης, κάποιες δραστηριότητες δεν περιείχαν όλα τα στοιχεία που ήταν απαραίτητα για να ανταποκριθούν οι μαθητές με ακρίβεια σε αυτές, ενώ κάποιες άλλες δεν ήταν εύκολα κατανοητές. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ξεχωριστές κατηγορίες, όπου εντάχθηκαν οι *ελλιπείς* και οι *ασαφείς* δραστηριότητες των εγχειριδίων. Ως ελλιπείς χαρακτηρίστηκαν οι δραστηριότητες που έθεταν αρχικά τους μαθητές σε μία κατάσταση αναζήτησης ή προβληματισμού, στη συνέχεια όμως δε ζητούσαν κάτι συγκεκριμένο από αυτούς. Τέτοιες ήταν για παράδειγμα οι δραστηριότητες οι οποίες ζητούσαν από τους μαθητές μόνο να ακούσουν ένα μουσικό απόσπασμα, χωρίς όμως να υπάρχει στη συνέχεια κάποια

σχετική ερώτηση είτε κάποια πρόταση για αξιοποίηση της ακρόασης, ώστε να διαφανεί αν πίσω από αυτήν υπήρξε μία αφανής διδακτική επιδίωξη. Ως ασαφείς χαρακτηρίστηκαν οι δραστηριότητες που είτε δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο στόχο είτε εμπεριείχαν κάποια ανακρίβεια. Τέλος, υπήρξαν δραστηριότητες οι οποίες δεν μπορούσαν να ενταχθούν με σαφήνεια σε κάποια από τις κατηγορίες της ταξινομίας του Bloom και γι' αυτό αποτέλεσαν μία ξεχωριστή κατηγορία (π.χ. δραστηριότητες με οδηγίες για κατασκευές οργάνων). Έτσι, οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν τελικά αναφέρονταν στις δραστηριότητες των εγχειριδίων έχουν ως εξής: 1) Γνωστικές, 2) Συναισθηματικές, 3) Ψυχοκινητικές, 4) Γνωστικές-Συναισθηματικές, 5) Γνωστικές-Ψυχοκινητικές, 6) Συναισθηματικές-Ψυχοκινητικές, 7) Γνωστικές-Συναισθηματικές-Ψυχοκινητικές, 8) Ελλιπείς, 9) Ασαφείς και 10) Άλλες, εκτός των κατηγοριών του Bloom.

Στη συνέχεια καταγράφηκαν όλες οι δραστηριότητες σε ένα φύλλο Excel και εντάχθηκαν σε μία από τις 10 κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί. Η κωδικοποίηση του τρόπου καταγραφής είχε ως εξής: κεφαλαίο γράμμα για την τάξη, «Β» για το Βιβλίο του Μαθητή και «Τ» για το Τετράδιο Εργασιών, αριθμός σελίδας και αρχή της φράσης για την κάθε δραστηριότητα.

Στο επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας όλες οι δραστηριότητες χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: Α) Όλες οι τάξεις μαζί και Β) Ανά τάξη. Εντοπίστηκαν ποιες και πόσες δραστηριότητες ανήκουν σε κάθε κατηγορία, καταμετρήθηκαν όλες οι δραστηριότητες στις κατηγορίες και στις υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν και εξήχθησαν τα ποσοστά για όλες τις περιπτώσεις.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η μελέτη των δεδομένων της έρευνας έγινε στο σύνολο των βιβλίων και των τάξεων αλλά και σε κάθε βιβλίο ξεχωριστά και ανά τάξη, ώστε να εξαχθούν ειδικότερα συμπεράσματα και να εντοπιστούν οι διαφορές στη στοχοθεσία ανάμεσα στα Βιβλία του Μαθητή και στα Τετράδια Εργασιών της κάθε τάξης.

Από την καταμέτρηση και την κατηγοριοποίηση όλων των δραστηριοτήτων των βιβλίων μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις: οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν γνωστικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, δηλαδή οι 133 δραστηριότητες στις 663 (20,06%) ανήκουν στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός Τομέας». 132 δραστηριότητες (19,90%) εντάσσονται στην κατηγορία «Συναισθηματικός Τομέας» ενώ το ποσοστό των δραστηριοτήτων που ανήκουν στον «Γνωστικό» τομέα είναι αρκετά υψηλό, 17,04% (N= 113) επί του συνόλου των δραστηριοτήτων όλων των βιβλίων. Οι δραστηριότητες με ψυχοκινητικό στόχο φτάνουν στο 5,88% (N= 39), αυτές που ανήκουν στον τομέα «Γνωστικός - Συναισθηματικός» καταμετρήθηκαν στο 6,63% (N= 44) και εκείνες που ανήκουν στον τομέα «Γνωστικός - Συναισθηματικός- Ψυχοκινητικός» έφτασαν στο 7,39% (N= 49) ενώ οι δραστηριότητες που ανήκουν στον τομέα «Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» βρίσκονται στο 11,31% (N= 75). Δύο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να αναφερθούν είναι ότι οι δραστηριότητες που έχουν ενταχθεί στον τομέα «Ελλιπής» είναι 47 (7,08%) και ότι δραστηριότητες που έχουν ενταχθεί στον τομέα «Ασαφής» είναι μόνο 4 (0,60%). Τέλος, οι δραστηριότητες για τις οποίες δε μας καλύπτει η ταξινομία του Bloom είναι 27 (4,07%).

Αποτελέσματα όλων των τάξεων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΤΟΜΕΙΣ	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ(Ν)**	**ΠΟΣΟΣΤΑ (%)**
Γνωστικός	113	17,04
Συναισθηματικός	132	19,90
Ψυχοκινητικός	39	5,88
Γνωστικός - Συναισθηματικός	44	6,64
Γνωστικός - Ψυχοκινητικός	133	20,06
Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	75	11,31
Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	49	7,40
Ελλιπής	47	7,09
Ασαφής	4	0,60
Άλλη	27	4,08
ΣΥΝΟΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	663	100

Αποτελέσματα ανά τάξη

Γ΄ - Δ΄ τάξεις

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΤΟΜΕΙΣ	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**	**ΠΟΣΟΣΤΑ (%)**
Γνωστικός	68	26,88
Συναισθηματικός	16	6,33
Ψυχοκινητικός	14	5,53
Γνωστικός - Συναισθηματικός	20	7,90
Γνωστικός - Ψυχοκινητικός	57	22,53
Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	21	8,30
Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	26	10,28
Ελλιπής	21	8,30
Ασαφής	3	1,19
Άλλη	7	2,76
ΣΥΝΟΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	253	100
		38,16%/επί του συνόλου

Ε΄ τάξη

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΤΟΜΕΙΣ	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**	**ΠΟΣΟΣΤΑ (%)**
Γνωστικός	25	13,16
Συναισθηματικός	31	16,31
Ψυχοκινητικός	13	6,85
Γνωστικός - Συναισθηματικός	6	3,15
Γνωστικός - Ψυχοκινητικός	49	25,79
Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	23	12,10
Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	11	5,79
Ελλιπής	23	12,10
Ασαφής	1	0,53
Άλλη	8	4,22
ΣΥΝΟΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	190	100
		28,66%/επί του συνόλου

Στ΄ τάξη

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΤΟΜΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ (%)
Γνωστικός	20	9,09
Συναισθηματικός	85	38,64
Ψυχοκινητικός	12	5,45
Γνωστικός - Συναισθηματικός	18	8,18
Γνωστικός - Ψυχοκινητικός	27	12,27
Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	31	14,09
Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός	12	5,46
Ελλιπής	3	1,36
Ασαφής	0	0
Άλλη	12	5,46
ΣΥΝΟΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	220	100
		33,18%/επί του συνόλου

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι τα βιβλία της μουσικής του δημοτικού έχουν κυρίως γνωστική και ψυχοκινητική στόχευση. Αυτό σημαίνει ότι βασική επιδίωξη είναι οι μαθητές να μάθουν να εφαρμόζουν και να απομνημονεύουν για παράδειγμα κάποιες έννοιες της μουσικής, αλλά συγχρόνως γίνεται και προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές το σώμα τους για την προσέγγιση της νέας γνώσης και επιδιώκεται να αναπτύξουν κάποιες κινητικές δεξιότητες, για παράδειγμα στο παίξιμο κάποιων μουσικών οργάνων. Ως θετικό προσμετράται το γεγονός ότι σχετικά υψηλός είναι και ο αριθμός των δραστηριοτήτων που αφορούν στο συναισθηματικό τομέα, καθώς αυτός είναι που σχετίζεται με τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για συνεργασία, για την ανάπτυξη των απόψεών τους και τη δυνατότητα να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους. Ακόμη, αυτή η διαπίστωση είναι αρκετά σημαντική επειδή ο συναισθηματικός τομέας αφορά σε συναισθήματα, σε εξωτερίκευση των σκέψεων και φυσικά στην προσωπική ευχαρίστηση. Δηλαδή, δεν δίνεται έμφαση αποκλειστικά και μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά σε σημαντική θέση βρίσκονται και οι άλλοι δύο τομείς. Ειδικότερα, ο συνδυασμός του γνωστικού με τον ψυχοκινητικό τομέα μπορεί να χαρακτηριστεί ως κάτι πρωτοποριακό για τα δεδομένα των σχολικών εγχειριδίων. Από τη μελέτη όλων των σχολικών εγχειριδίων της μουσικής του δημοτικού, μπορούμε να υποθέσουμε ότι γίνεται προσπάθεια από πλευράς υπευθύνων για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η έμφαση στους συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους οι οποίοι συνδυάζονται με έντεχνο τρόπο και με γνωστικούς στόχους, αποδεικνύει ότι τα εν λόγω εγχειρίδια συνάδουν με τις βασικές αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς στο ΔΕΠΠΣ για το μάθημα της Μουσικής δηλώνεται ρητά πως *οι διδακτικοί στόχοι ... σχετίζονται άμεσα με τις τρεις τομείς μάθησης: το γνωσιολογικό (αντίληψη), τον ψυχοκινητικό (δεξιότητες) και το συναισθηματικό (στάσεις)* (ΦΕΚ, 2001).

Αυτό που προβληματίζει από τη μελέτη των αποτελεσμάτων είναι το ποσοστό των δραστηριοτήτων που χαρακτηρίστηκαν ως ελλιπείς το οποίο αφορά στο 7,09% (N= 47) του συνολικού πλήθους των δραστηριοτήτων. Πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες θέτουν στους μαθητές αρχικά μία εργασία, αλλά στη συνέχεια δεν τους ζητούν να εξαγάγουν κάποιο συμπέρασμα είτε να εκφράσουν τη γνώμη τους είτε να κατανοήσουν κάποια έννοια της μουσικής μέσα από δράση. Για παράδειγμα, όταν μία δραστηριότητα θέτει προς ακρόαση στους μαθητές ένα απόσπασμα από ένα τραγούδι χωρίς στη συνέχεια να ζητά την άποψή τους για τους στίχους και τη μουσική ή χωρίς να ενισχύει τη γνώση που διδάχθηκαν, η δραστηριότητα είναι εξ ορισμού ελλιπής.

Όσον αφορά τις ασαφείς δραστηριότητες που εντοπίστηκαν στα βιβλία μουσικής όλων των τάξεων του δημοτικού, το ποσοστό είναι πολύ μικρό, καθώς αφορά στο 0,60%, δηλαδή σε 4 δραστηριότητες στο σύνολο των 663. Οι ασαφείς όμως δραστηριότητες και ειδικά στο μάθημα της μουσικής, μπορούν να δυσκολέψουν τους εκπαιδευτικούς και να τους αποπροσανατολίσουν, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουν ειδικές γνώσεις πάνω στη μουσική.

Από το γεγονός ότι εντοπίστηκαν 27 (4,08%) δραστηριότητες οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν στην ταξινομία του Bloom, συμπεραίνεται ότι η εν λόγω ταξινομία δεν είναι απόλυτα κατάλληλη για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Υπάρχουν δηλαδή και πτυχές που δεν μπορεί να προσεγγίσει η συγκεκριμένη ταξινομία. Άλλωστε και σήμερα δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο αυτή η ταξινομία. Από τη μελέτη των εγχειριδίων της κάθε τάξης ξεχωριστά, μπορούν να εξαχθούν κάποια σημαντικά συμπεράσματα για τους στόχους που τίθενται σε κάθε τάξη. Στα Βιβλία των τάξεων Γ΄ - Δ΄ εντοπίστηκαν 253 δραστηριότητες (38,16% επί του συνόλου των δραστηριοτήτων όλων των βιβλίων όλων των τάξεων). Το 26,88% των δραστηριοτήτων (N= 68), που είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, ανήκει στο γνωστικό τομέα. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό είναι το 22,53% (N= 57) και αφορά σε δραστηριότητες γνωστικές - ψυχοκινητικές. Ακολούθως, στην κατηγορία «Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» καταμετρήθηκαν 26 δραστηριότητες (10,28%). Στις κατηγορίες «Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» και «Γνωστικός - Συναισθηματικός» εντοπίζουμε ίσο περίπου αριθμό δραστηριοτήτων, καθώς έχουμε 21 δραστηριότητες (8,30%) στην πρώτη και 20 δραστηριότητες (7,90%) στη δεύτερη. Ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός τομέας βρίσκονται σε ένα πιο χαμηλό επίπεδο σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς στον συναισθηματικό το ποσοστό είναι 6,33% (N= 16) και στον ψυχοκινητικό 5,53% (N= 14). Ένα σημαντικό εύρημα για τα βιβλία των συγκεκριμένων τάξεων είναι ότι το ποσοστό των ελλιπών δραστηριοτήτων τους ανέρχεται σε 8,30% (N= 21), ένα ποσοστό το οποίο είναι αρκετά υψηλό. Οι ασαφείς δραστηριότητες στα βιβλία των συγκεκριμένων τάξεων είναι 3 (1,19%) και οι δραστηριότητες για τις οποίες δε μας καλύπτει η ταξινομία του Bloom είναι 7 (2,76%).

Απ' όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη των εγχειριδίων μουσικής των τάξεων Γ΄ - Δ΄ είναι σαφές ότι τα βιβλία αυτά στοχεύουν πρώτα απ' όλα στον γνωστικό τομέα. Ίσως αυτό να συμβαίνει γιατί πρόκειται για τα πρώτα βιβλία μουσικής με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή στο σχολείο και για το λόγο αυτό, να προσφέρουν, από τη μία πλευρά, πολλές μουσικές έννοιες και γνώσεις και, από την άλλη πλευρά, δραστηριότητες με γνωστικούς κυρίως στόχους για αποτελεσματικότερη εξοικείωση και εφαρμογή της νέας αυτής γνώσης από τους μαθητές. Το θετικό στα συγκεκριμένα βιβλία είναι ότι υπάρχουν δραστηριότητες που συνδυάζουν τους τομείς της ταξινομίας του Bloom μεταξύ τους κι έτσι αναπτύσσουν στους μαθητές πολλαπλές δεξιότητες, γιατί τους προτρέπουν να σκέφτονται ολιστικά.

Το αρνητικό με τα αποτελέσματα για τα εν λόγω βιβλία είναι ότι υπάρχουν πάρα πολλές ελλιπείς δραστηριότητες. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αφορούν σε δραστηριότητες ακρόασης που προτείνουν μόνο την ακρόαση μιας μελωδίας εκ μέρους των μαθητών χωρίς να υπάρχει κάποια ερώτηση γι' αυτή την ακρόαση (π.χ. ερωτήσεις επί της ακρόασης, σχολιασμός της μουσικής, συζήτηση για τη φόρμα του αποσπάσματος, έκφραση προσωπικών προτιμήσεων). Άρα, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι βέβαιοι αν οι μαθητές άκουγαν ενεργητικά και δεν έχουν τρόπο να αξιοποιήσουν την ακρόαση.

Ο αριθμός των ασαφών δραστηριοτήτων είναι μικρός, καθώς πρόκειται για 3 στις 253 δραστηριότητες που αντιστοιχεί στο ποσοστό του 1,19% μόνο. Ακόμη, όμως και σε αυτή την

περίπτωση σε ένα σύγχρονο βιβλίο που απευθύνεται σε μικρούς μαθητές δε θα έπρεπε να υπάρχουν ασαφείς δραστηριότητες.

Τέλος, σχετικά με τις δραστηριότητες για τις οποίες δε μας καλύπτει η ταξινομία του Bloom έχουμε ένα χαμηλό ποσοστό (2,76%). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν σε κατασκευή μουσικών οργάνων με οδηγίες που δίνονται από το βιβλίο και μία μόνο από αυτές αφορά σε απαγγελία ενός ποιήματος με διάφορους τρόπους που εκφράζουν άλλοτε συναισθήματα, άλλοτε καταστάσεις και άλλοτε ρόλους, θέματα δηλαδή με πτυχές για τις οποίες η ταξινομία του Bloom δε διαθέτει κάποια ειδική κατηγορία.

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων για τα Βιβλία της Ε΄ τάξης με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των βιβλίων όλων των τάξεων μαζί, διαπιστώνονται πολλές ομοιότητες μεταξύ αυτών αναφορικά με την ιεράρχηση των στόχων. Το σύνολο των δραστηριοτήτων και στα δύο εγχειρίδια της Ε΄ τάξης είναι 190. Το μεγαλύτερο ποσοστό (25,79%) και σε αυτή την περίπτωση αφορά σε δραστηριότητες που ανήκουν στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός» (N= 49). Στη συνέχεια, όπως και στα βιβλία όλων των τάξεων μαζί, εντοπίζεται το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό σε δραστηριότητες που έχουν συναισθηματικούς στόχους και είναι 16,31% (N= 31). Στην κατηγορία «Γνωστικός», που είναι η τρίτη σε σειρά, εντοπίστηκαν 25 δραστηριότητες (13,16%), ενώ ανάλογος είναι και ο αριθμός των ελλιπών δραστηριοτήτων (N= 23, ποσοστό 12,10%). Υψηλό σχετικά είναι επίσης και το ποσοστό της κατηγορίας «Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» το οποίο ανέρχεται σε 12,10% (N= 23). Στα εν λόγω βιβλία οι κατηγορίες «Ψυχοκινητικός», «Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» και «Γνωστικός Συναισθηματικός» δε συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά. Στην πρώτη κατηγορία το ποσοστό είναι 6,85% (N= 13), στη δεύτερη 5,79% (N= 11) και στην τρίτη μόνο 3,15% (N= 6). Τέλος, υπάρχει μόνο μία ασαφής δραστηριότητα (0,53%) και οι δραστηριότητες που δεν καλύπτονται από την ταξινομία του Bloom είναι 8 (4,22%).

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι εντοπίζεται σχετική αντιστοιχία αναφορικά με την ιεράρχηση των στόχων στα βιβλία της Ε΄ τάξης με τα βιβλία όλων των τάξεων. Καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε δραστηριότητες οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός», συμπεραίνεται, και στην περίπτωση αυτή, ότι γίνεται προσπάθεια να προσφερθεί στους μαθητές η νέα γνώση αλλά παράλληλα προτρέποντας τους μαθητές να χορέψουν, να τραγουδήσουν, να παίξουν μουσικά όργανα. Σημαντικό εύρημα είναι και πάλι ότι στα συγκεκριμένα βιβλία υπάρχουν πολλές ελλιπείς δραστηριότητες, που ανέρχονται σε ποσοστό 12,10% που είναι το μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα ποσοστά ελλιπών δραστηριοτήτων των υπόλοιπων τάξεων. Όπως και στην περίπτωση των βιβλίων των τάξεων Γ΄-Δ΄, πρόκειται για δραστηριότητες ακρόασης.

Τα αποτελέσματα από τη μελέτη των βιβλίων της Στ΄ τάξης παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον. Το πλήθος των δραστηριοτήτων στα δύο αυτά βιβλία βρέθηκε ότι είναι 220. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία «Συναισθηματικός» και είναι 38,64% (N= 85) και το επόμενο σε σειρά ποσοστό είναι αυτό που ανήκει στην κατηγορία «Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» και ανέρχεται σε 14,09% (N= 31). Στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός» η οποία βρίσκεται αμέσως μετά στην κατάταξη, εντοπίζουμε 27 δραστηριότητες (12,27%) και στην κατηγορία «Γνωστικός» εντοπίζουμε 20 δραστηριότητες (9,09%). Οι επόμενες τρεις κατηγορίες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά: στην κατηγορία «Γνωστικός - Συναισθηματικός» ο αριθμός των δραστηριοτήτων είναι 18 (8,18%) και στις κατηγορίες «Ψυχοκινητικός» και «Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» είναι 12 (5,46%). Ασαφείς δραστηριότητες δεν εντοπίστηκαν στα βιβλία αυτά και υπάρχουν μόνο 3 ελλιπείς (1,36%). Τέλος, το ποσοστό των δραστηριοτήτων για τις οποίες δε μας καλύπτει η ταξινομία του Bloom είναι 5,45% (N= 12).

Έχοντας ως αφετηρία το ποσοστό των δραστηριοτήτων με συναισθηματικούς στόχους, που είναι και το υψηλότερο (38,64%), συμπεραίνεται ότι στα βιβλία της Στ΄ τάξης οι δραστηριότητες δίνεται έμφαση στο συναισθηματικό τομέα. Γίνεται δηλαδή μία προσπάθεια να προτρέπονται οι μαθητές να εκφράζουν κατ' αρχήν την άποψή τους και φυσικά να επιχειρηματολογούν για να τη στηρίξουν. Επίσης, προωθείται με αυτόν τον τρόπο και ο διάλογος μέσα στην τάξη και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ένα άλλο θετικό στοιχείο είναι το ότι υπάρχουν λίγες ελλιπείς δραστηριότητες και καμία ασαφής.

Σε αυτά τα βιβλία έχουμε αρκετές δραστηριότητες που συνδυάζουν τους τομείς της ταξινομίας του Bloom: 31 δραστηριότητες (14,09%) στην κατηγορία «Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» και 27 δραστηριότητες (12,27%) στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός». Ο συνδυασμός των τομέων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αναδεικνύει την προσπάθεια των συγγραφέων να μην επιδιώκεται από τους μαθητές αποκλειστικά και μόνο η απομνημόνευση και η μάθηση, αλλά η ψυχαγωγία και η κίνηση.

Το αρνητικό σε ό, τι αφορά τα εγχειρίδια της Στ΄ τάξης είναι ότι το ποσοστό της κατηγορίας «Γνωστικός - Συναισθηματικός - Ψυχοκινητικός» είναι πολύ χαμηλό, 5,46% επί του συνόλου των δραστηριοτήτων (N = 12). Είναι θετικό να υπάρχουν πολλοί στόχοι σε μία δραστηριότητα γιατί έτσι προτρέπονται οι μαθητές να σκέφτονται ολιστικά, δεν περιορίζονται μόνο στην αναζήτηση της σωστής απάντησης αλλά μαθαίνουν να λειτουργούν σε πολλά επίπεδα και ωθούνται να υιοθετήσουν αυτή την τακτική και στην καθημερινή τους ζωή.

Τέλος, και σε αυτά τα βιβλία όλες οι δραστηριότητες που εντοπίστηκαν και δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν στην ταξινομία του Bloom - που έφτασαν στο ποσοστό του 5,46% (N=12) - αφορούν σε δραστηριότητες κατασκευής μουσικών οργάνων.

Από τα ευρήματα της έρευνας είναι προφανές ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα βιβλία κάθε τάξης σχετικά με τους στόχους που θέτουν και ειδικότερα σε εκείνους που θέτουν ως πρωταρχικούς, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό στις τάξεις Γ΄- Δ΄ αφορά στο γνωστικό τομέα, στην Ε΄ στο γνωστικό - ψυχοκινητικό και στην Στ΄ στο συναισθηματικό. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι δεν είναι κοινή η συγγραφική ομάδα των βιβλίων όλων των τάξεων, αλλά για κάθε τάξη υπάρχει διαφορετική συγγραφική ομάδα που πιθανόν έχει διαφορετικές απόψεις για τη στόχευση στα βιβλία.

Συνοπτικά, από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο διαπιστώνεται ότι: στα Βιβλία Μαθητή και Εργασιών των τάξεων Γ΄-Δ΄ το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε δραστηριότητες γνωστικές και γνωστικές – ψυχοκινητικές, στα δύο εγχειρίδια της Ε΄ τάξης το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε δραστηριότητες που ανήκουν στην κατηγορία «Γνωστικός - Ψυχοκινητικός», στα εγχειρίδια της ΣΤ΄ τάξης το μεγαλύτερο πλήθος των δραστηριοτήτων εντάσσεται στο συναισθηματικό πεδίο, ενώ συνολικά υποστηρίζεται η τάση για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών καθώς είναι εμφανής η προσπάθεια των συγγραφέων να συμπεριλάβουν στο σύνολο των βιβλίων δραστηριότητες από όλους τους τομείς της ταξινομίας του Bloom.

Η έρευνα σε αυτό το πεδίο μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω. Συγκεκριμένα, μπορεί να μελετηθεί η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων της μουσικής αναφορικά με την κατακόρυφη ταξινομία των στόχων του Bloom για να διαπιστωθεί αν δίνεται έμφαση στα κατώτερα επίπεδα της ταξινομίας (γνώση, κατανόηση, πρόσληψη κοκ.) είτε αν δίνεται έμφαση, και σε ποιο βαθμό, στα ανώτερα επίπεδα που αφορούν στη σύνθεση, αξιολόγηση κτλ.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bloom, B.S. (επιμ) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: McKay.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ. (2008). *Μουσική Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ..(2008). *Μουσική Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων*. Τόμος Α΄- Γνωστικός Τομέας (μτφρ. Α. Λαμπράκη- Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: *χχχ*.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Σπετσιώτης, Ι. (2008). *Μουσική ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Σπετσιώτης, Ι. (2008). *Μουσική ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1993*). Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες/ περιφέρειες της Ευρώπης*. Φλώρινα: Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (2008). *Μουσική Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (2008). *Μουσική Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Νημά Ε. & Καψάλης Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ΦΕΚ 1366 τ. Β'/18-10-2001

ΦΕΚ 304Β/ 13-03-2003

Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

«Γιατί ακούνε οι νέοι μουσική; Για να παιδεύονται, για να εκπαιδεύονται ή για να θεραπεύονται;»: μία έρευνα πεδίου

Μαίη Κοκκίδου, Ελένη Τσακιρίδου

Περίληψη

Η φύση της μουσικής έχει εξάψει τους μουσικούς και τους φιλόμουσους για πολλές εκατοντάδες χρόνια ενώ παράλληλα πολλοί φιλόσοφοι και ακαδημαϊκοί επιχείρησαν και συνεχίζουν να επιχειρούν να αναπτύξουν θεωρίες για να εξηγήσουν τη μαγική επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο. Από αρκετές έρευνες σε πολλές χώρες του κόσμου διαπιστώνεται ότι οι νέοι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην ακρόαση μουσικής της προτίμησής τους και εν γένει στην ενασχόλησή τους με τη μουσική. Μερικοί νέοι δηλώνουν ότι τη θεωρούν τόσο σημαντική όσο το οξυγόνο και το νερό, ως στοιχείο που καθορίζει την ταυτότητά τους και την πορεία τους (Rideout, Roberts & Foehr, 2005). Άρα, η μουσική παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική, κοινωνική και διανοητική τους εξέλιξη. Κάποιοι καταλήγουν ότι η μουσική είναι «στάση ζωής» και ως εκ τούτου είναι πέρα από κάθε εξήγηση (Philpott & Plummeridge, 2001). Ο Νόαμ Τσόμσκι σχολιάζει χαρακτηριστικά: «...αυτό που ονομάζουμε συνήθως μουσική, δεν είναι ηχητικό φαινόμενο αλλά κοινωνικοπολιτικές έννοιες». Γι' αυτό το λόγο, η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει τη σπουδαιότητα της διερεύνησης των μουσικών εμπειριών των νέων και των απόψεών τους για τη μουσική.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται ο εντοπισμός και η διερεύνηση των λόγων που ωθούν τους νέους να εντάσσουν τη μουσική καθημερινά στη ζωή τους. Προηγήθηκε μία προ-έρευνα κατά την οποία οι ερωτηθέντες απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση «γιατί ακούτε μουσική;». Από την επεξεργασία των απαντήσεων της προ-έρευνας, με εργαλείο την Ανάλυση Περιεχομένου, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 20 κατηγορίες-περιπτώσεις, μέσα από το οποίο 700 νέοι, σημειώνοντας σε μία δεκαβάθμια κλίμακα, δήλωσαν τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να ακούνε μουσική. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνουμε πως ανάμεσα στους λόγους που ακούνε μουσική οι νέοι διακρίνονται οι εξής: για να διασκεδάζουν, για να χαλαρώνουν, για να απομονώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον, για να εκτονώνουν τα συναισθήματά τους, για να αναπολούν και για συντροφιά.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική, μουσική ακρόαση, μουσικές εμπειρίες, ελεύθερος χρόνος, νέοι

Μουσική - Άνθρωπος - Κοινωνία: εισαγωγικό πλαίσιο

Η φύση της μουσικής έχει εξάψει τους μουσικούς και τους φιλόμουσους για πολλές εκατοντάδες χρόνια ενώ παράλληλα πολλοί φιλόσοφοι και ακαδημαϊκοί επιχείρησαν και συνεχίζουν να επιχειρούν να αναπτύξουν θεωρίες για να εξηγήσουν τη μαγική επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο. Η μουσική, ο άνθρωπος, η κοινωνία και ο πολιτισμός είναι τα αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία της μουσικής ζωής (Gates, 1998). Η φύση της μουσικής εμπειρίας έχει ερευνηθεί στο πλαίσιο ψυχολογικών μελετών (Deutsch, 1982· McAdams & Bigand, 1993· Sloboda, 1985) και στο πλαίσιο της μουσικής πρόσληψης στις γνωστικές επιστήμες (Deliège & Sloboda, 1997· Handel, 1989).

Η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στο σημερινό ανθρώπινο περιβάλλον διότι εκφράζει πράγματα που δεν μπορούν να «ειπωθούν» με άλλο τρόπο, διαπερνά σύνορα και

κουλτούρες και μπορεί να μετατρέψει τη λύπη σε χαρά αλλά και το αντίστροφο και συνδέεται με βασικούς τρόπους αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Η αξία και λειτουργία της μουσικής στη ζωή μας εμπεριέχει τη δυναμική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό, θρησκευτικό και οικονομικό περιβάλλον. Οι σαρωτικές αλλαγές στα συστήματα επικοινωνίας, η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική ανάπτυξη και οι αλλαγές στον τρόπο ζωής έχουν επιδράσει καταλυτικά στα μέσα που διαθέτουμε για την ακρόαση της μουσικής αλλά και στο χρόνο που αφιερώνουμε στην ακρόαση της μουσικής (Stålhammar, 2003, 2004· DeNora, 2000).

Οι περισσότεροι άνθρωποι επιδιώκουν συνειδητά να ασχολούνται με τη μουσική είτε ως ακροατές είτε ως δημιουργοί και ερμηνευτές. Η μουσική έχει την ικανότητα να μας διεγείρει συναισθηματικά και τη χρησιμοποιούμε για να προκαλέσουμε συγκεκριμένες διαθέσεις: διάθεση για εκτόνωση και κίνηση, διάθεση για νοσταλγία και αναπόληση, διάθεση για ξεκούραση ή στοχασμό. Σε πολλές καθημερινές δραστηριότητες, η μουσική αποτελεί το βασικό «σκηνικό» για δράσεις και εμπειρίες. Επιστήμονες από το πεδίο της Ιατρικής δηλώνουν ότι η συστηματική μουσική ακρόαση συγκεκριμένων έργων μπορεί να ελαττώσει τα επίπεδα πίεσης στο αίμα, να χαμηλώσει τόσο τη συστολική όσο και τη διαστολική πίεση του αίματος μέχρι και πέντε μονάδες (mm/Hg), και να ελαττώσει τους χτύπους της καρδιάς κατά τρεις ως τέσσερις παλμούς το λεπτό. Ακόμα, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να μειώσει την ορμόνη κορτιζόλη που ευθύνεται για το άγχος, να ανακουφίσει την ένταση σε άτομα που έχουν υποστεί ανακοπή καρδιάς και να βοηθήσει κάποιους παθόντες να αντέξουν τον πόνο (Wigram, 1995).

Από αρκετές έρευνες σε πολλές χώρες του κόσμου διαπιστώνεται ότι οι νέοι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην ακρόαση μουσικής της προτίμησής τους και εν γένει στην ενασχόλησή τους με τη μουσική. Πολλοί νέοι δηλώνουν ότι τη θεωρούν τόσο σημαντική όσο το οξυγόνο και το νερό, ως στοιχείο που καθορίζει την ταυτότητά τους και την πορεία τους (Rideout, Roberts & Foehr, 2005· Stålhammar, 2000, 2004· DeNora, 2000· Crafts et al., 1993).

Η ακρόαση της μουσικής μπορεί ακόμα να γίνεται συλλογικά, να δημιουργεί συναισθήματα και διαθέσεις σε μία ομάδα ανθρώπων και να λειτουργεί ως δεσμός ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, να τους προσδίδει μία κοινή κουλτούρα, μία ταυτότητα (McAdams & Bigand, 1993· DeNora, 2000).

Οι σημερινοί νέοι δομούν οι ίδιοι τη μουσική ζωή τους, αποφασίζοντας με ποια μουσική θα διασκεδάσουν και θα ερωτευτούν, ποια CD θα αγοράσουν, σε ποιες μουσικές συναυλίες θα πάνε, ποια τραγούδια θα τραγουδήσουν, ποιες μουσικές θα «κατεβάσουν» από το διαδίκτυο, επιλέγουν να συναναστραφούν με άτομα που έχουν κοινές μουσικές προτιμήσεις και προκρίνουν ή απορρίπτουν χώρους ψυχαγωγίας ανάλογα με τη μουσική που ακούγεται σε αυτούς. Έχουν την ευκαιρία να απομονωθούν από το περιβάλλον, ακόμα και από την ηχορύπανση των πολυσύχναστων δρόμων, φορώντας τα ακουστικά ενός ipod ή ενός discman. Ακόμα, όλο και περισσότεροι νέοι σήμερα αποφασίζουν να ασχοληθούν με τη δημιουργία μουσικής καθώς πολλά λογισμικά για μουσική σύνθεση τους δίνουν την ευκαιρία να συνθέσουν, να διασκευάσουν και να μιξάρουν τη μουσική (Stålhammar, 2004).

Η μουσική εμπειρία είναι πολύπλευρη: αφορά στη δόμηση μιας μουσικής γνώσης και στη διαδικασία επαφής με τη μουσική. Η μουσική γνώση εξαρτάται από τις εμπειρίες που στηρίζονται στο σωματικό βίωμα - μέσα από το ψυχοκινητικό πεδίο - και εντάσσεται σε ένα βιολογικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Lakoff & Johnson, 1999· Iyer, 2002· Saslaw, 1996). Για την επίδραση της μουσικής στο σώμα και στο πνεύμα ο Reybrouck (2005) προτείνει το μοντέλο της εμπειρικής γνώσης που προσεγγίζει τη γνώση ως μία δραστηριότητα που δομείται φυσικά/ σωματικά μέσα σε ένα περιβάλλον που διαμορφώνει αυτή την εμπειρία.

Κεντρική θέση στη θεώρηση του Reybrouck έχει η *μουσική συναλλαγή*, ένας όρος που περιλαμβάνει τις παραδοσιακές μουσικές συμπεριφορές - όπως είναι η ακρόαση, η εκτέλεση και η σύνθεση μουσικής - καθώς και πιο γενικές κατηγορίες πρόσληψης όπως η εξερεύνηση, η επιλεκτική πρόσληψη, η εστίαση της προσοχής και άλλες μορφές αλληλεπίδρασης με τον κόσμο των ήχων. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνει να μην αναφερόμαστε σε ακροατές ή σε εκτελεστές, αφού αυτές οι περιπτώσεις αφορούν σε κάποιους μόνο από τους τρόπους που *συναλλασσόμαστε με τη μουσική*, αλλά σε *χρήστες της μουσικής,* ως μία ευρύτερη κατηγορία που αφορά τις συμπεριφορές του ανθρώπου σε σχέση με το μουσικό ερέθισμα (Reybrouck, 2004).

Η μουσική εγείρει κινητικά, ψυχικά και πνευματικά τον ακροατή με έναν τρόπο που τον καθιστά συμμέτοχο στη δημιουργία της ή στην αναδημιουργία της. Αυτή η συμπεριφορά αφορά σε ένα ενδογενές φαινόμενο που εδρεύει στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Reybrouck, 2001· Decety, 1996· Jeannerod, 1994). Ειδικότερα, η μουσική εκτέλεση και δημιουργία είναι μία πολύπλοκη δεξιότητα που συνδέεται με πολλές σύνθετες λειτουργίες του εγκεφάλου και απαιτεί την ταυτόχρονη επεξεργασία πολυτροπικών αισθητηριακών και κινητικών πληροφοριών με πολυτροπικούς μηχανισμούς επανατροφοδότησης (Gaser & Schlaug, 2003).

Για την έρευνα: δείγμα και μεθοδολογία

Από αρκετές έρευνες σε πολλές χώρες του κόσμου διαπιστώνεται ότι οι νέοι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην ακρόαση μουσικής της προτίμησής τους (Stålhammar, 2004). Άρα, η μουσική παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική, κοινωνική και διανοητική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό το λόγο, η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει τη σπουδαιότητα της διερεύνησης των μουσικών εμπειριών των νέων και των απόψεών τους για τη μουσική.

Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε μία προέρευνα με συνεντεύξεις σε 29 νέους ηλικίας 18-24 ετών με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: *πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της μουσικής στη ζωή σας; γιατί επιλέγετε να ακούσετε μουσική;* Από την προέρευνα προέκυψαν 20 περιστάσεις-άξονες στις οποίες ακούνε μουσικοί οι νέοι. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε η έρευνα με στόχο τη διερεύνηση και την ιεράρχηση των λόγων για τους οποίους επιλέγουν να ακούν μουσική οι νέοι. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 20 ερωτήσεις-λόγους, για τους οποίους κάποιος επιλέγει να ακούσει μουσική. Οι λόγοι αυτοί είχαν τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου με κλίμακα από 1 (πλήρης διαφωνία) έως 10 (πλήρης συμφωνία), όπου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να σημειώσουν τον αριθμό-θέση που τους εκφράζει. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις θέσεις των νέων, ανάλογα με το φύλο, το αν έχουν κάνει σπουδές μουσικής και με την ηλικία τους, εφαρμόστηκαν οι τεχνικές του t-test και της Ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα (Oneway ANOVA). Στην παράγραφο των αποτελεσμάτων αναφέρονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τους παραπάνω ελέγχους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 700 νέοι και νέες από την Ελλάδα (φοιτητές και φοιτήτριες του ΑΠΘ, των Πανεπιστημίων Μακεδονίας και Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι επελέγησαν τυχαία) ηλικίας από 17 έως 25 ετών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 300 άνδρες και 400 γυναίκες, μέσης ηλικίας 20.5 ετών με τυπική απόκλιση 3.27 έτη. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 38% έχουν ασχοληθεί με τη μουσική, κάνοντας κάποιες σπουδές, ενώ το 62% δεν έχουν κάποιες σπουδές μουσικής.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων στις 20 ερωτήσεις-λόγους, αναλύθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης παραγόντων (Factor Analysis), αφού εξασφαλίστηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για τέτοιου είδους ανάλυση, με τη χρήση του Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (0.801) καθώς και του Bartlett's Test of Sphericity (χ^2 =2706.33, p<0.001). Με βάση την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν έξι παράγοντες - άξονες οι οποίοι ερμηνεύουν το 57% της συνολικής διασποράς του δείγματος (Πίνακας 1).

Παράγοντας (a Cronbach)	Ερμηνεία διασποράς	Φορτίο	Λόγοι
Κάλυψη προσωπικών αναγκών/ αντιμετώπιση καθημερινότητας (77.3%)	11.40%	0.747	Για συντροφιά
		0.702	Για παρηγοριά
		0.675	Για να απομονώνομαι από το κοινωνικό μου περιβάλλον
		0.461	Για να χαλαρώνω
		0.438	Για να κοιμάμαι
Πνευματικές διεργασίες (72.9%)	10.92%	0.758	Για να παίρνω αποφάσεις
		0.727	Για να οργανώνω τις σκέψεις μου
		0.653	Για να στοχάζομαι επί της μουσικής
Συναισθηματικοί λόγοι (79.3%)	9.67%	0.832	Όταν είμαι λυπημένος/η
		0.654	Όταν είμαι χαρούμενος/η
		0.517	Για να αναπολώ
		0.505	Για να εκτονώνω συναισθήματα
Διασκέδαση/φυσική εκτόνωση (75.3%)	9.45%	0.773	Για να χορεύω
		0.729	Για να τραγουδάω
		0.618	Για να διασκεδάζω
Πλαισίωση δημιουργικών εργασιών (82.6%)	8.95%	0.786	Για να συνοδεύω την πραγματοποίηση άλλων εργασιών
		0.679	Για να δημιουργώ
Παθητικοί λόγοι (69.6%)	6.60%	0.688	Γιατί υπάρχει μουσική στους χώρους που διασκεδάζω
		0.687	Από συνήθεια
		0.436	Δεν ακούω ποτέ μουσική με δική μου πρωτοβουλία

Πίνακας 1: *Ανάλυση Παραγόντων*

Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 11.4% της συνολικής διασποράς, περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις οι οποίες αφορούν σε λόγους κάλυψης προσωπικών αναγκών, σε λόγους αντιμετώπισης της καθημερινότητας, με φορτία από 0.438 έως 0.747. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του πρώτου παράγοντα βρέθηκε ίσος με 0.773. Ο πρώτος άξονας θεωρείται μέτρια σημαντικός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (M = 5.74, sd = 1.87), δηλαδή δηλώνουν ότι σε μέτριο βαθμό ακούν μουσική για να καλύψουν προσωπικές τους ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, ως πιο σημαντικοί λόγοι του πρώτου άξονα θεωρούνται η χαλάρωση (M = 8.50, sd = 1.76) και η συντροφιά (M = 6.77, sd = 2.80), ακολουθεί η παρηγοριά (M = 4.93, sd = 3.12), ενώ σε μικρότερο βαθμό ακούν μουσική για να κοιμούνται (M = 4.31, sd = 3.13) ή για να απομονώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον (M = 4.26, sd = 3.18). παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις θέσεις ανδρών γυναικών, σε ότι αφορά τον πρώτο παράγοντα ($t = 3.841$, $df = 659$, $p < 0.001$). Συγκεκριμένα, για λόγους κάλυψης προσωπικών αναγκών ακούν μουσική περισσότερο οι γυναίκες (M = 8.5, sd = 1.76), σε σχέση με τους άνδρες (M = 5.93, sd = 1.88), ενώ η ηλικία και οι σπουδές μουσικής δε διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις στον πρώτο παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 10.92% της συνολικής διασποράς, περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν σε λόγους πνευματικής διεργασίας και προαγωγής πνευματικών εργασιών, με φορτία από 0.653 έως 0.758. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του δεύτερου παράγοντα βρέθηκε ίσος με 0.729. Ο δεύτερος άξονας θεωρείται σημαντικός σε σχετικά χαμηλό βαθμό από τους ερωτώμενους (M = 3.89, sd = 2.23), δηλαδή δεν θεωρούν τόσο σημαντικούς τους λόγους που περιλαμβάνει, για να ακούν μουσική. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις διεργασίες στοχασμού που περιλαμβάνει ο δεύτερος παράγοντας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν σε μέτριο επίπεδο, ότι ακούν μουσική για να στοχάζονται επί της μουσικής (M = 4.45, sd = 2.99), για να σκέφτονται καθώς η μουσική τους βοηθάει να οργανώνουν τις σκέψεις τους (M = 4.15, sd = 2.90) και σε χαμηλότερο βαθμό για να παίρνουν αποφάσεις (M = 3.12, sd = 2.41). Περισσότερο συνηθίζουν να στοχάζονται επί της μουσικής ($t = 4.381$, $df = 660$, $p < 0.001$) οι νέοι που έχουν κάνει σπουδές μουσικής (M = 4.51, sd = 2.33) σε σχέση με εκείνους οι οποίοι δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική σε επίπεδο σπουδών (M = 3.66, sd = 2.16). Το φύλο και η ηλικία δε διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις στον δεύτερο παράγοντα.

Στον τρίτο παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει το 9.67% της συνολικής διασποράς περιλαμβάνονται τέσσερις ερωτήσεις με φορτία από 0.505 έως 0.832. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται σε συναισθηματικούς λόγους, με συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0.793. Η συναισθηματικοί λόγοι, που αντιπροσωπεύει ο τρίτος άξονας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για να ακούν μουσική (M = 6.93, sd = 1.99) και συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι ακούν μουσική κυρίως όταν είναι χαρούμενοι (M = 7.47, sd = 2.43), όταν αναπολούν (M = 6.96, sd = 2.78), για να εκτονώνουν συναισθήματα έντασης (M = 6.85, sd = 2.96) ή όταν είναι λυπημένοι (M = 6.45, sd = 2.96). Οι συναισθηματικοί λόγοι, για να ακούν μουσική, θεωρούνται περισσότερο σημαντικοί ($t = 4.381$, $df = 660$, $p < 0.001$) από τις γυναίκες (M = 7.16, sd = 1.97) απ' ότι από τους άνδρες (M = 6.46, sd = 1.95), ενώ η ηλικία και οι σπουδές μουσικής δε διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις στον τρίτο παράγοντα.

Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος αποτελείται από τρεις ερωτήσεις με φορτία από 0.618 έως 0.773, ερμηνεύει το 9.45% της συνολικής διασποράς και αναφέρεται σε λόγους διασκέδασης και φυσικής εκτόνωσης, οι οποίοι θεωρούνται αρκετά σημαντικοί (M = 6.87, sd = 1.90). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του τέταρτου παράγονται βρέθηκε ίσος με 0.753. Αναφορικά με τις ερωτήσεις του παράγοντα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι ακούν μουσική κυρίως για να διασκεδάζουν (M = 8.71, sd = 1.72) και σε μικρότερο βαθμό για να χορεύουν (M = 6.17, sd = 2.97) και να τραγουδούν (M = 5.72, sd = 2.82). Οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο

σημαντικούς ($t = 7.496$, $df = 676$, $p < 0.001$) τους λόγους του τέταρτου παράγοντα ($M = 7.24$, $sd = 1.80$), για να ακούν μουσική, σε σχέση με τους άνδρες ($M = 6.11$, $sd = 1.89$). Η ηλικία και οι σπουδές μουσικής δε διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις στον τέταρτο παράγοντα.

Ο πέμπτος παράγοντας συγκροτείται από δύο ερωτήσεις με φορτία 0.679 και 0.786, οι οποίες αναφέρονται στην πλαισίωση δημιουργικών εργασιών ως λόγο για τον οποίο ακούει κάποιος μουσική. Ο πέμπτος άξονας ερμηνεύει το 8.95% της συνολικής διασποράς, με συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0.826 και χαρακτηρίζεται σε μέτριο βαθμό σημαντικός ($M = 6.10$, $sd = 2.55$). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι σε μέτριο βαθμό επιλέγουν να ακούν μουσική για να δημιουργούν ($M = 6.19$, $sd = 2.89$) και για να συνοδεύουν την πραγματοποίηση άλλων εργασιών ($M = 6.00$, $sd = 2.96$). Τις δημιουργικές δραστηριότητες τις συνοδεύουν με μουσική περισσότερο οι μεγαλύτερης ηλικίας παρά οι νεότεροι ($F_{2,671} = 5.162$, $p < 0.01$). Συγκεκριμένα, οι νέοι ηλικίας έως 19 ετών επιλέγουν να ακούν μουσική για τους λόγους που αναφέρονται στον πέμπτο παράγοντα σε μέτριο βαθμό ($M = 5.79$, $sd = 2.62$), σε λίγο υψηλότερο οι νέοι ηλικίας από 20 έως 24 ετών ($M = 6.22$, $sd = 2.44$) και σε μεγαλύτερο οι ηλικίας άνω των 25 ετών ($M = 6.99$, $sd = 2.64$). Παράλληλα, περισσότερο συνοδεύουν τις δημιουργικές δραστηριότητες τους με μουσική οι νέοι που έχουν κάνει σπουδές μουσικής ($M = 6.74$, $sd = 2.44$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική σε επίπεδο σπουδών ($M = 5.82$, $sd = 2.55$). Το φύλο δε διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις στον πέμπτο παράγοντα.

Ο έκτος και τελευταίος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 6.60% της συνολικής διασποράς, αποτελείται από τρεις ερωτήσεις με φορτία από 0.436, 0.678 και 0.688. Σύμφωνα με τον έκτο παράγοντα, κάποιος ακούει μουσική χωρίς να τη δική του ενεργητική συμμετοχή, παθητικά. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του έκτου παράγοντα βρέθηκε ίσος με 0.696. Οι λόγοι του έκτου άξονα δεν θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ($M = 4.31$, $sd = 3.13$). Συγκεκριμένα, ως πιο σημαντικός λόγος του έκτου άξονα θεωρείται ότι ακούν μουσική επειδή υπάρχει στους χώρους που συχνάζουν ($M = 6.42$, $sd = 4.96$), σε χαμηλό βαθμό δηλώνουν ότι ακούν μουσική από συνήθεια ($M = 4.46$, $sd = 2.97$), ενώ σε σχεδόν ανύπαρκτο βαθμό δηλώνουν ότι δεν ακούν ποτέ μουσική με δική τους πρωτοβουλία ($M = 1.36$, $sd = 1.25$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, την ηλικία και τις σπουδές μουσικής των νέων.

Συζήτηση

Το μουσικό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο αλληλοσχετίζονται και επηρεάζουν τους λόγους που επιλέγουν οι νέοι να εμπλέξουν τη μουσική στη ζωή τους (Stålhammar, 2004).

Η διαδικασία της ανεύρεσης της σημασίας της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου συνεπάγεται μία αλλαγή από την οντολογική προσέγγιση (*τι είναι μουσική;*) στην επιστημολογική προσέγγιση (*τι είναι η μουσική γνώση και εμπειρία και πώς αποκτιούνται;*). Ο κόσμος των ήχων προσλαμβάνεται από το χρήστη της μουσικής με ένα δυναμικό τρόπο και ενεργοποιεί μηχανισμούς πρόσληψης και επεξεργασίας του μουσικού μηνύματος καθώς και αντίδρασης σε αυτό. Δηλαδή, οι χρήστες της μουσικής λειτουργούν ως ένα «ανοιχτό σύστημα» που τους οδηγεί στο να δομήσουν τη γνώση τους περί μουσικής και να αλληλεπιδράσουν με το μουσικό περιβάλλον μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές (Reybrouck, 2004). Στην τριάδα *άτομο-περιβάλλον-αλληλεπίδραση* η μουσική μπορεί να θεωρηθεί ως το περιβάλλον που θέτει μία πρόκληση, προκαλεί μία αλλαγή και επηρεάζει τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου (Ingold, 1992:40-41). Σε κάθε περίπτωση όμως το άτομο είναι αυτό που αποφασίζει για τον τρόπο

αντίδρασης στο μουσικό ερέθισμα, για τον τρόπο προσαρμογής στο μουσικό περιβάλλον (Reybrouck, 2004).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι νέοι επιλέγουν να ακούνε μουσική κυρίως για συναισθηματικούς λόγους (όταν είναι χαρούμενοι, όταν είναι λυπημένοι, όταν αναπολούν και για να εκτονώνουν συναισθήματα έντασης) και κατά δεύτερον για να διασκεδάζουν και να εκτονώνονται σωματικά (χορός, τραγούδι). Η εμπλοκή της μουσικής στην καθημερινότητα των νέων για λόγους χαλάρωσης, συντροφιάς, παρηγοριάς και απομόνωσης από το περιβάλλον αφορά στους νέους σε ένα μέτριο βαθμό και στο ίδιο περίπου επίπεδο κυμαίνεται και η επιλογή των νέων αναφορικά με τη μουσική ως περιβάλλον υποστήριξης άλλων εργασιών και ως υπόβαθρο που τους βοηθά να δημιουργήσουν. Τέλος, φαίνεται ότι οι νέοι επιλέγουν σε χαμηλό βαθμό να ακούσουν μουσική για να στοχαστούν επ' αυτής, για να σκεφτούν και να οργανώσουν τις σκέψεις τους και για να πάρουν αποφάσεις ενώ τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νέοι επιλέγουν να έχουν μία ενεργητική σχέση με τη μουσική καθώς αν και αρκετοί ανέφεραν ότι ακούνε μουσική επειδή υπάρχει στους χώρους που συχνάζουν, ελάχιστοι δηλώνουν ότι ακούν μουσική από συνήθεια, ενώ σε σχεδόν ανύπαρκτο βαθμό δηλώνουν ότι δεν ακούν ποτέ μουσική με δική τους πρωτοβουλία. Άρα οι νέοι απορρίπτουν την ιδέα της παθητικής πρόσληψης της μουσικής.

Η συναισθηματική σχέση του ατόμου με τη μουσική, είτε αυτή αφορά στην ευχαρίστηση που προκύπτει από την ακρόαση μουσικής είτε αφορά στον πόνο που μπορεί να προκαλέσει μία μουσική, αποδείχτηκε ως η πιο σημαντική συνιστώσα αναφορικά με το ρόλο της μουσικής στη ζωή των νέων. Και άλλοι ερευνητές έχουν τονίσει αυτή την παράμετρο και συζητούν για τους τρόπους που η μουσική προκαλεί συναισθήματα, δημιουργεί διαθέσεις και μεταμορφώνει το περιβάλλον της καθημερινής ζωής (Becker, 2001· DeNora 2000· Blood & Zattore, 2001· Clynes, 1989).

Η σημαντική θέση που κατέχουν οι άξονες που αφορούν στην επιλογή μιας μουσικής για διασκέδαση, χορό και τραγούδι έχει σημειωθεί και από προηγούμενους ερευνητές. Η σωματική αντίδραση κατέχει μία διακριτή θέση στους τρόπους που κατηγοριοποιούμε την αντίδραση στη μουσική ενώ κάποιες άλλες μορφές αντίδρασης είναι δύσκολο να ενταχθούν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία (Lidov, 1987). Η Tia DeNora (2000:86) τονίζει ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η μουσική αφορά σε ακουστικά κύματα τα οποία γίνονται αισθητά από το σώμα ακόμα και όταν υπάρχει ακουστική αναπηρία. Ο ακροατής βιώνει τη μουσική ως *κίνηση στο χρόνο* ενώ ταυτόχρονα βιώνει και την κίνηση του σώματός του. Οι κινήσεις του υποβάλλονται από τη μουσική αλλά παράλληλα εμπεριέχουν και τη διάσταση της ενεργητικής ανταπόκρισης, της ανάγκης να συνταχθούμε με τους άλλους σε μία κοινή δράση και της συναισθηματικής εμπλοκής (McNeil, 1995). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Godøy (1997) διακρίνει ως ξεχωριστή κατηγορία την περίπτωση «ηχηρών δράσεων-αντιδράσεων» αναφορικά με τη μουσική: παλαμάκια, σφύριγμα, τραγούδι, ρυθμικό χτύπημα ποδιού κα. Ο Reybrouck (2005) τονίζει ότι όταν ακούμε μουσική δεν εστιάζουμε στα ακουστικά χαρακτηριστικά της μουσικής αλλά κυρίως μας παρασύρουν εξωμουσικά στοιχεία και αυτός είναι ο λόγος που δεν μπορούμε να έχουμε μία αντικειμενική αιτιακή σχέση μεταξύ μουσικής και αντίδρασης στη μουσική.
Η κάλυψη βασικών αναγκών μέσα από τη μουσική (χαλάρωση, συντροφιά, παρηγοριά και απομόνωσης από το περιβάλλον) συνδέεται από αρκετούς ερευνητές με τον εξισορροπητικό ρόλο της μουσικής στην ανθρώπινη ύπαρξη (Hodges, 1996· Storr, 1992).

Επίσης, ανάλογα με την ιεράρχηση των λόγων για τους οποίους οι νέοι ακούνε μουσική διαπιστώνεται μία σχετική συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε ο Börje Stålhammar (2004) αναφορικά με τη σύγκριση των απόψεων νέων από τη Σουηδία και τη Μεγάλη Βρετανία για τη σχέση τους με τη μουσική. Στην έρευνα του Stålhammar διαφάνηκε ότι ο πρώτος λόγος που επιλέγουν να ακούσουν μουσική οι νέοι είναι η χαλάρωση και η

διαφυγή από την καθημερινότητα (*escaping role*), ο δεύτερος λόγος είναι η ανάγκη τους να διοχετεύσουν τα συναισθήματά τους - επιλέγουν να ακούσουν μουσική όταν είναι χαρούμενοι, όταν έχουν άσχημη διάθεση, όταν αισθάνονται θλίψη - παράγοντας που επηρεάζει και το είδος της μουσικής που επιλέγουν να ακούσουν (*essential role*) και ο τρίτος λόγος αφορά στη σημασία της ύπαρξης της μουσικής στη ζωή τους (*existential role*).

Σύμφωνα με τον John Shepherd (1993:104) η μουσική φαίνεται ότι προκαλεί πρώτιστα μία φυσική/σωματική αντίδραση και λιγότερο μία εγκεφαλική και διανοητική δράση. Οι χρήστες της μουσικής επιχειρούν να κατανοήσουν το μουσικό ερέθισμα, όχι αναζητώντας τις ακουστικές του ποιότητες αλλά κατανοώντας τους τρόπους με τους οποίους η μουσική μας επηρεάζει, μας ενεργοποιεί, μας αναστατώνει ή ακόμα και μας πληγώνει (Lidov, 1987). Σε αυτή τη θεώρηση συνάδουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς διαφάνηκε ότι οι νέοι που σπουδάζουν μουσικοί επιλέγουν περισσότερο να ακούνε μουσική για να στοχάζονται επί της μουσικής σε σχέση με εκείνους οι οποίοι δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική σε επίπεδο σπουδών. Ακόμα φαίνεται ότι οι νέοι που έχουν σπουδάσει μουσική επιλέγουν περισσότερο να χρησιμοποιούν τη μουσική για να συνοδεύουν κάποιες δραστηριότητές τους, σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική σε επίπεδο σπουδών.

Η μουσική δεν είναι πέρα από την ανθρώπινη ζωή, δεν είναι αντικείμενο με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή με ένα στατικό τρόπο. Η μουσική εμπειρία απαιτεί αλληλεπίδραση με τους ήχους, η οποία έχει διανοητική, συναισθηματική και σωματική διάσταση (Blacking, 1995· Westerlund, 2002). Και από προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνεται η τάση που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα δηλαδή ότι η σχέση του ανθρώπου με τη μουσική έχει βασικά ενεργητικό χαρακτήρα (Stålhammar, 2004· DeNora, 2000).

Αναφορικά με τις ηλικιακές διαφορές δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις πέρα από αυτές στο πεδίο της μουσικής ακρόασης για λόγους υποστήριξης εργασιών όπου οι νέοι μεγαλύτερης ηλικίας, 20-25 και >25 ετών, φαίνεται ότι επιλέγουν τη μουσική για να υποστηρίζει κάποιες εργασίες τους σε σύγκριση με τα νεότερα άτομα, 18-20 ετών.

Ανάλογα με το φύλο, εντοπίσθηκε σημαντική διαφοροποίηση σε συγκεκριμένους άξονες. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες επιλέγουν να ακούσουν μουσική για συναισθηματικούς λόγους και για να αντιμετωπίσουν την καθημερινότητα σε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με τις αντίστοιχες θέσεις ανδρών. Ακόμα, οι γυναίκες δηλώνουν ότι επιλέγουν περισσότερο να ακούνε μουσική για να διασκεδάζουν και να εκτονώνονται σωματικά (χορός, τραγούδι) σε σχέση με τους άνδρες.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι νέοι επιλέγουν να ακούνε μουσική πρωτίστως για να εκφράζονται συναισθηματικά και για να διασκεδάζουν και να αντιδρούν σωματικά (χορός, τραγούδι), δευτερευόντως για να «θεραπεύονται» από το καθημερινό άγχος και να χαλαρώνουν και τέλος για να «εκπαιδεύονται» μέσα από τη μουσική και για να στηρίζουν κάποια διανοητική εργασία ενώ έγινε σαφές ότι οι νέοι επιλέγουν να έχουν ενεργητική σχέση με τη μουσική.

Επιλογικές Παρατηρήσεις - Προτάσεις

Σήμερα η μουσική αποτελεί μία κοινωνική αναγκαιότητα, ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Οι δυνάμεις επιρροής στη μουσική ζωή των νέων πρέπει να αποτελεί αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης. Χωρίς έρευνα και δράσεις παρέμβασης επιτρέπουμε τη μουσική χειραγώγηση των νέων από (Gates, 1998):

- την επίδραση των ΜΜΕ

- την επίδραση των διαφημιστικών εταιριών που «ξεπουλούν» τη μουσική και τη χρησιμοποιούν ως προϊόν για να ελκύσουν το αγοραστικό κοινό
- τις διάφορες πολιτικές, που άλλοτε υιοθετούν μία ξενοφοβική προσέγγιση και περιορίζουν τους πολίτες σε μία εθνοκεντρική μουσική προοπτική και άλλοτε προκρίνουν ένα ξενόφερτο τρόπο ζωής και εναντιώνονται σε κάθε άλλη μορφή μουσικής έκφρασης
- το σύστημα που γεννά μουσικά είδωλα και βομβαρδίζει τη ζωή και την καθημερινότητα των νέων με τις μουσικές των εφήμερων καλλιτεχνών με μόνο σκοπό το οικονομικό κέρδος

Η μελέτη της εμπλοκής της μουσικής στην καθημερινή ζωή μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το φαινόμενο της ακρόασης και να απαντήσουμε σε δύο βασικά ερωτήματα: «τι ακούμε;» και «πώς ακούμε;». Προσπαθώντας να αποτιμήσουμε με ευρύτητα τη σημασία και την αξία του ηχητικού και μουσικού περιβάλλοντος μπορούμε να εντοπίσουμε τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της συνειδητής ακρόασης. Και όσο εντοπίζουμε αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να συμβάλλουμε στη δόμηση της ψυχοφυσιολογίας της μουσικής πρόσληψης (Gaver, 1993:287). Κάθε δεδομένο που διαφωτίζει τους τρόπους δόμησης των μουσικών εμπειριών των νέων μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη στο πλαίσιο επιλογής της κατάλληλης μεθοδολογίας και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Για παράδειγμα, όταν γνωρίζουμε τις μουσικές συνήθειες και προτιμήσεις των νέων μπορούμε να τις εντάξουμε μέσα στο μάθημα για να ενδυναμώσουμε το ενδιαφέρον τους και να συνδέουμε το μάθημα με την πραγματική ζωή αλλά και για να εστιάσουμε στην ανάγκη τήρησης κριτικής στάσης στο φαινόμενο της κατανάλωσης της μουσικής.

Η έρευνα σε αυτό το πεδίο πρέπει να ενταθεί προκειμένου να εντοπίσουμε τα κατάλληλα μέσα για τη στοχευμένη χρήση της μουσικής μέσα στη σχολική τάξη είτε στο πλαίσιο της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης είτε στο πλαίσιο χρήσης της μουσικής ως διαθεματικό εργαλείο, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Becker, J. (2001). Anthropological Perspectives on Music and Emotion. Στο P. Juslin & J. Sloboda (επιμ.) *Music and Emotion.* Oxford: Oxford University Press.

Blacking, J. (1995). *Music, Culture and Experience*. London: University of Chicago Press.

Blood, A. & Zattore, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. Στο M. Raichle (επιμ.) *Proceedings of the National Academy of Sciences.* September 25, 98(20), 11818-11823.

Clynes, M. (1989). *Sentics: The Touch of the Emotions.* Dorset: Prism Press.

Crafts, S.D., Cavicchi, D. & Keil, C. (1993). *My Music.* Hanover and London: Wesleyan University Press.

Decety, J. (1996). Do imagined actions share the same neural substrate? *Cognitive Brain Research*, 3, 87-93.

Deliège, I. & Sloboda, J. (επιμ.). (1997). *Perception and Cognition of Music*. Hove: Psychology Press (Taylor & Francis).

DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life.* New York, NY: Cambridge University Press.

Deutsch, D. (Επιμ). (1982). *The Psychology of Music*. New York - London: Academic Press.

Gaser, Ch. & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.

Gates, T.G. (1998). International Theorizing in Music Education: The Work of the MayDay Group. Στο C. V. Niekerk (επιμ.) *Proceedings of the 23rd International Society for Music Education,* 198-211. Pretoria: ISME.

Gaver, W.W. (1993). How do we hear in the world? Explorations of ecological acoustics. *Ecological Psychology*, 5 (4), 285-313.

Godøy, R.I. (1997). Knowledge in Music Theory by Shapes of Musical Objects and Sound-Producing Actions. Στο M. Leman (επιμ.) *Music, Gestalt and Computing. Studies in Cognitive and Systematic Musicology* (89-102). Berlin - Heidelberg: Springer Verlag.

Handel, S. (1989). *Listening. An Introduction to the Perception of Auditory Events*. Cambridge - London: MIT Press.

Hodges, D. (1996). Human Musicality. Στο D. Hodges (επιμ.) *Handbook of Music Psychology.* San Antonio: Institute of Music Research.

Ingold, T. (1992). Culture and the perception of the environment. Στο E. Croll & D. Partin (επιμ.) *Bush base: forest farm – culture, environment and development,* (39-56). London: Routledge.

Iyer, V. (2002). Embodied Mind, Situated Cognition, and Expressive Microtiming in African-American Music. *Music Perception*, 19(3), 387-414.

Jeannerod, M. (1994). The Representing Brain: Neural Correlates of Motor Intention and Imagery. *Behavioural Brain Sciences*, 17, 187-202.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lidov, D. (1987). Mind and body in music. *Semiotica*, 66, 1/3, 69-97.

McAdams, S. & Bigand, E. (επιμ.) (1993). *Thinking in sound. The cognitive psychology of human audition*. Oxford: Clarendon Press.

McNeil, W. (1995). *Keeping Together in Time: Dance and Drill in Human History.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Philpott, C. & Plummeridge, C. (επιμ.) (2001). *Issues in music teaching.* London: Routledge Falmer.

Reybrouck, M. (2005). A Biosemiotic and Ecological Approach to Music Cognition: Event Perception between Auditory Listening and Cognitive Economy. *Axiomathes. An International Journal in Ontology and Cognitive Systems*, 15, 2, 229-266.

Reybrouck, M. (2004). Music Cognition, Semiotics and the Experience of Time: Ontosemantical and Epistemological Claims. *Journal of New Music Research,* 33(4), 411-428.

Reybrouck, M. (2001). Musical Imagery between Sensory Processing and Ideomotor Simulation. Στο R.I. Godøy & H. Jörgensen (επιμ.) *Musical Imagery*, 117-136. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Rideout, V., Roberts, D. D. & Foehr, U. G. (2005*). Generation M: Media in the lives of 8 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Henry Kaiser Family Foundation.

Saslaw, J. (1996). Forces, Containers and Paths: The Role of Body-Derived Image Schemas in the Conceptualization of Music. *Journal of Music Theory*. 40(2), 217-244.

Shepherd, J. (1993). Music and the Last Intellectuals. Στο H. Jörgensen (επιμ.) *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.

Stålhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values – music teaching and young people's own experience. *International Journal of Music Education,* 36, 35-45.

Stålhammar B. (2003). Music Teaching and Young People's own Musical Experience. *Music Education Research*. 5(1), 61-68.

Stålhammar, B. (2004). Music-Their Lives: The experience of music and view of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 3(2). Ηλεκτρονικό άρθρο που ανασύρθηκε το Φεβρουάριο του 2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση του διαδυκτιακού περιοδικού MayDay http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf

Storr, A. (1992). *Music and the Mind.* New York: Free Press.

Westerlund, H. (2002). *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Studia Musica 16. Helsinki: SibeliusAcademy.

Wigram, T. (1995). *The Psychological and Physiological Effects of Low Frequency Sound and Music*. USA: Music Therapy Perspectives - International Edition. NAMT Publications.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η Μουσική Αγωγή ως παράγοντας διαμόρφωσης κοινωνικής συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία: αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε αντιλήψεις για τη σπουδαιότητα της μουσικής αγωγής στη διαδικασία κοινωνικής ωρίμανσης των παιδιών και στην καλλιέργεια θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να τα οδηγήσει σε κοινωνική αποδοχή από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης της μουσικής αγωγής με την κοινωνική συμπεριφορά και κυρίως τις σχέσεις παιδιών εφηβικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους. Αρχικά επιχειρείται προσέγγιση των όρων «κοινωνική συμπεριφορά» και «κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους» και αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την επίδραση της μουσικής και της μουσικής αγωγής στις κοινωνικές σχέσεις ενός εφήβου με τους συνομηλίκους του. Έπειτα, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας που διεξήχθη σε μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι ασχολούνταν με τη μουσική σε καθημερινή βάση. Σκοπός της έρευνας ήταν α) η μελέτη συσχετίσεων ανάμεσα στην αντίληψη των μαθητών για τις γενικές τους μουσικές ικανότητες και στην κοινωνική τους συμπεριφορά, καθώς και στην κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και β) η μελέτη πιθανών διαφορών όσον αφορά τους παραπάνω τομείς με άλλους μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι δεν είχαν επαφή με το αντικείμενο της μουσικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) η αντίληψη των μαθητών για τις γενικές τους μουσικές ικανότητες συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα επηρεάζει θετικά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, και β) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά (οι μαθητές που ασχολούνταν με τη μουσική σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο) και την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (οι ίδιοι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερο μέσο όρο). Επισημαίνεται η σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολείο, καθώς και η συμβολή των εκπαιδευτικών της μουσικής προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική αγωγή, μουσική αυτοαντίληψη, κοινωνική συμπεριφορά, σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μουσική αγωγή αναπτύσσει την κοινωνικότητα των παιδιών με τη χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες για συλλογική συμμετοχή, συνεργασία, αλληλεπίδραση και ευθύνη. Αρχικά επιχειρείται η οριοθέτηση ενός θεωρητικού πλαισίου και η αποσαφήνιση των εννοιών «κοινωνική συμπεριφορά» και «κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους», ενώ παράλληλα γίνεται μια σύντομη αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση της μουσικής αγωγής με τις παραπάνω έννοιες. Επιπλέον τίθενται οι σκοποί της έρευνας, καθώς και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίησή της. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις σε πρακτικό επίπεδο.

Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς αναφέρεται στην επικοινωνία και δράση μεταξύ προσώπων, καθώς επίσης και στην ατομική τους δραστηριότητα. Αυτή η δραστηριότητα οδηγεί σε κάποιες κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με το αν η κοινωνική συμπεριφορά που παρουσιάζει ένα άτομο είναι θετική, αρνητική, ή ουδέτερη (Merrell, Sanders, & Popinga, 1993). Ως *θετική κοινωνική συμπεριφορά* αναφέρεται ο θετικός τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους ή η συμπεριφορά εκείνη που όταν εκδηλωθεί, αυξάνει την πιθανότητα της κοινωνικής ενίσχυσης. Αντίθετα, η *αρνητική κοινωνική συμπεριφορά* περιλαμβάνει τον αρνητικό τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, ή θεωρείται εκδήλωση που έχει αρνητικά κοινωνικά επακόλουθα, είτε για το πρόσωπο που την παρουσιάζει, είτε για τα πρόσωπα που είναι αποδέκτες αυτών των αρνητικών εκδηλώσεων (Gresham, 1986· Gresham & Reschly, 1987).

Η κοινωνική αποδοχή των παιδιών από τους συνομηλίκους τους

Σύμφωνα με τα παραπάνω και δεδομένου ότι η θετική συμπεριφορά αποτελεί *κοινωνική δεξιότητα*, η κοινωνική αποδοχή θεωρείται *αποτέλεσμα ή συνέπεια* μιας κοινωνικής δεξιότητας. Η κοινωνική «στήριξη», όπως αλλιώς αναφέρεται, συνδέεται με την αποδοχή υπό τη μορφή της θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που προσφέρονται στο άτομο από διάφορες πηγές. Στη μαθητική ηλικία, πηγές κοινωνικής στήριξης είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές-φίλοι, που, σύμφωνα με τη γενική επικρατούσα άποψη μεταξύ των ερευνητών, τα άτομα αυτά είναι εκείνα τα οποία συνήθως οι μαθητές θεωρούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους.

Σύμφωνα με τον ορισμό της αποδοχής από συνομηλίκους, *τα παιδιά και οι έφηβοι, που σύμφωνα με τους λεγόμενους κοινωνιομετρικούς δείκτες είναι αποδεκτοί ή δημοφιλείς μεταξύ των συνομηλίκων τους στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, θεωρούνται κοινωνικά ικανοί και επιδέξιοι* (Asher & Hymel, 1981). Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική αποδοχή από συνομηλίκους, πλήθος μελετών έχει δείξει θετική σχέση ανάμεσα σ' αυτή και στο ψυχολογικό «ευ ζην» των εφήβων (Hartup, 1996). Δηλαδή, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής υγείας ενός παιδιού, πιο πολύ και από το δείκτη νοημοσύνης του, τη σχολική του επίδοση ή τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη (Parker & Asher, 1987· Mueller & Silverman, 1989· Fopma-Loy, 2000, στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α: 95-96), ενώ παράλληλα οι σχέσεις αυτές συνδέονται με υψηλή αυτοεκτίμηση, θετικότερες αυτοαντιλήψεις, χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Buhrmester, 1996· Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998, στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α: 95-96).

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι παιδιά με αρνητικό οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο κατάφεραν να ενηλικιωθούν ομαλά και ότι η συναισθηματική και κοινωνική τους προσαρμογή οφείλεται μεταξύ άλλων τόσο στην κοινωνική τους ικανότητα, όσο και στην επάρκεια των σχέσεών τους με τους συνομηλίκους τους (Luthar & Zigler, 1991· Wolin & Wolin, 1995). Η εμπειρία αρνητικών στάσεων από τους άλλους μπορεί να οδηγήσει τον έφηβο σε μια εξίσου αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό του, ενώ η συναναστροφή ενός εφήβου με συνομηλίκους που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την αντικοινωνική συμπεριφορά του (Mason, Cause, Gonzales & Higara, 1996 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001α: 96).

Η σχέση της μουσικής γενικά και της μουσικής αγωγής με την κοινωνική αποδοχή ενός παιδιού από τους συνομηλίκους του

Ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική στον καθορισμό μιας κοινωνικής ταυτότητας, στη συνοχή και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αφορά τους εφήβους, όπως έχει υποστηριχθεί από μελετητές της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας της μουσικής (Hargreaves & North, 1997). Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων έχει εστιάσει κυρίως στις κοινωνικές συνέπειες που έχει για τα άτομα η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική. Στην εφηβική ηλικία παρατηρείται μια αποστασιοποίηση των νέων από τους μεγαλύτερους σε ηλικία, και η συγκρότηση πλαισίου μέσα στο οποίο κινούνται δημιουργώντας κοινές αποδεκτές έννοιες, στάσεις και απόψεις, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν κοινή ταυτότητα με τους άλλους συνομηλίκους τους (Frith, 1983). Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας και μορφές συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1985). Με τον ίδιο τρόπο, παρατηρείται το φαινόμενο της δημιουργίας μιας χαρακτηριστικής ιδιοσυγκρασίας όσον αφορά τη μουσική συμπεριφορά, τις μουσικές προτιμήσεις των εφήβων, κ.ά., η οποία οδηγεί στη δημιουργία μιας «νεανικής κουλτούρας».

Έχει παρατηρηθεί έλξη από την πλευρά των εφήβων προς την ακρόαση ειδών μουσικής που εκφράζουν άρνηση προς το κατεστημένο και κάθε μορφή εξουσίας, ερωτισμό, ή και ερωτικές απογοητεύσεις, στοιχεία που συνηγορούν με την άποψη ότι ο έφηβος διανύει περίοδο «εσωτερικού αναβρασμού», εκδηλώνει τάσεις ανεξαρτητοποίησης και έλξης προς το αντίθετο φύλο (Zillmann & Gan, στο Hargreaves & North, 1997: 161· Παρασκευόπουλος, 1985). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι όσοι έφηβοι ακολουθούν τους κανόνες της ομάδας όσον αφορά τη μουσική συμπεριφορά, θεωρούνται αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη (Davidson, Howe & Sloboda, 1997, στο Hargreaves & North, 1997: 200), ενώ πολλά παιδιά αναγκάζονται να κρύψουν τα πραγματικά τους μουσικά ενδιαφέροντα προκειμένου να συμμορφωθούν προς τις νόρμες της ομάδας στην οποία ανήκουν (Finnas, 1987, στο Hargreaves & North, 1997: 200). Σ' αυτό το σημείο όχι μόνο η απλή ενασχόληση με τη μουσική, αλλά η συστηματική μουσική αγωγή φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Παιδιά, κυρίως αγόρια με ιδιαίτερο μουσικό ταλέντο λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση και έντονες στερεοτυπικές αντιδράσεις (O'Neill & Boulton, 1996· Green, 1993· O'Neill, 1997), οι οποίες δημιουργούν προβλήματα άγχους και ρήξεις στις κοινωνικές σχέσεις κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Οι Howe και Sloboda (1992), σε μελέτη τους ανέφεραν πληθώρα περιπτώσεων νέων μουσικών, οι οποίοι έβρισκαν τις στάσεις των συνομηλίκων απέναντί τους αρνητικές, σε σημείο να σκέφτονται ακόμη και να εγκαταλείψουν τη μελέτη του μουσικού οργάνου που σπούδαζαν και γενικότερα τις σπουδές τους στη μουσική. Πολλά απ' αυτά τα παιδιά θεωρούσαν ιδιαιτέρα σημαντικό το να βρίσκονται σε ένα ειδικό περιβάλλον (π.χ. ένα εξειδικευμένο μουσικό σχολείο), όπου οι άλλοι συμμαθητές τους θα μοιράζονταν μαζί τους τα μουσικά τους ενδιαφέροντα, τις μουσικές τους προτιμήσεις, αλλά και τις ευρύτερες αξίες τους.

Σκοπός της έρευνας

Βασικό κριτήριο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση για τη σημασία της αρμονικής συνύπαρξης του έφηβου μαθητή με τους συνομηλίκους του και η σπουδαιότητα αυτής της συνύπαρξης για μια ισορροπημένη κοινωνική ζωή. Επιπλέον κριτήριο αποτέλεσε το γεγονός ότι η μουσική αγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διαδικασία για την κοινωνική ωρίμανση των παιδιών. Ομαδικές δραστηριότητες,

όπου τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να κάνουν μουσική μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στη δημιουργία θετικών ανθρώπινων σχέσεων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα τη συνεργατικότητα, τη συλλογική ευθύνη, την αυτοπειθαρχία, τον αυτοέλεγχο, κ.ά. (Σέργη, 1995). Δεδομένου ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, ειδικότερα στον ελλαδικό χώρο, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την υλοποίησή της ώστε να διερευνηθούν και να καταγραφούν συσχετίσεις και συγκρίσεις παραγόντων όπως εμφανίζονται στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα απώτερος σκοπός είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο η μουσική αγωγή, και ιδιαίτερα η αντίληψη των μαθητών για τις μουσικές τους ικανότητες (μουσική αυτοαντίληψη) θα μπορούσε να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και να καθορίσει την κοινωνική τους συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές που ασχολούνται καθημερινά με τη μουσική τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, αλλά και πως αξιολογούν τη δική τους συμπεριφορά από τη δική τους σκοπιά. Πρώτος σκοπός της έρευνας λοιπόν είναι *η μελέτη, η ανάλυση και η ερμηνεία της σχέσης μεταξύ «μουσικής αυτοαντίληψης» και αυτοαντίληψης της «κοινωνικής αποδοχής από συνομηλίκους» σε μαθητές Μουσικών Γυμνασίων.* Ομοίως, δεύτερος σκοπός είναι *η μελέτη, η ανάλυση και η ερμηνεία της σχέσης μεταξύ «μουσικής αυτοαντίληψης» και αυτοαντίληψης της «διαγωγής - συμπεριφοράς» σε μαθητές Μουσικών Γυμνασίων.* Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ ομάδων όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στη διερεύνηση πιθανών διαφορών αναφορικά με τις αυτοαντιλήψεις της «κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους» και της «διαγωγής - συμπεριφοράς» μεταξύ μαθητών μουσικών σχολείων (πειραματική ομάδα) και μαθητών γενικών σχολείων (ομάδα ελέγχου), οι οποίοι δεν είχαν επαφή με το αντικείμενο της μουσικής, παρά μόνο μια διδακτική ώρα εβδομαδιαίως. Τρίτος σκοπός της έρευνας λοιπόν είναι *η μελέτη, η ανάλυση και η ερμηνεία των διαφορών που τυχόν υπάρχουν όσον αφορά τις «σχέσεις με συνομηλίκους» και τη «διαγωγή - συμπεριφορά» μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και μαθητών Γενικών Γυμνασίων.*

Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα είναι «περιγραφική», «συναφειακή» με στοιχεία «σύγκρισης διαφορικών ομάδων» (Παρασκευόπουλος, 1993) και έχει ως δείγμα μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων της Αθήνας. Το δείγμα των μαθητών ήταν Νολ=490, εκ των οποίων οι 246 φοιτούσαν στα Μουσικά και οι 244 στα Γενικά. Οι δύο υπο-ομάδες, διέφεραν ως προς τη συστηματική μουσική αγωγή στο χώρο του σχολείου και έγινε προσπάθεια να εξομοιωθούν οι δύο αυτές ομάδες ως προς κάποια γενικά χαρακτηριστικά: τον αριθμό των συμμετεχόντων, τις σχολικές τάξεις και τις περιοχές που βρίσκονταν τα σχολεία. Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μαθητές από τα τέσσερα Μουσικά Σχολεία της Αθήνας και μαθητές από 4 Γενικά Σχολεία, που βρίσκονταν στις ίδιες περιφέρειες με τα Μουσικά, των οποίων η επιλογή έγινε με κλήρωση. Συνολικά απασχολήθηκαν 8 σχολεία, από τα οποία επελέγησαν αυτούσιες σχολικές τάξεις της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, δηλαδή 32 στο σύνολο του δείγματος (βλ. πίνακα 1):

Σχολεία	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Σύνολο
4 Μουσικά	από 2 τάξεις	από 2 τάξεις	16 τάξεις
4 Γενικά	από 2 τάξεις	από 2 τάξεις	16 τάξεις
Σύν.: 8 Σχολεία	16 τάξεις	16 τάξεις	32 τάξεις

Πίνακας 1: *Κατανομή δείγματος ανά σχολεία και σχολικές τάξεις*

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Α) Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Για την *αξιολόγηση της Μουσικής Αυτοαντίληψης* Μαθητών Γυμνασίου και επιμέρους αυτοαντιλήψεων μουσικών ικανοτήτων[1] χορηγήθηκε το *Music Self-Perception Inventory-Adolescent Form* του W. Vispoel (1993), το οποίο δόθηκε αποκλειστικά στους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Το MU.S.P.I. 84 ερωτήσεων περιλαμβάνει επτά εξαβάθμιες κλίμακες: μία ξεχωριστή κλίμακα 12 ερωτήσεων για τη μέτρηση της γενικής μουσικής αυτοαντίληψης και έξι κλίμακες 12 ερωτήσεων η κάθε μία για τη μέτρηση των αυτοαντιλήψεων επιμέρους μουσικών ικανοτήτων. Σταθμίστηκε από τον ίδιο τον κατασκευαστή του σε δείγμα 2.000 ατόμων στις Η.Π.Α. και κατά την έρευνα διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας (συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach *α* 0,91 - 0,96). Στην Ελλάδα, το MU.S.P.I. χορηγήθηκε αυτούσιο και κρατήθηκε ακριβώς η αρχική του δομή και με την ίδια σειρά ερωτήσεων. Μεταφράστηκε και αναπροσαρμόσθηκε λεκτικά στην ελληνική πραγματικότητα από την ίδια την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια πιλοτικής έρευνας σε 67 μαθητές του Μουσικού Γυμνασίου Ρόδου. Η χορήγησή του έγινε σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, αφενός μεν για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου ως προς το κριτήριο σταθερότητας των αποτελεσμάτων κατά τις επαναληπτικές μετρήσεις, αφετέρου δε για να οριστικοποιηθεί η τελική διατύπωση των ερωτήσεων. Οι συντελεστές κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα (από 0,72 έως και 0,95), ενώ οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach *α* επιβεβαιώνουν την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των ερωτήσεων (από 0,83 έως και 0,96).

Β) Αναφορικά με τους τομείς «διαγωγή – συμπεριφορά» και «σχέσεις με τους συνομηλίκους», χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο Ερωτηματολόγιο *«Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου»* (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ) της Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001β), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου "Self-Perception Profile for Children της S. Harter (1985) και χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες, δηλαδή και στα Γενικά Γυμνάσια και στα Μουσικά. Το ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ 55 συνολικά ερωτήσεων για μαθητές Γυμνασίου (13-15 ετών) περιλαμβάνει δέκα τετραβάθμιες ψυχομετρικές κλίμακες: οι εννέα αξιολογούν επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και η δέκατη αξιολογεί τη γενική αυτοεκτίμηση. Το μεγάλο πλεονέκτημα του ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ είναι το ότι οι κλίμακες μπορούν να εκτιμηθούν χωριστά και ανεξάρτητα, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να επιλέξουμε *μόνο* τις κλίμακες που μετρούν τη «διαγωγή – συμπεριφορά» και τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», τις οποίες και χορηγήσαμε στους μαθητές.

[1] Οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις μουσικών ικανοτήτων είναι: 1. τραγούδι, 2. παίξιμο οργάνου, 3.μουσική ανάγνωση, 4.σύνθεση μουσικής, 5.ακουστική ικανότητα και 6. δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις.

Στατιστική ανάλυση

Για την υλοποίηση του πρώτου σκοπού της έρευνας και συγκεκριμένα για τη διερεύνηση της σχέσης της «μουσικής αυτοαντίληψης» με τη μεταβλητή «διαγωγή - συμπεριφορά» μαθητών Μουσικών Γυμνασίων, καθώς και με τη μεταβλητή «σχέσεις με τους συνομηλίκους» έγινε συναφειακός έλεγχος μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (Pearson r) με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 11.0. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε την ύπαρξη θετικής συνάφειας: (πίνακας 2.):

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Γενική Μουσική Αυτοαντίληψη	1								
2. Ικανότητα στο τραγούδι	0,56	1							
3. Ικανότητα στο παίξιμο μουσικού οργάνου	0,74	0,43	1						
4. Ικανότητα στη μουσική ανάγνωση	0,68	0,35	0,62	1					
5. Ικανότητα στη σύνθεση μουσικής	0,46	0,34	0,46	0,28	1				
6. Ακουστική Ικανότητα	0,61	0,47	0,59	0,42	0,49	1			
7. Ικανότητα στη δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις	0,44	0,40	0,37	0,37	0,29	0,31	1		
8. Σχέσεις με συνομηλίκους	**0,22**	**0,31**	**0,17**	**0,23**	**0,16***	**0,15***	**0,36**	**1**	
9. Διαγωγή-Συμπεριφορά	**0,30**	**0,18**	**0,26**	**0,38**	**0,19**	**0,18**	**0,16***	**0,56**	**1**

Πίνακας 2: *Συνάφειες pearson r και ενδοσυνάφειες γενικής μουσικής αυτοαντίληψης, αυτοαντιλήψεις επιμέρους μουσικών ικανοτήτων, επιμέρους αυτοαντιλήψεις για τις «Σχέσεις με συνομηλίκους» και τη «Διαγωγή/συμπεριφορά».*

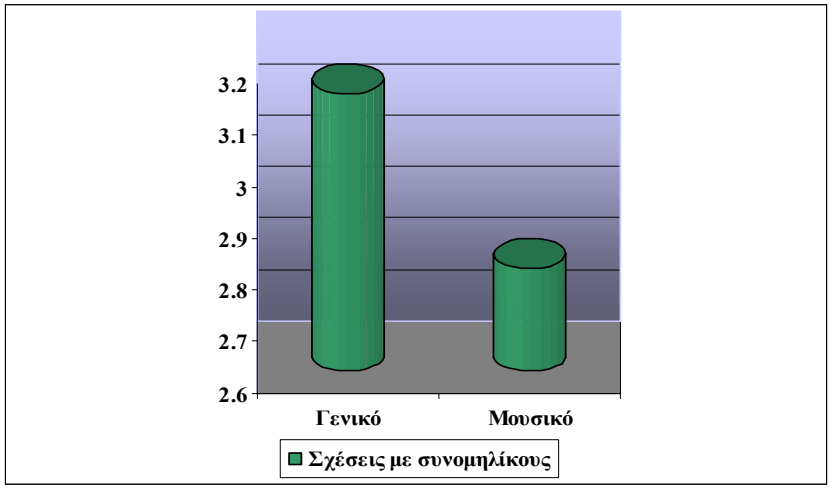
Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας για όλες τις τιμές $p<0,01$.

Με αστερίσκο * το Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας είναι $p<0,05$.

Η Επισκόπηση του πίνακα 2 δείχνει ότι η επιμέρους ικανότητα στη δημιουργική έκφραση με το χορό και η ικανότητα στο τραγούδι φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τη μεταβλητή «σχέσεις με τους συνομηλίκους» ($r = 0,36$ και $r = 0,31$ αντίστοιχα). Επίσης, όσον αφορά την κλίμακα της «διαγωγής/συμπεριφοράς», βρέθηκε θετική συνάφεια με τη μεταβλητή

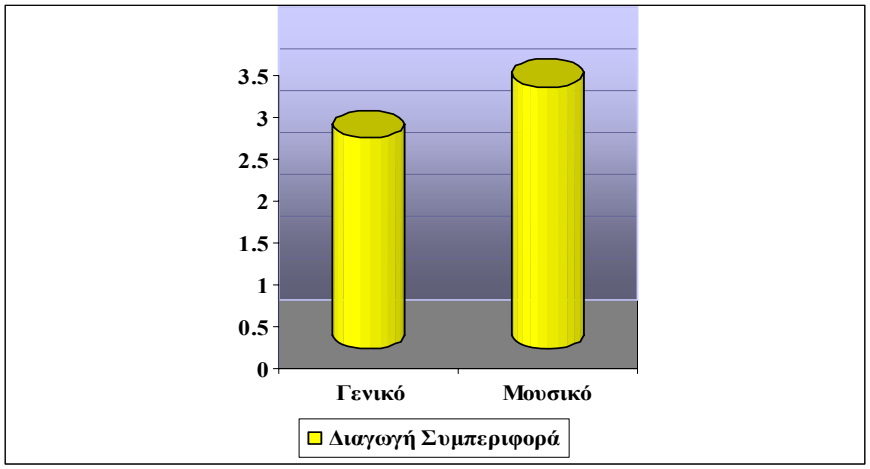
που αξιολογεί την ικανότητα στην ανάγνωση μουσικού κειμένου και με τη μεταβλητή που μετρά τη γενική μουσική αυτοαντίληψη (r = 0,38 και r = 0,30 αντίστοιχα).

Για την υλοποίηση του δεύτερου σκοπού, δηλαδή τη σύγκριση ομάδων αναφορικά με τις εξεταζόμενες μεταβλητές χρησιμοποιήσαμε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) και παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης «Σχέσεις με συνομηλίκους» (διάγραμμα 1), τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια (ΝΓΕΝ. = 244) φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 3,14) συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (ΝΜΟΥΣ. = 246), των οποίων ο μέσος όρος στον τομέα αυτό ήταν 2,8. Συνεπώς, οι μέσοι όροι των «σχέσεων με τους συνομηλίκους» των μαθητών του δείγματος διαφέρουν συστηματικά ως προς τον τύπο του σχολείου (Γενικό ή Μουσικό) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (F (1, 489) = 4,37, p<0,037):



Διάγραμμα 1: *Κατανομή μέσων όρων της Μεταβλητής της έρευνας «Σχέσεις με Συνομηλίκους» ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές του δείγματος (γενικό-μουσικό γυμνάσιο).*

Αντιθέτως, όσον αφορά τον επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης «Διαγωγή – Συμπεριφορά» (διάγραμμα 3), τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια (ΝΓΕΝ. = 244) φαίνεται ότι παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 2,51) συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (ΝΜΟΥΣ. = 246), των οποίων ο μέσος όρος στον τομέα αυτό ήταν 3,12. Συνεπώς, οι μέσοι όροι της «Διαγωγής – Συμπεριφοράς» των μαθητών του δείγματος διαφέρουν συστηματικά ως προς τον τύπο του σχολείου (Γενικό ή Μουσικό) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική: F = (1, 489) = 3,56, p<0,05:



Διάγραμμα 2: *Κατανομή μέσων όρων της Μεταβλητής της έρευνας «Διαγωγή/Συμπεριφορά» ως προς τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές του δείγματος (γενικό-μουσικό γυμνάσιο).*

Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε, πρώτος βασικός σκοπός μας ήταν να διαπιστωθεί το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές που φοιτούν στο Μουσικό Γυμνάσιο τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Μετά τη διατύπωση και διερεύνησή του, προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επιμέρους ικανότητα στη δημιουργική έκφραση με τις χορευτικές κινήσεις σχετίζεται σημαντικά με τη μεταβλητή «σχέσεις με τους συνομηλίκους». Αυτό σημαίνει ότι παιδιά που έχουν υψηλότερες επιδόσεις (ή αλλιώς, υψηλότερη αυτοαντίληψη) στη δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις παρουσιάζουν συστηματικά καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Πιθανόν αυτό το εύρημα να οφείλεται στο ότι κάποιος μαθητής που έχει μια ευχέρεια σωματικών και εκφραστικών κινήσεων και θεωρείται ταλαντούχος, ικανός και δημιουργικός να είναι περισσότερο αποδεκτός από τους συνομηλίκους του. Παράλληλα, παιδιά τα οποία λαμβάνουν μια γενικότερη καλλιτεχνική παιδεία στο χώρο του σχολείου τους ίσως αποδέχονται και αναγνωρίζουν ευκολότερα τέτοιου είδους ικανότητες σε σχέση με άλλους μαθητές που δεν λαμβάνουν ανάλογα καλλιτεχνικά ερεθίσματα στο δικό τους σχολείο. Άλλωστε, εάν πρόκειται για ομαδική δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις και όχι ατομική, πιθανόν ως δραστηριότητα να ενδυναμώνει τη συνοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, τα οποία εργάζονται για ένα συνολικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας, η κοινωνική ανάπτυξη πραγματοποιείται στα πλαίσια μικρών συνεργατικών ομάδων και έχει υποστηριχθεί ότι «οι κοινοί στόχοι που τίθενται στην ομάδα δημιουργούν τις αλληλεξαρτήσεις των μελών, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο μέσα στην ομάδα» (Αναγνωστοπούλου, 2001: 15). Συνεπώς, μέλη που έχουν αναπτύξει κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό γίνονται περισσότερο αποδεκτά, δημοφιλή και λειτουργούν αποτελεσματικότερα μέσα στην ομάδα.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν μετά τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη μεταβλητή «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και στην επιμέρους ικανότητα στο τραγούδι. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε αφενός ότι η ικανότητα κάποιου μαθητή να τραγουδά σωστά παίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, επειδή αυτός μπορεί να αποτελεί την «ψυχή» της παρέας και τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης. Επίσης, μπορεί να λεχθεί

όπως και στην περίπτωση της παραπάνω διαπίστωσης, ότι η ικανότητα κάποιου μαθητή να τραγουδά σωστά, παίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του, ειδικότερα εάν αυτοί προέρχονται από ένα περιβάλλον, στο οποίο μοιράζονται τα ίδια μουσικά ενδιαφέροντα, τις ίδιες μουσικές προτιμήσεις και τις ίδιες καλλιτεχνικές αξίες. Όπως διαπιστώθηκε επίσης σε προγενέστερη μελέτη των Howe και Sloboda (1992) για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν νέοι ταλαντούχοι μουσικοί στο χώρο του σχολείου τους και στις σχέσεις τους με άλλους συνομηλίκους τους, είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε ειδικό σχολικό περιβάλλον, όπου υπάρχει αξιολόγηση και αναγνώριση των συγκεκριμένων ικανοτήτων και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαμε να τα συγκρίνουμε επίσης και με τα ευρήματα της O' Neill (1998), η οποία διαπίστωσε ότι μαθητές υψηλών μουσικών ικανοτήτων γενικά θεωρούν σημαντική τη στήριξη και ενθάρρυνση από τους συνομηλίκους τους, από ό, τι άλλοι μαθητές με μέτριες μουσικές ικανότητες, οι οποίοι θεωρούν ότι οι συνομήλικοί τους, τους βλέπουν συνήθως ανταγωνιστικά.

Επίσης, μετά τη διατύπωση και διερεύνηση του δεύτερου σκοπού, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη «διαγωγή/συμπεριφορά» και στη γενική μουσική αυτοαντίληψη, όπως επίσης και στην επιμέρους αυτοαντίληψη που αξιολογεί την ικανότητα στην ανάγνωση μουσικού κειμένου. Φαίνεται δηλαδή ότι, όσο ικανότερα είναι τα παιδιά στη μουσική, τόσο καλύτερη διαγωγή και γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζουν απέναντι στους άλλους. Πιθανόν, αυτό το εύρημα να ερμηνεύεται σύμφωνα με τη γενική επικρατούσα άποψη που υπάρχει στην εκπαιδευτική έρευνα, ότι η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, και ειδικότερα των παιδιών (Σέργη, 1995· Bastian et. al., 2000· Konrad, 2000). Επιβεβαιώνονται δηλαδή παρόμοια ευρήματα ποικίλων ερευνών σχετικά με την επίδραση της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Κολιάδη-Τηλιακού, 2008). Επιπλέον, δε θα πρέπει να αγνοήσουμε και το γεγονός ότι το παιδί που έχει υψηλή αυτοαντίληψη των ικανοτήτων του ιδιαίτερα στις μουσικές που το ενδιαφέρουν και είναι απαραίτητες για τη φοίτησή του σε ένα Μουσικό Σχολείο, είναι ίσως περισσότερο ισορροπημένο και συνειδητοποιημένο για τις επιλογές του, με αποτέλεσμα να εκδηλώνει και σωστή συμπεριφορά. Επίσης, το εύρημα αυτό θα μπορούσαμε να το συσχετίσουμε και με τα αποτελέσματα ποικίλων μελετών που υποστηρίζουν ότι γενικά η υψηλή αυτοαντίληψη κάποιου, δηλαδή η θετική άποψη που έχει για τις ικανότητες του επιδρά στην καλύτερη μελλοντική κοινωνική του προσαρμογή και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Λεονταρή, 1996). Τέλος, το γεγονός ότι βρέθηκε συσχέτιση της διαγωγής/συμπεριφοράς με την επιμέρους αυτοαντίληψη της ικανότητας της μουσικής ανάγνωσης, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η μουσική ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη νοητική διεργασία και αποτελεί πολυσύνθετη δεξιότητα, που για να διατηρηθεί, όπως ισχύει για κάθε δεξιότητα, είναι απαραίτητη η συνεχής πρακτική εξάσκηση (Παπαζαρής, 1999), η οποία απαιτεί αυτοπειθαρχία, συγκέντρωση και αυτοέλεγχο, δεξιότητες που συνδέονται και με την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου (Gresham, 1986).

Αναφορικά με τον τρίτο σκοπό της έρευνας, δηλαδή τη σύγκριση μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και μαθητών Γενικών Γυμνασίων αναφορικά με τους τομείς «σχέσεις με συνομηλίκους» και «διαγωγή - συμπεριφορά» διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης «σχέσεις με συνομηλίκους», τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Δηλαδή, τα παιδιά των γενικών γυμνασίων έχουν καλύτερες σχέσεις με τα συνομήλικά τους παιδιά, έχουν δηλαδή περισσότερο υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ τους σε σχέση με τα παιδιά που ασχολούνται με τη μουσική. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό το εύρημα, είναι το γεγονός ότι συνήθως τα παιδιά που ασχολούνται

συστηματικά με τη μουσική είναι περισσότερο εσωστρεφή από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Έχει υποστηριχθεί ότι οι μουσικοί ως προσωπικότητες χαρακτηρίζονται γενικά από μια τάση να κλείνονται στον εαυτό τους. Αυτό συμβαίνει επειδή η ενασχόλησή τους με τη μουσική απαιτεί μακρές περιόδους μελέτης σε σχετική απομόνωση, για παράδειγμα σε ένα καλλιτεχνικό στούντιο, ή σε κάποιο ειδικό χώρο πρακτικής μουσικής εξάσκησης. Η αφοσίωση αυτή πιθανόν να συντελεί στην ανάπτυξη μιας ιδιοσυγκρασίας, η οποία να επιτρέπει στο άτομο να νιώθει ασφάλεια και άνεση στη συγκεκριμένη κατάσταση, δηλαδή στον προσωπικό του χώρο (Kemp, 1996). Αυτή η απομόνωση πιθανόν να επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές επαφές με άλλα άτομα και συνεπώς να δυσχεραίνει τις ανθρώπινες σχέσεις.

Αντιθέτως, όσον αφορά τον επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης «διαγωγή - συμπεριφορά», τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Δηλαδή, τα παιδιά που φοιτούν στο Μουσικό Σχολείο και ασχολούνται με τη μουσική θεωρούν τους εαυτούς τους καλύτερους στη διαγωγή και στην κοινωνική συμπεριφορά. Φαίνεται δηλαδή ότι η μουσική αγωγή αναπτύσσει την κοινωνικότητα των παιδιών μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν συλλογική συμμετοχή και αλληλεπίδραση, κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούν και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει και ισχυροποιεί προηγούμενες μελέτες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα (Κολιάδη - Τηλιακού, 2008).Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι η μουσική και γενικά η έκφραση μέσα από τις τέχνες παρέχει ευκαιρίες στα νέα παιδιά για δημιουργική απασχόληση και λειτουργεί αποτρεπτικά από την εκδήλωση οποιασδήποτε ανεπιθύμητης κοινωνικής συμπεριφοράς, ή παραβατικής συμπεριφοράς (Darrow & Duerksen, 1991). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ένα καλλιτεχνικό σχολείο όπως είναι το μουσικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Υπάρχει μια τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά συνήθως εκδηλώνεται περισσότερο στο χώρο των γενικών σχολείων απ' ότι σε ένα καλλιτεχνικό, αν και κάτι τέτοιο δεν έχει τεκμηριωθεί επαρκώς εμπειρικά και δε μπορεί να γενικευθεί. Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της παρούσας μελέτης χορηγήθηκε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της επιθετικότητας και, κατά τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των Μουσικών Σχολείων παρουσίαζαν συστηματικά χαμηλότερο μέσο όρο στον τομέα της επιθετικότητας και ειδικότερα της σωματικής (Κολιάδη-Τηλιακού, 2008).

Προτάσεις

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και ιδιαίτερα αυτά που προέκυψαν από τη μελέτη του πρώτου σκοπού της μελέτης μας, διαπιστώθηκε ότι οι ικανότητες που έχουν τα παιδιά στην έκφραση με το τραγούδι ή τις δημιουργικές χορευτικές κινήσεις βελτιώνουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Φαίνεται λοιπόν πως το τραγούδι και η σωματική έκφραση, ατομική ή ομαδική διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί επιδρά θετικά στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οργανωμένες λοιπόν ομαδικές δραστηριότητες με κύριο άξονα το τραγούδι και το χορό φαίνεται πως αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με κοινά ενδιαφέροντα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και κατά συνέπεια θα έπρεπε να αποτελούν καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική σε όλες τις βαθμίδες της μουσικής, αλλά και της γενικής εκπαίδευσης. Θα μπορούσαν λοιπόν να παρέχονται ευκαιρίες για ενσωμάτωσή τους στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα

προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Επιπλέον, η διαπίστωση που προέκυψε από τα αποτελέσματα αναφορικά με το δεύτερο σκοπό της παρούσας μελέτης, ότι δηλαδή η άποψη που έχουν για τον εαυτό τους οι μαθητές του μουσικού σχολείου όσον αφορά τις επιδόσεις τους στη μουσική (δηλαδή η γενική μουσική τους αυτοαντίληψη) έχει την τάση να επιδρά θετικά στη διαγωγή τους και να παρουσιάζουν γενικότερα καλή συμπεριφορά, θα πρέπει κατά την άποψή μας να αποτελέσει ερέθισμα για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον προσανατολισμό της προς μια πιο κοινωνική διάσταση. Η μουσική και οι τέχνες γενικότερα, όπως έχει υποστηριχθεί (Bastian, Hafen, Koch & Kormann, 2000), όταν εντάσσονται στο καθημερινό πρόγραμμα μέσα από δραστηριότητες ομαδικού τύπου, συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κοινωνική αποδοχή στο χώρο του σχολείου. Είναι φανερό λοιπόν πως μια μουσική εκπαίδευση προσφερόμενη στο χώρο του μουσικού σχολείου, αλλά και ενός γενικού, σε συνδυασμό με ένα θετικό οικογενειακό κλίμα, μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες που έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως αντιστάθμισμα σε ενδεχόμενη εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς.

Αναφορικά τέλος με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του τρίτου σκοπού, δηλαδή τη σύγκριση των παιδιών που ασχολούνται συστηματικά με τη μουσική στο χώρο του σχολείου τους με παιδιά από γενικά σχολεία, διαπιστώθηκε μια σαφής υπεροχή των πρώτων όσον αφορά την αυτοαντίληψη για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Αυτό το εύρημα θα πρέπει να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής, οι οποίοι οφείλουν να «εκμεταλλευτούν» τις περιστάσεις και να λειτουργήσουν πιο δυναμικά και δημιουργικά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα πειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς, φαινόμενα εγκατάλειψης του σχολείου, κ.α. σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς μουσικής που θητεύουν σε γενικά σχολεία και αντιμετωπίζουν συχνότερα τέτοιες καταστάσεις. Ο διαπιστωμένος όμως χαμηλότερος μέσος όρος στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους στα μουσικά σχολεία, ο οποίος όμως δεν μπορούμε με βεβαιότητα να γνωρίζουμε αν σχετίζεται με τον παράγοντα της μουσικής παιδείας, μας προβλημάτισε ιδιαίτερα. Δηλαδή, παρόλο που διαπιστώθηκε ότι οι ικανότητες των μαθητών μουσικών γυμνασίων στο τραγούδι και στις δημιουργικές χορευτικές κινήσεις συσχετίζονται θετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, εντούτοις συγκριτικά με τους μαθητές των γενικών γυμνασίων δε φαίνεται να παρουσιάζουν και τόσο καλή εικόνα. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για ευρύτερο προβληματισμό των εκπαιδευτικών γενικής αλλά και μουσικής παιδείας που θητεύουν σε μουσικά σχολεία. Προτείνεται περαιτέρω στήριξη των μαθητών που φοιτούν σ' αυτά, διότι ακολουθούν ένα βεβαρημένο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ, παράλληλα, πιθανή αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος προσανατολισμένη στη δημιουργία περισσότερων ομαδικών μουσικών και άλλων συνόλων, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων και της αποδοχής μεταξύ των συνομηλίκων. Φυσικά, περαιτέρω μελλοντική έρευνα αναφορικά με άλλους πιθανούς παράγοντες που υπεισέρχονται στον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στην ηλικιακή φάση που εξετάζουμε θα έριχνε φως σε πτυχές και τομείς της προσωπικότητας των παιδιών που ακόμη δεν έχουν διερευνηθεί.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη μουσική, αλλά και γενικότερη αισθητική παιδεία, βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο και υψηλότερη αυτοαντίληψη. Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι φιλικό και δεκτικό προς το παιδί και ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες του, τότε του παρέχει ασφάλεια και σιγουριά,

καλλιεργεί την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την αυτοπεποίθησή του και του δίνει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη θεμελίωση μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Asher, S.R. & Hymel, S. (1981). Children's Social Competence in Peer Relations: Sociometric and Behavioral Assessment. Στο J.D. Wine & M.D. Syme (επιμ.), *Social Competence* (125-157). New York: Guilford.

Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development,* 69, 140-153.

Bastian, H.G., Hafen, R., Koch, M. & Kormann, A. (2000). *Musik (erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Scott Musik International.

Buhrmester, D. (1996). Need Fulfilment, Interpersonal Competence and the Developmental Context of Early Adolescent Friendship. Στο W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (επιμ.). *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence* (158-185). New York: Cambridge University Press.

Darrow, A. & Duerksen, G.L. (1991). Music Class for the At-Risk: A Music Therapist's Perspective. *Music Educators Journal,* 78(3), 46-49.

Davidson, J.W., Howe, M.J. & Sloboda, J.A. (1997). Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span. Στο D.J. Hargreaves & A.C. North (επιμ.), *The Social Psychology of Music* (188-206). U.K.: Oxford University Press.

Finnas, L. (1987). Do Young People Misjudge Each Other's Musical Tastes? *Psychology of Music,* 15, 152-166.

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

Green, L. (1993). Music, Gender and Education: a Report on some Exploratory Research. *British Journal of Music Education*, 10, 219 -253.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence of Children. Στο P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.W. Walker (επιμ.), *Children's Social Behavior* (143-179). Orlando, FL: Academic Press.

Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behaviour, Social Skills and Peer Relations. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.

Hargreaves, D. & North, A. (1997) (επιμ). *The Social Psychology of Music*. UK: Oxford University Press.

Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development,* 67, 10-13.

Howe, M.J. & Sloboda, J.A. (1992). Problems Experienced by Talented Young Musicians as a Result of the Failure of Other Children to Value Musical Accomplishments. *Gifted Education,* 8, 16-18.

Kemp, A. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. U.K.: Oxford University Press.

Konrad, R.R. (2000). Empathy, Art and the Social Studies: The Effect of an Empathy Based, Arts Enriched. United States History Curriculum on Middle School Students.

Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 60 (7-A), Feb., 2352.

Luthar, S.S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

Mason, C.A., Cause, A.M., Gonzales, N. & Higara, Y. (1996). Neither Too Sweet Nor Too Sour: Problem Peers, Maternal Control and Problem Behavior in African American Adolescents. *Child Development,* 65, 2115-2130.

Merrell, K.W., Sanders, E.D. & Popinga, R.M. (1993). Teachers Ratings of Children's Social Behavior as a Predictor of Special Education Status: Discriminal Validity Of the School Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational assessment, II,* 220-231.

Mueller, E. & Silverman, N. (1989). Peer Relations in Maltreated Children. Στο D. Ciccheti & V. Carlson (επιμ.). *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (529-578). New York: Cambridge University Press.

O'Neill, S.A. (1997). Gender and Music. In D.J. Hargreaves & A.C. North (επιμ.). *The Social Psychology of Music* (46-63). U.K.: Oxford University Press.

O'Neill, S.A. (1998). Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Proceedings of 17th Research Seminar of the International Society for Music Education*, Johannesburg, South Africa.

O'Neill, S.A. & Boulton, M.J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*, 24, 171-183.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Vispoel, W.P. (1993). The Music Self-Perception Inventory (Adolescence Form). Iowa City, IA: Author.

Vispoel, W.R. (2000). Music Self-Concept: Instrumentation, Structure and Theoretical Linkages. Paper presented in the Inaugural Biennial International Conference entitled: *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances from the New Millennium.* October, 2000, Australia.

Wolin, S. & Wolin, S. (1995). Resilience Among Youth Growing in Substance-Abusing Families. *Pediatric Clinics of North America*, 42, 415-429.

Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical Taste in Adolescence. In D.J. Hargreaves, & A.C. North (επιμ.). *The Social Psychology of Music* (161-187). U.K.: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση*. Θεσ/νίκη: Εκδ. Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2008). *Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών Σχολικής Ηλικίας* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: εκδ. «Ελληνικά Γράμματα».

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: εκδ. «Ελληνικά Γράμματα».

Παπαζαρής, Α. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Τόμος 4). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμος 1 & 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Εξερευνώντας τη μουσική μάθηση από τη σκοπιά των νευροεπιστημών: Ο αναδυόμενος ρόλος της Νευροεκπαίδευσης στη μουσική εκπαίδευση

Δήμητρα Κόνιαρη

Περίληψη

Υπάρχουν τρία σημαντικά ερωτήματα στην προσπάθεια προσέγγισης της λειτουργίας της μουσικής μάθησης και εκπαίδευσης μέσα από την έρευνα για τη λειτουργία του εγκεφάλου: (1) Πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος σε σχέση με τη μουσική; (2) Πώς η ενασχόληση με τη μουσική και η συστηματική εκμάθηση μουσικής επιδρά στη λειτουργική και δομική εικόνα του εγκεφάλου; (3) Πώς η παραπάνω γνώση θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στους μουσικοπαιδαγωγούς στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας τους; Τα αποτελέσματα των ερευνών για τα νευρωνικά δίκτυα που υποστηρίζουν τις λειτουργίες της μουσικής σκέψης, ακρόασης, ερμηνείας και μάθησης προσφέρουν ένα καινούριο χώρο προσέγγισης της διδασκαλίας της μουσικής και μπορούν να βοηθήσουν τους μουσικοπαιδαγωγούς να προσεγγίσουν διδακτικά προβλήματα (για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών διδασκαλίας της μουσικής) χρησιμοποιώντας μια νευροβιολογική βάση. Το αναδυόμενο πεδίο της Νευροεκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει αυτόν τον καινούριο χώρο συνεργασίας των νευροεπιστημόνων και των μουσικοπαιδαγωγών. Παρουσιάζονται εν συντομία οι αρχές αυτού του πεδίου και συζητώνται τα θετικά σημεία και οι περιορισμοί του για την καλύτερη ενσωμάτωση των ευρημάτων του στην καθημερινή πρακτική των μουσικοπαιδαγωγών στην μουσική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική, εγκέφαλος, εκπαίδευση, νευροεκπαίδευση

Εκπαίδευση και Εγκέφαλος

Η ιδέα της προσέγγισης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων μέσα από τη μελέτη τού πώς λειτουργεί και αναπτύσσεται ο εγκέφαλος δεν είναι καινούρια. Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα είχαν εκφραστεί οι πρώτες θεωρητικές απόπειρες γεφύρωσης των επιστημών του εγκεφάλου και της εκπαίδευσης (βλ. Theodoridou & Triarhou, 2009). Τα τελευταία όμως χρόνια, η αλματώδης ανάπτυξη των τεχνικών δομικής και λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου προσέφερε τα κατάλληλα εργαλεία για τη μελέτη του εγκεφάλου και συνέβαλε στη νευροβιολογική μελέτη των μηχανισμών που εμπλέκονται και των διεργασιών που επιτελούνται όταν ο άνθρωπος μαθαίνει και εκπαιδεύεται (βλ. OECD, 2002· Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro & Koizumi, 2007· Κόνιαρη, Θεοδωρίδου & Τριάρχου 2009). Συγχρόνως, εκφράστηκαν προτάσεις για το πώς τα πορίσματα από το πώς μαθαίνει ο εγκέφαλος θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους κατεξοχήν ειδικούς της μάθησης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, στο σημαντικό τους ρόλο της μετάδοσης της γνώσης και στην επίλυση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων που τους απασχολούν στην τάξη. Παρόλα αυτά, τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά ερωτήματα και οι επιφυλάξεις που εκφράστηκαν για το πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό στην πράξη (Bruer, 1997) παραμένουν ακόμη επίκαιρα και υπό συζήτηση (Purdy & Morrison, 2009).

Ποικίλα ονόματα έχουν προταθεί γι αυτό το νέο χώρο έρευνας: *Νευροδιδακτική* (Neurodidaktik. Preiss, 1998), *Νευροπαιδαγωγική* (Neuropädagogie. Zieger, 1995), *Νευροεκπαίδευση* (Neuroeducación. Battro & Cardinali, 1996), *Νευρομάθηση* (Neurolearning.

Bruer, 2003), *Ανατρέφοντας τον εγκέφαλο* (Nurturing the brain. Ito, 2004), *Αναπτύσσοντας τον Εγκέφαλο* (Developing the brain. Koizumi, 2004), και *Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη* (Educational Neuroscience. Petitto & Dunbar, 2004. Szűks & Goswami, 2007) είναι κάποια από τα σημαντικότερα. Όμως, η πιο ολοκληρωμένη πρόταση εκφράστηκε από τον Καναδό ερευνητή, Steve Masson (2007). Ο Masson πρότεινε τον όρο *Νευροεκπαίδευση* (Neuroéducation) για το πεδίο που μελετά θέματα εκπαίδευσης μέσα από μια νευροβιολογική προσέγγιση. Μέσα στο πεδίο αυτό πρότεινε την οργάνωση της έρευνας σε τρεις τομείς: α) στον τομέα της σχολικής νευροπροσαρμογής (neuroadaptation scolaire), β) στον τομέα της νευροπαιδαγωγικής (neuropédagogie) και γ) στον τομέα της νευροδιδακτικής (neurodidactique). Σύμφωνα με τον Masson (2007), ο τομέας της *Σχολικής νευροπροσαρμογής* μελετά τις διαταραχές που εμφανίζουν μαθητές με προβλήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας κ.ά.) και επιχειρεί να δώσει εκπαιδευτικές λύσεις οι οποίες να στηρίζονται σε νευροβιολογικές ερμηνείες. Ο τομέας της *Νευροπαιδαγωγικής* μελετά εκπαιδευτικές και γενικές τακτικές οι οποίες αλληλεπιδρούν με εγκεφαλικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στις λειτουργίες της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα (όπως η σχέση της ποιότητας και της ποσότητας του ύπνου με την απόδοση στο σχολείο την επόμενη μέρα). Τέλος, ο τομέας της *Νευροδιδακτικής* μελετά την αλληλεπίδραση διδακτικών πρακτικών με τις εγκεφαλικές λειτουργίες που υποστηρίζουν την εκμάθηση και επεξεργασία των γνώσεων ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, όπως π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική.

Εκπαίδευση, Εγκέφαλος και Μουσική

Στην αρχή, οι παραδοσιακές εντοπιστικές θεωρίες υποστήριζαν την ύπαρξη μιας λειτουργικής ασυμμετρίας ανάμεσα στο αριστερό και το δεξί ημισφαίριο, θεωρώντας το αριστερό κυρίως υπεύθυνο για την υποστήριξη του λόγου και το δεξί κυρίως υπεύθυνο για την επεξεργασία της μουσικής (Milner, 1962). Η παρατήρηση όμως, με πειράματα διχωτικής ακοής, ότι οι ακροατές με μουσικές γνώσεις δεν παρουσίαζαν τον ίδιο τρόπο επικράτησης του δεξιού ημισφαιρίου κατά την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας (Gordon, 1970) με αυτόν που είχε παρατηρηθεί σε προηγούμενες αντίστοιχες μελέτες με μη-μουσικούς ακροατές (Kimura, 1964), οδήγησε στην ανάγκη μιας πιο συστηματικής μελέτης του πώς επεξεργάζονται οι μουσικοί τη μουσική πληροφορία. Το αποτέλεσμα ήταν να τεθούν οι πρώτες βάσεις για την υπόθεση ότι η ύπαρξη μουσικών γνώσεων οδηγεί τον ακροατή σε μια αλλαγή του τρόπου επεξεργασίας της μουσικής πληροφορίας, από τον ολιστικό στον πιο αναλυτικό, και έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εμπλοκή λειτουργιών του αριστερού ημισφαιρίου για την υποστήριξη της επεξεργασίας της μουσικής πληροφορίας (Bever & Chiarello, 1974).

Στη συνέχεια, η εισαγωγή της χρήσης δομικών και λειτουργικών νευροαπεικονιστικών μεθόδων (π.χ. fMRI, MRI και PET,) στην έρευνα της σχέσης εγκεφάλου και μουσικής επέφερε δύο σημαντικές ξεκαθαρίσεις: (1) επιβεβαιώθηκε το ότι η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική και η εκπαίδευση στη μουσική συνδέονται άμεσα με παρατηρήσιμες ανατομικές και λειτουργικές διαφοροποιήσεις στον εγκέφαλο (βλ. Baeck, 2002· Κόνιαρη, 2006), και (2) έγινε γνωστό το ότι η επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες περιοχές του δεξιού ή του αριστερού ημισφαιρίου, όπως ισχύει για την επεξεργασία της γλώσσας (αν και ακόμη κι αυτή η υπόθεση για τις γλωσσικές λειτουργίες σήμερα αναθεωρείται· Duffau, 2008) αλλά απαιτεί τη συνεργασία νευρωνικών δικτύων που εκτείνονται σε όλο τον εγκέφαλο. Αυτά τα νευρωνικά δίκτυα ποικίλουν ανάλογα (α) με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ερεθίσματος που επεξεργάζονται (ρυθμικό, μελωδικό, συγχορδίες κτλ.) και (β) με τη

μουσική λειτουργία που υποστηρίζουν (ακρόαση μουσικής, ανάγνωση παρτιτούρας, παίξιμο μουσικού οργάνου κτλ.) (βλ. Baeck, 2002). Επιπλέον, όλα τα παραπάνω διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ανάλογα όχι μόνο με την προηγούμενη δηλωτική γνώση του ατόμου για τη μουσική (τι γνωρίζει) αλλά και ανάλογα με τη διαδικαστική φύση της γνώσης (με ποιον τρόπο τα έχει μάθει) (Altenmüller, Gruhn, Parlitz & Liebert, 2000).

Τα παραπάνω, και ακόμη περισσότερα στοιχεία που προστίθενται συνεχώς στη βιβλιογραφία, υποστηρίζουν το ότι η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική, σε αλληλεπίδραση με τα γονίδια, διαμορφώνουν τον μουσικό εγκέφαλο, δηλαδή ότι η διαδικασία της ενασχόλησης με τη μουσική προκαλεί μεταβολές στα νευρωνικά δίκτυα του εγκεφάλου. Η επόμενη ερώτηση είναι πώς αυτή η γνώση θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της μουσικής στον καθημερινό τους ρόλο μέσα στην τάξη, την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται απέναντι στη μουσική και τη γενικότερη ανάπτυξη των επιστημονικών πεδίων της μουσικής εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση, Εγκέφαλος, Μουσική και Εκπαιδευτικοί Μουσικής

Πώς μπορούν να συνεργαστούν οι νευροεπιστήμες με τις επιστήμες της εκπαίδευσης; Μια πρώτη απάντηση είναι, μέσα από το πεδίο της Νευροεκπαίδευσης, με δύο κυρίως τρόπους: ο πρώτος τρόπος αφορά στην προσφορά των νευροεπιστημώνων στη σωστή ενημέρωση για τις σχέσεις μουσικής-εγκεφάλου και ο δεύτερος στην προσφορά των εκπαιδευτικών στην παρουσίαση προβλημάτων και θεμάτων για νευροεπιστημονική έρευνα και τεκμηρίωση.

Η προσφορά των νευροεπιστημών: Σωστή ενημέρωση για τα τελευταία πορίσματα των νευροεπιστημών πάνω στη σχέση εγκεφάλου και μουσικής και εξάλειψη των «μουσικών νευρομύθων»

Το πρώτο που πρέπει να γίνει είναι η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών της μουσικής πάνω στα τελευταία πορίσματα στο χώρο των νευροεπιστημών για τη σχέση μουσικής-εγκεφάλου. Αυτό θα βοηθήσει, από τη μια πλευρά, στην κατανόηση των νοητικών λειτουργιών που εμπλέκονται στη διαδικασία της μουσικής μάθησης, ώστε να προσαρμοστεί το μουσικό curriculum και οι διδακτικές μέθοδοι στις νευροβιολογικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εγκεφάλου των μαθητών, και όχι οι μαθητές στις οδηγίες ενός, πολιτικά κυρίως ορμώμενου στην κατασκευή του, curriculum (Gruhn & Rauscher, 2007). Από την άλλη πλευρά, θα οδηγήσει στην εξάλειψη γενικών απόψεων που επικρατούν σε σχέση με τη μουσική και τις λειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες, στην καλλίτερη περίπτωση, είναι πια ξεπερασμένες, και στη χειρότερη, αφορούν τη μισή αλήθεια για το τι όντως ισχύει, και συνεπώς είναι παραπλανητικές. Αυτές είναι οι λεγόμενοι «νευρομύθοι» (OECD, 2002). Για παράδειγμα:

1ος Μουσικός Νευρομύθος: Οι μουσικοί χρησιμοποιούν κυρίως το αριστερό τους ημισφαίριο για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας, ενώ οι μη-μουσικοί το δεξί.

Ξεπερασμένη άποψη. Όπως παρουσιάστηκε στην αρχή του άρθρου, σήμερα είναι πια αποδεδειγμένο ότι δεν υπάρχει ένας τέτοιος απόλυτος διαχωρισμός ανάμεσα στα ημισφαίρια που εμπλέκονται κατά την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας. Η πρόσληψη και επεξεργασία των μουσικών ερεθισμάτων ενεργοποιεί νευρωνικούς μηχανισμούς οι οποίοι εμπλέκουν περιοχές όλου του εγκεφάλου (Baeck, 2002). Από την άλλη, ο διαχωρισμός των λειτουργιών σε λειτουργίες του δεξιού και του αριστερού ημισφαιρίου είναι γενικότερα ξεπερασμένος. Γνωρίζουμε ότι κάποιες λειτουργίες του φυσιολογικού εγκεφάλου εντοπίζονται

σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως π.χ. ο έλεγχος της κίνησης του αριστερού μέρους του σώματος στο δεξί κινητικό φλοιό και του δεξιού στο αριστερό, όμως υπάρχει μια μαζική διαημισφαιρική συνεργασία για την υποστήριξη των γνωστικών λειτουργιών, όπως η αντίληψη, η μνήμη και η προσοχή. Επιπλέον, ο διαχωρισμός των ανθρώπων ανάμεσα σε «μουσικούς» και «μη-μουσικούς» με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι τυπικής μουσικής εκπαίδευσης δεν είναι από την πλευρά των λειτουργιών του εγκεφάλου ορθός γιατί, ολοένα και περισσότερα πειραματικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι ακόμη και ο απλός ακροατής ενός μουσικού ιδιώματος, ο οποίος δεν ακολουθεί μια τυπική μουσική εκπαίδευση αλλά ακούει μουσική, αναπτύσσει γνωστικές στρατηγικές, και πιθανώς και ανάλογους εγκεφαλικούς μηχανισμούς υποστήριξής τους, οι οποίες προσεγγίζουν αυτές που παρουσιάζουν οι ακροατές με τυπική μουσική εκπαίδευση (Bigand, 2003). Η διαδικασία η οποία πιστεύεται ότι επιτελείται σε αυτούς τους «μη-μουσικούς» ακροατές είναι αυτή της άδηλης μάθησης (implicit learning), όπου η εκπαίδευση στα χαρακτηριστικά που ορίζουν ένα οργανωμένο ερέθισμα γίνεται χωρίς τη συνειδητή συμμετοχή του ακροατή, αλλά από την απλή έκθεσή του σε αυτό (Bigand & Poulin-Charronnat, 2006).

2ος Μουσικός Νευρομύθος: Για να προχωρήσει κανείς στο χώρο της μουσικής ή να μάθει καλά ένα μουσικό όργανο πρέπει να μυηθεί σε αυτό από μικρή ηλικία.

Μισή αλήθεια. Σχετίζεται με τη γενικότερη άποψη ότι ο εγκέφαλος, κατά την ανάπτυξή του, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στην εκμάθηση συγκεκριμένων λειτουργιών κατά τη διάρκεια κάποιων κρίσιμων ή ευαίσθητων ηλικιακών περιόδων. Αν δεν συμπέσει η εκπαίδευση με τις συγκεκριμένες περιόδους τότε η δυνατότητα εκμάθησης των λειτουργιών χάνεται για πάντα στην πρώτη περίπτωση ή είναι αρκετά δύσκολη, στη δεύτερη. Η θεωρία αυτή ξεκίνησε με τα πειράματα των Wiesel & Hubel (1965) στο οπτικό σύστημα της γάτας (για τα οποία τιμήθηκαν με το Βραβείο Nobel). Στα πειράματα αυτά, οι Wiesel & Hubel (1965) παρατήρησαν ότι η αποστέρηση της πρόσληψης οπτικών ερεθισμάτων σε γατάκια τα οδηγεί σε τύφλωση που συνοδεύεται από μορφολογικές αλλαγές στον εγκέφαλο, κάτι που δεν ισχύει όσο μεγαλώνουν σε ηλικία. Ήδη από το 1972 υπήρχαν ενδείξεις ανάνηψης ακόμη και στα πιο μικρής ηλικίας γατάκια (Bruer, 1997), η ιδέα, όμως, που διαπότισε το χώρο της εκπαίδευσης ήταν αυτή των κρίσιμων ή ευαίσθητων περιόδων. Ένα τέτοιο παράδειγμα στο χώρο της μουσικής είναι η απόκτηση της απόλυτης ακοής. Απόλυτη ακοή ονομάζεται η ικανότητα αναγνώρισης ή παραγωγής με τη φωνή ενός φθόγγου με συγκεκριμένο τονικό ύψος χωρίς τη βοήθεια κάποιου άλλου φθόγγου αναφοράς (βλ. Κόνιαρη, 2005· Βρακά, 2006). Παρατηρείται κυρίως σε μουσικούς οι οποίοι ξεκίνησαν τη συστηματική ενασχόλησή τους με τη μουσική πριν από την ηλικία των 9 ετών και γι αυτό το λόγο έχει επικρατήσει η άποψη ότι είναι μια ικανότητα την οποία αν δεν την αναπτύξει κανείς σε μικρή ηλικία τη χάνει στη συνέχεια. Αν και υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι συνδέεται με αναπτυξιακές λειτουργίες, πιστεύεται ότι συνδέεται άμεσα και με ανάλογες γενετικές ή νευρολογικές προδιαθέσεις (Keenan, Thangaraj, Halpern & Schlaug, 2001). Πάντως, δεν είναι ακόμη νευροβιολογικά ξεκάθαρο ποιες από τις λειτουργίες της μουσικής θα μπορούσαν να ενταχθούν καθαρά σε «ευαίσθητες» περιόδους, κι επομένως να χάνονται για πάντα αν κανείς δεν προλάβει να δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση στην κατάλληλη στιγμή. Η μόνη λειτουργία για την οποία υπάρχουν στοιχεία ότι είναι απαραίτητη η σωστή εκπαίδευση σε μικρή ηλικία είναι αυτή του τραγουδιού. Οι μυς που είναι υπεύθυνοι για την εκφορά της φωνής σχηματίζονται νωρίς και επηρεάζουν το πώς αργότερα θα χρησιμοποιεί το άτομο τη φωνή του (Sataloff, 1997, στο Flohr, 2004). Από την άλλη πλευρά, ο ανθρώπινος εγκέφαλος παρουσιάζει τον μέγιστο ρυθμό μεταβολικής δραστηριότητας της εγκεφαλικής γλυκόζης μέχρι την ηλικία των 10 περίπου ετών (Chugani, 1998), κάτι που θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει τη μέγιστη ικανότητά του στήριξης συνάψεων μεταξύ των

νευρώνων, δηλαδή τη μέγιστη ικανότητα μάθησης. Παρόλα αυτά, ο φυσιολογικά αναπτυσσόμενος εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και η ταχύτητα και η ευκολία με την οποία μπορεί να μάθει κάποιος κάτι εξαρτάται περισσότερο από το τι ήδη γνωρίζει και από το πώς πάνω στις προηγούμενες γνώσεις του θα χτιστούν οι καινούριες παρά από τη χρονολογική του ηλικία (OECD, 2002).

3ος Μουσικός Νευρομύθος: Η μουσική μας κάνει πιο έξυπνους.

Μισή αλήθεια. Τα αποτελέσματα του πειράματος των Rauscher, Shaw και Ky (1993) πάνω στην ενδυνάμωση της χωροχρονικής συλλογιστικής ικανότητας ενηλίκων ακροατών, έπειτα από δέκα λεπτά ακρόασης της Σονάτας για δύο πιάνα (KV 448) του Mozart, έγιναν το εφαλτήριο για την εγκαθίδρυση της άποψης ότι η ακρόαση της μουσικής, και κυρίως της μουσικής του Mozart, μπορεί να επιδράσει θετικά στις γνωστικές λειτουργίες και, γενικότερα, να υποβοηθήσει τις εγκεφαλικές λειτουργίες («η επίδραση του Mozart», the Mozart effect. Hughes, Daaboul, Fino & Shaw, 1998). Ακολούθησαν μια σειρά μελετών οι οποίες άλλες επιβεβαίωσαν τα αρχικά αποτελέσματα της έρευνας των Rauscher, Shaw & Ky (1993) και άλλες, όμως, δεν μπόρεσαν να τα αναπαράγουν. Η ύπαρξη ή όχι της «επίδρασης του Mozart» συνεχίζει να διχάζει την επιστημονική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, η διαπίστωση ότι ο εγκέφαλος των μουσικών διαφέρει λειτουργικά και δομικά από τον εγκέφαλο των μη-μουσικών οδήγησε στο ερώτημα εάν αυτά τα νευρωνικά δίκτυα χρησιμοποιούνται και σε άλλες, μη-μουσικές γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, ξεκίνησαν έρευνες οι οποίες στόχευαν στη μελέτη τού εάν η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου και, γενικότερα, η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική επιδρά και στην ανάπτυξη μη-μουσικών γνωστικών ικανοτήτων στα παιδιά. Τα αποτελέσματα δίχασαν πάλι την επιστημονική κοινότητα. Υπάρχουν μελέτες οι οποίες βρήκαν θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη χωρικών, μαθηματικών, γλωσσικών και κινητικών ικανοτήτων των παιδιών (π.χ. Graziano, Peterson, & Shaw, 1999· Ho, Cheung, & Chan, 2003) ή με αύξηση του δείκτη νοημοσύνης (IQ) (Schellenberg, 2004) κι άλλες οι οποίες βρήκαν κάποια θετική συσχέτιση στα πρώτα χρόνια συστηματικής ενασχόλησης με τη μουσική, αλλά όχι στη συνέχεια (Costa-
Giomi, 1999· Costa-Giomi, 2004). Η έρευνα είναι σε εξέλιξη (Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee & Schlaug, 2005).

Η προσφορά των εκπαιδευτικών μουσικής: παρουσίαση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών θεμάτων προς νευροβιολογική έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, από την πλευρά τους, μπορούν να προσφέρουν θέματα έρευνας στους νευροεπιστήμονες στους τρεις τομείς της Νευροεκπαίδευσης, όπως ορίζονται από τον Masson (2007): (α) στον τομέα της σχολικής νευροπροσαρμογής, (β) στον τομέα της Νευροπαιδαγωγικής, και (γ) στον τομέα της Νευροδιδακτικής της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα:
α) Στον τομέα της σχολικής νευροπροσαρμογής: Η συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων των μουσικών πρακτικών ή μουσικοθεραπευτικών προσεγγίσεων στη μεταβολή της ψυχολογικής κατάστασης ή συμπεριφοράς μαθητών με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει σημαντικά στοιχεία για τη μελέτη και διερεύνηση των νευροβιολογικών βάσεων της επίδρασης της μουσικής στον ψυχισμό του ανθρώπου.
- Στον τομέα της Νευροπαιδαγωγικής: Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της μουσικής για την πιθανή επίδραση της εκμάθησης μουσικής σε άλλες μη μουσικές δεξιότητες και λειτουργίες των μαθητών τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μελέτη και διερεύνηση της

νευροβιολογικής βάσης της επίδρασης της ενασχόλησης με τη μουσική στην ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου και τη γενικότερη ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών του ανθρώπου.
- Στον τομέα της Νευροδιδακτικής της μουσικής: Οι μουσικοπαιδαγωγοί προτείνουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας της μουσικής ως κατάλληλες για διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά μουσικά αντικείμενα. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των διαφορετικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών τους μπορούν να προσφέρουν στους νευροεπιστήμονες στοιχεία για τη διερεύνηση και εδραίωση μιας νευροβιολογικής ερμηνείας για την αποτελεσματικότητα ή όχι μιας διδακτικής πρακτικής σε σχέση με τη μουσική.

Coda

Η παρατήρηση ότι η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική συνοδεύεται από δομικές και λειτουργικές μεταβολές στον εγκέφαλο οδήγησε τους νευροεπιστήμονες στο να χρησιμοποιήσουν τη σχέση μουσική-εγκέφαλος ως ένα σημαντικό ερευνητικό μοντέλο για τη μελέτη της ευπλαστότητας του εγκεφάλου, δηλαδή της ικανότητας που παρουσιάζει ο εγκέφαλος να μεταβάλλεται από τις εμπειρίες στις οποίες εκτίθεται και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται (Zatorre, 1998). Η έρευνα αυτή μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς της μουσικής γιατί τους πληροφορεί για τις νευροβιολογικές βάσεις που υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης και της ενασχόλησης με τη μουσική. Το πεδίο της Νευροεκπαίδευσης επιχειρεί να συνδέσει τη γνώση των νευροεπιστημών με το χώρο της εκπαίδευσης ώστε να οριστούν οι νόμοι που διέπουν τη λειτουργία της μάθησης, έτσι όπως δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση της νευροανατομίας και νευροφυσιολογίας του εγκεφάλου με τις εκάστοτε διδακτικές στρατηγικές, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η Νευροεκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις σε όλα τα θέματα που απασχολούν τη μουσική εκπαίδευση. Όπως σημειώνει και ο Gardner (1999), ακόμη κι αν γνωρίζουμε μέχρι και την τελευταία σύναψη το πώς οργανώνονται τα νευρωνικά δίκτυα του εγκεφάλου των μαθητών, πάλι δεν θα μπορέσουμε να συμπεράνουμε από αυτό τις αρχές και τις αξίες που θα πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D. & Liebert, G.L. (2000). The impact of music education on brain networks: Evidence from EEG-studies. *International Journal of Music Education,* 35, 47-53.

Battro, A.M. & Cardinali, D.P. (1996). Más cerebro en la educación. *La Nación* [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 7-4-2008 από το http://www.byd.com.ar/cereln.pdf].

Baeck, E. (2002). The neural networks of music. *European Journal of Neurology,* 9:449-456.

Bever, T.G. & Chiarello, R.J. (1974). Cerebral dominance in musicians and nonmusicians. *Science,* 185, 537-539.

Bigand, E. (2003). More about the musical expertise of musically untrained listeners. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 999, 304-312.

Bigand, E. & Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we «experienced listeners»? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition,* 100, 100-130.

Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: a bridge too far. *Educational Researcher,* 26(8), 4-6.

Bruer, J. (2003). At the current time, might it be better to encourage research in NeuroLearning (a basic science) rather than NeuroEducation (an applied science)? *Published abstracts of the session commemorating the 400th anniversary of the Foundation of the Pontifical Academy of Sciences.* Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.

Chugani H. (1998). A Critical Period of Brain Development: Studies of Cerebral Glucose Utilization with PET. *Preventive Medicine*, 27, 184-188.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education,* 47, 198-212.

Costa-Giomi, E. (1999). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music,* 32(2), 139-152.

Duffau, H. (2008). The anatomo-functional connectivity of language revisited: New insights provided by electrostimulation and tractography. *Neuropsychology,* 46(4), 927-936.

Fischer, K.W., Daniel, D.B., Immordino-Yang, M-H., Stern, E., Battro, A. & Koizumi, H. (2007). Why Mind, Brain, and Education? Why now? (Editorial). *Mind, Brain, and Education,* 1(1), 1-2.

Flohr, J.W. (2004). Physiological music research with young children: Implications for public policy and parenting. Στο S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen & P. Webster. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition. ICMPC8* [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 27-9-2008. http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040253.PDF].

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind. What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.

Gordon, H.W. (1970). Hemispheric asymmetries in the perception of musical chords. *Cortex,* 6, 387-398.

Graziano, A. B., Peterson, M. & Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research,* 21, 139-152.

Gruhn, W. (2004). Neurodidactics - A new scientific trend in music education? *Proceedings of the XXVIth ISME International Conference*, Tenerife, Spain [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 18-5-2006 από το http://www.wgruhn.de/Forschung/tenerife.pdf].

Gruhn, W. & Rauscher, F.H. (επιμ.) (2007). *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Oxford University Press.

Hughes, J.R., Daaboul, Y., Fino, J. & Shaw, G.L. (1998). 'The Mozart Effect on Epileptiform Activity', *Clinical Electroencephalograph,* 29(3), 109-119.

Ho, Y.C., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology,* 17(3), 439-445.

Ito, M. (2004). 'Nurturing the brain' as an emergent research field involving child neurology. *Brain and Development,* 26, 429-433.

Keenan, J.P., Thangaraj, V., Halpern, A.R. & Schlaug, G. (2001). Absolute pitch and planum temporale. *Neuroimage*, 14(6), 1402-1408.

Kimura, D. (1964). Left-right differences in the perception of melodies. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 16, 355-358.

Koizumi, H. (2004). The concept of 'developing the brain': a new natural science for learning and education. *Brain and Development,* 26, 434-441.

Masson, S. (2007). Enseigner les sciences en s'appuyant sur la neurodidactique des sciences. Στο P. Potvin, M. Riopel & S. Masson (επιμ). *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*. Québec: Éditions MultiMondes [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 27-3-2008 από το http://www.er.uqam.ca/nobel/d253674/Publications_files/Masson2007a.pdf].

Milner, B. (1962). Laterality effects in audition. Στο V.B. Mountcastle (επιμ). *Interhemispheric relations and cerebral dominance* (661-672). Baltimore (MD): John Hopkins University Press.

Nantais, K.M. & Schellenberg, E.G. (1999). 'The Mozart Effect: An Artifact of Preference', *Psychological Science,* 10(4), 370-373.

Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D.J. & Schlaug, G. (2005). Are there pre–existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?. *Brain and Cognition,* 59, 124-134.

OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (2002). *Comprendre le cerveau. Naissance d'une science de l'apprentissage* [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 27-3-2008 από το http://www.oecd.org/dataoecd/10/25/40583325.pdf].

Pantev, C., Engelien, A., Candia, V. & Elbert, T. (2001). Representational cortex in musicians. Plastic alterations in response to musical practice. Στο R.J. Zatorre & I. Peretz (επιμ). *The biological foundation of music (Annals of the New York Academy of Sciences),* 930, 300-314.

Petitto, L.A. & Dunbar, K. (2004). *New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind*. Παρουσιάστηκε στην Conference on Building Usable Knowledge in Mind, Brain, & Education, Harvard Graduate School of Education [Ηλεκτρονική εκδοχή. Ανασύρθηκε στις 27-3-2008 από το http://adelanteschool.org/Peitto.pdf].

Preiss, G. (επιμ.) (1998). *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Herbolzheim: Centaurus.

Puddy, N. & Morrison, H. (2009). Cognitive neuroscience and education: unravelling the confusion. *Oxford Review of Education,* 35(1), 99-109.

Rauscher, F.H., Shaw, G.L. & Ky, C.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.

Regnault, P., Bigand, E. & Besson, M. (2001). Different brain mechanisms mediate sensitivity to sensory consonance and harmonic context: Evidence from Auditory Event-Related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 13(2), 241-255.

Schellenberg, G.E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science,* 15(8), 511-514.

Schlaug, G. (2001). The brain of musicians. Στο R.J. Zatorre & I. Peretz (επιμ). *The biological foundation of music (Annals of the New York Academy of Sciences),* 930, 281-299.

Szüks, D. & Goswami, U. (2007). Educational Neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain, and Education,* 1(3), 114-127.

Théodoridou, Z. & Triarhou, L. (2009). Fin-de-siècle advances in neuroeducation: Henry Hebert Donaldson and Reuben Post Halleck. *Mind, Brain, and Education,* 3(2), 119-129.

Wiesel, T.N. & Hubel, D.H. (1965). Extent of recovery from the effects of visual deprivation in kittens. *Journal of Neurophysiology,* 28, 1060-1072.

Zatorre, R.J. (1998). Editorial: Functional specialization of human auditory cortex for musical processing. *Brain,* 121, 1817-1818.

Zieger, A. (1995). *Neuropädagogik: Perspektiven neurowissenschaftlichen Denkens und Handelns in Behindertenpädagogik und Rehabilitation* (Oldenburger Vor-Drucke Nr.

122/91, 5. Aufl.). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βρακά, Μ. (2006). Απόλυτη Ακοή - Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας σπάνιας ιδιότητας. *Μουσικοπαιδαγωγική,* 3, 85-96.

Κόνιαρη, Δ. (2005). Απόλυτη ακοή: σύντομη ανασκόπηση στο μύθο και την πραγματικότητα. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* 2, 42-49.

Κόνιαρη, Δ. (2006). Μουσική και εγκέφαλος: Η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη δομή και τη λειτουργία των νευρωνικών δικτύων του εγκεφάλου. *ΜΑΚΕΔΝΟΝ Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Π.Δ.Μ.,* 15, 1-18.

Κόνιαρη, Δ., Θεοδωρίδου, Ζ. & Τριάρχου, Λ. (2009). Στο σταυροδρόμι της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των Επιστημών του Εγκεφάλου. *Τιμητικό τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Χρίστο Τσολάκη.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.

Κούκου, Μ. & Lehmann, D. (2003). Η συναπτική πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου ως κλειδί για την κατανόηση των σωφρόνων και των εσφαλμένων αποφάσεων. *Σύναψις,* 3, 38-55.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Reusable learning objects

Λίλλυ Κότσιρα

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες του 21 αιώνα έχουν εισάγει με τον πιο άμεσο και επιτακτικό τρόπο την τεχνολογία σε όλα τα μαθήματα του φάσματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί σήμερα ο εκπαιδευτικός να μετακινηθεί από το μοντέλο των μεγάλων «απρόσωπων» εκπαιδευτικών ενοτήτων προς το σχεδιασμό και την κατασκευή αυτοτελών ευέλικτων εκπαιδευτικών εργαλείων προσαρμοσμένων στο συγκεκριμένο μοναδικό μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα σε μία τάξη. Τα εργαλεία αυτά, από τεχνολογικής πλευράς, κατασκευάζονται σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον και μπορούν να είναι προσβάσιμα σε μια ιδανική κατάσταση μέσω μιας βάσης δεδομένων.

Μία από τις στρατηγικές για την κατασκευή τέτοιων εκπαιδευτικών εργαλείων που εξασφαλίζει ότι αυτά θα είναι διαδραστικά, εξελίξιμα και σε μία μορφή που επιτρέπει την εύκολη αρχειοθέτηση τους είναι η επονομαζόμενη Reusable Information Object Strategy. Στην παρουσίαση αυτή θα γνωρίσουμε δύο τέτοια εργαλεία παρακολουθώντας όλα τα βήματα από τη σύλληψη της αρχικής ιδέας μέχρι την χρήση και την αξιολόγηση του τελικού προιόντος από τους μαθητές.

Το πρώτο έχει τον τίτλο «Πρωινό ξύπνημα». Στόχος του είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ότι το σύστημα της μουσικής γραφής βασικά προσπαθεί με συγκεκριμένο κώδικα να μας δώσει πληροφορίες για το το τονικό ύψος και την διάρκεια των ήχων σε ένα μουσικό κομμάτι. Το δεύτερο έχει τον τίτλο «Άκου πως ακούγεσαι». Στόχος του είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ότι κάποιες λέξεις περιγράφουν έναν ήχο ή απηχούν μια συναισθηματική κατάσταση δίνοντας έτσι μια άλλη ακουστική στα κείμενα που τις περιέχουν.

Λέξεις-κλειδιά
τεχνολογία, εκπαιδευτικό εργαλείο, πολυμεσικό περιβάλλον, «Πρωινό ξύπνημα», «Άκου πως ακούγεσαι»

Σε μία κοινωνία που εισέρχεται και σταδιακά παραδίδεται στον ψηφιακό κόσμο, η πανάρχαια ανθρώπινη δραστηριότητα μετάδοσης της εμπειρίας και της γνώσης του ανθρώπινου πολιτισμού από γενιά σε γενιά, δεν μπορεί παρά να βαδίζει σε νέους δρόμους. Το σχολείο, ένας θεσμός που έχει σαν αποστολή του την παροχή παιδείας στα μέλη μιας κοινωνίας χρησιμοποιώντας τρόπους και μέσα αποτελεσματικότερα και ελκυστικότερα για τις νέες γενιές, έχει αντιληφθεί τον καθοριστικό ρόλο της τεχνολογίας που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με μεθοδολογικά εργαλεία που παρέχουν νέες δυνατότητες. Έτσι στις ομάδες των σχολικών τάξεων αναπτύσσονται νέες δυναμικές και η πολύτιμη σκυτάλη που η εκπαιδευτικοί πάντα προσπαθούν να παραδώσουν στους μαθητές τους αυξάνει συνεχώς την πυκνότητα και το ειδικό της βάρος ενώ, αντίθετα με ότι θα περίμενε κανείς σύμφωνα με τους νόμους της φυσικής, είναι εύκολη στο χειρισμό και έχει πολλαπλές χρήσεις.

Παραδοσιακά, η εκπαίδευση δόμησε τη γνώση του κόσμου κάνοντας κατάτμηση σε φαινομενικά ανεξάρτητα γνωστικά αντικείμενα, που με τη σειρά τους οργανώνονται σε μεγαλύτερες ή μικρότερες ενότητες στενά συνδεδεμένες τόσο μεταξύ τους όσο και με το αρχικό αντικείμενο. Η έννοια της διαθεματικότητας ήρθε να υπενθυμίσει ότι ο κόσμος είναι ένας και τα επιμέρους τμήματα του οργανικά και λειτουργικά συνδεδεμένα. Αυτή η ολότητα πρέπει να απεικονίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συσσωρεμένη γνώση και εμπειρία ανεξάρτητα από τη θεματική διάσταση του χαρακτήρα της, μεταδίδεται αποτελεσματικότερα στον μαθητή όταν και εκείνος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, καλούμενος να ανταποκριθεί σε άμεσα και κατά το δυνατόν απτά ερεθίσματα, να συνεργαστεί, να επέμβει στην διαδικασία, να εμπλουτίσει τα δεδομένα προσθέτοντας τις δικές του παραμέτρους. Οι πρώτες εκπαιδευτικές εφαρμογές που εκμεταλλεύονταν την τεχνολογία των πολυμέσων, είχαν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά μια και το περιβάλλον της ίδιας της τεχνολογίας φέρει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Σταδιακά προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας ολοκληρωμένων διδακτικών ενοτήτων που αναπτύσσονται σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον.

Με την εισαγωγή και την χρήση της τεχνολογίας στην διαδικασία μάθησης, η εκπαιδευτική πράξη μετακινήθηκε από τις μεγάλες, «μονολιθικές» διδακτικές ενότητες σε μικρά, ευέλικτα μαθησιακά αντικείμενα που μπορούν να είναι συνδεδεμένα/ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τα προφίλ τους βρίσκονται συγκεντρωμένα σε μία βάση δεδομένων (αρχείο ή βιβλιοθήκη ψηφιακή ή μη) και είναι προσβάσιμα μέσα από αυτήν.

Η αλλαγή αυτή επηρέασε το σκεπτικό με το οποίο μέχρι τώρα γινόταν ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού. Ας δούμε λίγο πως δουλεύουν οι προγραμματιστές. Η δημιουργία νέων εφαρμογών στηρίζεται σε ήδη διαθέσιμα προγράμματα λογισμικού (αντικείμενα) τα οποία με τους κατάλληλους συνδυασμούς και με μικρές προσαρμογές γίνονται συστατικά στοιχεία μεγαλύτερων και πολυπλοκότερων προγραμμάτων.

Μεταφέροντας αυτό το σκεπτικό στον σχεδιασμό και την κατασκευή διδακτικών ενοτήτων, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μαθησιακά αντικείμενα ανασυνθέτοντας και προσαρμόζοντας τα υπάρχοντα επαναχρησιμοποιήσιμα μαθησιακά αντικείμενα (Reusable Learning Objects/RLO). Η χρήση των μαθησιακών αυτών αντικειμένων μπορεί να γίνει σε διαφορετικά μεταξύ τους πλαίσια περιβάλλοντος. Ένα μαθησιακό αντικείμενο που χρησιμοποιήθηκε για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού σχετικά με ορολογία πάνω στο θέμα της οργάνωσης μιας καλλιτεχνικής εκδήλωσης, μπορεί κάλλιστα να επαναχρησιμοποιηθεί για την κατάρτισή του σε ζητήματα χωροταξίας σε ότι αφορά την οργάνωση της εκδήλωσης. Σε ένα άλλο επίπεδο, το μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιβάλλον τάξης, ή σε διαδικτυακή διδασκαλία, ατομικά ή ομαδικά.

Σύμφωνα με την επιτροπή Learning Technology Standards Committee (LTSC -Επιτροπή Προδιαγραφών Μαθησιακής Τεχνολογίας, 2002) το επαναχρησιμοποιούμενο μαθησιακό αντικείμενο - στο εξής RLO - είναι «μία οντότητα ψηφιακή ή μη ψηφιακή, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μάθηση, την εκπαίδευση, την κατάρτιση».

Κατά έναν δεύτερο ορισμό είναι «…ένα αντικείμενο ή μια ενότητα πηγών (resources) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και που μπορεί επίσης να αποσπασθεί και να επαναχρησιμοποιηθεί σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα (contexts)… ο όρος έχει προσφάτως συσχετισθεί με ηλεκτρονικές πηγές μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από πολλούς διαφορετικούς χρήστες (sharable) σε πολλαπλά μαθησιακά περιβάλλοντα» (Mills, χ.χ.)

Το RLO μπορεί να περιέχει κείμενα που αναφέρονται σε μία έννοια ή δεξιότητα, πολυμέσα (βίντεο, ήχο) σχετικά με γεγονότα ή θεματικές ενότητες, γραφικά, κινούμενα σχέδια, αξιολογήσεις.

Η δυνατότητα αναζήτησης και ανασύνθεσης των μαθησιακών αντικείμενων σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης απαιτεί τον χαρακτηρισμό των αντικειμένων με πληροφορίες κατάλληλες να περιγράψουν την μορφή (format), αλλά και το περιεχόμενο (content) τους, καθώς και το πλαίσιο χρήσης τους (context). Οι πληροφορίες αυτές λέγονται «μεταδεδομένα» σύμφωνα με την καθιερωμένη ορολογία στο χώρο της πληροφορικής και της επικοινωνίας. Τα μεταδεδομένα μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνουν: τον τύπο του αντικειμένου, τον δημιουργό,

τον κάτοχο πνευματικών δικαιωμάτων, όρους/προϋποθέσεις διανομής, μορφή/φόρμα, κατηγορίες χρηστών, μαθησιακούς στόχους, κλπ.

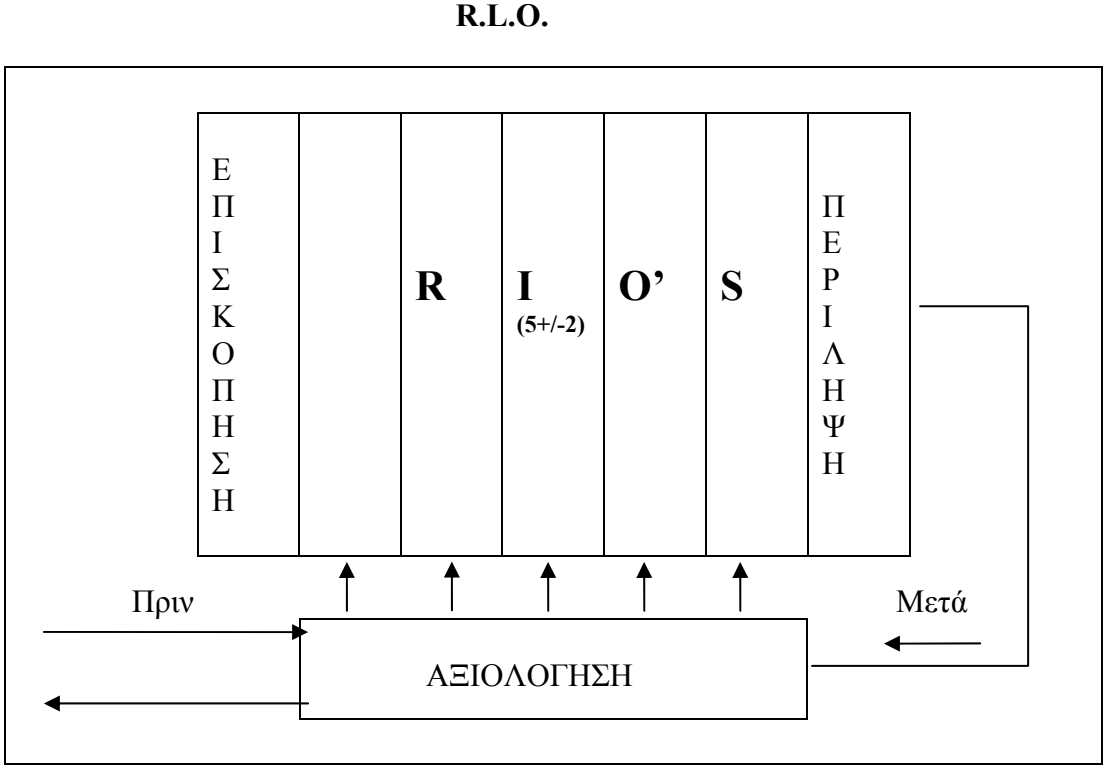
Τα βασικά χαρακτηριστικά του RLO είναι:

1. έχει **μαθησιακή αξία** καθώς υπηρετεί συγκεκριμένους επιδιωκόμενους στόχους και ακολουθεί έναν τύπο στο σχεδιασμό του
2. είναι **επαναχρησιμοποιήσιμο** σε ότι αφορά τόσο την μορφή του όσο και το περιεχόμενο του
3. είναι **αυτοτελές** με την έννοια ότι αν κατατμηθεί σε μικρότερα τμήματα τότε εκείνα δεν θα αποτελούν ολοκληρωμένες μαθησιακές οντότητες
4. είναι **αναζητήσιμο** δηλαδή βρίσκεται ταξινομημένο σε μια βάση δεδομένων μέσα από την οποία μπορεί να αναζητηθεί με συγκεκριμένα κριτήρια
5. είναι **δια-λειτουργικό** σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Μαθησιακά αντικείμενα συναντάμε συχνά πλέον στην καθημερινή πρακτική της δουλειάς μας σαν παιδαγωγοί. Δεν είναι βέβαιο ότι έχουν σχεδιαστεί και αναπτυχθεί με κάποια μεθοδολογία. Αυτό όμως θα βοηθούσε την εκπαιδευτική κοινότητα να ταξινομήσει, να αποδώσει χαρακτηριστικά και να αξιολογήσει τα αντικείμενα αυτά σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους τους.

Συνήθως η γοητεία που ασκεί το μέσον σε διδάσκοντες και διδασκόμενους είναι τόσο ακαταμάχητη που όλα κρίνονται εντυπωσιακά, επειδή καθηλώνουν το κοινό τους με τον ίδιο τρόπο που το κάνει κάθε οθόνη υπολογιστή, ή επειδή πράγματι έχουν εντυπωσιακά μορφολογικά χαρακτηριστικά που δεν εξετάζεται αν συνάδουν με αντίστοιχα εντυπωσιακά δομικά χαρακτηριστικά ή βασικές αρχές της διδακτικής για παράδειγμα.

Η δομή ενός RLO στηρίζεται στον συνδυασμό μικρότερων μαθησιακών στοιχείων/μονάδων, τις οποίες στο εξής θα ονομάζουμε RIOs - Reusable Information Objects. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί μας δείχνει την σχέση μεταξύ RLO και RIOs μέσα στην δομή του RLO.



Διάγραμμα 1: *Σχέση μεταξύ RLO και RIOs*

Το RLO κατασκευάζεται με στόχο μία ενότητα ενός συγκεκριμένου αντικείμενου διδασκαλίας ενώ το RIO είναι ένα συνθετικό στοιχείο της ενότητας αυτού του αντικειμένου. Κάθε RLO προκύπτει από τον συνδυασμό συστατικών RIOs σχετικών με το περιεχόμενο, την πρακτική εξάσκηση και την αξιολόγηση της ενότητας του αντικειμένου διδασκαλίας. Το περιεχόμενο ενός RIO μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες. Έννοιες, γεγονότα, διαδικασίες και αρχές.

RIO

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: 1. ΕΝΝΟΙΑ 2. ΓΕΓΟΝΟΣ 3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 4. ΑΡΧΗ
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Διάγραμμα 2: *Το περιεχόμενο ενός RIO*

Ο τρόπος που δομείται τόσο το RLO όσο και το RIO παρακολουθεί την ίδια λογική. Θα μπορούσαμε κάνοντας την αναλογία με την παραδοσιακή διδασκαλία να πούμε ότι το RLO αντιστοιχεί σε μία διδακτική ενότητα και το RIO στα κεφάλαια της.

Τα μέρη ενός RLO: Επισκόπηση

Το πρώτο συστατικό ενός RLO όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 1 είναι η επισκόπηση. Λειτουργεί σαν μια εισαγωγή στο RLO, προσφέρει με οργανωμένο τρόπο πληροφορίες για το αντικείμενο, τα κύρια σημεία, και την γενική εικόνα των σεναρίων στα οποία στηρίζεται η παρουσίαση του «μαθήματος». Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι σε μια μαθησιακή εμπειρία που χρησιμοποιεί τα οφέλη της τεχνολογίας όπως αυτή, η σειρά χρήσης των συστατικών δεν είναι προκαθορισμένη. Ο ενδιαφερόμενος μπορεί να ασχοληθεί με την αξιολόγηση πριν από την επισκόπηση ή μπορεί να αποφύγει την επισκόπηση και να περάσει κατευθείαν στα RIO. Πάντως η επισκόπηση σαν συστατικό στοιχείο ενός RLO είναι απαραίτητη τόσο σαν ερέθισμα προς τον ενδιαφερόμενο όσο και σαν πληροφορία σχετικά με το αν έχει λόγο να ενδιαφερθεί για το συγκεκριμένο RLO. Συνήθως στην επισκόπηση αναφέρονται σε λίστα και με τίτλους τα RIOs που περιέχονται.

RIOs

Α. Περιεχόμενο

Στα RIOs όπως φαίνεται και από το σχεδιάγραμμα 2 γίνεται ένας ποιοτικός προσδιορισμός του περιεχομένου, ο οποίος σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο ο ενδιαφερόμενος θα θυμάται και θα χρησιμοποιεί τις δεξιότητες και την γνώση που αποκτά. Το στοιχείο αυτό επηρεάζει και τον σχεδιασμό της πρακτικής εξάσκησης και της αξιολόγησης του

περιεχομένου αυτού. Το περιεχόμενο που αφορά σε γνώση σχετική με έννοιες έχει να κάνει με αντικείμενα, σύμβολα, ιδέες ή συμβάντα που:

- χαρακτηρίζονται με μία λέξη
- έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό

Για παράδειγμα το κλειδί του Σολ ή τα κλειδιά στη μουσική ή οι χρωματισμοί.
Τα RIO που περιέχουν έννοιες αναγνωρίζονται εύκολα με ερωτήσεις κλειδιά του τύπου:
Τι είναι οι χρωματισμοί; ή
Πόσων ειδών κλειδιά υπάρχουν στη μουσική;
Το περιεχόμενο που αφορά σε γνώση γεγονότων έχει να κάνει με τη διδασκαλία μοναδικής με την έννοια της εξειδικευμένης/μονοσήμαντης πληροφορίας ή πραγματικότητας.
Για παράδειγμα «το πεντάγραμμο έχει 5 γραμμές και τέσσερα διαστήματα» ή «η κιθάρα έχει 6 χορδές και το βιολί 4»
Τα RIO που περιέχουν γεγονότα, αναγνωρίζονται εύκολα γιατί το περιεχόμενο τους ο ενδιαφερόμενος πρέπει να το θυμάται.
Το περιεχόμενο που αφορά σε γνώση διαδικασιών, έχει να κάνει με συγκεκριμένη σειρά βημάτων που πρέπει να ακολουθηθούν για να ολοκληρωθεί μία εργασία. Η επιτυχία μίας διαδικασίας, εξαρτάται από την ευκρινή περιγραφή και την εξάσκηση στην εκτέλεση των βημάτων με ακρίβεια. Η επιτυχία της εργασίας, είναι το κριτήριο για την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας.
Για παράδειγμα πως κουρδίζουμε το βιολί ή πώς ηχογραφούμε ένα κομμάτι στο computer.
Το περιεχόμενο που αφορά στην γνώση και στην εφαρμογή αρχών που καθορίζουν φαινόμενα ή διέπουν τη λειτουργία συστημάτων, συνήθως συνδέεται άμεσα με γνώσεις εννοιών ή διαδικασιών.
Για παράδειγμα υπάρχουν κάποιες αρχές που ορίζουν την τάση των χορδών και με βάση αυτές προκύπτει η διαδικασία κουρδίσματος των οργάνων, ή το κλειδί που χρησιμοποιεί το κάθε όργανο έχει σχέση με τις αρχές στις οποίες στηρίζεται η μουσική σημειογραφία στο πεντάγραμμο.

Β. Πρακτική εξάσκηση

Κάθε δραστηριότητα που ενισχύει το περιεχόμενο, δίνοντας την ευκαιρία στον ενδιαφερόμενο να εφαρμόσει την γνώση ή τις δεξιότητες που γνώρισε αποτελεί εξάσκηση. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να είναι τα quiz σωστού-λάθους, ερωτηματολόγια κλειστού τύπου ερωτήσεων, οι ακροστιχίδες κ.α. Το σημαντικό στοιχείο στην πρακτική εξάσκηση που την διαφοροποιεί από την αξιολόγηση είναι η ευκαιρία που δίνει στον ενδιαφερόμενο να αυτοαξιολογηθεί πριν την επίσημη βαθμολόγηση. Είναι η προπόνηση πριν τον αγώνα.

Γ. Αξιολόγηση

Η εξέταση αυτή, αποσκοπεί στο να αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο ο ενδιαφερόμενος κατέχει τον γνωστικό στόχο μέσω ερωτήσεων ή μετρήσιμων δραστηριοτήτων. Ο τύπος των δραστηριοτήτων είναι ο ίδιος με αυτόν της πρακτικής εξάσκησης αλλά η δραστηριότητα πρέπει να εντάσσεται σε άλλο πλαίσιο αναφοράς. Είναι ενδιαφέρον να υπάρχουν τουλάχιστον δύο διαθέσιμες εξετάσεις αξιολόγησης μία πριν το κάθε RIO και μία μετά ώστε να γίνεται ορατή στον ενδιαφερόμενο η διαφορά. Παρόλα αυτά η δεύτερη εξέταση δεν πρέπει να είναι διαθέσιμη χωρίς την εκτέλεση του RIO. Η βαθμολογία στο σύνολο των εξετάσεων που διαθέτουν όλα τα RIO είναι η αξιολόγηση του RLO.

Περίληψη

Αποτελεί την κατάληξη του RLO που συνδέει ή συγκεράζει όλα τα RIO μεταξύ τους. Μπορεί ακόμη να προσφέρει εναύσματα για περαιτέρω ενασχόληση του ενδιαφερόμενου με το θέμα του RLO, ή να προτείνει συμπληρωματικές πηγές πληροφόρησης.
Η συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμόστηκε στην κατασκευή δύο πειραματικών RLO Το πρώτο έχει τον τίτλο «Πρωινή συναυλία». Ο εκπαιδευτικός του στόχος είναι η διδασκαλία των βασικών αρχών της μουσικής σημειογραφίας και ολοκληρώθηκε το 2007. Το δεύτερο έχει τον τίτλο «Άκου πως ακούγεσαι». Ο εκπαιδευτικός του στόχος είναι η νοηματική και ακουστική κατανόηση λέξεων που περιγράφουν συναισθηματικές καταστάσεις τις οποίες οι άνθρωποι εκφράζουν με «ηχηρούς» τρόπους. Η κατασκευή του ολοκληρώθηκε το 2008. Είναι αυτόνομα μαθήματα και όχι υποστηρικτικό υλικό σε κάποια άλλου τύπου διδασκαλία. Κατασκευάστηκαν με τη συνεργασία ενός εκπαιδευτικού και ενός τεχνικού. Σε ένα RLO ιδανικά συνεργάζονται πολλές διαφορετικές ειδικότητες όπως για παράδειγμα γραφίστες, τεχνικοί ήχου και εικόνας κ.ά. Η αρχική αποτύπωση της ροής του RLO έγινε σε ένα πλάνο δράσης το οποίο περιγράφει κάποια χαρακτηριστικά του RLO χρήσιμα για την ταξινόμηση και αρχειοθέτηση του και το περιεχόμενο των βασικών του δομικών στοιχείων.

Reusable Learning Object Specification
Action Plan

Date:		**Duration:**		**Topic:**		**ID:**	
Author(s):		**Developer(s):**		**Learning Objective:**			
Summary: (περίληψη)				**Keywords: (λέξεις κλειδιά)**			

Presentation(παρουσίαση)	**Activity(ενέργειες)**	**Assessment (αξιολόγηση)**	**Links, Images etc. (σύνδεσμοι, εικόνες κλπ.)**

Η παρουσίαση (presentation), περιέχει το υλικό της επισκόπησης - περίληψης και των RIO που θα υποστηρίξει τον γνωστικό στόχο του RLO. Οι ενέργειες (activities) είναι όλα όσα θα κάνει ο ενδιαφερόμενος όσο θα ασχολείται με την κατανόηση του γνωστικού στόχου. Η αξιολόγηση (assessment) περιγράφει τον τρόπο εξέτασης του βαθμού στον οποίο ο ενδιαφερόμενος κατέχει τον γνωστικό στόχο. Οι σύνδεσμοι παρέχουν βοηθητικό υποστηρικτικό υλικό.

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το πλάνο δράσης του RLO «Άκου πως ακούγεσαι».

Date:	12/2/07	**Duration:**	10-15 minutes	**Topic:**	Languages(of sounds and Greek words)	**ID:**	
Author(s):	L. Kotsira	**Developer(s):**	G. Galanakis	**Learning Objective:**	1. To make clear the communication protocol between sounds that we use in order to communicate ourselves or our feelings and the words that describe them. 2. To experiment with treating this protocol in a musical way		
Summary:	This RLO is about the clear correspondence and use of words and sounds as a way of human expression and communication.			**Keywords:**	Expression, communication, human voice, language.		

Presentation	Activity	Assessment
RIO1 (concept) Εμφανίζεται η σκηνή 2 όπου φαίνονται κάποια παιδιά που είναι σε μια γιορτή. Ο αφηγητής λέει: - Επικοινωνούμε και εκφραζόμαστε ηχητικά στις χαρούμενες στιγμές μας. Κάνε κλικ σε κάθε καλεσμένο για να ακούσεις και να δεις.	Κάνοντας κλικ ο μαθητής ακούει τον ήχο του καλεσμένου και αμέσως μετά ο αφηγητής λέει με λόγια αυτό που ακούστηκε π.χ. Ο Κώστας σφυρίζει. Στο κάτω μέρος της εικόνας εμφανίζεται η λέξη σφυρίζει. «επόμενο»	
…… **Practise** Σε αχνό φόντο στη σκηνή 7 φαίνεται ένα σχολικό με παιδιά. Ο αφηγητής λέει: - Το πρωί στο σχολικό έχει πολύ φασαρία. Αντιστοίχισε τους ήχους με τις λέξεις	…….. Υπάρχει μία σειρά από μεγαφωνάκια που είναι κουμπιά με αρχεία ήχου και μια σειρά από λέξεις. Με drag and drop ο μαθητής δοκιμάζει τις αντιστοιχίες. Όσες δεν είναι	

	σωστές δεν «κάθονται». «επόμενο»	…… Οι τρεις πρώτες ασκήσεις είναι 3 παράγραφοι που περιέχουν μεγαφωνάκια στις θέσεις των λέξεων που μας ενδιαφέρουν. Γύρω-γύρω από την παράγραφο υπάρχουν γραμμένες διάφορες λέξεις σαν πλαίσιο κειμένου. Το παιδί πατάει το μεγαφωνάκι ακούει το ηχητικό αρχείο και έχει 2 ευκαιρίες να κάνει drag and drop τη σωστή λέξη……

Τα RLO προσφέρουν την ευκαιρία για σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων με μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική στρατηγική, μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα και σε διαφορετικά περιβάλλοντα ή πλαίσια αναφοράς και ταυτόχρονα μπορούν να αρχειοθετηθούν με τρόπο που επιτρέπει την περαιτέρω αξιοποίηση τους. Έχουν διαθεματικό και διαδραστικό χαρακτήρα ενώ ασκούν μεγάλη γοητεία στα παιδιά λόγω του μέσου του υπολογιστή. Τελικά εμπλουτίζουν τα «εργαλεία» του εκπαιδευτικού στον αδιάκοπο αγώνα του για την μετάδοση της γνώσης. Δεν είναι πανάκεια, είναι όμως μία ακόμη δυνατότητα για την παιδεία του σήμερα, που οφείλει να είναι συναρπαστική, άρα πολυμορφική και πολυμεσική αν θέλει να κερδίζει τον μαθητή, χωρίς όμως να χάνει την ουσία και τον στόχο της.

Βιβλιογραφία

Bloom, B.S. (1994). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. California: Addison-Wesley Publishing Company

Cisco Systems (1999). *Reusable Information Object Strategy*, Version 3.0.

Cisco Systems (2003). *White Paper, Reusable Learning Object Authoring Guidelines: How to Build Modules, Lessons and Topics*.

Clark, R.C. (1989) *Developing Technical Training: A Structured approach for t based n development of classroom and computer based instructional materials*. Massachusets: Addison-Wesley Publishing Company.

Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, California: Berret-Koehler Publishers.

Mills, S. (χ.χ.) Learning about Learning Objects with Learning Objects. Ανασύρθηκε από το http://www.alivetek.com/learningobjects/site_paper.htm

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η μουσική ως μέσο κατανόησης μαθηματικών εννοιών: Προτάσεις για τη διδασκαλία της έννοιας των πιθανοτήτων

Θεανώ Κουτσουπίδου

Περίληψη

Η μουσική και τα μαθηματικά συνδέονται από την αρχαιότητα, με τους αριθμούς να αποτελούν πρωταρχική έννοια για την ανάπτυξη του ρυθμού και το μονόχορδο του Πυθαγόρα να αποτελεί τη βάση της μουσικής αρμονίας. Στα σύγχρονα σχολικά αναλυτικά προγράμματα η διασύνδεση μουσικής και μαθηματικών ενθαρρύνεται μέσα από τον σχεδιασμό κοινών δραστηριοτήτων τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα ανακοίνωση βασίζεται σε ένα διασυνοριακό ερευνητικό πρόγραμμα, που περιλάμβανε τρία πανεπιστήμια από την Ελλάδα και την Κύπρο: το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία μιας διαδυκτιακής πύλης που θα προσέφερε διαθεματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες για την επιμόρφωση των νηπιαγωγών στους τομείς της γλώσσας, των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα συνέδεαν τη μουσική και τα μαθηματικά επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της έννοιας των πιθανοτήτων και βασίστηκε σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στους τομείς των μαθηματικών και της μουσικής. Η μελέτη οδήγησε στη δημιουργία είκοσι δύο δραστηριοτήτων για τα μαθηματικά, από τις οποίες τέσσερις βασίζονταν στη διασύνδεση μαθηματικών και μουσικής. Οι δραστηριότητες προϋποθέτουν τόσο ατομική όσο και ομαδική συμμετοχή. Καλύπτουν μια ποικιλία διδακτικών αντικειμένων της μουσικής, όπως κατανόηση του ρυθμού και των ρυθμικών αξιών, γνωριμία με απλά μουσικά όργανα και ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ακρόασης και δημιουργικής κίνησης. Η παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσει τις τέσσερις δραστηριότητες που ενώνουν τα μαθηματικά με τη μουσική και θα προτείνει πιθανές ιδέες επέκτασης και εμπλουτισμού του υλικού που παρουσιάζεται.

Λέξεις-κλειδιά
διαθεματικότητα, μουσική, μαθηματικά, προσχολική αγωγή, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Μουσική και Μαθηματικά

Η Μουσική και τα Μαθηματικά συνδέονται από την αρχαιότητα, με τους αριθμούς να αποτελούν πρωταρχική έννοια για την ανάπτυξη του ρυθμού. Τα ρυθμικά μοτίβα που απαντώνται σε κάθε είδος δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, αλλά και στην ελληνική μουσική παράδοση, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, χτίζονται μέσα από μια μαθηματικής μορφής πρόσληψη και συνδυασμό των ρυθμικών αξιών, που αποτελούν το βασικότερο ίσως εργαλείο μουσικής έκφρασης και δημιουργίας. Ο παλμός και το μέτρο, ως ειδικότερα χαρακτηριστικά της μουσικής που ενυπάρχουν στο ρυθμό, στηρίζονται επίσης σε μαθηματικές δομές και εφαρμογές. Τα μαθηματικά όμως συνοδεύουν τη μουσική έκφραση και πέρα από τον ρυθμό, με το μονόχορδο του Πυθαγόρα να αποτελεί τη βάση της μουσικής αρμονίας.

Τα σύγχρονα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διασύνδεση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων μέσα από διεπιστημονικές και διαθεματικές δραστηριότητες, τόσο στην προσχολική όσο και στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων εξακολουθούν να υφίστανται, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν διαθεματικά σχέδια εργασίας, μέσα από τα οποία ένα θέμα εξετάζεται από πολλές οπτικές γωνίες (Koutsoupidou & Labitsi, 2008). Στο νηπιαγωγείο, ωστόσο, η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα, λόγω της πιο σφαιρικής αντίληψης της γνώσης και της σχετικής ευελιξίας που παρέχεται στο διδάσκοντα σε σχέση με την κατανομή του σχολικού χρόνου τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα μπορούν να επιτευχθούν μέσα από διάφορες προσεγγίσεις. Ανάλογα με τους ειδικότερους στόχους τους, οι διδάσκοντες μπορούν να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους προς δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διεπιστημονικών διδακτικών στόχων, σε μοντέλα μαθημάτων, σε δραστηριότητες εμπλουτισμού των μαθημάτων ή σε δραστηριότητες αξιολόγησης (Palmer, 1991: 59). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσεγγίσει δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τη Μουσική και τα Μαθηματικά, με σκοπό την εύρεση τρόπων διασύνδεσης της μουσικής με τη διδασκαλία της μαθηματικής έννοιας των πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες που προτείνονται μέσα από τη μελέτη αποτελούν μια προσπάθεια τόσο για την επίτευξη διεπιστημονικών στόχων όσο και για τον εμπλουτισμό του μαθήματος των Μαθηματικών με στοιχεία Μουσικής.

Η έννοια της πιθανότητας

Σύμφωνα με τον *κλασικό ορισμό* της πιθανότητας του Γάλλου μαθηματικού και αστρονόμου Pierre-Simon Laplace (1749-1827), κάθε έκβαση σε ένα πείραμα τύχης είναι εξίσου πιθανή (Laplace, 1902). Μπορούμε επομένως να καθορίσουμε την ακριβή πιθανότητα ενός γεγονότος από τις διαθέσιμες πληροφορίες, χωρίς να χρειαστεί να γίνει το πείραμα τύχης. Μια άλλη φιλοσοφική άποψη που προσεγγίζει την έννοια της πιθανότητας είναι η *aposteriori* πιθανότητα, σύμφωνα με την οποία η πιθανότητα υπολογίζεται από την παρατηρούμενη συχνότητα εμφάνισης εκβάσεων, που δε φαίνονται εξίσου πιθανές εκ των προτέρων, σε επαναλαμβανόμενες δοκιμές.

Οι πιο πάνω φιλοσοφικοί ορισμοί της πιθανότητας υπάγονται στην αντικειμενική προσέγγιση της πιθανότητας, αφού οδηγούν σε αντικειμενικές μετρήσεις και υιοθετούνται στην εκπαίδευση. Ωστόσο, έχει αναπτυχθεί και η *υποκειμενική προσέγγιση*, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το μέτρο αξιοπιστίας που προσδίδουν οι επιστήμονες στους νόμους και στις θεωρίες που αναπτύσσουν λόγω μη επαρκούς γνώσης και εμπειρίας. Τέλος, ο ορισμός της *τυπικής πιθανότητας* βασίζεται στο θεώρημα του Thomas Bayes (Bayes' theorem), Βρετανού μαθηματικού (Jaynes, 1998). Πρόκειται ωστόσο για μια προσέγγιση που λόγω πολυπλοκότητας δεν ενδείκνυται για παιδιά μικρής ηλικίας.

Η πιθανολογική σκέψη των παιδιών

Αν και η θεωρία σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget αμφισβητείται πια από πολλούς ερευνητές, η εξέλιξη της πιθανολογικής σκέψης έχει πλαισιωθεί σε μεγάλο βαθμό στη σχετική βιβλιογραφία με όρους των σταδίων ανάπτυξης (π.χ. Piaget & Inhelder, 1975) και της έννοιας της διαισθητικής μάθησης (π.χ., Fischbein, 1987). Οι Piaget & Inhelder (1975), οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν συστηματικά με την εξέλιξη της πιθανολογικής σκέψης, προτείνουν ότι η εξέλιξη της έννοιας της πιθανότητας ολοκληρώνεται σε τρεις βασικές περιόδους: (α) τη διαισθητική περίοδο (πριν την ηλικία των 7 ή 8 ετών), κατά την οποία το παιδί είναι ανίκανο να διαχωρίσει τα βέβαια από τα πιθανά γεγονότα, (β) τη δεύτερη περίοδο

(7-11 ετών), κατά την οποία το παιδί αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ βέβαιου και πιθανού γεγονότος, αλλά δεν μπορεί να το προσεγγίσει συστηματικά, και (γ) την περίοδο των τυπικών συλλογισμών (11-12 ετών), κατά την οποία το παιδί αρχίζει να κατανοεί την πιθανότητα ως το όριο της σχετικής συχνότητας.

Η επιστημολογική προσέγγιση της ανάπτυξης της πιθανολογικής σκέψης μπορεί να συμπληρωθεί βέβαια από πιο σύγχρονες θεωρίες που διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους η τυπική εκπαίδευση ή το ευρύτερο μαθησιακό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, πέρα από τη διαίσθηση, μπορούν να επηρεάσουν την κατανόηση της έννοιας των πιθανοτήτων από τα παιδιά.

Η μουσική σκέψη των παιδιών

Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σε σχέση με τη μουσική αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων στο σχολείο. Είναι χρήσιμο κάθε παιδαγωγός να γνωρίζει σε πιο αναπτυξιακό στάδιο βρίσκεται το παιδί σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της μουσικής που είναι ικανό να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει, αλλά και σε σχέση με την μουσική του αισθητική, με άλλα λόγια το είδος της μουσικής που αρέσκεται να ακούει. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών αφορούν τη σχέση τους με το ρυθμό, τη μελωδία, τη μουσική δομή, τη χρήση μουσικής σημειογραφίας, τη χρήση συμβόλων, την κατανόηση εννοιών όπως τονικό ύψος, ένταση, ταχύτητα κ.ά.

Η έρευνα και η μελέτη των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών στη μουσική έχει υιοθετήσει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη μελέτη αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών κατά την σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό με μουσικά όργανα, με τη φωνή τους ή με το σώμα τους. Οι μελέτες που εξετάζουν τη σχέση της ηλικίας με τη μουσική ικανότητα και δημιουργία τείνουν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα ενσωμάτωσης συγκεκριμένων μουσικών χαρακτηριστικών στη μουσική έκφραση των παιδιών είναι ανάλογη της ηλικίας τους. Ως αποτέλεσμα, και η ικανότητα ανακατασκευής των μουσικών ιδεών - που ορίζουμε ως «σύνθεση» - αυξάνεται ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία.

Μελέτες που επικεντρώνονται στη δημιουργία μοντέλων μουσικής ανάπτυξης τείνουν να συμφωνούν στο ότι τα παιδιά είναι ικανά να εκφραστούν μουσικά με νόημα από τη νηπιακή ηλικία μέσα από δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού που επικεντρώνονται στη χρήση της φωνής, στην κίνηση, ή στην εκτέλεση απλών μουσικών οργάνων (π.χ. Davies, 1992· Sundin, 1997· Brophy, 2002· Young, 2003). Από την άλλη, μελέτες που εξετάζουν τη μουσική έκφραση των παιδιών μέσα από τη σύνθεση εξάγουν συμπεράσματα για συγκεκριμένες χρονολογικές ηλικίες, όπως για παράδειγμα το σπειροειδές μοντέλο των Swanwick και Tillman (1986), που προτείνουν ότι η μουσική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί με τα βασικά στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Ποιοτικές μελέτες, ωστόσο, που πραγματοποιήθηκαν πιο πρόσφατα αμφισβητούν την ύπαρξη άκαμπτων σταδίων μουσικής ανάπτυξης και προτείνουν πιο εξατομικευμένες μορφές αξιολόγησης της παιδικής μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας (π.χ. Barrett, 1996· Marsh, 2000). Δίνεται επιπλέον τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερη έμφαση στους οικογενειακούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που συχνά επηρεάζουν τη μουσική έκφραση και ανάπτυξη των παιδιών.

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα μικρό κομμάτι ενός διασυνοριακού προγράμματος διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική αγωγή, που περιλάμβανε τρία πανεπιστήμια: το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία μιας διαδικτυακής πύλης που θα προσέφερε διαθεματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες για την επιμόρφωση των νηπιαγωγών στους τομείς των μαθηματικών, της γλώσσας και των φυσικών επιστημών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα συνέδεαν τη μουσική και τα μαθηματικά επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της έννοιας των πιθανοτήτων.

Για τους σκοπούς της μελέτης, γίνεται σαφής η διάκριση μεταξύ των εννοιών της *διεπιστημονικότητας* και της *διαθεματικότητας*:

> Με τον όρο διεπιστημονικότητα αναφερόμαστε στην οικοδόμηση αναπαραστάσεων ή κατασκευών (ανάλογα με την ακολουθούμενη θεωρία μάθησης), που οργανώνονται στη βάση ενός σχεδίου (project) ή ενός προς επίλυση προβλήματος μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε μία συγκεκριμένη ομάδα (κοινότητα). Η διαδικασία αυτή διατρέχει τα επιστημονικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, με στόχο την επίτευξη ενός αποτελέσματος, που δεν εξαρτάται από την αρχική του προέλευση, αλλά από τις απαιτήσεις του σχεδίου ή του προβλήματος. Με τον όρο διαθεματικότητα εννοούμε τον τρόπο επιλογής και οργάνωσης της γνώσης, που δεν ακολουθεί τις πρακτικές των διακριτών και αυτοτελών μαθημάτων των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά μπορεί να εμπλέκει τις επιστήμες με τη μουσική, τα εικαστικά και το περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή είναι συμβατή με τον κόσμο και τις δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης που συνήθως εκφράζονται, ενεργούν και προβληματίζονται όχι μόνο λεκτικά αλλά κυρίως με μη λεκτική επικοινωνία και δράση.
>
> http://pogtest.edc.uoc.gr/web/guest/home

Πορεία εργασίας

Η μελέτη οδήγησε στη δημιουργία είκοσι δύο δραστηριοτήτων για τα Μαθηματικά, από τις οποίες εννέα είναι μαθηματικές και δέκα τέσσερις διαθεματικές, συνδέοντας τα μαθηματικά με τη Μουσική, το Περιβάλλον και τα Εικαστικά. Από τις διαθεματικές δραστηριότητες τέσσερις αφορούν τη διασύνδεση Μαθηματικών και Μουσικής. Προϋποθέτουν τόσο ατομική όσο και ομαδική συμμετοχή και καλύπτουν μια ποικιλία θεματικών ενοτήτων της μουσικής, όπως κατανόηση του ρυθμού και των ρυθμικών αξιών, γνωριμία με απλά μουσικά όργανα και ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ακρόασης και δημιουργικής κίνησης.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε μέσα από συνεργασία και τακτικές συναντήσεις όλων των ερευνητών που συμμετείχαν στη μελέτη και που εκπροσωπούσαν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με σκοπό την εξασφάλιση ενός κοινού πλαισίου εργασίας, σύμφωνου με τους σκοπούς της μελέτης και τις ανάγκες των παιδιών. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε σε κλασικούς μαθηματικούς στόχους των πιθανοτήτων, όπως η εύρεση όλων των δυνατών αποτελεσμάτων σε ένα πείραμα τύχης ενός ή δύο σταδίων και η σύγκριση της πιθανότητας ενός ή δύο ενδεχομένων σε ένα πείραμα τύχης. Η διαδικτυακή πύλη του προγράμματος παρέχει το υλικό για όλες τις δραστηριότητες που προτείνονται.

Οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, αφού το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής του παιδιού ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής του και συγχρόνως αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Smith et al., 2003). Πολλά

χαρακτηριστικά μπορούν να παρατηρηθούν στο παιδικό παιχνίδι, όπως η μίμηση γεγονότων και ανθρώπων του περιβάλλοντος, η εκμάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, η εξωτερίκευση έντασης και ενέργειας, η εσωτερική τάση των παιδιών για αυτοπροβολή και η ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση και απόκτηση αυτοπεποίθησης.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

«Παίζοντας με τα ρυθμικά μοτίβα (Α)»

Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι

Η δραστηριότητα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την έννοια του ρυθμού, ενώ παράλληλα οδηγεί στην εύρεση και καταγραφή όλων των δυνατών αποτελεσμάτων σε ένα πείραμα τύχης. Σκοπός επομένως της δραστηριότητας σε σχέση με τη Μουσική είναι η κατανόηση της έννοιας του ρυθμού και σε σχέση με τα Μαθηματικά η εύρεση του δειγματοχώρου σε ένα πείραμα τύχης ενός σταδίου. Για τη Μουσική, πιο συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης απλών ρυθμικών μοτίβων με χτύπημα των χεριών ή με χρήση απλών κρουστών οργάνων.

Υλικό

- Κάρτες με εικόνες από τρία ζώα (σκύλος, γατάκι, ποντικάκι). Τα συγκεκριμένα ζώα επιλέγονται έτσι ώστε να αντιπροσωπεύουν τρία ρυθμικά μοτίβα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα ζώα προσέχοντας όμως να γίνεται σωστός τονισμός των λέξεων μέσα από το κάθε ρυθμικό σχήμα.
- Κρουστά ρυθμικά όργανα, π.χ. ταμπουρίνο, ντέφι, μαράκες, ξυλάκια.
- Πίνακας με τις εικόνες των τριών ζώων, επάνω στον οποίο θα καταγράφονται τα αποτελέσματα των δοκιμών.
- Αυτοκόλλητα με τις εικόνες των τριών ζώων (τόσα από το κάθε ζώο όσος και ο αριθμός των παιδιών).

Περιγραφή δραστηριότητας

Στο παιχνίδι συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης. Κάθε παιδί καλείται να επιλέξει τυχαία μία από τις κάρτες των ζώων, οι οποίες είναι τοποθετημένες ανάποδα, και να εκτελέσει το ρυθμικό μοτίβο που αντιστοιχεί στο ζώο που του τυχαίνει, όπως φαίνεται παρακάτω:

Εφαρμογή

Η νηπιαγωγός, αφού εξηγήσει τους κανόνες του παιχνιδιού, θέτει το εξής ερώτημα: Ποιο ρυθμικό μοτίβο μπορεί να τύχει στο κάθε παιδί; Τα παιδιά εκφράζουν τις προβλέψεις τους και η

εκπαιδευτικός διευκολύνει τη συζήτηση θέτοντας ερωτήματα όπως: Ποιο μπορεί να είναι το ρυθμικό μοτίβο; Θα τυχαίνει πάντα αυτό το ρυθμικό μοτίβο;

Το κάθε παιδί, με τη σειρά του, επιλέγει τυχαία μία κάρτα, την παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά, επιλέγει το ανάλογο αυτοκόλλητο και το τοποθετεί στον πίνακα στην κατάλληλη θέση. Στη συνέχεια εκτελεί το ρυθμικό μοτίβο που αντιστοιχεί στην κάρτα που του έτυχε και την ανατοποθετεί στη θέση της. Η νηπιαγωγός ανακατεύει τις κάρτες και συνεχίζει με το επόμενο παιδί. Στο τέλος, νηπιαγωγός και παιδιά συζητούν και αποφασίζουν για το ποιο μπορεί να είναι το ρυθμικό μοτίβο που μπορεί να τύχει σε κάθε παιδί προκειμένου να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το ρυθμικό μοτίβο μπορεί να είναι ή αυτό που αντιστοιχεί στον σκύλο ή στο γατάκι ή στο ποντικάκι. Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί με τη χρήση κρουστών οργάνων (π.χ. ταμπουρίνο, ντέφι, μαράκες, ξυλάκια) αντί για παλαμάκια.

«Παίζοντας με τα ρυθμικά μοτίβα (Β)»

Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι

Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια του ρυθμού, ενώ, όσον αφορά στη μαθηματική διάσταση, επιτυγχάνεται η εύρεση και καταγραφή όλων των δυνατών αποτελεσμάτων σε ένα πείραμα τύχης δύο σταδίων. Οι μουσικοί στόχοι της δραστηριότητας, που είναι επίσης παιγνιώδους μορφής, επικεντρώνονται στην κατανόηση της έννοιας της φράσης μέσα από το συνδυασμό απλών ρυθμικών μοτίβων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης απλών ρυθμικών μοτίβων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης απλών κρουστών οργάνων.

Υλικό

- Καρτέλες με εικόνες από τρία ζώα: σκύλος, γατάκι, ποντικάκι.
- Κρουστά ρυθμικά όργανα π.χ. ταμπουρίνο, ντέφι, μαράκες, ξυλάκια.
- Πίνακας με δύο θέσεις, επάνω στον οποίο θα καταγράφονται τα αποτελέσματα των δοκιμών.
- Αυτοκόλλητα με τις εικόνες των τριών ζώων (οι εικόνες από το κάθε ζώο θα είναι διπλάσιες από των αριθμό των παιδιών).

Περιγραφή δραστηριότητας

Στο παιχνίδι συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης. Κάθε παιδί καλείται να επιλέξει τυχαία δύο από τις κάρτες των ζώων, οι οποίες είναι τοποθετημένες ανάποδα. Παίρνει πρώτα τη μία, καταγράφει το αποτέλεσμα στον πίνακα και την ανατοποθετεί στη θέση της. Η νηπιαγωγός ανακατεύει τις κάρτες και μετά το παιδί παίρνει τη δεύτερη κάρτα του, καταγράφει το αποτέλεσμα στο πίνακα και εκτελεί τη ρυθμική φράση που προκύπτει. Οι ρυθμικές φράσεις που μπορούν να προκύψουν από τη δραστηριότητα είναι οι παρακάτω:

- Σκύλος- γατάκι
- Σκύλος- ποντικάκι
- Σκύλος- σκύλος
- Γατάκι –γατάκι
- Γατάκι – ποντικάκι
- Γατάκι – σκύλος

- Ποντικάκι – σκύλος
- Ποντικάκι – γατάκι
- Ποντικάκι – ποντικάκι

Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί με την προσθήκη ακόμα μίας κάρτας στη διαδικασία, επιτρέποντας έτσι τη δημιουργία φράσεων που θα αποτελούνται από τρία ρυθμικά μοτίβα. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανοί συνδυασμοί καρτών, καθώς και ο βαθμός δυσκολίας όσον αφορά την εκτέλεση των ρυθμικών μοτίβων που προκύπτουν.

Εφαρμογή

Η δραστηριότητα ακολουθεί τα ίδια βήματα με την προηγούμενη μεταφέροντας όμως αυτή τη φορά τον προβληματισμό στις πιθανές φράσεις που μπορεί να προκύψουν από το συνδυασμό καρτών και όχι σε απλά ρυθμικά μοτίβα. Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά συζητούν και αποφασίζουν για το ποια μπορεί να είναι η ρυθμική φράση που μπορεί να τύχει σε κάθε παιδί προκειμένου να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι διαφορετικές ρυθμικές φράσεις που μπορεί να προκύψουν είναι οι εννέα που προαναφέρθηκαν.

«Ο τροχός που γυρνά και ρυθμούς μας ζητά»

Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι

Η δραστηριότητα έχει σκοπό σε σχέση με τη Μουσική τη γνωριμία των παιδιών με τις ρυθμικές αξίες του μισού και του τετάρτου και σε σχέση με τα Μαθηματικά τη σύγκριση της πιθανότητας δύο ενδεχομένων σε ένα πείραμα τύχης. Για τη Μουσική, ειδικότερα, στόχος είναι η ανάπτυξη ακρίβειας στην κίνηση του σώματος και η κατανόηση της διάρκειας, αφού η δραστηριότητα απαιτεί την κινητική απόκριση των παιδιών σε συγκεκριμένες ρυθμικές αξίες.

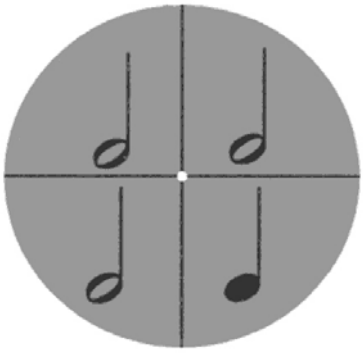
Υλικό

- Δύο τροχοί πάνω στους οποίους είναι γραμμένες οι ρυθμικές αξίες του μισού και του τετάρτου. Ο πρώτος έχει γραμμένες τις ρυθμικές αξίες του μισού και του τετάρτου σε αναλογία ¾ και ¼ αντίστοιχα. Ο δεύτερος έχει γραμμένες τις ρυθμικές αξίες του μισού και του τετάρτου σε αναλογία ¼ και ¾ αντίστοιχα. Στο κέντρο των τροχών τοποθετείται ένας δείκτης, ο οποίος μπορεί να περιστρέφεται.
- Προκαθορισμένη διαδρομή, η οποία αποτελείται από δεκαπέντε βήματα.

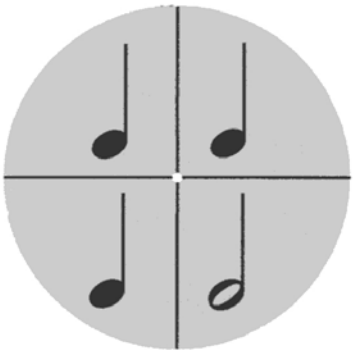
Περιγραφή δραστηριότητας

Το παιχνίδι παίζεται από δύο ομάδες παιδιών. Η μία ομάδα χρησιμοποιεί τον τροχό που η αναλογία του σε ρυθμικές αξίες του μισού και του τετάρτου είναι ¾ και ¼ αντίστοιχα (Τροχός Α) και η άλλη ομάδα τον τροχό που η αναλογία του σε ρυθμικές αξίες του τετάρτου και του μισού είναι ¼ και ¾ αντίστοιχα (Τροχός Β). Η κάθε ομάδα κάνει ένα βήμα όταν ο δείκτης σταματήσει στο τέταρτο και δύο βήματα όταν ο δείκτης σταματήσει στο μισό. Νικήτρια είναι η ομάδα, η οποία θα πραγματοποιήσει πρώτη τη διαδρομή της.

ΤΡΟΧΟΣ Α



ΤΡΟΧΟΣ Β



Εφαρμογή

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Ένα παιδί από κάθε ομάδα εναλλάξ γυρίζει τον τροχό. Ανάλογα με την αξία που σταματάει ο δείκτης, η ομάδα πραγματοποιεί ένα ή δύο βήματα. Στο τέλος συζητάμε με τα παιδιά αν ήταν δίκαιο το παιχνίδι. Τα παιδιά δικαιολογούν τις απαντήσεις τους και καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα.

«Ζώα και πουλιά»

Σκοπός και μαθησιακοί στόχοι

Η δραστηριότητα έχει σκοπό όσον αφορά στη Μουσική την ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ακρόασης και ικανότητας δημιουργικής κίνησης, αφού αναπτύσσεται κυρίως μέσα από κινήσεις των παιδιών στο χώρο. Όσον αφορά στα Μαθηματικά, τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία σύγκρισης της πιθανότητας ενός ενδεχομένου σε ένα πείραμα τύχης.

Υλικό

- Ένα χρωματικό ζάρι, που έχει στις τέσσερις έδρες του διάφορα ζώα (λιοντάρι, χελώνα, ελέφαντας, καγκουρό) και στις δύο έδρες του πουλιά (κύκνος, κούκος).
- CD player
- CD «Το καρναβάλι των ζώων» του Camille Saint-Saëns

Περιγραφή δραστηριότητας

Η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά σχετικά με το ποια είδη κινήσεων ταιριάζουν με τα ζώα και τα πουλιά αντίστοιχα και μαζί επιλέγουν τις καταλληλότερες. Στη συνέχεια τα παιδιά ακούνε δύο αποσπάσματα από το «Το καρναβάλι των ζώων» του Camille Saint-Saëns, ένα αντιπροσωπευτικό των ζώων (εμβατήριο του λιονταριού) και ένα των πουλιών (κούκος). Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού καθορίζουν ποια μουσική ταιριάζει στις κινήσεις των ζώων και ποια

στις κινήσεις των πουλιών. Μπορούν όμως να επεκτείνουν την κίνησή τους προσθέτοντας και προσωπικές κινήσεις και εκφράσεις.

Εφαρμογή

Η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι: τα παιδιά να χωριστούν στην ομάδα των ζώων και την ομάδα των πουλιών. Όταν από το CD ακούγεται μουσική θα κινούνται στο χώρο τα παιδιά της ομάδας των οποίων η συγκεκριμένη μουσική αντιστοιχεί στο χαρακτήρα που υποδύονται.

Ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες γίνεται ως εξής: Κάθε παιδί καλείται να ρίξει το ζάρι. Ανάλογα με το τι θα του τύχει θα ανήκει στην ομάδα των ζώων ή στην ομάδα των πουλιών. Η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά σχετικά με τον αριθμό των παιδιών της κάθε ομάδας και ζητά να της εξηγήσουν γιατί είναι μεγαλύτερη (σε αριθμό) η ομάδα των ζώων. Τα παιδιά δικαιολογούν τις απαντήσεις τους και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι επειδή το ζάρι αποτελείται από περισσότερες έδρες ζώων παρά πουλιών η πιθανότητα να τύχει μορφή ζώου είναι μεγαλύτερη.

Συμπεράσματα

Η διαθεματικότητα, μέσα από την ενσωμάτωσή της στο σχολική αίθουσα μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο «σύμμαχο» του εκπαιδευτικού και να τονώσει την αυτοπεποίθησή του, ενώ η διασύνδεσή της με την τεχνολογία μπορεί να αντικαταστήσει παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που ίσως απαιτούν περισσότερες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες (Koutsoupidou, 2006· Koutsoupidou, 2008). Η διασύνδεση των Μουσικής και Μαθηματικών μπορεί να επεκταθεί και στη διδασκαλία άλλων εννοιών, ενώ το διαδίκτυο μπορεί να εξασφαλίσει νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης παρέχοντας εύκολη και πλήρη πρόσβαση σε πληροφορίες, ιδέες και άτομα (NACCCE, 1999). Η αλληλεπίδραση των παιδιών με καινοτόμους τρόπους μάθησης μπορεί ακόμη να υποβοηθήσει τη μουσική και δημιουργική τους ανάπτυξη (Folkestad, 2005· Burnard, 2007· Young, 2008).

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αποτελούν ένα μόνο δείγμα πιθανών διασυνδέσεων των δύο γνωστικών αντικειμένων. Η διαδικτυακή πύλη που δημιουργήθηκε από τη συνεργασία ερευνητών σε επίπεδο διαπροσωπικό, διατμηματικό και διαπανεπιστημιακό αποτελεί όχι μόνο μία πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και μια προσπάθεια εύρεσης ενός μέσου επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Τη δημιουργία της πύλης ακολούθησε σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων, που σκοπό είχε μια πρώτη γνωριμία μιας ομάδας εκπαιδευτικών με τις δραστηριότητες. Μέσα από την πύλη δίνεται επιπλέον η δυνατότητα σχολιασμού των δραστηριοτήτων μετά από εφαρμογή τους στο χώρο του νηπιαγωγείου και εισήγησης προτάσεων για περαιτέρω σχετικές δραστηριότητες. Τέλος, μέσα από την δυνατότητα συμμετοχής στο forum της διαδικτυακής πύλης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες που ξεπερνούν τα σύνορα των γεωγραφικών περιοχών στις οποίες εργάζονται.

Η διασύνδεση Μαθηματικών και Μουσικής για τη διδασκαλία της έννοιας των πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για το συνδυασμό των δύο μαθημάτων και για τη διδασκαλία άλλων εννοιών, τόσο μαθηματικών όσο και μουσικών. Θα μπορούσε ακόμη να επεκταθεί και στο δημοτικό σχολείο με διαθεματικές δραστηριότητες αντίστοιχες της μαθηματικής και μουσικής ανάπτυξης των παιδιών κάθε ηλικίας. Η Μουσική

μπορεί να αποτελέσει σημαντικό όχημα για τη μετάδοση γνώσεων στο σχολείο προσεγγίζοντας τη γνώση με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28, 37-62.

Brophy, T.S. (2002). The Melodic Improvisations of Children Aged 6-12: a developmental perspective. *Music Education Research*, 4(1), 73-91.

Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.

Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.

Fischbein, E. (1987). *Intuition in Science and Mathematics: An Educational Approach.* Dordrecht, The Netherlands: Reidel.

Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.

Jaynes, E.T. (1998). *Probability Theory: The Logic of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koutsoupidou, T. (2006). Improvisation and creative thinking in primary music education. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.

Koutsoupidou, T. (2008). Initial music training of nursery teachers: what do they ask for and what do they get? Στο L. Suthers (επιμ.) *Proceedings of the 13rd International Seminar of the Early Childhood Commission (ECME)* (ISME) (43-48), Centro Giovanni XIII, Frascati, Italy, July 14-19.

Koutsoupidou, T. & Labitsi, V. (2008). Developing music and art skills in 9 to 10 year-old children in Greece. Proceedings of the *2nd European Conference of Developmental Psychology of Music* (155-161), Roehampton University, UK, September 10-12.

Laplace, P.S. (1902). *A Philosophical Essay on Probabilities* (μτφρ. F.W. Truscott & F.L. Emory) (6η έκδ. στα Γαλλικά). New York: John Wiley & Sons.

Marsh, K. (2000). The composers in the playground. Paper presented at the Creativity Special Research Interest Group session, *Music Educators National Conference*, Washington, DC.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education Report (NACCCE). (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. UK: DfEE Publications.

Palmer, J. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership,* 49(2): 57-60.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *The Origin of the Idea of Chance in Children*. London: Routledge & Kegan Paul.

Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development* (4η έκδ.). Oxford: Blackwell.

Sundin, B. (1997). Musical Creativity in Childhood – A Research Project in Retrospect. *Research Studies in Music Education*, 9, 48-57.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds. *British Journal of Music Education,* 20(1), 45-59.

Young, S. (2008). Musical childhoods: Diversity, disparity and digital technologies. Keynote presentation at the *13th Early Childhood Music Education Seminar (ECME-ISME)*, Centro Giovanni XXIII, Frascati, Italy, July 14-19**.**

http://pogtest.edc.uoc.gr/web/guest/home

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ποιο είναι το καταλληλότερο μουσικό όργανο για ένα παιδί με αναπηρία[1];

Ludger Kowal-Summek

Περίληψη

Στο τέλος της πρωτοβάθμιας μουσικής τους εκπαίδευσης, στην ηλικία των έξι ή επτά ετών, πολλά παιδιά, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, θέλουν να μάθουν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο. Το μουσικό όργανο που επιλέγουν εξαρτάται κυρίως από τα διαφορετικά μουσικά τους ενδιαφέροντα. Κατά τη τελευταία φάση της πρωτοβάθμιας μουσικής τους εκπαίδευσης μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να παίζουν πολλά διαφορετικά όργανα Υποχρέωση του δασκάλου είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να βρουν το μουσικό όργανο που είναι σε θέση να παίξουν. Διερευνώνται αρχικώς τα πολλά διαφορετικά παιχνίδια που οφείλει να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος προκειμένου να επιβεβαιώσει το επίπεδο της αισθητηριακής και κινησιολογικής ανάπτυξης κάθε παιδιού και να το βοηθήσει να βρει το κατάλληλο μουσικό όργανο. Κατάλληλο μουσικό όργανο για ένα παιδί δεν είναι μόνο αυτό που το ίδιο θέλει να μάθει να παίζει, αλλά και αυτό που μπορεί να παίξει. Μία δεύτερη παράμετρος προς διερεύνηση αφορά στην παρώθηση του παιδιού σε σχέση με το τάδε ή το δείνα μουσικό όργανο. Προκειμένου ο δάσκαλος να διασφαλίσει συνεχή παρώθηση θα πρέπει να συνδυάσει τα παραπάνω παιχνίδια στο πλαίσιο ολοκληρωμένων, ελκυστικών μαθημάτων. Δεν αρκεί να παρουσιάσει στους μαθητές τα μουσικά όργανα μέσω εικόνων ή μουσικών παραδειγμάτων, αλλά πρέπει να τους επιτρέψει να πειραματιστούν. Τέλος, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στην εκδήλωση προτίμησης για κάποιο μουσικό όργανο σε σχέση με παραμέτρους της ιδιαίτερης προσωπικότητας του εκάστοτε μαθητή.

Λέξεις-κλειδιά
πρωτοβάθμιας μουσική εκπαίδευση, μουσικά όργανα, παιχνίδια, κίνητρο, ανάπτυξη προσωπικότητας

Πρόλογος

Προς το τέλος της βασικής ή, θα λέγαμε, της προ-σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, σε ηλικία 6 ή 7 ετών, πολλά παιδιά, με αναπηρία ή χωρίς, θέλουν να μάθουν να παίζουν ένα μουσικό όργανο. Η προτίμησή τους σε κάποιο μουσικό όργανο εξαρτάται κυρίως από τα ιδιαίτερα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Σε αυτό το διάστημα της μουσικής τους εκπαίδευσης έχουν γνωρίσει πολλά και διαφορετικά μουσικά όργανα και θα μάθουν επίσης πώς να τα παίζουν. Είναι έργο και ευθύνη του δασκάλου να βοηθήσει όλα τα παιδιά να βρουν το μουσικό όργανο που θέλουν και που έχουν την ικανότητα να παίξουν.

Στη δεκαετία του ’70 ο Probst (1991) διατύπωσε δύο θέσεις οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για μένα και για την επαφή μου με όλες τις επόμενες θεωρίες:

1. Κάθε ανθρώπινο πλάσμα είναι εκ γενετής ικανό να ακούει, να παίζει και να νιώθει όλα τα είδη της μουσικής
2. Αλλά υπάρχουν διαφορετικές βαθμίδες:
   α. στην ένταση με την οποία βιώνουν τη μουσική
   β. στην κατάκτηση της τεχνικής ικανότητας

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Μαρία Ζησοπούλου και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

γ. στην αντίληψη και στην άρθρωση της μουσικής (Probst, 2006: 8).

Οι δάσκαλοι της μουσικής σε γενικά ή ειδικά σχολεία αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα όταν πρέπει να απαντήσουν ποιο είναι το καταλληλότερο μουσικό όργανο. Ωστόσο αυτές οι δύο θέσεις του Probst διασφαλίζουν ότι μπορείτε να βοηθήσετε τα παιδιά με αναπηρία να ανακαλύψουν το πιο κατάλληλο μουσικό όργανο και ότι τελικά θα βρείτε ποιο είναι αυτό.

Ο Werner Probst (1991), ένας από τους σπουδαίους Γερμανούς δάσκαλους μουσικής για παιδιά με αναπηρία, και η ομάδα του, ανέπτυξαν κατά τις δεκαετίες 1970-80 παιχνίδια ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να βρουν το δικό τους μουσικό όργανο (Βλ. Held, 1981· 1983a· 1983b· 1991).

Προτού ένας δάσκαλος ξεκινήσει να εξοικειώνει τα παιδιά, με αναπηρία ή χωρίς, στα διάφορα μουσικά όργανα, θα πρέπει πρώτα να αναρωτηθεί τα εξής δύο:

1. Ποια πρέπει να είναι η αισθησιο-κινητική συνθήκη/ικανότητα ενός παιδιού για να παίξει το ένα ή το άλλο όργανο;
2. Ποιες από αυτές τις συνθήκες /ικανότητες διαθέτει το παιδί;

Πιστεύω ότι δεν είναι αρκετό να δείξουμε στα παιδιά εικόνες από διαφορετικά μουσικά όργανα, να αποσαφηνίσουμε τις λειτουργίες τους ή να ακούσουμε τον ήχο τους. Η καλύτερη μέθοδος για να βρούμε το σωστό μουσικό όργανο για ένα νεαρό εκτελεστή είναι να κάνουμε μουσική παίζοντας με τα όργανα. (Βλ. Bacsalmasi et al., 2007· Köneke, 1998· Marx 2005, 2008· Zarius et al., 2008).

Εάν τώρα σκεφτείτε τη μουσική εκπαίδευση για παιδιά με αναπηρία πρέπει να λάβετε υπόψη σας δύο απόψεις:

1. Την υποκειμενική άποψη: το σωστό μουσικό όργανο είναι αυτό που *θέλει* να παίξει το παιδί
2. Την αντικειμενική άποψη: το σωστό μουσικό όργανο είναι αυτό που *μπορεί* να παίξει το παιδί

Η γεφύρωση των δύο αυτών απόψεων θα είναι έργο παιδαγωγικό.

Παιχνίδια για τον εντοπισμό της αισθησιο-κινητικής συνθήκης για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου

Εάν δουλεύετε με παιδιά με αναπηρία δεν είναι πολύ εύκολο να διακρίνετε τις ξεχωριστές τους συνθήκες - ικανότητες. Γι αυτό ο Held (1981· 1983a· 1983b· 1991) ανέπτυξε τα παρακάτω παιχνίδια:

1. για να αξιολογήσει την ατομική ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τις δυσκολίες και
2. για να δώσει σ' ένα μελλοντικό δάσκαλο μερικές συμβουλές για τα επερχόμενα μαθήματα μουσικών οργάνων

Τα παιχνίδια δε στοχεύουν να δείξουν σε ένα άτομο τι μπορεί ή δε μπορεί να κάνει, αλλά να διαπιστώσουν τι είναι δυνατόν και να αναπτύξουν ικανότητες που θα το βοηθήσουν. Ωστόσο εάν ακολουθήσετε αυτή τη μέθοδο, δε θα νιώσετε ποτέ ασφαλείς για το τι είναι λειτουργικό.

Ας αρχίσουμε όμως με τα παιχνίδια. (Kowal-Summek, 2009, υπό έκδοση). Μπορείτε να χωρίσετε τα παιχνίδια σε πέντε κατηγορίες:

1. κινητήριας δύναμης και συνοχής (για πνευστά όργανα)
2. κινητήριας δραστηριότητας (για πληκτροφόρα, πνευστά, έγχορδα όργανα και ντραμς)
3. αισθησιο-κινητικά (για όλα τα όργανα)

4. οπτικής αντίληψης (για όλα τα όργανα)
5. ακουστικής αντίληψης (για όλα τα όργανα).

Για να περιγράψουμε και να παίξουμε όλα αυτά τα παιχνίδια θα χρειαζόταν ένα πρακτικό εργαστήρι. Παίζοντας και παρακολουθώντας αυτά τα παιχνίδια θ' ανακαλύψετε πολλά διαφορετικά πράγματα για το καθένα άτομο. Αλλά πρέπει να λάβετε υπόψη, ότι αυτά τα παιχνίδια πρέπει να καταλαμβάνουν μόνο ένα μέρος του μαθήματος και όχι το συνολικό περιεχόμενο ενός ολόκληρου μαθήματος. Ο στόχος είναι να ανακαλύψετε τι δυσκολεύει ένα παιδί να μάθει το ένα ή το άλλο μουσικό όργανο.

Κατά τη διάρκεια των δικών μου μαθημάτων θεωρώ ότι τα παιδιά, με αναπηρία ή χωρίς, διασκεδάζουν πολύ παίζοντας αυτά τα παιχνίδια, παρόλο που απεχθάνονται τα τεστ. Γιατί, στο τέλος, αυτά τα παιχνίδια είναι τεστ. Εάν θέλετε να παίξετε όλα αυτά τα παιχνίδια θα χρειαστείτε περισσότερο από τρεις μήνες

Στη Γερμανία κυκλοφορούν σήμερα μερικά διδακτικά βιβλία για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου τα οποία συμπεριλαμβάνουν αυτά τα παιχνίδια. (Βλ. Marx, 2005· 2008).

Κίνητρα

Μία δεύτερη πλευρά αποτελεί το κίνητρο για να παίξει κανείς το ένα ή το άλλο μουσικό όργανο (Petrat, 2000· 2007). Για να χτίσετε ένα συνεχές κίνητρο για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, θα χρειαστεί να συνδυάσετε αυτά τα παιχνίδια σε ελκυστικά μαθήματα.. Δεν είναι αρκετό να παρουσιάσετε τα μουσικά όργανα σε εικόνες ή με μουσικά παραδείγματα. Πρέπει να δοκιμάσουν τα μουσικά όργανα από μόνα τους.

Εάν θέλετε να προσπαθήσετε να φθάσετε στη βάση των κινήτρων, θα βρείτε διαφορετικές θεωρίες για τα κίνητρα (de la Motte-Haber, 1985· Holodynski et al., 2002· Oerter, 1998· Rudolph, 2003· Schölmerich & Lengning, 2004· Weiner, 1994) και διαφορετικές απαντήσεις στην ερώτηση «τι είναι τα κίνητρα». Η περιέργεια είναι ένα από τα πιο σπουδαία κίνητρα για να στραφεί ένα παιδί προς ένα μουσικό όργανο. Ωστόσο η περιέργεια πρέπει να μεταλλαχθεί σε μόνιμο ενδιαφέρον. Η περιέργεια και το ενδιαφέρον καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά για μια ολόκληρη ζωή, εάν δεν παρεμποδιστούν από υπερβολικό φόρτο εργασίας (Βλ. Oerter, 1998:768).

Η περιέργεια είναι μια ανθρώπινη βασική ανάγκη όπως η πείνα, η δίψα και ο ύπνος. Όσο πιο έντονη είναι η περιέργεια τόσο πιο έντονη είναι και η απασχόληση με το μουσικό όργανο. Η περιέργεια είναι πολύ υψηλή, όταν υπάρχει κατά μέσο όρο μια ασυμφωνία ανάμεσα στην περιέργεια και στην καθεαυτή γνώση. Για να ικανοποιήσει το παιδί την περιέργειά του, οι γονείς, για παράδειγμα, δεν θα έπρεπε να το καθοδηγούν μονίμως.

Η περιέργεια και το ενδιαφέρον δεν είναι ταυτόσημα. Μία βραχυπρόθεσμη περιέργεια μπορεί να μεταλλαχθεί μετά από κάποιο διάστημα σε μακροπρόθεσμο ενδιαφέρον. Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή φαίνεται να έχει μεγάλη επιρροή πάνω στα κίνητρα, ένα σημείο παιδαγωγικής επιρροής χρονικά προγενέστερο (Βλ. Bowlby, 2006· Schölmerich & Lengning, 2004· Reiserer & Mandl 2002· Wild et al., 2001).

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας είναι πολύ σημαντικό, να ανεξαρτητοποιηθούν τα κίνητρα από τις προτροπές.. Άλλο ένα σημείο είναι η υποκειμενική εμπειρία κατά τη διάρκεια της έντονης δραστηριότητας, που σχετίζεται με το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν τα παιδιά.

Η εξέλιξη ενός ενδιαφέροντος επηρεάζεται από τρεις ανάγκες: την εμπειρία της επιδεξιότητας, την αυτονομία και την ενσωμάτωση σε κοινωνικές δομές. Μπορεί ωστόσο να

υπάρχουν κάποιες άλλες πλευρές όπως η προβληματική του φύλου, η αυξανόμενη συσχέτιση με τους συνομηλίκους, με τους δασκάλους στο σχολείο κ.τ.λ.

Άλλο ένα σημείο βρίσκεται στα εσωτερικά και στα εξωτερικά κίνητρα. Εσωτερικό κίνητρο σημαίνει ότι κάποιος κινητοποιείται από τον εαυτό του, εξωτερικά κίνητρα σημαίνει ότι κάποιος κινητοποιείται από εξωτερικές επιβραβεύσεις. Ο παράγοντας που παίζει ένα σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο των εσωτερικών κινήτρων είναι η αυτενέργεια. Έχω την ικανότητα να διαχειριστώ και να φθάσω τους στόχους μου μόνος μου. Τα εξωτερικά κίνητρα προκαλούν εθισμό στις εξωτερικές επιβραβεύσεις. Όμως, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου δεν μπορεί πάντα να στηρίζεται στα εσωτερικά κίνητρα, μερικές φορές χρειάζεται και τα εξωτερικά κίνητρα.

Η Φάση της Κινητοποίησης

Η φάση της κινητοποίησης είναι η περίοδος, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα μουσικά όργανα. Θα βρείτε αυτή τη φάση σε κάθε διδακτικό εγχειρίδιο οργάνου. Πρέπει να γνωρίσετε τα όργανα στα παιδιά, αλλά αυτό δεν είναι ο μοναδικός στόχος. Ως δάσκαλος πρέπει να τους μάθετε τον ήχο κάθε μουσικού οργάνου και ακόμη πρέπει να τους δείξετε πώς να παίζουν τα διαφορετικά μουσικά όργανα. Για το σκοπό αυτό δεν αρκεί να δείξετε μερικές εικόνες των διαφορετικών οργάνων, πρέπει να έχετε τα πραγματικά όργανα, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να τα παίξουν αν το θελήσουν. Για να αποκομίσουν μία εντύπωση από τα διαφορετικά μουσικά όργανα είναι απαραίτητο για τα παιδιά να δεσμευτούν στην προσπάθεια να παίξουν αυτά τα όργανα για μια περίοδο περίπου τριών μηνών. Κάθε ομάδα οργάνων πρέπει να είναι στη διάθεση των παιδιών για τρεις ή τέσσερις εβδομάδες.

Είναι σημαντικό από την αρχή όχι μόνο να μάθουν κάτι για τα διαφορετικά μουσικά όργανα αλλά να τα παίξουν, να κάνουν μουσική εξ αρχής. Για το σκοπό αυτό, μπορείτε για παράδειγμα να φτιάχνετε μουσική με βάση τα εικονογραφημένα βιβλία, όπως " ο Swimmy" του Leo Lionnie.

Είναι η ιστορία ενός μικρού μαύρου ψαριού που ζει σε έναν ύφαλο μαζί με τα' αδέλφια του. Μια μέρα ήρθε ένα μεγάλο ψάρι και τους έφαγε όλους εκτός από τον Swimmy. Όλα τα άλλα ψάρια εξαφανίστηκαν, και ένιωθε απέραντη μοναξιά, γι' αυτό αποφάσισε να κολυμπήσει μέσα στη θάλασσα. Έτσι ο Swimmy γνώρισε όλα τα άλλα πλάσματα που ζούσαν στη θάλασσα. Το ταξίδι του συνεχιζόταν ώσπου στο τέλος ο Swimmy συνάντησε κάποια άλλα ψάρια. Έμοιαζαν με τα προηγούμενα αδέλφια του και ήταν πολύ αγχωμένα όπως εκείνα. Αποφάσισαν να σκαρώσουν μία φάρσα, έτσι όλοι μαζί σχημάτισαν ένα μεγάλο ψάρι και κολύμπησαν στη θάλασσα. Τώρα ήταν οι άλλοι που έφευγαν κολυμπώντας. Όμως ο Swimmy και οι καινούργιοι του φίλοι μπορούσαν τώρα πια να συναντήσουν όλα τα πλάσματα που ζούσαν μέσα στη βαθιά θάλασσα.

Ένας συνάδελφός μου και εγώ φτιάξαμε αυτή την ιστορία με μουσική μαζί με παιδιά με αναπηρία ηλικίας 5-6 ετών. Ανακαλώντας στην μνήμη τους τον ήχο από τα διαφορετικά μουσικά όργανα τα παιδιά αποφάσισαν, κοιτώντας τις εικόνες και ακούγοντας την ιστορία, ποιο όργανο πρέπει να αντιστοιχηθεί σε κάθε πλάσμα μουσικά. Ο Swimmy, η κεντρική φιγούρα, παιζόταν στη φλογέρα από τον συνάδελφό μου.

Προτίμηση σε ένα Μουσικό Όργανο και Προσωπικότητα

Εάν σκέφτεστε την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, μπορείτε, όπως και εμείς, να λάβετε υπόψη σας παιχνίδια, κίνητρα ή μία πρακτική φάση κινητοποίησης, αλλά μπορείτε επίσης να σκεφτείτε την αναλογία ανάμεσα στην προτίμηση ενός ανθρώπου σε ένα μουσικό όργανο και την προσωπικότητά του.

Για το τελευταίο σημείο μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικές προσεγγίσεις (Kowal-Summek, 2009, υπό έκδοση):

1. Προσανατολισμός προς τη προσωπικότητα (Nohr, 1997· Vogl, 1993)
2. Θεωρία της μάθησης (Vogl, 1993)
3. Η πολυ-παραγοντική προσέγγιση (Vogl, 1993)
4. Η συστημική προσέγγιση (Vogl, 1993)

Κάθε προσέγγιση είναι πολύ διαφορετική. Αλλά καμία δεν αποκαλύπτει από μόνη της τη συνολική αλήθεια.

Τελικά, υπάρχουν διαφορετικές μέθοδοι για να εξερευνήσουμε την σχέση μεταξύ της προσωπικότητας ενός παιδιού και της επιλογής του μουσικού του οργάνου. Για μένα δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ παιδιού με αναπηρία ή χωρίς αναπηρία και δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα παιδί και σε έναν ενήλικα.

Συμπεράσματα

Στο τέλος θα έχετε προσεγγίσει κάποιους διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσετε τα παιδιά με αναπηρία ή χωρίς ώστε να βρουν το μουσικό όργανο που τους ταιριάζει. Καμία από αυτές τις μεθόδους δεν είναι η καθοριστική, αλλά εάν τις δει κανείς όλες μαζί, μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να βρουν το σωστό μουσικό όργανο για παιδιά με αναπηρία.

Τα παιχνίδια μπορεί να σας δώσουν μία πρώτη εντύπωση, αλλά δεν θα είναι αρκετά για μία μακροπρόθεσμη πρόβλεψη. Γι' αυτό θα χρειαστείτε γνώση σχετικά με τα κίνητρα και πώς να τα ενεργοποιήσετε. Ένα τρίτο στοιχείο που θα πρέπει να σας απασχολήσει είναι η ιδιαιτερότητα της κάθε προσωπικότητας.

Βιβλιογραφία

Ahnert, L. (επιμ.) (2004*). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bacsalmasi, K. (2007). *INKA – Das Instrumentenkarussell. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr.* Lehrerband (incl. CD und großem Orchesterposter) und Schülerheft. Zürich: Conbrio, Hug & Co. Musikverlage.

Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

De la Motte-Haber, H. (1985). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber-Verlag. Laaber.

Held, J. (1981). Entwicklung und Effizienz von Methoden zur Beobachtung sensumotorischer Voraussetzungen für das Instrumentalspiel mit Körperbehinderten (unveröffentlichte Diplomarbeit). Uni Dortmund.

Held, J. (1983a). Instrumentalspiel mit Körperbehinderten. *NMZ,* Februar/März 1983, 21.

Held, J. (1983b). Kräfte, teils haltend teils bewegend. *NMZ,* Juni/Juli 1983, 22 ff.

Held, J. (1991). Spiele zur Beobachtung sensumotorischer Voraussetzungen. *Probst:* 1991, 43 ff

Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In Oerter/Montada (επιμ.) (5η έκδοση), 551 ff.

Köneke, H. W. (1998). Musikinstrumente. So sehen sie aus – so klingen sie – so funktionieren sie. Ein Wegweiser in die Instrumentenkunde für den Grundschulunterricht (mit CD). (edition: grundschule). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze

Kowal-Summek, L. (2009, υπό έκδοση). Welches ist das richtige Instrument? Gedanken und Anregungen zur Instrumentenwahl unter besonderer Berücksichtigung der Förderschulen. Στο Dartsch/Meyer/Stiller (επιμ.). ConBrio Fachbuch. Regensburg.

Krapp, A. & Weidenmann, B. (επιμ.) (2001). Pädagogische Psychologie. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz *PVU.* Weinheim, (4η έκδοση).

Marx, E. (2005/2008). Schnupperkurs. Konzept und Materialien für ein Instrumentenkarussell. Lehrerhandbuch und Arbeitsblätter. Breitkopf & Härtel. Wiesbaden.

Nohr, K. (1997). Der Musiker und sein Instrument. Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit. (Reihe Perspektiven Bd. 3). Tübingen.

Oerter, R. (1998[4]). Motivation und Handlungssteuerung. Στο Oerter/Montada (επιμ.), 758 ff, (4η έκδοση).

Oerter, R. & Montada, L. (επιμ.) (1998). *Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Auflage.* Weinheim/Basel: Beltz*PVU* (4η έκδοση).

Oerter, R. & Montada, L. (επιμ.) (2002). *Entwicklungspsychologie. 5. Vollständig überarbeitete Auflage.* Weinheim/Basel: Beltz*PVU* (5η έκδοση).

Petrat, N. (2000). *Psychologie des Instrumentalunterrichts*. Gustav Bosse Verlag. Kassel

Petrat, N. (2007). *Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Probst, W. (1991). *Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen*. Mainz: Schott Verlag.

Probst, W., Schuchardt, A. & Steinmann, B. (2006). *Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule*. Westermann: Verlag. Braunschweig

Reiserer, M. & Mandl, H. (2002). Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens. Στο Oerter/Montada (επιμ.), 923 ff, (5η έκδοση).

Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz*PVU.*

Schölmerich, A. & Lengning, A. (2004). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. Στο Ahnert (επιμ.), 198 ff.

VdM (2000). *Empfehlungen zur Gestaltung des Früh-Instrumentalunterrichts* (Arbeitshilfen) 2. Aufl. Bonn: VdM-Verlag (2η έκδοση).

VdM (επιμ.) (1996). *Neue Wege in der Musikschularbeit* (Arbeitshilfen). Bonn: VdM-Verlag.

Vogl, M. (1993). *Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen*. (Studien zur Psychologie und Therapie in der Musikpädagogik Bd. 4, hrsg. von R. Wagner). Frankfurt: Peter lang Verlag.

Weiner, B. (1994). Motivationspsychologie. 3. Auflage. Weinheim: Beltz*PVU* (3η έκδοση).

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. Στο Krapp/Weidenmann (επιμ.), 207 ff, (4η έκδοση).

Zarius, K.H. (2008). *MoMo. Monheimer Modell Musikschule für alle! Flächendeckende Kooperation von Musikschule und Grundschule. Strukturkonzept* (Unterrichtsmaterial - Planungshilfen, incl. CD). Hrsg. von der Stadt Monheim a. R.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η μουσική αγωγή ως μέσο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία

Μαρία Μαγαλιού

Περίληψη

Η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι ουσιώδης για τη μετέπειτα σχολική του επιτυχία και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο κατά την ενήλικη ζωή. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά, που παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των έξι ετών, διατρέχουν κινδύνους στη μετέπειτα ζωή τους, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και η ανεργία, ακόμη και η παραβατική συμπεριφορά ή η χρήση ναρκωτικών ουσιών. Για το λόγο αυτό τα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Το ερώτημα σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική αγωγή στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει απασχολήσει τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα. Μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοθεραπευτές έχουν υπογραμμίσει τη μεγάλη σημασία του τραγουδιού, του μουσικού αυτοσχεδιασμού, της κιναισθητικής ανταπόκρισης στη μουσική και άλλων μουσικών δραστηριοτήτων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, έρευνες για την πρώιμη κοινωνικοσυναισθηματική και μουσική ανάπτυξη των βρεφών τονίζουν το σημαντικό ρόλο της μουσικής στις πρώτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μητέρας-βρέφους, ενώ οι μελέτες των εθνομουσικολόγων επισημαίνουν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αλληλένδετη με τις διαδικασίες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης στις μη βιομηχανοποιημένες κοινωνίες.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η συνοπτική παρουσίαση των θέσεων μουσικοπαιδαγωγών, μουσικοθεραπευτών και εθνομουσικολόγων σχετικά με τη σημασία της μουσικής αγωγής στη συναισθηματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και των συμπερασμάτων σχετικών ερευνών, που αφορούν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, από τον ελληνικό και διεθνή χώρο.

Λέξεις κλειδιά
Προσχολική ηλικία, πρώτη σχολική ηλικία, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μουσική αγωγή

Εισαγωγή

Αποτελεί σήμερα κοινή θέση εκπαιδευτικών, ερευνητών και γονιών ότι η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών από την πρώτη παιδική ηλικία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια κοινωνία που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς και απαιτεί από το άτομο να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα να καλλιεργούν τις ικανότητες των παιδιών να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με τους άλλους και να διατηρούν γνήσιες και ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις.

Σύμφωνα με τον οργανισμό CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), που επιδιώκει την προώθηση της έρευνας και εκπαιδευτικής πρακτικής στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι στον τομέα

αυτό αφορούν την αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς (*self-management*), την ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον (*social awareness*), τις δεξιότητες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (*relationship skills*) και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (*responsible decision-making*). Στον τομέα της αυτογνωσίας επιδιώκεται η αναγνώριση των συναισθημάτων, των ατομικών δυνατοτήτων, αναγκών και αξιών και η θετική αυτοαντίληψη. Ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς σχετίζεται με τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων, την πειθαρχία και το σεβασμό κοινών κανόνων, την ικανότητα να θέτουμε στόχους και να προσπαθούμε να τους υλοποιήσουμε. Η ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον αφορά το σεβασμό απέναντι στους άλλους, την ικανότητα να μπαίνουμε στην προοπτική των άλλων, να νιώθουμε ενσυναίσθηση[1], να αναγνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα. Οι δεξιότητες ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων σχετίζονται με την επικοινωνία, τη διαμόρφωση και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με τα άτομα του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, αλλά και την αναζήτηση βοήθειας από τους άλλους, όταν αυτή είναι αναγκαία. Τέλος, η λήψη αποφάσεων αφορά τις ικανότητες να συνειδητοποιούμε τα προβλήματά μας και να εφευρίσκουμε θετικές και αποτελεσματικές λύσεις γι' αυτά (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008).

Η προσχολική και η πρώτη σχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και για τη σχολική επιτυχία και την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο κατά την ενήλικη ζωή. Ο ρόλος της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης είναι ουσιώδης για να αποκτήσουν τα παιδιά θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να διευρύνουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να μάθουν να ασκούν αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους (Dewolf & Benedict, 1997). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική τους προσαρμογή κατά τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής είναι πολύ πιθανόν να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου, να εγκαταλείψουν εντελώς το σχολείο και να υιοθετήσουν παραβατικές συμπεριφορές κατά την εφηβεία, αλλά και να αντιμετωπίσουν προβλήματα, όπως οι δυσκολίες προσαρμογής στο εργασιακό περιβάλλον, η ανεργία, ακόμη και ο εθισμός σε ναρκωτικές ουσίες κατά την ενήλικη ζωή (Gresham & Reschly, 1987· Katz & McClellan, 1991).

Στο πλαίσιο του προβληματισμού για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, το ερώτημα σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική αγωγή στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη έχει απασχολήσει τη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Έχει υποστηριχθεί ότι η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στη συναισθηματική ανάπτυξη και σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική επικοινωνία (Peery & Peery, 1986· Forrai, 1990· Σέργη, 1995) και μάλιστα ότι αυτός ο συσχετισμός ξεκινά από τη βρεφική ακόμη ηλικία (Papousek H., 1996· Hodges, 2002). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αυτογνωσίας, στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας και της ταυτότητας της ομάδας (Hodges, 2005). Σύμφωνα με τους Peery και Peery (1986:3) μέσω της μουσικής μας συμπεριφοράς αναπαράγουμε «πολλές από τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες, που είναι απαραίτητες στην ανθρώπινη επικοινωνία».

[1] Ο όρος «ενσυναίσθηση» αποτελεί την ελληνική απόδοση του όρου "empathy", που συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται για να περιγράψει φαινόμενα όπως το να νοιάζεται κανείς για τους άλλους και να επιθυμεί να τους βοηθήσει σε μια δύσκολη κατάσταση, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων ή ακόμη και να τα μοιράζεται μαζί τους και γενικά να «μπαίνει» στην προοπτική των άλλων (για επισκόπηση ορισμών του όρου βλέπε Empathy: *Wikipedia the Free Encyclopedia*).

Από την αρχαιότητα ακόμη είχε επισημανθεί η ευεργετική επίδραση της μουσικής στην ψυχή του ανθρώπου και είχε τονιστεί η σημασία της για τη συναισθηματική ισορροπία. Μία χαρακτηριστική έκφραση αυτής της πεποίθησης βρίσκουμε στο μύθο του Ορφέα, που με τη μουσική του ηρεμούσε τα άγρια θηρία και νικούσε τις σκοτεινές δυνάμεις του κάτω κόσμου. Ο Πυθαγόρας είχε υποστηρίξει ότι το σύμπαν, η ανθρώπινη ψυχή και η μουσική διέπονται από τις ίδιες αρμονικές αρχές. Ο Πλάτωνας επίσης είχε ισχυριστεί πως η μουσική δόθηκε στον άνθρωπο για να γαληνεύει τα βάσανα της ψυχής και του σώματος, ενώ ο Αριστοτέλης και οι οπαδοί του είχαν υπογραμμίσει τη συγκινησιακή δύναμη της μουσικής, επισημαίνοντας ότι η συγκίνηση που προκαλεί η μουσική μπορεί να διώξει κάθε άλλη ψυχολογική ένταση (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 1989).

Η σημασία της μουσικής ως μέσου διαπροσωπικής επικοινωνίας κατά την προγεννητική και τη βρεφική περίοδο

Μελετητές της προγεννητικής ανάπτυξης έχουν επισημάνει ότι η πρόωρη ανάπτυξη της ακοής σε σχέση με τις άλλες αισθήσεις κάνει τη μουσική να πλεονεκτεί όσον αφορά την επίδραση που ασκεί συναισθηματικά στον άνθρωπο. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το σύστημα της ακοής λειτουργεί πλήρως 3 με 4 μήνες πριν τη γέννηση, καθώς και ότι το έμβρυο αντιλαμβάνεται περιβαλλοντικούς ήχους, τη φωνή της μητέρας και μουσικούς ήχους και αντιδρά σ' αυτούς (Lecanuet, 1996). Κατά την εμβρυϊκή περίοδο, το τακτικότερο ερέθισμα που δέχεται το έμβρυο είναι ο χτύπος της καρδιάς της μητέρας. Ο ήχος αυτός είναι ένας ήχος με περιοδικότητα (72 περίπου χτύποι ανά λεπτό) και συνεπώς χαρακτηρίζεται από ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της μουσικής, το ρυθμό. Αυτή η επαφή με το ρυθμό αποτελεί μία από τις πρώτες εμπειρίες των αισθήσεων μέσα στο μικρόκοσμο της μήτρας. Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι νεογέννητα που εκθέτονταν καθημερινά στον οικείο, από το εμβρυϊκό στάδιο, ήχο του χτύπου της καρδιάς ενός ενηλίκου, καταπραΰνονταν απ' αυτόν και κέρδιζαν βάρος γρηγορότερα (Sack, 1960, 1962, στο Bunt, 1994:76), γεγονός που υπονοεί ότι η συχνότητα του καρδιακού παλμού μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα είδος «ρυθμικού πρωταρχικού βιώματος, που επιδρά εξαιρετικά ηρεμιστικά στο έμβρυο και διατηρείται σαν θεμελιώδης σωματική–συγκινησιακή εμπειρία σ' ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου» (Πρίνου-Πολυχρονιάδου, 1989:38).

Τη σημασία της μουσικής ως μέσου διαπροσωπικής επικοινωνίας κατά τα πρώτα στάδια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης επισημαίνουν οι έρευνες σχετικά με τις πρώτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μητέρας-βρέφους. Η σχέση ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα αποτελεί την πρώτη σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θεωρείται ως ένας από τους πιο ισχυρούς και μόνιμους ψυχικούς δεσμούς, που αποτελεί το πρότυπο για τη διαμόρφωση και των μετέπειτα κοινωνικών σχέσεων (Bowlby, 1969, 1973· Ρειμόν-Ριβιέ, 1989). Ο ρόλος της μουσικής στις διαδικασίες επικοινωνίας και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις μητέρες και τα βρέφη αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι οι μουσικές ικανότητες συμμετέχουν στη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας από την αρχή της ζωής, καθώς ένας σημαντικός αριθμός των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο νεογέννητο και τη μητέρα βασίζονται στους χειρισμούς των φωνητικών ήχων (Papousek, H., 1996). Όπως έχει προκύψει από τις μικροαναλύσεις των αλληλεπιδράσεων των βρεφών με τις μητέρες, οι μητέρες χρωματίζουν το λόγο που απευθύνουν στα βρέφη με διακυμάνσεις της δυναμικής και χρησιμοποιούν ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, για να τους μεταφέρουν νοήματα και να επικοινωνήσουν μαζί τους. Αυτή η ειδική μορφή «μουσικού λόγου» που οι ενήλικοι απευθύνουν στα μωρά έχει χαρακτηριστεί ως «μητρικός λόγος» (*motherese speech*) (Hodges,

2002:2) και ως το πρώτο «προγλωσσικό αλφάβητο» *(prelinguistic alphabet*) (Papousek, M., 1996).

Τα βρέφη μαθαίνουν από πολύ νωρίς να επικοινωνούν, χρησιμοποιώντας τα ίδια αυτά ηχητικά-μουσικά χαρακτηριστικά, για να εκφράσουν την ανάγκη ικανοποίησης των αναγκών τους ή διάφορες συναισθηματικές διαθέσεις τους (Hodges, 2002). Οι ενήλικοι προσαρμόζουν την ηχητική-μουσική ανταλλαγή με τα βρέφη στην επανατροφοδότηση που λαμβάνουν απ' αυτά. Με ευαισθησία ανταποκρίνονται στις αλλαγές της συναισθηματικής τους κατάστασης προσαρμόζοντας τα μουσικά στοιχεία του λόγου τους σ' αυτή (Papousek, H. & Papousek, M., 1987). Είναι ενδεικτικό ότι ο Bullowa (1979) χρησιμοποιεί μουσικούς παραλληλισμούς για να περιγράψει το πρώτο παιχνίδι μεταξύ μητέρας και παιδιού: «Η κίνηση, ο ήχος και ο ρυθμός αποτελούν ουσιαστικά την κοινή εμπειρία μητέρας και παιδιού- συγχρονικά σχήματα και δυναμικά σχήματα αντίστιξης και συγκοπής» (στο Bunt, 1994:93).

Ο ρόλος του τραγουδιού στην εγκαθίδρυση του πρώιμου συναισθηματικού δεσμού μητέρας-βρέφους έχει επισημανθεί από τον Trevarthen (1990) και την Fridman (1973, στο Miller, 1986:207), που ισχυρίζονται ότι η μητέρα πρέπει να τραγουδάει στο μωρό της και να απαντά στους ήχους του, ώστε να χτίσει έναν «ηχητικό δεσμό ανάμεσα στους δύο». Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Thurman, Chase και Langness (1987:26) που προτείνουν ότι:

> Το τραγούδι συνδυάζει το λόγο και τη μουσική και παρέχει ένα επίπεδο νοητικής και συναισθηματικής εμπειρίας, για τους γονείς και τα μωρά που η γλώσσα από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει […] Το τραγούδι προσθέτει την ιδιαίτερη εκφραστική δύναμη της μουσικής σε μία σχέση που είναι ήδη ζεστή […] Η εισαγωγή του (τραγουδιού) στην καθημερινή διάρθρωση δραστηριοτήτων όπως το περπάτημα, ο ύπνος, το ντύσιμο, το τάισμα, το μπάνιο, […] και το παιχνίδι, βαθαίνει το δεσμό, κάνει την καθημερινή ρουτίνα της γονικής φροντίδας πιο ευχάριστη και μπορεί να προσανατολίσει τα μωρά προς πιο θετικές προσωπικότητες.

Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι οι μητέρες διαθέτουν ένα ειδικό ρεπερτόριο από νανουρίσματα και βρεφικά τραγούδια, που χαρακτηρίζονται από υψηλότερα τονικά ύψη, πιο αργή ρυθμική αγωγή και περισσότερο εκφραστική ποιότητα φωνής απ' ότι ο συνηθισμένος τρόπος που τραγουδούν, και τα οποία χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στις ίδιες και τα μωρά τους (Welch, 2005:118). Η μεγάλη σημασία της μουσικής ως ενός καναλιού επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των πρώτων διαπροσωπικών σχέσεων του βρέφους υπονοεί ότι η μουσική θα συνεχίσει να είναι σημαντική στη μετέπειτα συναισθηματική ανταλλαγή του παιδιού με το περιβάλλον.

Δυστυχώς, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν την ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, οι μουσικές-φωνητικές αλληλεπιδράσεις με τους ενηλίκους σιγά- σιγά εκλείπουν, όχι γιατί η διάθεση των παιδιών για φωνητικό-μουσικό παιχνίδι μειώνεται, αλλά γιατί οι περισσότεροι ενήλικοι παύουν να το χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας και κατά συνέπεια παύουν να το ενισχύουν και να το ανατροφοδοτούν, προτιμώντας τη λεκτική επικοινωνία (Dowling, 1999).

Οι μουσικές δραστηριότητες και η σημασία τους για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κατά την πρώτη παιδική ηλικία

Κατά την είσοδο στην οργανωμένη εκπαίδευση, η μουσική αγωγή μπορεί να δώσει στο μικρό παιδί νέες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσει τη μουσική ως πεδίο συναισθηματικής έκφρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι μουσικές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, η κίνηση με τη

μουσική, ο ατομικός ή ο ομαδικός μουσικός αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή τα μουσικά όργανα, μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, όπως αυτή καθορίστηκε στην εισαγωγή του άρθρου (CASEL, 2008). Συμμετέχοντας σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες το παιδί έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά και ενήλικες, να επικοινωνήσει μαζί τους μέσω της μουσικής και να κοινωνικοποιηθεί (*ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων*), να μάθει να σέβεται τους άλλους και να δουλεύει δημιουργικά μαζί τους, αλλά και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα (*ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον*), να αποκτήσει αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία (*αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς*). Ιδιαίτερα οι διαδικασίες εξερεύνησης και πειραματισμού με τη μουσική δίνουν ευκαιρίες για να νιώσουν τα παιδιά εσωτερική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση, να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη (*αυτογνωσία*) αλλά και να μοιραστούν με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους τους ευχάριστες εμπειρίες ομαδικής μουσικής δημιουργίας.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Greenberg, 1992:115), η μουσική αγωγή

> […] ενισχύει την αίσθηση και την ταυτότητα της ομάδας […] επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν το ένα από το άλλο […] και κυρίως, παρέχει ένα κατάλληλο μέσο για ομαδική μάθηση και αντίδραση, που σχετίζεται με τέτοιες μουσικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι, η εκτέλεση οργάνων και η δημιουργική κίνηση.

Επιπλέον, η σύνθεση της δικής τους μουσικής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη στρατηγικών για τη *λήψη αποφάσεων*. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Barrett (1996) η λήψη αποφάσεων αισθητικής φύσης (*aesthetic decision-making*) αποτελεί μία μη λεκτική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά χειρίζονται τα δομικά στοιχεία της μουσικής σύμφωνα με τις δικές τους επιλογές και αποφάσεις, για να δημιουργήσουν τις δικές τους πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις.

Το τραγούδι, ξεκινώντας από τις πρώτες φωνητικές εξερευνήσεις του βρέφους και τα νανουρίσματα της μητέρας, παρέχει δυνατότητες συναισθηματικής έκφρασης και επικοινωνίας (McDonald & Ramsey, 1978). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι πολλά παιδιά επιλέγουν ένα οικείο τραγούδι ως ένα «μεταβατικό σκοπό» (*transition tune*) που τα βοηθά να ελαττώσουν τα άγχη τους και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με το περιβάλλον. Ο «μεταβατικός σκοπός» σχετίζεται με την έννοια του «μεταβατικού αντικειμένου». Το μεταβατικό αντικείμενο ορίζεται από τους ψυχολόγους ως ένα αντικείμενο, το οποίο αντιπροσωπεύει την ενδιάμεση περιοχή μεταξύ του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και της εξωτερικής πραγματικότητας και παρέχει στο παιδί μια αίσθηση συναισθηματικής ασφάλειας, λειτουργώντας ως μια ασπίδα προστασίας προς τον έξω κόσμο (Winnicott, 1971, στο Bunt, 1994)[2]. Επιπλέον, το ομαδικό

[2] Σύμφωνα με τον Winnicott (1971) τους πρώτους μήνες της ζωής η μητέρα προσαρμόζεται πλήρως στις ανάγκες και τις επιθυμίες του βρέφους, γεγονός που έχει ως συνέπεια το βρέφος να αδυνατεί να διαχωρίσει τον εαυτό από τον άλλο και του δημιουργεί την αυταπάτη ότι η μητέρα και το ίδιο αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Καθώς όμως το βρέφος μεγαλώνει, η μητέρα σταδιακά διαλύει αυτή την κατάσταση ψευδαίσθησης εισάγοντας όλο και περισσότερες ματαιώσεις στην εκπλήρωση των αναγκών του βρέφους. Του επιτρέπει έτσι να κάνει ένα ταξίδι από το καθαρά υποκειμενικό στην αντικειμενικότητα, να δεχτεί την πραγματικότητα και να βιώσει την εμπειρία. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί στο μικρό παιδί άγχος και απογοήτευση. Στην αντιμετώπιση αυτού του άγχους έρχεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο το «μεταβατικό αντικείμενο». Πρόκειται είτε για ένα πραγματικό αντικείμενο, όπως ένα χνουδωτό ζωάκι, μια κουβέρτα, κ.λ.π. είτε για ένα μη υλικό «αντικείμενο» όπως μια λέξη ή μια μελωδία, που μπορεί κάλλιστα να εκπληρώσει τον ίδιο ρόλο. Ονομάζεται «μεταβατικό αντικείμενο» γιατί δεν είναι για το βρέφος ούτε κάτι εσωτερικό του ή μια ψευδαίσθηση αλλά ούτε ένα εξωτερικό αντικείμενο. Λίγο από τη μητέρα, λίγο από κείνο, ενδιάμεσο μεταξύ της πραγματικότητας και του φανταστικού, της παρουσίας και της απουσίας, της ασφάλειας και της ανασφάλειας. Του επιτρέπει να δεχτεί την απουσία της μητέρας του, κρατώντας την συμβολικά παρούσα, αλλά και να πραγματοποιήσει καινούργιες εμπειρίες χωρίς να διαταράσσεται η εσωτερική ισορροπία

τραγούδι συχνά περιγράφεται ως μια δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά βιώνουν την αίσθηση της συμμετοχής στην ομάδα και μοιράζονται μία ευχάριστη δραστηριότητα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Κατά τον Rimsky (1995:10) υπάρχει

> […] μία συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στο να τραγουδάς το ίδιο τραγούδι και να συμμετέχεις στην ίδια αρμονία, και στο να βρίσκεσαι σε μία αρμονική σχέση: οι άνθρωποι μερικές φορές λένε ότι μιλούν την ίδια γλώσσα. Η ίδια γλώσσα συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν επιτυχώς, όντας συνεργατικοί πνευματικά […] και συναισθηματικά […].

Η Forrai (1990:14) επίσης επισημαίνει ότι

> ένα τραγούδι μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές διαθέσεις μέσω των οποίων ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού γίνεται πλουσιότερος, πιο ποικίλος και βαθύτερος […] Ενώ τραγουδά […] το παιδί εισέρχεται σε ένα νέο είδος σχέσης με […] τους συμμαθητές και το περιβάλλον.

Οι δραστηριότητες μουσικής και κίνησης μπορούν επίσης να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Όταν κινούνται με τη μουσική ή χορεύουν, τα παιδιά προσπαθούν να ταιριάξουν τις κινήσεις τους με αυτές των ενηλίκων και των άλλων παιδιών και μοιράζονται μαζί τους μια ευχάριστη δραστηριότητα. Όπως έχει επισημάνει και ο Moog (1976) η κίνηση με τη μουσική αποτελεί μία από τις πρώτες μουσικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το μικρό παιδί κοινωνικοποιείται, ενώ η Warner (1999) υποστηρίζει ότι ένα κατάλληλο πρόγραμμα μουσικής αγωγής για τα μικρά παιδιά, που δίνει έμφαση στις κινητικές δραστηριότητες, μπορεί να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Ακόμη, ο αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή τα μουσικά όργανα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τη συναισθηματική έκφραση του παιδιού και για την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει το μέσο για την εξερεύνηση των συναισθημάτων. Το μουσικό όργανο, που αποτελεί μέσο του αυτοσχεδιασμού, μπορεί να θεωρηθεί ότι παίρνει τις ιδιότητες ενός «μεταβατικού αντικειμένου» (Winnicot, 1971, στο Bunt, 1994:96-97). Όπως επισημαίνει η Alvin (1977, στο Bunt, 1994:96-97), τα μουσικά όργανα μπορούν να θεωρηθούν προεκτάσεις του σώματος μέσω της επαφής, με τα χέρια και το στόμα. Το όργανο/αντικείμενο μπορεί να φορτιστεί με όλων των ειδών τα προσωπικά συναισθήματα εκείνου που αυτοσχεδιάζει και συγχρόνως να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας με κάποιο άλλο άτομο.

Επιπλέον, ο ομαδικός μουσικός αυτοσχεδιασμός δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και συναισθηματικά με τα άλλα παιδιά και τους παιδαγωγούς, να συνεργαστούν για να επιτύχουν το τελικό αποτέλεσμα και να μοιραστούν μια ευχάριστη και ανταποδοτική μουσική και κοινωνική εμπειρία. Συχνά μάλιστα στο πλαίσιο του κοινού μουσικού αυτοσχεδιασμού δημιουργούνται «μουσικές συνεργασίες» μεταξύ των παιδιών, που έρχονται πιο κοντά το ένα στο άλλο και μοιράζονται ευχάριστα συναισθήματα (Flash, 1990). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Orff, στου οποίου τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός κατέχει σημαντική θέση, αντιμετώπιζε τη «διαδικασία της εξοικείωσης του ενός με τον άλλο» ως προϋπόθεση και βασικό στόχο ταυτόχρονα της ομαδικής μουσικής δημιουργίας (Orff, 1978:22).

του. Και αυτό το ενδιάμεσο είναι ο χώρος όπου όλα τα συναισθήματα επιτρέπονται: αγάπης, μίσους, τρυφερότητας αλλά ακόμα και βαναυσότητας (Winnicott, 1971· Mitchell & Black, 1995· Abram, 1996).

Οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν επίσης να συνεισφέρουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Η γνωριμία με διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής, αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη πολυπολιτισμικότητα, να γνωρίσουν και να μάθουν να σέβονται τον πολιτισμό και τις παραδόσεις άλλων λαών, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό στην εποχή μας, κατά την οποία οι κοινωνίες είναι στην πλειονότητά τους πολυπολιτισμικές. Η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά «[…] στον αυτοσεβασμό αλλά και στο σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου αλλά και να αποτελέσουν βάση για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και συνεργασίας μέσα στην τάξη, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο» (Αδαμοπούλου, 2002:183).

Ένα μοντέλο για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μουσικής αγωγής για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων παρέχουν οι αυθόρμητες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε κοινωνίες άλλες από τη δυτικοευρωπαϊκή, όπως «η μίμηση των ενηλίκων από τα παιδιά, η συναδελφική διδασκαλία και η μάθηση μέσα από τη μύηση, σε συγκεκριμένα στάδια της ζωής στο κοινωνικό σύνολο» (O' Connor, 1985 στο Σέργη, 1995:73). Στην παραδοσιακή μουσική τα τραγούδια απομνημονεύονται, διδάσκονται και μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη. Από καιρό σε καιρό το τραγούδι και η μουσική μετασχηματίζονται στο χώρο και το χρόνο, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το γούστο των ερμηνευτών. Σύμφωνα με τον Nettl (1973:4) «ένα έργο παραδοσιακής μουσικής είναι αντιπροσωπευτικό του μουσικού γούστου και της αισθητικής κρίσης όλων όσων το γνωρίζουν και το χρησιμοποιούν, αντί να είναι απλώς το προϊόν ενός μεμονωμένου, μπορεί και απομονωμένου δημιουργού». Σε αντίθεση με τη «λόγια» μουσική στην οποία η μουσική εκτέλεση και δημιουργία θεωρούνται προνόμιο μιας μουσικής «ελίτ» και οι περισσότεροι συμμετέχουν στη μουσική εμπειρία μόνο ως ακροατές, στην παραδοσιακή μουσική όλοι μπορούν να αναλάβουν ρόλο δημιουργού και εκτελεστή, αλληλεπιδρώντας στο πλαίσιο της ομάδας.

Όπως επισημαίνουν οι Blacking (1967, 1973), Σμωλ (1983) και Addo (1997), η έννοια της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδεις έννοιες στην παραδοσιακή μουσική των Αφρικανικών πολιτισμών. Στα περισσότερα είδη μουσικής όλοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν είτε τραγουδώντας, είτε χτυπώντας τα χέρια, είτε χορεύοντας. Όπως σημειώνει ο Nketia (1975) «αυτές οι σωματικές αντιδράσεις […] προσφέρουν την ευκαιρία για μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σ' ένα μουσικό πλαίσιο» (στο Σμωλ, 1983:82). Στην κοινωνία της Αφρικανικής φυλής Venda, η μουσική είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή της ομάδας από πολύ μικρή ηλικία. Ήδη από τη γέννησή τους, δεμένα στις πλάτες των μητέρων τους, μοιράζονται μαζί της τις μουσικές της εμπειρίες και συμμετέχουν σε όλες τις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες. Καθώς μεγαλώνουν και αρχίζουν να περνούν περισσότερο χρόνο με τα άλλα παιδιά και λιγότερο με τις μητέρες τους, αποκτούν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στις μουσικές εκδηλώσεις της ομάδας (Blacking, 1967).

Σύμφωνα με τον Blacking (1967:31) στην κοινότητα των Venda τα τραγούδια

> […]συνενώνουν τους νέους ανθρώπους στην έκφραση κοινών συναισθημάτων, κατά έναν τρόπο που ο συνηθισμένος λόγος και η πράξη δεν μπορούν τόσο εύκολα να πετύχουν». Επιπλέον, η ομαδική δημιουργία και εκτέλεση μουσικής οδηγεί τα άτομα «[…]σε μια συλλογική βίωση των εμπειριών τους, δημιουργώντας τους κατά συνέπεια μια μεγαλύτερη συνείδηση και του εαυτού τους και των υποχρεώσεών τους προς τους άλλους (Blacking, 1973: 58-59).

Η ανάπτυξη μιας τέτοιας συλλογικότητας είναι σημαντική για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας, όπου ο καθένας ενδιαφέρεται και αγωνίζεται για το κοινό καλό και όχι μόνο για το προσωπικό συμφέρον. Αλλά και στις ορχήστρες τύπου gamelan, που κυριαρχούν στη μουσική του Bali, η σύνθεση είναι μια συλλογική διαδικασία και η μουσική μια κατεξοχήν συλλογική τέχνη. Σημασία δεν έχει τόσο η ατομική δεξιοτεχνία του καθενός, όσο ο τρόπος με τον οποίο το κάθε μέρος συνδυάζεται με το άλλο και ενσωματώνεται στο σύνολο, γεγονός που απαιτεί «μια συλλογική περισσότερο, παρά μια ατομική δεξιοτεχνία, μια κοινωνική περισσότερο, παρά μια ατομική ικανότητα» (Mead, 1973, στο Σμωλ, 1983:73).

Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το ρόλο της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Οι απόψεις των μουσικοπαιδαγωγών, των εθνομουσικολόγων και των μελετητών της πρώιμης μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του βρέφους σχετικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της μουσικής αγωγής έχουν υποστηριχθεί και από τα πορίσματα ερευνών, οι οποίες έχουν διαπιστώσει μια θετική επίδραση της μουσικής αγωγής σε διάφορες πλευρές της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες τέτοιες έρευνες από το χώρο της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Hood (1973 στο Hanshumaker, 1980) διερεύνησε την επίδραση της καθημερινής μουσικής διδασκαλίας στην προσωπικότητα των παιδιών. Σύγκρινε δύο ομάδες παιδιών τρίτης τάξης δημοτικού. Η μία ομάδα (πειραματική ομάδα) εμπλεκόταν σε μουσική διδασκαλία καθημερινά, ενώ η άλλη ομάδα (ομάδα ελέγχου) παρακολουθούσε μαθήματα μουσικής μία φορά την εβδομάδα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε υπεροχή της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής, όπως αυτή μετρήθηκε με τη χρήση του Τεστ Προσωπικότητας της Καλιφόρνια (*California Test of Personality*).

Η έρευνα της Σέργη (1995), που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Κύπρου επίσης επισήμανε τη θετική επίδραση της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκε η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας με κεντρικό άξονα τη μουσική στην ανάπτυξη της προσωπικότητας παιδιών 4-6 ετών. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε με βάση τη διαθεματική προσέγγιση με κεντρικό άξονα τη μουσική, ενώ η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε με βάση το καθιερωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η κοινωνικοποίηση ήταν ένας από τους τομείς στους οποίους η έρευνα έδειξε σημαντική υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι η συστηματική μουσική αγωγή του παιδιού επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίηση «με αποτέλεσμα την απόκτηση του αισθήματος αυτοπεποίθησης από το παιδί και την ευκολότερη κοινωνική προσαρμογή του» (Σέργη, 1995:123).

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η διαχρονική έρευνα της Forrai (1997), που διήρκεσε τρία χρόνια. Στόχος της έρευνας ήταν να συγκρίνει μία ομάδα παιδιών ηλικίας από 6 ως 40 μηνών, που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων (πειραματική ομάδα), με μια άλλη ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας (ομάδα ελέγχου), ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες, τις ικανότητες τους στη ρυθμική κίνηση και την ανάπτυξή τους στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας υπερείχαν έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην τάση τους να ξεκινούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και επεδείκνυαν πολύ συχνότερα θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις.

Μια διαχρονική έρευνα που επισήμανε το ρόλο της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν αυτή των Bastian, Hafen, Koch και Kormann

(2000), που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Βερολίνου, από το 1992 ως το 1998 με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της διευρυμένης μουσικής διδασκαλίας σε διάφορες πλευρές της ανάπτυξης των παιδιών. Η έρευνα στηρίχθηκε τόσο σε ποιοτικές όσο και σε ποσοτικές μεθόδους για να επιτευχθεί μία σε βάθος ανάλυση. Ένα από τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι, στο τέλος της έρευνας, οι μαθητές που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα διευρυμένης μουσικής διδασκαλίας (διδασκαλία μουσικών οργάνων και συμμετοχή σε μουσικά σύνολα) υπερείχαν αισθητά σε σχέση με αυτούς που δεν συμμετείχαν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Στις τάξεις όπου εφαρμοζόταν η εκτεταμένη μουσική διδασκαλία οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές ήταν σημαντικά λιγότεροι, απ' ότι στις συνηθισμένες τάξεις. Επίσης, στην έρευνα των Jordan-Decarbo και Galliford (2001), που διερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος μουσικής αγωγής σε παιδιά από 3 μηνών έως 4 ετών, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του προγράμματος στην κινητική, γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Τέλος, σε έρευνα σε ελληνικό νηπιαγωγείο (Μαγαλιού, 2007, 2008) διαπιστώθηκε η θετική συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων, με έμφαση στις κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών 4-6 ετών. Κατά την έρευνα, που στηρίχθηκε τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα, διερευνήθηκε ο ρόλος των μουσικών δραστηριοτήτων, με έμφαση στις κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής, τόσο στη μουσική, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, αλλά και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα μουσικής αγωγής που εφαρμόστηκε επέδρασε θετικά στην ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να ξεκινούν και να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ενηλίκους και άλλα παιδιά, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, να διατηρούν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοελέγχου, να συμμορφώνονται με τους κανόνες ομαδικής ζωής και να εργάζονται με αυτοπεποίθηση στο χώρο του σχολείου.

Οι έρευνες που προαναφέρθηκαν τόνισαν το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική αγωγή στη συναισθηματική ανάπτυξη και τη διαπροσωπική επικοινωνία κατά την εκπαίδευση των παιδιών της πρώτης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, σε μια σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση των ερευνών για το ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση, τονίζεται η ανάγκη να διερευνηθεί βαθύτερα ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και στην ενίσχυση θεραπευτικών στόχων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται (Scripp, 2002:135)

> Η συμπερίληψη της μουσικής ως ενός μέσου για την επίλυση κοινωνικοσυναισθηματικών θεμάτων και θεμάτων συμπεριφοράς, που απασχολούν όλα τα επίπεδα της δημόσιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να απασχολήσει τη μελλοντική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως την επίδραση της μουσικής στην εκπαίδευση, αν δεν γνωρίζουν πώς η μάθηση στη μουσική και μέσα από τη μουσική χρησιμεύει ως ένα παράθυρο προς τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την τροποποίηση της συμπεριφοράς και την ικανότητα μάθησης.

Οι δυνατότητες που παρέχει προς αυτή την κατεύθυνση η μουσική αγωγή θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ώστε τα σχεδιαζόμενα προγράμματα μουσικής διδασκαλίας-μάθησης να καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα και την ικανότητα συνεργασίας, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών και να δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για συναισθηματική ανάπτυξη. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από

κοινωνική αποξένωση και ανταγωνισμό, αλλά και από έλλειψη γνησιότητας και αυθορμητισμού στην ανθρώπινη επικοινωνία, οι δυνατότητες ανάπτυξης της «συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman, 1995) μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες θα πρέπει να αναδειχθεί σε προτεραιότητα της μουσικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abram, J. (1996). *The Language of Winnicott. A Dictionary of Winnicott's Use of Words.* London: Karnac Books.

Addo, A.O. (1997). Children's Idiomatic Expressions of Cultural Knowledge. *International Journal of Music Education,* 30, 15-25.

Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education,* 28(1), 37-62.

Bastian, H. G., Hafen, R., Koch, M. & Kormann, A. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung.* Mainz: Scott Musik International.

Blacking J. (1967). *Venda Children's Songs.* Johannesburg: Witwatersrand University Press.

Blacking J. (1973). *How musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1 Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2 Separation.* New York: Basic Books.

Bunt, L. (1994). *Music Therapy: An Art Beyond Words.* London: Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL] (2008). *Social and emotional learning and student benefits: Implications for the Safe School/Healthy Students core elements*. Washington, D.C.: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center. Ανασύρθηκε στις 22/4/2009 από http://www.casel.org/downloads/EDC_CASELSEL ResearchBrief.pdf

Dewolf, M. & Benedict, J. (1997). Social Development and Behavior in the Integrated Curriculum. Στο H. Craig, D. Hart, C. Burts, και R. Charlesworth (επιμ.) *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice Birth to Age Eight*, 258-284. State University of New York Press.

Dowling, W. J. (Ed) (1999). The Development of Music Perception and Cognition. Στο D. Deutsch (επιμ.) *The Psychology of Music,* 603-625. New York: Academic Press (πρώτη έκδοση 1982).

Empathy: *Wikipedia the Free Encyclopedia*, ανασύρθηκε στις 10/8/2009 από http://en.wikipedia.org/wiki/Empathy.

Flash, L. (1990). Changing Perceptions of Music with Reception Children. *British Journal of Music Education*, *7*(1), 43-65.

Forrai, K. (1990). *Music in Pre-school* (translated by J. Sinor). Budapest: Corina.

Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months. *Early Childhood Connections,* 3(1), 14-18.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Greenberg, M. (1992). *Young Children Need Music.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Gresham, F.L. & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.

Hanshumaker, J. (1980). The Effects of Arts Education on Intellectual and Social Development: A Review of Selected Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, 10-28.

Hodges, D. (2002). Musicality from birth to five, *IFMR News* 1(1). International Foundation for Music Research. Ανασύρθηκε στις 22/4/2009 από http://12.22.222.84/ Publications/

Hodges, D.A. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111-115.

Jordan-Decarbo, J.A. & Galliford, J. (2001). The Effects of a Sequential Music Program on the Motor, Cognitive, Expressive Language, Social/emotional, and Musical Movement Abilities of Preschool Disadvantaged Children. *Early Childhood Connections*, 7*(*3), 30-42.

Katz, L. & McClellan, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children.* Urbana, IL, University of Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC ED 331 642. Ανασύρθηκε στις 22/4/2009 από http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/e9/56.pdf

Lecanuet, J. (1996). Prenatal auditory experience. Στο I. Deliege και J. Sloboda (επιμ.) *Musical beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, 3-34. Oxford: Oxford University Press.

McDonald D. and Ramsey, J. (1978). Awakening the Artist: Music for Young Children. *Young Children*, 33(2), 187-193.

Miller, L.B. (1986). Children's Musical Behaviors in the Natural Environment. Στο J.C. Peery, I.W. Peery και T.W. Draper (επιμ.) *Music and Child Development*, 206-224. New York: Springer Verlag.

Mitchell, S.A. & Black, M.J. (1995). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought.* New York: Basic Books.

Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Preschool Child.* (μτφρ. C. Clarke). London: Schott & Co. Ltd.

Nettl, B. (1973). *Folk and Traditional Music of the Western Continents.* U.K: Prentice Hall.

Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (μτφρ. M. Murray). New York: Schott Music Corporation.

Papousek, H. (1996). Musicality in Infancy Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality. Στο I. Deliege και J. Sloboda (επιμ.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, 37-55. Oxford University Press.

Papousek, M. (1996). Intuitive Parenting: A Hidden Source of Music Stimulation in Infancy. Στο I. Deliege και J. Sloboda (επιμ.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, 88-112. Oxford: Oxford University Press.

Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. Στο J.D. Osofsky (επιμ.) *Handbook of Infant Development*, 669-720. New York: Wiley.

Peery, J.C. & Peery, I.W. (1986). The Role of Music in Child Development. Στο J.C. Peery, I.W. Peery και T.W. Draper (επιμ.) *Music and Child Development*, 3-31. New York: Springer Verlag.

Rimsky, A. (1995). Working together. *Music Teacher*, September 1995, 10-15.

Scripp, L. (2002). An Overview of Research on Music and Learning. Στο R. L. Deasy (επιμ.). *Critical Links. Learning in the Arts and student Academic and Social Development*, 132-136. Washington: Arts Education Partnership.

Thurman, L., Chase, M., & Langness, A.P. (1987). Reaching the Young Child through Music: Is Pre-Natal and Infant Music Education Possible? Στο J. Dobbs (επιμ.) *ISME Yearbook*, Vol. XIV. International Society of Music Education.

Trevarthen, C. (1990). Signs before Speech. Στο T.A. Sebeok και J.U. Sebeok (επιμ.) *The Semiotic Web.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Warner, L. (1999). Self-Esteem: A Byproduct of Quality Classroom Music. *Childhood Education*, 76(1), 19-23.

Welch, G. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education,* 23(2), 117-120.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality.* London: Routledge.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Μ. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνική Πραγματικότητα. *Μουσική Εκπαίδευση, 11 (ΙΙΙ), Ειδική Έκδοση: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 176-186. Βόλος: ΕΕΜΕ.

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Μαγαλιού, Μ. (2008). Οι κινητικές και οι εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής και ο ρόλος τους στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών: μια πειραματική έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* 6, 66-89.

Πρίνου-Πολυχρονιάδου, Λ. (1989) *Μουσική και Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία.* Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.

Ρεϊμόν-Ριβιέ, Μ. (1989). *Η Κοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού* (μτφρ. Μ. Ντε Κάστρο). Αθήνα: Καστανιώτης.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, εκπαιδεύει, θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009.
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Όλα τα παιδιά έχουν από τη φύση τους μουσικό εγκέφαλο

Γεωργία Γ. Μαρκέα

Περίληψη

Ο εγκέφαλος των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής αναλαμβάνουν στο Δημοτικό Σχολείο είναι βιολογικά μουσικός. Ήδη στο τρίτο τρίμηνο, το έμβρυο μπορεί να ακούει και να θυμάται μουσικές φράσεις και να τις συνδυάζει με συναισθήματα που αυτές του προκαλούν. Ως νήπιο έχει πλέον αναπτύξει σε κάποιο βαθμό μουσικές δεξιότητες. Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι αυτό που κάνει τελικά τη διαφορά είναι ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η μουσικότητα ενός παιδιού μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αυτό μεγαλώνει. Για παράδειγμα, οι μουσικές προτιμήσεις των γονέων, όπως και το αν θα ενασχοληθεί με τη μουσική από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και με τον κατάλληλο γι΄ αυτό δάσκαλο, επηρεάζουν αποφασιστικά τη μουσική παιδεία που αυτό θα αποκτήσει. Έχει αποδειχθεί ότι η πρώιμη ενασχόληση με τη μουσική βελτιώνει σημαντικά την ανάπτυξη ενός ήδη υπάρχοντος μουσικού εγκεφάλου. Μάλιστα η επιρροή αυτή αφορά όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη μουσική αλλά και σε διάφορους τομείς της επιστήμης και της τέχνης. Η συγκεκριμένη εισήγηση στοχεύει στην περιγραφή και ανάλυση απόψεων διαφόρων νευρομουσικολόγων ερευνητών που μαρτυρούν το βαθμό στον οποίο οι μουσικές ικανότητες ενός μαθητή αποτελούν γενετική επιταγή αλλά και εξελίσσονται από την ίδια τη διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά
Μουσική και Εγκέφαλος, Μουσική και Εκπαίδευση

Είμαστε όλοι μουσικοί;

«Όλοι είμαστε μουσικοί· μόνο που χρειαζόμαστε την ευκαιρία», ισχυρίζεται ο Welch (2001) και σίγουρα έχει δίκιο. Η μουσική είναι μια γλώσσα και όπως το να εκφραζόμαστε με λέξεις αποτελεί μια φυσική μας ικανότητα, έτσι και η ανάγκη μας να τραγουδάμε προέρχεται από την ίδια τη φύση μας. Η μουσική γεννήθηκε μαζί με την ομιλία. Στην Αρχαία Ελλάδα μάλιστα η γλώσσα μας ονομαζόταν «προσωδιακή» γιατί τραγουδιόταν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους αρχαίους Αρμονικούς Συγγραφείς, «οι Έλληνες δια του λόγου τραγουδούσαν και δια του τραγουδιού ομιλούσαν».

Διεθνείς έρευνες έχουν αποδείξει ότι ακόμη κι όταν κάποιο παιδί δε γεννηθεί ιδιαίτερα προικισμένο στη μουσική, αν ξεκινήσει από νωρίς να μελετά κάποιο μουσικό όργανο θα αναπτύξει επιπλέον δεξιότητες με θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στη μουσική αλλά και σε οποιονδήποτε άλλο τομέα επιλέξει. Μάλιστα πρόσφατες έρευνες (Gorman, 2005) δείχνουν ότι η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να εμποδίσει την καταστροφή που συμβαίνει στα κύτταρα του εγκεφάλου από τη νόσο Alzheimer.

Όμως, ο ανθρώπινος εγκέφαλος σε κάθε περίπτωση είναι μουσικός. Αυτό έχει ως συνέπεια όλοι μας να μπορούμε να τραγουδήσουμε στον τόνο ή έστω εκτός τόνου. Επίσης, όλοι, ανεξάρτητα με το βαθμό των μουσικών ικανοτήτων μας, έχουμε την ίδια διάθεση να εκφραστούμε μουσικά και να ακούσουμε ή να εκτελέσουμε οι ίδιοι τις μελωδίες που αγγίζουν την ψυχή μας.

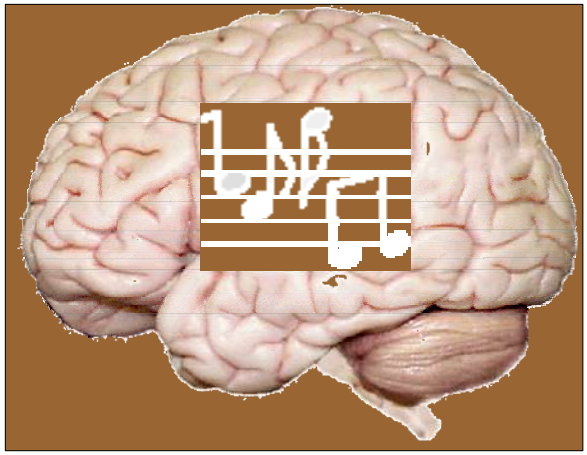
Το ότι οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής έχουν να διδάξουν μαθητές που βιολογικά διαθέτουν πάντοτε μουσικό μυαλό διευκολύνει σημαντικά το έργο τους. Σε κάθε περίπτωση ο

εκπαιδευτικός της Μουσικής μπορεί να πιστεύει στις ικανότητες όλων ανεξαρτήτως των μαθητών του καθώς και να εκφράζει υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις δεξιότητές τους αν κάνουν ταυτόχρονα την απαιτούμενη εξάσκηση. Αυτή τη διάθεση για μελέτη την εμπνέονται κυρίως από το δάσκαλό τους ή από κάποιο άτομο από το περιβάλλον τους (οικογενειακό ή φιλικό) το οποίο αγαπούν πραγματικά και επιθυμούν μέσα από την πρόοδό τους να το ευχαριστήσουν.

Ακόμη και ο εξαιρετικά ταλαντούχος Mozart ίσως και να μην είχε την ίδια επιτυχία στη μουσική αν δεν ήταν παράλληλα τόσο επιμελής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο *Mozart* (Solomon, 1995), ο μεγάλος αυτός μουσουργός ήταν επιτυχημένος επειδή «απλώς ήθελε να μάθει μουσική». Με λίγα λόγια, δεν αρκεί η ύπαρξη των μουσικών ικανοτήτων που προσφέρει ένας μουσικός εγκέφαλος. Ακόμη και η πρόοδος του Mozart στη μουσική οφειλόταν σημαντικά στο ότι εκείνος μελετούσε πραγματικά πολύ. Στην επίμονη μελέτη του τον οδηγούσε η αληθινή αγάπη του προς την ίδια τη μουσική, κάτι όμως που και πάλι ξεκινά από το ότι διέθετε, όπως όλοι μας, μουσικό μυαλό.

Τι συμβαίνει στο εσωτερικό μέρος του ανθρώπινου εγκεφάλου;

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε Κέντρο που ασχολείται με την Εκπαίδευση των Χαρισματικών Παιδιών στο Rhode Island της Αμερικής, ένας από τους μύθους που επικρατούν για τον εγκέφαλό μας είναι ότι χρησιμοποιούμε μόνο το 10% του. Αντιθέτως σε νευρολογικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής έχει αποδειχτεί ότι δεν υπάρχει ούτε ένας άνθρωπος στη γη που να έχει έστω κι ένα μικρό μέρος του εγκεφάλου του ανεκμετάλλευτο. Αυτό ευνοεί εμάς τους εκπαιδευτικούς αν σκεφτεί κανείς ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας μας απευθυνόμαστε σε μαθητές στους οποίους λειτουργεί το 100% του εγκεφάλου τους. Παράλληλα μας οδηγεί σε αυστηρότερη αυτοαξιολόγηση όταν μετράμε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μας.



Εικόνα 1: *Ανθρώπινος εγκέφαλος και μουσική*

Όσον αφορά στο τι συμβαίνει στον εγκέφαλό μας σχετικά με την ανάπτυξη των μουσικών μας δεξιοτήτων, οι Trainor et al., (2002) επιβεβαιώνουν την άποψη ότι το μυαλό μας είναι εκ γενετής μουσικό. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η καταχώριση εξειδικευμένων στοιχείων της μουσικής γίνεται αυτόματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο και κατά συνέπεια υπάρχει κάποιο μέρος του εγκεφάλου μας το οποίο σχετίζεται κυρίως με τη μουσική.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, ο εγκέφαλος ενός επαγγελματία μουσικού που έχει ξεκινήσει να σπουδάζει από πολύ νωρίς μουσική παρουσιάζει κάποια ασύμμετρη μεγέθυνση στον ακουστικό φλοιό (Zatorre et al., 1998· Pantev et al., 1998). Σε μελέτη επίσης του παθολόγου Τόμας Χάρβεϊ πάνω στον εγκέφαλο του Αϊνστάιν (ο εγκέφαλός του έχει διατηρηθεί για ερευνητικούς σκοπούς) εντοπίστηκε ένα σβωλάκι στον κινητικό φλοιό του. Αυτό συνήθως σχετίζεται με τη μουσική ικανότητα. Πράγματι ο Αϊνστάιν έπαιζε από πολύ μικρός βιολί. Ένα επιπλέον πόρισμα της ίδιας έρευνας που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η ευφυΐα σε οποιοδήποτε τομέα της επιστήμης ή της τέχνης δεν έχει να κάνει με το μέγεθος του εγκεφάλου, αλλά με τη διαφορετική δομή του (www.press-argolida.blogspot.com). Όπως παρατηρήθηκε, ο εγκέφαλος του Αϊνστάιν διαφέρει κυρίως στη δομή από το μέσο όρο.

Οι μουσικά ταλαντούχοι φτιάχνονται ή γεννιούνται;

Όλοι μας είμαστε από τη φύση μας προικισμένοι με μουσικές ικανότητες. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της «αμουσίας εκ γενετής» [‘Congenital Amusia’] (Peretz, 2001), η οποία όμως πιθανότατα να είναι επίκτητη και να προκαλείται από βλάβη στον εγκέφαλο εξαιτίας κυρίως της έλλειψης κατάλληλου περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων για την ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας. Επίσης, μια άλλη ειδική περίπτωση παιδιών είναι οι εξαιρετικά ταλαντούχοι στη μουσική οι οποίοι πραγματικά θα μπορούσαν να επιβιώσουν και να μάθουν μουσική σε οποιοδήποτε περιβάλλον (Markea, 2005).

Οι περισσότεροι μαθητές διαθέτουν μεν μουσικό εγκέφαλο. Όμως η εξέλιξή τους στη μουσική θα εξαρτηθεί τελικά κυρίως από το περιβάλλον στο οποίο αυτοί θα μεγαλώσουν. Για όλους μας, η πρώτη μας αγαπημένη μουσική ήταν το τραγούδι της μητέρας μας όταν ήμαστε ακόμη μέσα στην κοιλιά της. Με το δικό της τραγούδι ξεκίνησε η επίκτητη ανάπτυξη των μουσικών μας δεξιοτήτων στην εμβρυακή μας μόλις ηλικία. Μάλιστα, όπως έχει αποδειχθεί, έχει μεγάλη σημασία το αν το τραγούδι της μητέρας μας ήταν πάνω στον τόνο της μουσικής. Αυτό θα λειτουργήσει ως «διαπασών» και θα «χορδίσει» αργότερα σωστά ή όχι και το δικό μας τραγούδι. Ανάλογα επιπλέον με τις μουσικές προτιμήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτυσσόμαστε επιλέγουμε συνήθως το τι μουσική θα ακούμε στην υπόλοιπη ζωή μας.

Η προσπάθεια για την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση της μουσικής από το περιβάλλον ενός παιδιού έχει αποδειχτεί επίσης ότι συντελεί στη μουσική εξέλιξή του. Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985), όταν τα κίνητρα ενός μαθητή προέρχονται από μέσα του ή έστω είναι υποκινούμενα από εξωτερικούς παράγοντες, η συμπεριφορά τους βασίζεται στην επιλογή που προέρχεται από απόφαση δική του και προωθείται από την αυτοσυναίσθηση, η οποία είναι και η βάση του αυτόνομου προσανατολισμού. Σύμφωνα με τους McPherson & Davidson (2006) επίσης, οι μαθητές επιτυγχάνουν στη μουσική όταν: έχουν αποκτήσει δικά τους κίνητρα, δικούς τους στόχους και αίσθηση του σκοπού να μάθουν να παίζουν μουσική. Τότε θα διαμορφώσουν τη δική τους μέθοδο ν’ αντιμετωπίσουν τις εκάστοτε τεχνικές ή μουσικές δυσκολίες και θα βρουν με δική τους υπευθυνότητα τον τρόπο να εξασφαλίσουν τον απαραίτητο χρόνο για την καθημερινή μελέτη τους καθώς και θα διαμορφώσουν το χώρο της μελέτης τους σύμφωνα με το δικό τους γούστο. Επίσης, θα μπορούν ν΄ αξιολογούν από μόνοι τους το παίξιμό τους. Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και οι εξαιρετικά ταλαντούχοι μαθητές, θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα αν έχουν κοντά τους ανθρώπους (όπως το δάσκαλό τους, τους γονείς τους ή κάποιους συγγενείς και φίλους) να τους στηρίξουν στη μελέτη τους.

Ο Gagné (1991· 1995) διακρίνει τους όρους «προικισμένος» και «ταλαντούχος». Προικισμένος θεωρεί ότι είναι αυτός που έχει φυσικές ικανότητες σε κάποιον τομέα, ενώ

ταλαντούχος αυτός του οποίου οι δυνατότητες διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση είτε χαρακτηρίσουμε «ταλαντούχο» είτε «προικισμένο» ένα μαθητή, θα είναι δύσκολο σ' εμάς να αξιολογήσουμε με βεβαιότητα το βαθμό του ταλέντου που αυτός διαθέτει. Κι αυτό γιατί ακόμη και οι μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη δεν έχουν ποτέ το ίδιο πραγματικά μουσικό υπόβαθρο. Αυτό συνήθως επηρεάζεται από το περιβάλλον του μαθητή (κυρίως το οικογενειακό). Αν οι γονείς ενός παιδιού έχουν την κατάλληλη κουλτούρα θα έχουν καταφέρει να τον έχουν οδηγήσει εγκαίρως στο να σπουδάσει μουσική ή έστω να αγαπήσει το χώρο αυτής της τέχνης. Επίσης το κοινωνικό περιβάλλον ενός παιδιού μπορεί να έχει θετική ή αρνητική επιρροή στο ενδιαφέρον του για τη μουσική όπως και στις επιδόσεις του σε αυτήν.

Ο συνδυασμός του εκ γενετής μουσικού ταλέντου με το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον είναι αυτό που οδηγεί στα τελειότερα αποτελέσματα στο μάθημα της Μουσικής. Όμως σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στο ελληνικό περιβάλλον (Markea, 2005), φαίνεται ότι ο εξαιρετικά ταλαντούχος μαθητής πάντοτε έχει καλύτερα αποτελέσματα από τους συμμαθητές του, όχι όμως λόγω της διδασκαλίας ή του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται, αλλά εξαιτίας κυρίως του εκ γενετής ταλέντου του.

Επίλογος

Αν δεχτούμε ότι όλοι είμαστε εκ φύσεως μουσικοί, τότε οι προσδοκίες από τους μαθητές μας μπορούν πράγματι να γίνουν μεγαλύτερες αλλά και το ενδιαφέρον της κοινωνίας για το μάθημα της Μουσικής επείγει να αυξηθεί. Στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στη διαθεματικότητα σύμφωνα με την οποία όλα τα αντικείμενα αλληλοσυμπληρώνονται, η Μουσική δε μπορεί παρά να αποτελεί κι αυτή «τίποτα περισσότερο» αλλά και «τίποτα λιγότερο» από ένα πρωτεύον μάθημα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

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

Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. Στο N. Colangelo & G.A. Davis (επίμ.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Gagné, F. (1995). From Giftedness to Talent: A Developmental Model and Its Impact on the Language of the Field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.

Gorman, C. (2005). *Music and the Mind.* Ανασύρθηκε στις 14-11-2005 από το www.time.com

Markea, G.G. (2005). *Talent in Piano Playing: A Study of Exceptionally Gifted Soloists*. Athens: Athens Institute for Education and Research.

McPherson, G.E. & Davidson, J.W. (2006). Playing An Instrument. Στο G.E. McPherson (επίμ.), *The Child As Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press.

Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, l.E., & Hock, M. (1998). Increased Auditory Cortical Representation. *Nature,* 392, 811-813.

Peretz, I. (2001). Brain Specialization for Music: New Evidence from Congenital Amusia. Στο B. Zatorre & I. Peretz (επίμ.). *The Biological Foundations of Music. Annals of the New York Academy of Sciences,* 930, 153-165.

Solomon, M. (1995). *Mozart.* London: Hutchinson.

Trainor, L., McDonald, K.L. & Alain, C. (2002). Automatic and Controlled Processing of Melodic Contour and Interval Information Measured by Electrical Brain Activity. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 14(3), 430-442.

Welch, G.F. (2001). United Kingdom. Στο D.J. Hargreaves and A.C. North (επίμ.). *Musical Development and Learning: The International Perspective*. London: Continuum.

Zatorre, R., Perry, D., Beckett, C., Westbury, C., & Evans, A. (1998). Functional Anatomy of Musical Processing in Listeners with Absolute Pitch and Relative Pitch. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 95, 3172-3177.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

www.press-argolida.blogspot.com, PRESS-Argolida: Καθημερινή Ηλεκτρονική Εφημερίδα της Αργολίδας, 27 Απριλίου 2009.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Το μάθημα της Αρμονίας στα μουσικά σχολεία και η ανάγκη αλλαγής φιλοσοφίας της διδασκαλίας του

Βασίλης Μητρόπουλος

Περίληψη

Το μάθημα της Αρμονίας διδάσκεται στις τρείς τάξεις του Λυκείου των μουσικών σχολείων και καλύπτει τρεις ώρες από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Ο τρόπος με τον οποίο έχει κατανεμηθεί η ύλη στις τάξεις στηρίζεται στο πρόγραμμα σπουδών του ειδικού μαθήματος της αρμονίας, όπως παρουσιάζεται στο βασιλικό διάταγμα Φ.Ε.Κ. 229/11-11-1957, που ορίζει τον τρόπο διδασκαλίας των θεωρητικών μαθημάτων στα Ωδεία. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας, καθώς και ο τρόπος των εξετάσεων, στοχεύει στην τεχνική κατάρτιση των σπουδαστών σε σχέση με την «ορθογραφία» των φθόγγων του συστήματος της τονικής μουσικής, αγνοώντας εξ΄ ολοκλήρου τη λειτουργικότητα της αρμονίας και άρα την ουσιαστική κατανόηση της λογικής διαδοχής των συγχορδιών, ως μηχανισμό υποστήριξης μιας ολοκληρωμένης μελωδικής γραμμής.

Η εισήγηση περιλαμβάνει μία πρόταση για την ανακατανομή της ύλης στις τάξεις, την κατανόηση της έννοιας του μελωδικού σκελετού, δηλαδή την επιλογή συγκεκριμένων φθόγγων μιας μελωδίας βάσει των οποίων δομείται μια συγχορδιακή διαδοχή, την κατασκευή της γραμμής μπάσου, και την κατανόηση των αρμονικών λειτουργικών διαδικασιών μέσα από την ιστορική τους εξέλιξη, όπως αυτή εμφανίζεται στις τρεις σημαντικότερες περιόδους της τονικής μουσικής: το μπαρόκ, τον κλασικισμό και το ρομαντισμό. Η προσέγγιση των παραπάνω υλοποιείται κυρίως από πιανιστικές αλλά και απλές ορχηστρικές συνθέσεις των σημαντικότερων εκπροσώπων των μουσικών περιόδων που προαναφέρθηκαν (Bach, Handel, Czerny, Mozart, Beethoven, Chopin, Mendelssohn, Schubert). Τα μουσικά παραδείγματα που παρουσιάζονται περιλαμβάνουν τον τρόπο αρμονικής ανάλυσης των συνθέσεων και προτείνονται ενδεικτικές, νέου τύπου, ασκήσεις που στοχεύουν στη διακρίβωση αφενός μεν της τεχνικής κατάρτισης των σπουδαστών, αφετέρου δε της κατανόησης των αρμονικών λειτουργιών.

Λέξεις-κλειδιά
Αρμονία, αρμονική ανάλυση, εισαγωγικές εξετάσεις

Η ύλη της αρμονίας στα μουσικά σχολεία, έχει κατανεμηθεί στις τρείς τάξεις του Λυκείου στηριζόμενη - με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις - στη σειρά των κεφαλαίων του βιβλίου του Μανώλη Καλομοίρη «Αρμονία», που εκδόθηκε για πρώτη από τον εκδοτικό οίκο του «Γαϊτάνου» το 1933. Στον πρόλογο της νέας έκδοσης ο επιμελητής Περικλής Κούκος αναφέρει: *«Εξήντα χρόνια πέρασαν από τότε που το βιβλίο αυτό υπήρξε το εργαλείο που συντρόφευε και συντροφεύει κάθε αληθινό ερευνητή της μουσικής. […] Πιστεύοντας στη χρησιμότητα της ΑΡΜΟΝΙΑΣ του Καλομοίρη και[1] στη σύγχρονη Ελληνική μουσική εκπαίδευση, ελπίζω ότι η προσεκτική μελέτη από το σημερινό σπουδαστή της μουσικής, θα τον μεταμορφώσει στον αυριανό άξιο Δημιουργό, Εκτελεστή, Μουσικολόγο-Αναλυτή ή δάσκαλο της μουσικής»* (Καλομοίρης, 1993). Χωρίς να αμφισβητείται σε καμία περίπτωση η σημαντική αξία και προσφορά του συγκεκριμένου εγχειριδίου, θα πρέπει να τονιστεί ότι, σήμερα, μετά την ίδρυση των πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων, έχουν διαμορφωθεί νέες συνθήκες στον τομέα της

[1] Η υπογράμμιση είναι του εισηγητή.

μουσικής εκπαίδευσης με πλήθος αξιόλογων ερευνητικών εργασιών, που επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό της μεθοδολογίας διδασκαλίας του μαθήματος της αρμονίας, τόσο στα μουσικά σχολεία, όσο και στα Ωδεία όπου διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα. Άλλωστε η φύση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται με την επιστημονική έρευνα, η οποία με τη σειρά της θέτει νέα δεδομένα στο γνωστικό πεδίο, και με βάση τα νέα αυτά δεδομένα θα πρέπει να επιχειρούνται συνεχείς βελτιώσεις στη μεθοδολογία διδασκαλίας του εκάστοτε αντικειμένου.

Στη μουσική εκπαίδευση της χώρας μας, η προαναφερθείσα υγιής επιστημονική διαδικασία φαίνεται να μη λειτουργεί. Ο ισχυρισμός αυτός βασίζεται σε δυο παρατηρήσεις: 1) η ύλη όλων των μουσικών αντικειμένων, όπως παρέχεται στα προγράμματα σπουδών των Ωδείων στηρίζεται στο παρωχημένο βασιλικό διάταγμα Φ.Ε.Κ. 229/11-11-1957 και 2) στα μουσικά σχολεία της χώρας που λειτουργούν από το 1988[2], η ύλη έχει οριστεί πολύ πρόχειρα, με μια Υπουργική απόφαση του 1995 (Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος Β΄, 17/03/1995), χωρίς να υπάρχει ακόμη συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, που να διδάσκεται σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτό αποδεικνύει την αδράνεια του συστήματος προς το στόχο του εκσυγχρονισμού, με αποτέλεσμα τα μουσικά πράγματα στη χώρα μας, που αφορούν στον τομέα της εκπαίδευσης, να έχουν βαλτώσει.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η φιλοσοφία του τρόπου διδασκαλίας της αρμονίας στηρίζεται στην ανάλυση, με διαχωρισμό των ιστορικών περιόδων στις οποίες επικράτησε η τονική μουσική: μπαρόκ, κλασικισμός, ρομαντισμός και μεταρομαντικά ρεύματα. Στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Αθήνας αναφέρεται για το μάθημα «Θεωρία και πράξη της τονικής μουσικής»: *Σκοπός του μαθήματος είναι να κατευθύνει τους φοιτητές έτσι ώστε να αναπτύξουν μία επιστημονικά και ιστορικά θεμελιωμένη οπτική που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και να βιώσουν τις μελωδικές, αρμονικές και ρυθμικές τονικές διαδικασίες μέσα από την ίδια τη μελέτη αντιπροσωπευτικών έργων της κλασσικής, ρομαντικής και μεταρομαντικής περιόδου. Μεταξύ των πλέον ουσιαστικών θεωρητικών και αναλυτικών ζητημάτων που θίγονται στο συγκεκριμένο μάθημα είναι οι έννοιες της συμφωνίας και της διαφωνίας, της τονικοποίησης, της μουσικής φράσης και των αρμονικών λειτουργιών, η εφαρμογή της αναγωγικής μεθόδου στην προσπάθεια κατανόησης μελωδιών ή ευρύτερων μουσικών αποσπασμάτων, η εξέταση και ταξινόμηση των πλέον συνηθισμένων μεθόδων επέκτασης συγχορδιών, οι έννοιες του δομικού ρυθμού και της μουσικής κατεύθυνσης προς ένα στόχο, καθώς και η διερεύνηση των 'φυγόκεντρων' τάσεων που χαρακτηρίζουν τα τονικά ιδιώματα στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα.*[3] Ανάλογη είναι η προσέγγιση του μαθήματος και στα υπόλοιπα τριτοβάθμια Τμήματα Μουσικών Σπουδών της χώρας[4].

Οι μαθητές που επιχειρούν την είσοδό τους στα Μουσικά Τμήματα, προετοιμάζονται είτε από τα μουσικά σχολεία, είτε από τα Ωδεία. Το θέμα των εισαγωγικών εξετάσεων που αφορά στο ειδικό μάθημα της αρμονίας, είναι πανομοιότυπο των πτυχιακών εξετάσεων του ειδικού μαθήματος της αρμονίας των Ωδείων, με μόνη διαφορά τον αριθμό των μουσικών μέτρων. Ο συγκεκριμένος τρόπος εξέτασης διασφαλίζει μόνο την τεχνική κατάρτιση, από πλευράς υποψηφίων, στο θέμα της αρμονικής ορθογραφίας. Τόσο ο τρόπος σύνθεσης του θέματος, όσο και οι οδηγίες διόρθωσης των γραπτών, καταδεικνύουν ότι απουσιάζει παντελώς από την εξέταση η έννοια των αρμονικών λειτουργιών, του δομικού ρυθμού, της μουσικής φράσης αλλά και της αναγωγικής μεθόδου ως προσπάθεια κατανόησης των μελωδικών σχηματισμών. Και βέβαια οι υποψήφιοι δεν εξετάζονται καθόλου σχετικά με την αρμονική ανάλυση. Οπότε αβίαστα τίθεται το ερώτημα: οι εισακτέοι στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών,

[2] Ίδρυση του πρώτου Μουσικού Πειραματικού Σχολείου Παλλήνης.
[3] http://www.music.uoa.gr/www/index.php?option=com_content&task=view&id=78&Itemid=53.
[4] Στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

με ποιο τρόπο είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν θέματα αρμονικής ανάλυσης σε πιανιστικές παρτιτούρες, ή παρτιτούρες μικρών συνόλων, η ακόμα και ορχηστρικές παρτιτούρες, όταν το μόνο που γνωρίζουν, είναι να «λύνουν»[5] ένα θέμα μιας μελωδίας, η οποία δεν έχει καμία απολύτως σχέση με τη μουσική πραγματικότητα.

Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στο γεγονός, ότι ένα θέμα εισαγωγικών εξετάσεων, η έκταση του οποίου κυμαίνεται από δώδεκα έως δεκατέσσερα μέτρα, περιλαμβάνει περίπου πέντε μετατροπίες, αρμονικές αλυσίδες και δεν παρουσιάζει καμία μοτιβική οργάνωση. Ποια είναι λοιπόν η σχέση του συγκεκριμένου θέματος με τη μουσική πραγματικότητα, όταν στην κλασική περίοδο ο συνθέτης μιας σονάτας, στο πρώτο μέρος του έργου του, στην έκθεση, για να μεταβεί από την πρώτη στη δεύτερη θεματική ομάδα, κατασκευάζει «πέρασμα», χρησιμοποιώντας υλικό από κλίμακες, αρπέζ, ή αλυσίδες[6], ή και θεματικό υλικό[7], που καταλαμβάνει έναν ικανό αριθμό μέτρων στο σύνολο του τμήματος, ώστε να υλοποιήσει μια μετατροπία από την τονική στη δεσπόζουσα, ή στη σχετική κλίμακα;

Όλα αυτά λοιπόν τα προβλήματα της ασυνέχειας στο μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα, εδράζουν αφενός μεν στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της αρμονίας, αφετέρου δε στον τρόπο εξέτασης των υποψηφίων που επιχειρούν την είσοδό τους στα τριτοβάθμια Μουσικά Τμήματα της χώρας.

Ξεκινώντας από το σύστημα διδασκαλίας, θα πρέπει να εστιάσει κανείς αρχικά στη σειρά των κεφαλαίων, η οποία θα πρέπει να ακολουθηθεί, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να μιλήσει για τον τρόπο διδασκαλίας που θα υιοθετηθεί. Όπως προαναφέρθηκε η ύλη βασίζεται στην υπουργική απόφαση του 1995 και σύμφωνα με αυτή ισχύει:

- **Γ΄ Γυμνασίου:** *«Εισαγωγή στην αρμονία. Σύνδεση κυρίων συγχορδιών. Α΄ αναστροφή».* (Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος Β΄, 17/03/1995, σελ. 1876.)
- **Α΄ Λυκείου:** *«Επανάληψη της Α΄ αναστροφής. Οι συγχορδίες της VI – II – III – VII βαθμίδας. Β΄ αναστροφή, πτώσεις. Συγχορδία και αναστροφές της V με 7η, δευτερεύουσες συγχορδίες με 7η, εξαιρετικές λύσεις της V με 7η. Αρμονικές αλυσίδες. Συγχορδία και αναστροφές της V με 9η. Μετατροπίες, αρμονικές αλυσίδες, ναπολιτάνικη συγχορδία».*
- **Β΄ Λυκείου:** *«Αλλοιωμένες συγχορδίες, ανιούσα και κατιούσα αλλοίωση της 5ης (μείζων τρόπος), όξυνση της 4ης βαθμίδας (ελάσσων τρόπος). Καθυστερήσεις, καθυστερήσεις στο βάσιμο, ανιούσες-κατιούσες καθυστερήσεις, διπλές-τριπλές καθυστερήσεις. Προήγηση, εκφυγή, επέρεισι, ποικίλματα, διαβατικοί φθόγγοι, ισοκράτης».*
- **Γ΄ Λυκείου:** *«Γενικά θέματα εφ' όλης της ύλης της αρμονία (μελωδία, ανάριθμο βάσιμο».* (Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος Β΄, 17/03/1995, σελ. 1879.)

Και για να αποδειχθεί η προχειρότητα της συγκεκριμένης απόφασης, αρκούν δυο αποσπάσματα που αφορούν στην ύλη για το μάθημα «Μουσική πράξη» (μελωδικές ασκήσεις) που διδάσκεται στο Γυμνάσιο και για το μάθημα του dicteé που διδάσκεται στο Λύκειο:

Μουσική πράξη (μελωδικές ασκήσεις): «Οι ασκήσεις σε κάθε τάξη θα είναι προσαρμοσμένες στα θέματα της θεωρίας που διδάσκονται και στη φωνητική ηλικία των παιδιών. Η επιλογή τους θα γίνει με ευθύνη των διδασκόντων το μάθημα της θεωρίας. Σε περίπτωση που υπάρχουν πλέον του ενός διδάσκοντες, η επιλογή των μελωδικών ασκήσεων θα γίνεται σε συνεργασία μεταξύ τους» (Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος Β΄, 17/03/1995, 1876).

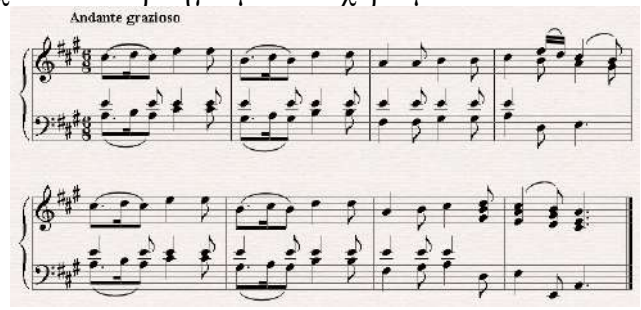
[5] Αυτή είναι η επικρατούσα ορολογία για την εναρμόνιση μιας μελωδίας.

[6] Ενδεικτικά αναφέρεται το πέρασμα του πρώτου μέρους της σονάτας του Mozart: K.V. 284, (μέτρα 13-21) που χρησιμοποιεί τέτοιου είδους υλικό.

[7] Ενδεικτικά αναφέρεται το πέρασμα του πρώτου μέρους της σονάτας του Beethoven op. 10, No 1 (μέτρα 32-55) που χρησιμοποιεί θεματικό υλικό.

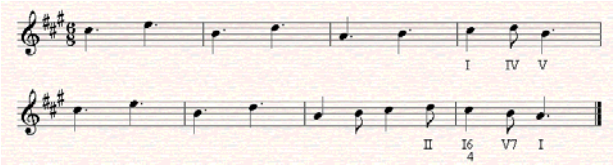
Dicteé: «Οι ασκήσεις στοχεύουν στη σταδιακή και μεθοδική προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών» (Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος Β΄, 17/03/1995, 1879).

Για τη σειρά των κεφαλαίων που θα πρέπει να υιοθετηθεί, θα πρέπει να επικαλεστούμε βιβλία από την διεθνή βιβλιογραφία, γιατί τα περισσότερα ελληνικά εγχειρίδια ακολουθούν τη σειρά του βιβλίου του Καλομοίρη[8], τα οποία διδάσκουν τους ξένους φθόγγους ως τελευταίο κεφάλαιο[9]. Το βιβλίο του Paul Hindemith «Παραδοσιακή Αρμονία»(Hindemith 1968), το οποίο θεωρείται ένα από τα πλέον καταξιωμένα συγγράμματα του 20ου αιώνα, συμπεριλαμβάνει τη μελέτη των ξένων φθόγγων στα πρώτα κεφάλαια. Ο Hindemith ξεκινά παραθέτοντας στο βιβλίο του τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις που χρειάζεται ο σπουδαστής (κλίμακες και είδη τρίφωνων συγχορδιών), και προχωρά στην ανάπτυξη του συστήματος της τετράφωνης χορωδιακής γραφής[10]. Στη συνέχεια εξετάζει τις κύριες συγχορδίες, τις βασικές πτώσεις, την πρώτη αναστροφή των συγχορδιών, τη δεσπόζουσα με 7η και τις επεκτάσεις της (V9 και V13/7), και κατόπιν αυτού περνά διεξοδικά στη μελέτη των ξένων φθόγγων. Αυτό επιτρέπει την κατανόηση του μηχανισμού κατασκευής μιας μελωδίας, καθώς και τη χρήση, για ανάλυση, μελωδιών από το κλασικό ρεπερτόριο, διότι δεν υπάρχει μελωδία στην τονική μουσική που να έχει κατασκευαστεί μόνο με νότες των συγχορδιών συνοδείας. Στη συνέχεια θα εξεταστεί μια μελωδία, ώστε να ενισχυθούν οι προηγούμενοι ισχυρισμοί.



Παράδειγμα 1: *Απόσπασμα από το θέμα του 1ου μέρους της σονάτας Mozart K.V. 331*

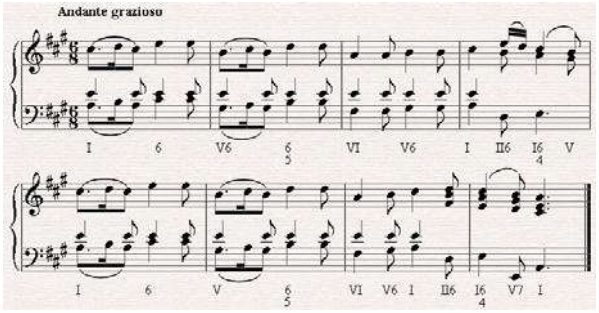
Η πρώτη αναφορά που θα πρέπει να γίνει, είναι για το σκελετό της μελωδίας, ο οποίος προκύπτει αν αφαιρέσουμε όλους τους ξένους φθόγγους και περιοριστούμε σε εκείνους βάσει των οποίων έγινε η εναρμόνιση. Η επόμενη αναφορά θα πρέπει να σχετίζεται με την κατασκευαστική δομή της μελωδίας: βασικό μοτίβο στο πρώτο μέτρο, που επαναλαμβάνεται στο επόμενο μεταφερμένο μια 2η κάτω και κατάληξη με μισή πτώση στο τέταρτο μέτρο. Ακολουθεί επανάληψη του αρχικού τετράμετρου που καταλήγει με τέλεια πτώση. Το ακόλουθο παράδειγμα περιλαμβάνει τα όσα αναφέρθηκαν.



Παράδειγμα 2

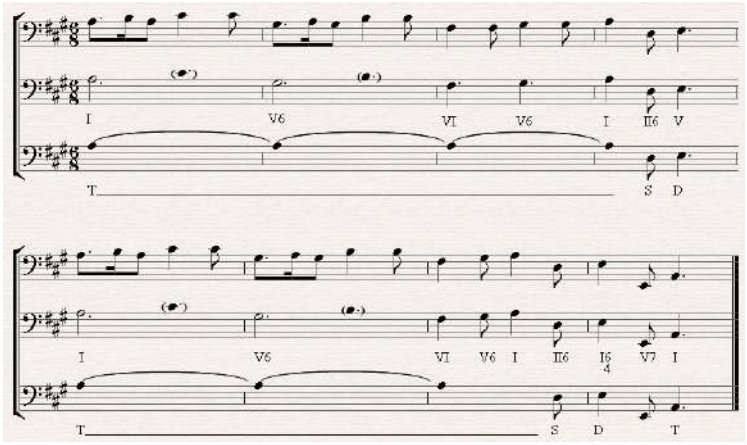
[8] Ενδεικτικά αναφέρονται τα εγχειρίδια: Αθανασιάδης & Παπαμόσχος, 1986· Χαραλάμπους, 1995· Αμαραντίδης, 1983· Κουρής, 1995.
[9] Εξαίρεση αποτελούν τα βιβλία: Αδάμ, 1997· Μητρόπουλος, 2007.
[10] Δηλαδή για τις φωνές: σοπράνο, άλτο, τενόρο και μπάσο.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε στις αρμονικές λειτουργίες και στο διαχωρισμό της έννοιας συγχορδία και λειτουργίας που επιτελεί: «οι συγχορδίες ορίζονται ως ανεξάρτητες οντότητες, οι οποίες μπορούν να οριστούν και να αναλυθούν. Αντίθετα όταν μιλάμε για λειτουργίες, αναφερόμαστε στο αποτέλεσμα μιας αντιληπτικής κρίσης στην οποία φθάνει ένας ακροατής ακούγοντας συγχορδίες» (Φιτσιώρης, 2004:49). Αναλύοντας το προηγούμενο παράδειγμα, με βάσει τις συγχορδίες που σχηματίζονται έχουμε:



Παράδειγμα 3

Αν περιοριστεί κανείς μόνο στην ανάλυση των συγχορδιακών κατασκευών θα βγάλει το συμπέρασμα ότι στο προηγούμενο απόσπασμα περιέχονται όλα τα είδη των πτώσεων[11]. Η ουσία όμως της αρμονίας δε σταματά στον εντοπισμό των συγχορδιών που σχηματίζονται, αλλά ξεκινά από αυτό το σημείο, ώστε να εξεταστούν οι αρμονικές λειτουργίες που επιτελούνται. Το ακόλουθο παράδειγμα παρουσιάζει το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης:



Παράδειγμα 4[12]

Όπως συνάγεται από την προηγηθείσα ανάλυση, η τονική λειτουργία διατηρείται στα τρία πρώτα μέτρα, μέσω μιας κίνησης του μπάσου από το λα3 στο φα#3 και επιστροφή στο λα3, για να καταλήξει στο μέτρο 4 στο μι3 (μέσω του ρε3), όπου με τη μισή πτώση οριοθετείται το πρώτο τμήμα της φράσης, ενώ στο δεύτερο τμήμα επαναλαμβάνεται η ίδια πορεία με κατάληξη πια στο λα2, όπου με την τέλεια πτώση ολοκληρώνεται η μουσική φράση.

[11] τέλεια πτώση (V – I, στα μέτρα 3-4, 5-6 και 7), μισή πτώση (II – V στο μέτρο 4) και απροσδόκητη πτώση (V – VI στα μέτρα 2-3 και 6-7).

[12] Τα αρχικά T, S και D αναφέρονται στις λειτουργίες Tonic (τονική), Subdominant (προδεσπόζουσα) και Dominant (δεσπόζουσα) αντίστοιχα.

Στο βιβλίο «Harmony» του Walter Piston ακολουθείται η ίδια σειρά κεφαλαίων[13] με αυτή του Hindemith, με μόνη διαφορά ότι πριν από το κεφάλαιο των ξένων φθόγγων ο συγγραφέας προσθέτει ένα κεφάλαιο σχετικά με τη μελωδία στο οποίο αναφέρεται διεξοδικά στον τρόπο κατασκευής της, στον τρόπο εναρμόνισής της και στον τρόπο ανάλυσής της (Piston 1987:90-114). Παρόμοια σειρά ακολουθούν και πολλά ξένα εγχειρίδια που έχουν γραφτεί για την αρμονία[14]. Το βασικό επιχείρημα για τη διδασκαλία των ξένων φθόγγων σε αυτό το σημείο, σχετίζεται με τη δυνατότητα του διδάσκοντα να μπορεί να χρησιμοποιήσει όσα παραδείγματα μελωδιών χρειάζεται από τη μουσική φιλολογία προκειμένου να κατανοηθούν οι έννοιες των αρμονικών λειτουργιών, των πτώσεων και του αρμονικού ρυθμού, οι οποίες είναι θεμελιώδεις αν θέλουμε να μετατρέψουμε την αρμονική γνώση σε ουσιαστικό εργαλείο ανάλυσης, αλλά και συνθετικής τεχνικής. Τα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν το σημαντικό επιχείρημα, στο οποίο στηρίζεται και η σκέψη για ριζική αλλαγή στη φιλοσοφία διδασκαλίας της αρμονίας. Στο εγχειρίδιο του Καλομοίρη, όπως και στα περισσότερα ελληνικά εγχειρίδια, δε θίγονται - ή αναφέρονται εντελώς επιφανειακά - οι προαναφερθείσες έννοιες, με αποτέλεσμα οι σπουδαστές να μελετούν μόνο τον τρόπο σύνδεσης των συγχορδιών και να μην μπαίνουν καθόλου στην ουσία των αρμονικών λειτουργιών, που αποτελεί και το ζητούμενο στην αρμονική σπουδή.

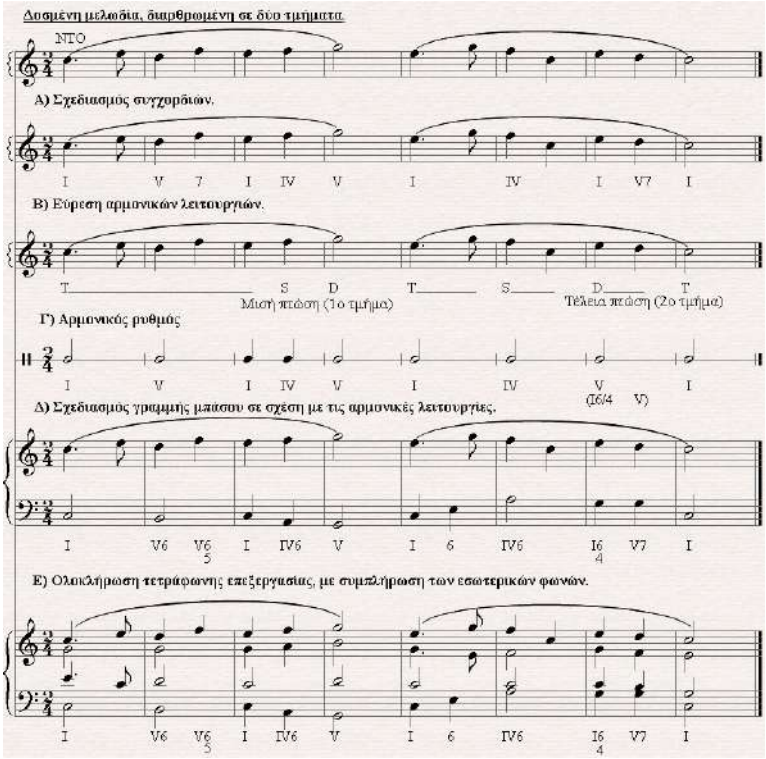
Η συνέχεια των κεφαλαίων στη μελέτη της αρμονίας, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία, αν μέχρι τώρα έχει συμφωνηθεί η κεφαλαιοποίηση που προτάθηκε. Δηλαδή:

- Δευτερεύουσες συγχορδίες και κατάταξή τους στις αρμονικές λειτουργίες.
- Διατονικές αλυσίδες.
- Δευτερεύουσες τετράφωνες συγχορδίες και τρόπος χρήσης τους.
- Αλλοιωμένες συγχορδίες (ΙΙΝ, δανεισμένες συγχορδίες στο μείζονα από τον ομώνυμο ελάσσονα, παρενθετικές δεσπόζουσες, χρωματικά φαινόμενα εντός των ορίων της τονικότητας, συγχορδίες αυξημένης έκτης) και κατάταξη όλων αυτών στις αρμονικές λειτουργίες.

Η προαναφερθείσα σειρά στηρίζεται στη λογική ότι αρχικά μελετάται η τονικότητα μέχρι εξαντλήσεως των ορίων της και σε επόμενο στάδιο μελετώνται οι μετατροπίες[15].

Αναφερόμενοι τώρα στον τρόπο διδασκαλίας θα πρέπει αρχικά να τεθούν οι στόχοι στους οποίους θα εστιάσει το μάθημα της αρμονίας. Αρχικά, δηλαδή στα πρώτα κεφάλαια, η μελέτη αναγκαστικά γίνεται σε τεχνικό επίπεδο. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να εξοικειωθούν με την τετράφωνη γραφή των συγχορδιών (διπλασιασμοί φθόγγων, παραλείψεις φθόγγων, ανοικτές και κλειστές θέσεις συγχορδιών, αλλαγές θέσης μιας συγχορδίας) και με την τεχνική σύνδεσης των συγχορδιών σε δύο επίπεδα: α) συγχορδίες με κοινούς φθόγγους και β) συγχορδίες χωρίς κοινούς φθόγγους. Με τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να μελετηθούν και η πρώτη αναστροφή των συγχορδιών, η V7, η V9 και η V 13/7 με τις αναστροφές τους και η σύνδεσή τους με την τονική συγχορδία, καθώς και το πτωτικό I6/4. Αυτό το στάδιο μελέτης μπορεί να ολοκληρωθεί με την εναρμόνιση μιας απλής μελωδίας σε μείζονες και ελάσσονες τονικότητες, όπου εδώ θα τεθούν για πρώτη φορά όλα τα σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την αρμονική σπουδή: α) ανάλυση με σκοπό τον προσδιορισμό των τμημάτων της μελωδίας και σχεδιασμός των συγχορδιών β) εύρεση αρμονικών λειτουργιών και σχεδιασμός των πτώσεων, γ) αρμονικός ρυθμός, δ) σχεδιασμός γραμμής μπάσου σε σχέση με τις αρμονικές λειτουργίες και δ) ολοκλήρωση της τετράφωνης επεξεργασίας με συμπλήρωση των εσωτερικών φωνών (άλτο και τενόρο). Το παρακάτω παράδειγμα περιλαμβάνει τα όσα αναφέρθηκαν.

[13] Δηλαδή: κλίμακες, τρίφωνες συγχορδίες, κύριες συγχορδίες στο Μείζονα και ελάσσονα τρόπο, πρώτη αναστροφή.
[14] Ενδεικτικά αναφέρονται τα εγχειρίδια: Kitson & Lovelock, 1956· Maler, 1983· Thiman, 1970.
[15] Αυτή τη σειρά ακολουθεί και ο Hindemith στο βιβλίο του.



Παράδειγμα 5

Από το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύεται, το πόσο πρέπει να αλλάξει η φιλοσοφία των θεμάτων, η οποία πρέπει να συνδεθεί με τη διδασκαλία μελωδιών, που να έχουν οργάνωση περιόδου ή πρότασης, με διακριτά τμήματα, ώστε οι μαθητές να σταματήσουν να επεξεργάζονται φθόγγους με κάθετη συγχορδιακή γραφή και να εντρυφήσουν στο μηχανισμό της αρμονίας, ως απαραίτητο συνοδευτικό μηχανισμό για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης μελωδικής γραμμής. Η διδασκαλία των ξένων φθόγγων, μετά από αυτό το σημείο επιτρέπει, όπως προαναφέρθηκε, να χρησιμοποιηθούν μελωδίες από την κλασική φιλολογία, ώστε οι μαθητές, παράλληλα με τις ιστορικές τους γνώσεις, να κατανοούν ουσιαστικά τα μουσικά φαινόμενα μέσα από την ιστορική τους εξέλιξη.

Τελειώνοντας θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις μετατροπίες. Και εδώ η μελέτη θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ιστορικές περιόδους. Οι πρώτες μετατροπίες που θα πρέπει να διδαχθούν είναι εκείνες που ονομάζονται γειτονικές, ή συγγενείς μετατροπίες, ή μετατροπίες πρώτου βαθμού (εκείνες δηλαδή οι μετατροπίες μεταξύ τονικοτήτων που διαφέρουν ένα σημείο αλλοίωσης) που υλοποιούνται με τη χρήση κοινής συγχορδίας (αυτό που ονομάζεται στα ελληνικά αρμονικά εγχειρίδια διατονική μετατροπία) και κυριάρχησαν σε όλη τη περίοδο του Μπαρόκ (1600-1750) και στον κλασικισμό (1750-1830). Στη συνέχεια θα πρέπει να μελετηθούν οι μετατροπίες σε σχέση άνω και κάτω τρίτης, που υλοποιούνται με τη χρήση κοινής, αλλά αλλοιωμένης συγχορδίας, ή με χρωματική αλλοίωση μιας συγχορδίας, που τη μετατρέπει σε συγχορδία της τονικότητας που πρόκειται να εγκατασταθεί, και κυριάρχησαν στο τέλος της κλασικής περιόδου και στην περίοδο του πρώιμου ρομαντισμού (μέχρι το 1850 περίπου). Τέλος θα πρέπει να μελετηθούν οι μετατροπίες σε μακρινές τονικότητες, που υλοποιούνται με χρωματική ή εναρμόνια αλλοίωση μιας συγχορδίας, και συναντώνται σε έργα της όψιμης ρομαντικής περιόδου, αλλά και σε μεταρομαντικά ρεύματα (δηλαδή μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα).

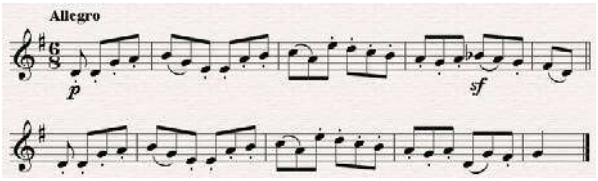
Αν όλα αυτά υλοποιηθούν με στόχο, αφενός τον εκσυγχρονισμό της αρμονικής διδασκαλίας, και αφετέρου τη σύνδεση των μουσικών σχολείων με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το τελευταίο που απομένει να αλλαχθεί είναι τα θέματα των εισαγωγικών εξετάσεων, ώστε οι εισακτέοι να είναι σε θέση να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος, στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών τους. Η εξέταση αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα θέματα που αναπτύχθηκαν προηγούμενα. Συγκεκριμένα στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ότι θα πρέπει να εξετάζεται:

- Η δυνατότητα των υποψηφίων σχετικά με την κατάρτισή τους σε επίπεδο σύνδεσης συγχορδιών. Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

«Συνδέστε τις βαθμίδες IV και V σε ανοικτή θέση στη σολ ελάσσονα».
«Καταγράψτε σε τετράφωνη επεξεργασία μια καταληκτική τέλεια πτώση, που ακολουθείται από μια πλάγια, στη φα# ελάσσονα».
«Καταγράψτε σε τετράφωνη επεξεργασία μια καταληκτική τέλεια πτώση με χρήση της IIN και της V13/7 στη Μι μείζονα».
«Υλοποιείστε μια μετατροπία με κοινή συγχορδία από τη Σολ μείζονα στη σι ελάσσονα».
«Χρησιμοποιείστε την V7 της Φα μείζονος, και αφού τη μεταγράψετε εναρμόνια σε γερμανική 6η, βρείτε σε ποια τονικότητα οδηγείστε, υλοποιώντας ταυτόχρονα τη συγκεκριμένη μετατροπία με τετράφωνη επεξεργασία».

- Η δυνατότητα των υποψηφίων να προσδιορίσουν τα τμήματα μιας μελωδίας, επιλεγμένης από τη μουσική φιλολογία και να καταγράψουν το σχεδιασμό των συγχορδιών, παράλληλα με τον προσδιορισμό των αρμονικών λειτουργιών. Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

Δίνεται η παρακάτω μελωδία[16]:

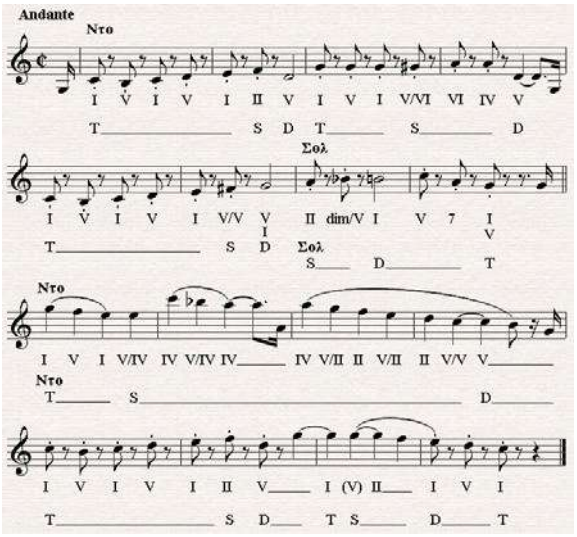


Να προσδιορίσετε την τονικότητα της παραπάνω μελωδικής φράσης, να καταγράψτε τις συγχορδίες με τα σύμβολα της λατινικής αρίθμησης και τις αρμονικές λειτουργίες με τα σύμβολα T (τονική λειτουργία), S (προδεσπόζουσα λειτουργία) και D (δεσπόζουσα λειτουργία).

- Η δυνατότητα των υποψηφίων να κατασκευάσουν μια γραμμή μπάσου. Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

Δίνεται η παρακάτω μελωδία[17]:

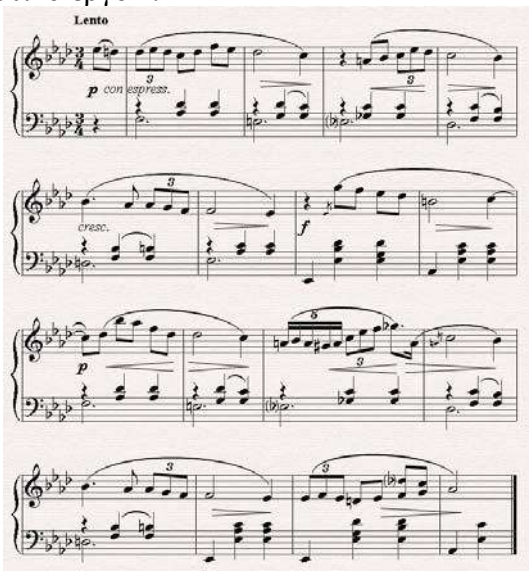
[16] Η συγκεκριμένη μελωδία είναι η πρώτη φράση, από το δεύτερο μέρος της σονάτας Op.49, No 1 του Beethoven.
[17] Η συγκεκριμένη μελωδία είναι η πρώτη φράση, από το δεύτερο μέρος της σονάτας Op.14, No 2 του Beethoven.



Κατασκευάστε μια γραμμή μπάσου για την παραπάνω μελωδία, βασιζόμενοι στις συγχορδίες και στις αρμονικές λειτουργίες που σημειώνονται.

- Η δυνατότητα των υποψηφίων να καταγράψουν το μελωδικό σκελετό μιας μουσικής φράσης. Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

Δίνεται το παρακάτω πιανιστικό έργο[18]:

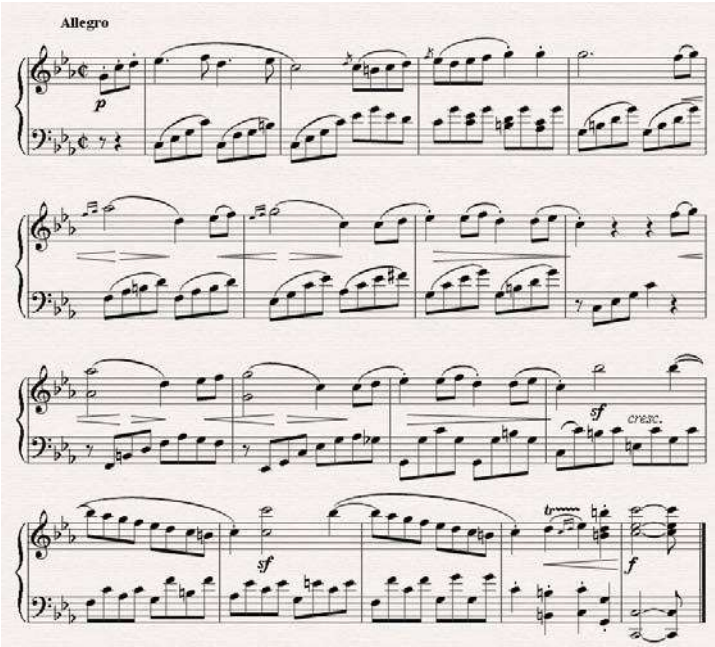


Να κατασκευάστε το μελωδικό σκελετό της παραπάνω μουσικής φράσης σε σχέση με τις συγχορδίες συνοδείας.

- Η δυνατότητα των υποψηφίων να αναλύσουν αρμονικά ένα πιανιστικό έργο. Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

Δίνεται το παρακάτω πιανιστικό έργο[19]:

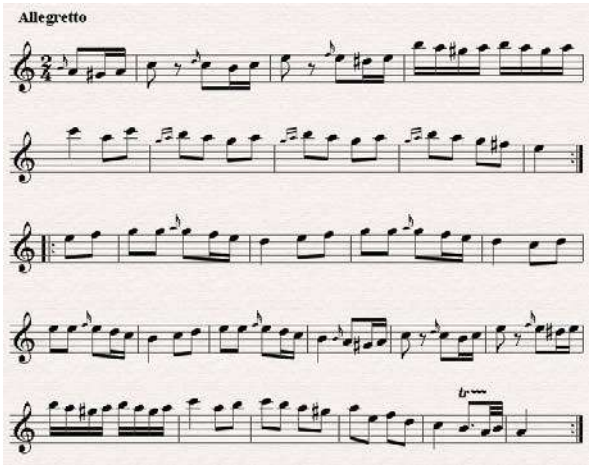
[18] Το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι η πρώτη φράση από το Waltz του Chopin, op. 69, No 1.
[19] Το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι η πρώτη φράση από το τρίτο μέρος της σονάτας του Beethoven op. 13.



Καταγράψτε τις συγχορδίες που σχηματίζονται με τα σύμβολα της λατινικής αρίθμησης και προσδιορίστε τις αρμονικές λειτουργίες με τα σύμβολα T, S και D.

- Η δυνατότητα των υποψηφίων να εντοπίζουν τις τονικότητες (μετατροπίες) σε μια μελωδική φράση και να προσδιορίζουν μέσω του συγχορδιακού σχεδιασμού με ποιο τρόπο υλοποιούνται (ύπαρξη κοινής συγχορδίας, προσδιορισμός πτωτικής κατέντσας). Ενδεικτικός τρόπος εξέτασης:

Δίνεται η παρακάτω μελωδία[20]:



Να προσδιορίσετε την τονικότητα στην οποία είναι γραμμένη η παραπάνω μελωδία, να εντοπίσετε τις μετατροπίες, καθώς και τον τρόπο υλοποίησής τους (εύρεση κοινής συγχορδίας, προσδιορισμός πτωτικής κατέντσας).

Καταλήγοντας θα πρέπει να τονιστεί, ότι για να υλοποιηθούν όσα προτάθηκαν παραπάνω, θα πρέπει να γραφτούν σχολικά εγχειρίδια, τα οποία να αφορούν και στη σπουδή της θεωρίας της μουσικής, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο. Η ύλη που θα περιλαμβάνεται στα

[20] Η συγκεκριμένη μελωδία είναι η πρώτη φράση από το τρίτο μέρος της σονάτας για πιάνο του Mozart, K.V. 331.

βιβλία, καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να συμπεριλάβουν όλες αυτές τις νέες παραμέτρους που εξετάστηκαν. Δηλαδή θα πρέπει να καταρτιστεί ένα βιβλίο που θα περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος των κεφαλαίων της αρμονίας, ένα βιβλίο ασκήσεων με στόχο την πρακτική εφαρμογή των ζητημάτων της θεωρίας και τέλος ένα βιβλίο που να περιέχει ένα μεγάλο αριθμό παραδειγμάτων από τη μουσική φιλολογία, ώστε οι μαθητές να μελετούν με ένα ενιαίο σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούν να εξεταστούν σε ύλη η οποία περιλαμβάνεται στο βιβλίο τους (γνωστά δηλαδή μουσικά κείμενα), καθώς και σε άγνωστα, παρεμφερή με αυτά που έχουν διδαχθεί. Η συγκεκριμένη πρόταση δεν αποτελεί μια νέα «επινόηση» στον τομέα της εκπαίδευσης, αντίθετα προτείνει τον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης που ισχύει σε όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως στα μαθηματικά, στη φυσική, στα αρχαία κ.ά. Για την εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδίου θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στην επιμόρφωση των διδασκόντων, η πλειοψηφία των οποίων έχει μελετήσει την αρμονία βασιζόμενη στο βιβλίο του Καλομοίρη.

Όταν όλα αυτά θα είναι έτοιμα, το τελικό στάδιο θα είναι η αλλαγή του τρόπου δοκιμασίας στο μάθημα της αρμονίας στις εισαγωγικές εξετάσεις. Μιλάμε δηλαδή για ένα προγραμματισμό εξαετίας, από τη στιγμή της έκδοσης των κατάλληλων εγχειριδίων, διότι αυτό το πρόγραμμα θα πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζεται από την πρώτη τάξη του Γυμνασίου, ώστε να αποτελέσει την πρώτη γενιά των μαθητών που θα έχουν σπουδάσει σύμφωνα με το προτεινόμενο σύστημα. Μόνο με ένα τέτοιου είδους προγραμματισμό θα είμαστε σε θέση να μπορέσουμε να υλοποιήσουμε την αναβάθμιση των σπουδών τόσο στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας όσο και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Hindemith, P. (1968). *Traditional Harmony, book 1.* New York: Schott Music Corporation.
Maler, W. (1984). *Beitrag Durmolitonalen Harmonielehre* (μτφρ. Κ. Νάσος). Αθήνα: Νάσος.
Thiman H. E. (1970). *A Concise Harmony*. New York: Curwen, Faber Music Limited.
Piston, W. (1987). *Harmony* (Fifth edition, Revised and expanded by M. deVoto). New York-London: W.W. Norton & Company.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αδάμ, Π. (1997). *Τονική Αρμονία.* Αθήνα: Μουσικός Οίκος Φίλιππος Νάκας.
Αθανασιάδης, Δ. & Παπαμόσχος Π. (1986). *Θεωρητικές βάσεις της παραδοσιακής αρμονίας.* Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης.
Αμαραντίδης, Α. (1983). *Το τονικό μουσικό σύστημα: Η αρμονία της μουσικής.* Αθήνα: Νεφέλη.
Κουρή Χ. (1995). *Αρμονία*. Αθήνα: Ευρώπη.
Kitson, C.H. (1982). *Στοιχειώδης αρμονία* (μτφρ. Κ. Κορακάς). Πειραιάς: Μουσική Παιδεία Ε.Π.Ε.
Μητρόπουλος, Β. (2007). *Η τεχνική εναρμόνισης της μελωδίας.* Αθήνα: Fagotto.
Φιτσιώρης Γ. (2004). *Εισαγωγή στη θεωρία και ανάλυση της Τονικής Μουσικής.* Αθήνα: Νεφέλη.
Χαραλάμπους Α. (1993). *Η αρμονία της μουσικής και η αισθητική της, Τόμος Α.* Αθήνα: Gutenberg.
Χαραλάμπους Α. (1995). *Η αρμονία της μουσικής και η αισθητική της, Τόμος Β.* Αθήνα: Παπαγρηγορίου-Νάκας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Οι πολλαπλοί ρόλοι της μουσικής, όπως παρουσιάζονται στα *Πολιτικά* του Αριστοτέλη

Ειρήνη Νικολάου

Περίληψη

Ο Αριστοτέλης αναζητώντας την παιδευτική δύναμη της μουσικής βρίσκεται μπροστά σε πολλαπλές δυνατότητές της. Η μουσική μπορεί να είναι συντελεστική της ευτυχίας μέσω της *παιδιᾶς*, της *ἀρετῆς*, της *διαγωγῆς* και να αποτελεί μέρος και της *παιδείας*.

Η σημαντικότερη, ωστόσο, δύναμή της πέρα από την ευχαρίστηση που είναι ικανή να προσφέρει, είναι η επίδρασή της στην ψυχή του ανθρώπου και η δυνατότητά της να συμβάλλει στη διαμόρφωση του *ἤθους*. Οι σχέσεις αυτές υπάρχουν, επειδή στα χαρακτηριστικά της μουσικής, δηλαδή στις αρμονίες και τους ρυθμούς της, περιέχονται *ὁμοιώματα* όλων των ηθικών καταστάσεων και συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να προκαλούνται μεταβολές στις ψυχές των ακροατών, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί ορθά για την εκπαίδευση των νέων.

Αξιοσημείωτο, ωσαύτως, είναι ότι κατά τον Αριστοτέλη, εκτός από τη σημασία της μουσικής για την εκπαίδευση, ενδείκνυται να ληφθεί σοβαρά υπόψη μία άλλη παράμετρος, ήτοι η συμβολή της στην *κάθαρσιν*, μία συμβολή που δεν συνδέεται τόσο με την αγωγή των νέων κατά τη νεαρή ηλικία, όσο κυρίως με τη ζωή των ωρίμων ανθρώπων. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μουσική θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της γενικότερης παιδείας των πολιτών και όχι μόνο της εκπαίδευσης των νέων, καθώς και σημαντικός παράγων για την ψυχική τους ηρεμία, αφού επιδρά ως θεραπεία (*ἰατρεία*) και *κάθαρσις*.

Λέξεις-κλειδιά
Αριστοτέλη Πολιτικά, μουσική παιδεία, ἦθος, μουσική και κάθαρση

Η μουσική ως δραστηριότητα της *σχολῆς*

Ο Αριστοτέλης στο βιβλίο Θ΄ των *Πολιτικῶν*, διερευνά τη σημασία της μουσικής ως αναπόσπαστο μέρος του προβλήματος της παιδείας και του *ἀρίστου βίου*. Περιλαμβάνει την μουσική μέσα σε ένα πρόγραμμα από άλλα τρία μαθήματα, τα *γράμματα* και τη *γραφικήν,* που τα χαρακτηρίζει μαθήματα χρήσιμα για τη ζωή, και τη *γυμναστικήν,* την οποία θεωρεί απασχόληση που συντείνει στην υγεία και την ανδρεία. Ωστόσο ο Αριστοτέλης επικαλείται τη σημαντική θέση που είχε η μουσική στην παιδεία των παλαιοτέρων, διατυπώνοντας την άποψη ότι στην εποχή του οι περισσότεροι την απολάμβαναν μόνο για την ευχαρίστηση που προσφέρει [*Πολιτικά* 1337b 25-32]). Η μουσική, λοιπόν (όπως και στην παιδεία των παλαιοτέρων) δεν πρέπει να θεωρείται κάτι το αναγκαίο ή χρήσιμο, όπως τα άλλα μαθήματα, αλλά κατάλληλη *πρὸς* τὴν *ἐν τῇ σχολῇ διαγωγήν* (*Πολιτικά* 1338a 13-24), μία πρόταση που οπωσδήποτε χρειάζεται περαιτέρω σχολιασμό.

Η έννοια της *σχολῆς* στην αριστοτελική φιλοσοφία περιέχει το υψηλό περιεχόμενο της πνευματικής ζωής. Πολύ σωστά επισημαίνει ο Howie (1968:160), αναφερόμενος στο θέμα αυτό, πως «η *σχολὴ* είναι η αρχή και το τέλος της ελεύθερης εκπαίδευσης», μιας εκπαίδευσης η οποία ταιριάζει στον ελεύθερο άνθρωπο, στον άνθρωπο ο οποίος είναι απαλλαγμένος από τις δραστηριότητες της καθημερινής επιβίωσης και έχει το χρόνο να ασχοληθεί με την πνευματική του καλλιέργεια».

Για την έννοια της *διαγωγῆς (Πολιτικά* 1338a 10, 22, 23, 1339 a 25, b14), ο Stalley παρατηρεί (1998:406): «η λέξη αυτή συνήθως σημαίνει απλώς "έναν τρόπο ζωής ή το να διαθέτει κανείς το χρόνο του", αλλά στην προκειμένη περίπτωση ο Αριστοτέλης κατά τρόπο σαφή χρησιμοποιεί την έννοια αυτή με μια πιο εξειδικευμένη σημασία, για να αναφερθεί στη ζωή της *σχολῆς* την οποία και θεωρεί αρμόζουσα στον ελεύθερο άνθρωπο». Η *διαγωγή* έχει την έννοια της πνευματικής απασχόλησης και είναι μια δραστηριότητα με την οποία επιτυγχάνει κανείς αυτά που θα τον οδηγήσουν στην ευδαιμονία, καθώς ανήκει στις πράξεις που γίνονται για χάρη του εαυτού μας. Στο φιλοσοφικό χαρακτήρα της *διαγωγῆς* έχει αναφερθεί και ο Lippman (1964:131) υποστηρίζοντας πως στα πλαίσια της *διαγωγῆς* η μουσική έχει λάβει ένα φιλοσοφικό χαρακτήρα. Θεωρεί ότι η *διαγωγή* «περιέχει κάτι από την άσκοπη ποιότητα του υψηλότερου επιπέδου ζωής της θεωρητικής Φιλοσοφίας».

Η μουσική ως *παιδιὰν, διαγωγήν* και *παιδείαν*

Θεωρώντας, λοιπόν, ο Αριστοτέλης τη μουσική ως μια δραστηριότητα κατάλληλη για την ώρα της *σχολῆς*, αναζητά την *δύναμιν* της καθώς και τον λόγο για τον οποίο θα πρέπει η διδασκαλία της να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση των νέων. Βρίσκεται μπροστά σε πολλαπλές δυνατότητές της, όχι όμως και ίσες σε αξία: *πότερον παιδιᾶς ἕνεκα καὶ ἀναπαύσεως, καθάπερ ὕπνου καὶ μέθης... ἢ μᾶλλον οἰητέον πρὸς ἀρετήν τι τείνειν τὴν μουσικήν, ὡς δυναμένην, καθάπερ ἡ γυμναστικὴ τὸ σῶμα ποιόν τι παρασκευάζει, καὶ τὴν μουσικήν τὸ ἦθος ποιόν τι ποιεῖν, ἐθίζουσαν δύνασθαι χαίρειν ὀρθῶς,* ἢ *πρὸς διαγωγήν τι συμβάλλεται καὶ πρὸς φρόνησιν*... (*Πολιτικά* 1339a 14-27).

Αναρωτιέται, λοιπόν, αν μαθαίνουμε μουσική για να την χρησιμοποιούμε ως παιχνίδι ή μέσο ανάπαυσης, όπως ο ύπνος και το μεθύσι…..ή μήπως συντείνει στην απόκτηση αρετής, διαπλάθοντας το ήθος και συνηθίζοντάς μας στις σωστές ηδονές ή μήπως τέλος συμβάλει στην πνευματική απασχόληση και τη φρόνηση.

Στη συνέχεια, ωστόσο, ο Αριστοτέλης απορρίπτει τον καθένα χωριστά από τους τρεις προαναφερθέντες σκοπούς της μουσικής ως αποκλειστικό σκοπό της μουσικής εκπαίδευσης (*Πολιτικά* 1339a 26-31) και εκλαμβάνει όλες τις πιθανότητες δυνατές, αλλά όχι ίσες σε αξία. Αρχίζει με την παιδιάν. Κατά τη γνώμη του δεν μπορούμε να θέσουμε την παιδιάν ως στόχο της εκπαίδευσης των νέων, αφού δεν μπορεί να μάθει κανείς παίζοντας, καθώς η μάθηση συνδέεται με κόπους. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την διαγωγήν (την καλλιέργεια του πνεύματος). Η διαγωγή, δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικός σκοπός της μουσικής εκπαίδευσης, διότι στα παιδιά δεν μπορεί να τεθεί τελικός σκοπός, λόγω της ηλικίας τους, αφού δεν μπορεί κανείς να θέσει τελικό σκοπό σε όντα που είναι ακόμη ατελή (1339α 30-31). Είναι όμως δυνατόν να διδάσκεται με σκοπό τη μελλοντική διασκέδαση των παιδιών και να συνεισφέρει στη ζωή τους, όταν μεγαλώσουν (1339α 31-33).

Για την συμβολή της μουσικής στην αρετή κάνει μία πρώτη νύξη εδώ στην πρώτη παρουσίαση των σκοπών της, με το να δύναται να διαπλάθει το ήθος κατά κάποια ποιότητα, εθίζοντας τον νέο *στο δύνασθαι χαίρειν ὀρθῶς,* στην ευγενή δηλαδή τέρψη. Το θέμα όμως αυτό θα αναπτυχθεί εκτενέστερα στη συνέχεια.

Ο Αριστοτέλης επανεξετάζει το θέμα της δύναμης της μουσικής θέτοντας την ερώτηση λίγο διαφοροποιημένη (*Πολιτικά* 1339b 11 -15).: *ἡ δὲ πρώτη ζήτησίς ἐστι πότερον οὐ θετέον εἰς*

παιδείαν τὴν μουσικὴν ἢ θετέον, καὶ *τί δύναται τῶν διαπορηθέντων τριῶν, πότερον παιδείαν ἢ παιδιὰν ἢ διαγωγήν. εὐλόγως δ᾽ εἰς πάντα τάττεται καὶ φαίνεται μετέχειν.*

Κρίνει, λοιπόν, πως πρέπει πρώτα και άμεσα ν᾽ απαντηθούν τα ερωτήματα α) αν η μουσική έχει θέση στην εκπαίδευση και β) ποια η *δύναμής* της i) ως προς την παιδεία, ii) ως προς την *παιδιάν,* και iii) ως προς την *διαγωγήν*, καθώς φαίνεται να συμμετέχει σε όλα. Διαπιστώνουμε ότι ο Αριστοτέλης επαναδιαπραγματεύεται τους σκοπούς και τη δύναμη της μουσικής θέτοντας ένα νέο ερώτημα. Στο νέο αυτό ερώτημα τη θέση της *ἀρετῆς* παίρνει η *παιδεία.* Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η *ἀρετὴ* και η *παιδεία* συνδέονται μεταξύ τους (Lord,1982 και ότι αυτό αποτελεί απάντηση στο ερώτημα *τίς δ᾽ ἔσται ἡ παιδεία καὶ πῶς χρὴ παιδεύεσθαι* (*Πολιτικά* 1337a 34-35), που έχει τεθεί στην αρχή της συζήτησης. Η *παιδεία* δηλ. πρέπει να έχει ως βασικό της σκοπό την *ἀρετήν*. Αυτό που θα εξεταστεί στη συνέχεια είναι εάν η μουσική μπορεί να συμβάλει στην αρετή και στη βελτίωση των ηθών και να επιβάλλεται ως εκ τούτου, η χρησιμοποίησή της στην εκπαίδευση των νέων.

Προς τεκμηρίωση της σχέσης της μουσικής με την *παιδείαν*, την *παιδιὰν* και την *διαγωγὴν* ο Αριστοτέλης αναπτύσσει μία αξιοπρόσεκτη επιχειρηματολογία (*Πολιτικά* 1339b 15-25). Ακολουθώντας τον Barker (1946:342, σημ.1), θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε: «Η μουσική προσφέρει μια μεγάλη ευχαρίστηση· από την άλλη μεριά η ευχαρίστηση είναι ένα στοιχείο κοινό και στην *παιδιὰν* και στην *διαγωγήν*· έτσι συνεπάγεται πως η μουσική μπορεί να συνεισφέρει τόσο στην *παιδιὰν* όσο και στη *διαγωγήν*, και όχι για ένα μόνο αντικείμενο». Η ευδαιμονία όμως περιλαμβάνει και αυτή και το καλό και την ηδονή. Έτσι, λοιπόν η μουσική μπορεί να συνεισφέρει στην επίτευξη της ευδαιμονίας μέσω της σωστής *διαγωγῆς* και ως εκ τούτου θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση των νέων.

Οι αβλαβείς, ωστόσο, ευχαριστήσεις που προέρχονται από τη μουσική από το ένα μέρος συντελούν στην επίτευξη του τελικού σκοπού, που είναι η ευδαιμονία, και από το άλλο μέρος είναι χρήσιμες και ως ένα μέσο ανάπαυσης (*Πολιτικά* 1339b 25-31). Ο Kraut (1997) παρατηρεί πως η μουσική με αυτόν τον τρόπο χρησιμεύει σε εκείνους, οι οποίοι δεν είναι ικανοί να επιτύχουν το τέλος και τη συνεπαγόμενη με αυτό ευδαιμονία, βρίσκουν όμως κάποιο είδος ευδαιμονίας στην ευχαρίστηση που λαμβάνουν από το σωστό είδος μουσικής. Ο Αριστοτέλης όμως εκφράζει κάποια απογοήτευση, καθώς ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται πάντα αφού οι άνθρωποι απολαμβάνουν κάποια είδη μουσικής, όχι επειδή λαμβάνουν από αυτή κάποια ανακούφιση, αλλά μόνο επειδή είναι ευχάριστη, εξισώνοντας κατ᾽ αυτόν τον τρόπο την ηδονή που λαμβάνουν από τον τελικό σκοπό (που είναι η ευδαιμονία) με την ηδονή ενός οποιουδήποτε είδους, επειδή οι τελικές ενέργειες των πράξεών τους μοιάζουν (*Πολιτικά* 1339b 31-43).

Μουσική και *ἦθος*

Μήπως όμως η ανάπαυση και η συνεπαγόμενη από αυτήν ευχαρίστηση δεν είναι τα μόνα οφέλη που προκύπτουν από τη μουσική και η αξία της, επομένως, είναι μεγαλύτερης σημασίας από αυτή που της έχει αποδοθεί μέχρι τώρα; Διερωτάται δηλαδή ο Αριστοτέλης μήπως η μουσική, εκτός από την ευχαρίστηση που παρέχει σε όλες τις ηλικίες, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωση του ήθους και της ψυχής. Κάτι τέτοιο θα γινόταν εμφανές, αν αποδειχτεί πως με τη μουσική διαμορφώνονται οι χαρακτήρες με ποιοτικό τρόπο (*Πολιτικά* 1339b 40-1340 a8): *οὐ μὴν ἀλλὰ ζητητέον μή ποτε τοῦτο μὲν συμβέβηκε, τιμιωτέρα δ᾽ αὐτῆς ἡ φύσις ἐστὶν ἢ κατὰ τὴν εἰρημένην χρείαν, καὶ δεῖ μὴ μόνον τῆς κοινῆς ἡδονῆς μετέχειν ἀπ΄αὐτῆς, ἧς ἔχουσι πάντες*

αἴσθησιν (ἔχει γὰρ ἡ μουσικὴ τιν' ἡδονὴν φυσικήν, διὸ πάσαις ἡλικίαις καὶ πᾶσιν ἤθεσιν ἡ χρῆσις αὐτῆς ἐστι προσφιλής), ἀλλ' ὁρᾶν εἴ πῃ καὶ πρὸς τὸ ἦθος συντείνει καὶ πρὸς τὴν ψυχήν. τοῦτο δ' ἂν εἴη δῆλον, εἰ ποιοί τινες τὰ ἤθη γιγνόμεθα δι' αὐτῆς. Αυτή είναι η νοητή αφετηρία των θεμάτων που αφορούν τη θεωρία του *ἤθους*, μία θεωρία που συνάγεται από «περίπλοκες σειρές επιχειρημάτων και εικασιών» (Anderson, 1980:589). Το *ἦθος* είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της αρχαίας ελληνικής μουσικής και σημαίνει «τον ηθικό χαρακτήρα που εμπνέει στην ψυχή η μουσική» (Μιχαηλίδης, 1989:134). Η συναισθηματική δύναμη της μουσικής και η δύναμή της να επιδρά στην ανθρώπινη ψυχή, καθώς και η δυνατότητα η μουσική να αποτυπώνει ψυχικές καταστάσεις είναι κάτι το οποίο ισχύει και σήμερα, είναι κάτι το οποίο είχαν αντιληφθεί και αναλύσει οι αρχαίοι Έλληνες (Neubeker, 1986· Reinach, 1999· Παλαμιώτου, 2000).

Για να θεμελιώσει ο Αριστοτέλης την άποψή του αυτή, επικαλείται αρχικά την επίδραση που έχουν στη ψυχή του ανθρώπου τα *μέλη* του Ολύμπου (1340 α 8-12) (ο οποίος συνδεόταν με τη Φρυγική μουσική και την εφεύρεση της τέχνης του αυλού [Μιχαηλίδης, 1989· West, 1999]). Τα *μέλη* αυτά έχουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν ενθουσιασμό στην ψυχή και ο ενθουσιασμός αποτελεί ένα πάθος συνδεόμενο με το ήθος της ψυχής. Όπως υποστηρίζει ο Anderson (1968:125), τα μέλη αυτά «τροποποιούν το ήθος της ψυχής δια μέσου της συναισθηματικής εμπειρίας μιας θεϊκής διήθησης». Ο Αριστοτέλης σε αυτό το σημείο αναφέρεται γενικά στην επίδραση που ασκεί η μουσική στον άνθρωπο και όχι ειδικά στη σημασία της για την εκπαίδευση. Γι' αυτό και επιλέγει ως παράδειγμα τα μέλη του Ολύμπου, τα οποία δημιουργούν ενθουσιασμό στις ψυχές αυτών που τα ακούν (Lord, 1982).

Το ερώτημα όμως που γεννιέται είναι τι ήταν αυτό που περιείχαν τα μέλη του Ολύμπου και μπορούσαν να δημιουργήσουν ενθουσιασμό στην ψυχή και μάλιστα να συμβάλουν και στη βελτίωση του χαρακτήρα; Ο Αριστοτέλης συνδέει τα ενθουσιαστικά μέλη και τον αυλό (που αποδίδονται στον Όλυμπο) με τον εξαγνισμό και την *κάθαρσιν*. Στο χωρίο 1342 a 7-11 κάνει αναφορά σε κάποια *ἱερὰ μέλη,* τα οποία συναρπάζουν την ψυχή και υπό την επήρεια των οποίων οι άνθρωποι καθαίρονται, λαμβάνοντας έτσι κάποια μορφή θεραπείας. Επίσης στο χωρίο 1341a 21-24 χαρακτηρίζει τον αυλό όργανο *ὀργιαστικὸν* και όχι *ἠθικόν*, με αποτέλεσμα η χρήση του να συντελεί περισσότερο στην κάθαρση παρά στη μάθηση. Όπως πολύ σωστά σχολιάζει ο Kraut (1997:193), «η σημασία αυτού φαίνεται να είναι ότι, όταν κάποιος ακούει τις μελωδίες του Ολύμπου και λαμβάνει μέρος στην ασυνήθιστη εμπειρία της συναισθηματικής φρενίτιδας με την επίδραση αυτών των μελών, δεν μαθαίνει πώς να είναι ενάρετος, αλλά απελευθερώνεται από ένα επικίνδυνο συναίσθημα».

Εκτός όμως από τα μέλη του Ολύμπου, σε αντίστοιχη ψυχική κατάσταση έρχονται οι άνθρωποι *ἀκροώμενοι τῶν μιμήσεων καὶ χωρὶς τῶν ῥυθμῶν καὶ τῶν μελῶν αὐτῶν* (*Πολιτεία* 1340a 12- 14). Για το χωρίο αυτό υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών. Επικρατούν δύο απόψεις: Η μία πρεσβεύει πως είναι αποδεκτή η προσθήκη *<τῶν λόγων διά>,* που έκαναν οι Susemihl- Hicks(1976) διαβάζοντας: *ἀκροώμενοι τῶν μιμήσεων καὶ χωρὶς <τῶν λόγων διά> τῶν ῥυθμῶν καὶ τῶν μελῶν αὐτῶν.* Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με την προσθήκη, διαβάζουμε πως ακούγοντας κάποιος τη μιμητική μουσική περιέρχεται στην αντίστοιχη ψυχική κατάσταση και χωρίς απαραίτητα να υπάρχουν λόγια, απλώς και μόνο με την ύπαρξη των ρυθμών και των μελών. Αποδεχόμενοι, λοιπόν, την άποψη με την προσθήκη, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Αριστοτέλης θέλει να υποστηρίξει την αξία της καθαρά οργανικής μουσικής, ενισχύοντας και το προηγούμενο επιχείρημα που προέβαλε για τα μέλη του Ολύμπου (Barker, 1984), μέλη τα οποία ήσαν οργανική μουσική.

Από την άλλη μεριά σύμφωνα με την άποψη που δεν αποδέχεται την προσθήκη υποστηρίζεται ότι επιτυγχάνεται επίδραση στην ψυχή του ακροατή, ο οποίος ακροάται από μόνες τους τις μιμήσεις χωρίς το ρυθμό ή το μέλος. Πιθανόν η αναφορά να γινόταν «στις χορικές εμφανίσεις, στις οποίες υπήρχαν άλλα στοιχεία (ιδιαίτερα τα λόγια) που συνεισέφεραν στην αναπαράσταση της συγκίνησης και του χαρακτήρα» (Stalley, 1998:407). Παραπλήσια με αυτή την άποψη είναι και η θέση που υποστηρίζει (Lord, 1982), ότι μάλλον πρόκειται για ποιητικές μιμήσεις με το νόημα που δίνει σ' αυτές ο Αριστοτέλης στο *Περὶ Ποιητικῆς* έργο του (1447a 8-16).

Την επιβεβαίωση για την επίδραση της μουσικής στα ήθη ενισχύει και η σχέση της μουσικής με την αρετή (*Πολιτικά* 1340a 14- 18). Έτσι, ακολουθώντας τον Stalley (1988:407), «το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι, αφού α) η μουσική μπορεί να παρέχει ευχαρίστηση, και β) η αρετή συνίσταται στο να νιώθει κανείς ευχαρίστηση κατά τρόπο ηθικά ορθό και πρέποντα (σε σύνδεση με το σωστό είδος των πράξεων και το σωστό είδος των χαρακτήρων), η μουσική του ορθού είδους μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της αρετής, επειδή έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην δημιουργία ενός συναισθήματος ευχαρίστησης μέσω των πράξεων και των χαρακτήρων του ορθού είδους». Η μουσική, λοιπόν, μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία ενάρετων χαρακτήρων μέσω του εθισμού των ανθρώπων στις ενάρετες και ευχάριστες συνήθειες.

Πιο κατανοητό καθιστά το επιχείρημα του Αριστοτέλη, όσον αφορά την επίδραση της μουσικής στο ήθος, η άποψη που ακολουθεί: *ἔστι δὲ ὁμοιώματα μάλιστα παρὰ τὰς ἀληθινάς φύσεις ἐν τοῖς ῥυθμοῖς καὶ τοῖς μέλεσιν ὀργῆς καὶ πραότητας, ἔτι δ' ἀνδρείας καὶ σωφροσύνης καὶ πάντων τῶν ἐναντίων τούτοις καὶ τῶν ἄλλων ἠθῶν* (*δῆλον δὲ ἐκ τῶν ἔργων· μεταβάλλομεν γὰρ τὴν ψυχὴν ἀκροώμενοι τοιούτων)· ὁ δ' ἐν τοῖς ὁμοίοις ἐθισμὸς τοῦ λυπεῖσθαι καὶ χαίρειν ἐγγύς ἐστι τῷ πρὸς τὴν ἀλήθειαν τὸν αὐτόν ἔχειν τρόπον* (*Πολιτικά* 1340a 18-25). Ακούγοντας δηλαδή τους ρυθμούς και τις μελωδίες προκαλούνται μεταβολές (Πβ. *Ῥητορική* 1378a:20) στην ψυχή μας, αφού αυτά περιέχουν όλων των ειδών τα συναισθήματα και τις ηθικές καταστάσεις *(ὁμοιώματα*). Από την άλλη μεριά, με το να εθίζεται κανείς στη λύπη και στη χαρά μαθαίνει να προσαρμόζεται και στην αντίστοιχη πραγματική κατάσταση. Εάν κάποιος απολαμβάνει, λ.χ., τη θέα μιας εικόνας μόνο και μόνο για την ίδια τη μορφή (Πβ. *Ποιητική* 1448b 15) και όχι για κάποιον άλλο λόγο, θα πρέπει να βρίσκει επίσης ευχαρίστηση στη θέα του πραγματικού αντικειμένου, του οποίου θεάται την εικόνα (*Πολιτικά* 1340 a 25-28).

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως «οι μελωδίες και οι ρυθμοί απομιμούνται την πραγματικότητα, "της ομοιάζουν"· τα *ὁμοιώματα* (το ουσιαστικό του *ὅμοιος*) παθών, όπως η οργή, η πραότητα, η γενναιότητα, κτλ., μας δημιουργούν τις ίδιες καταστάσεις, όπως τα πάθη στην πραγματικότητα. Αυτή η ικανότητα της μουσικής να επιδρά στη ψυχή πρέπει να αξιοποιηθεί και να γίνει χρήσιμη για την αγωγή» (Neubeker, [1986:204]. Πβ**.** [Jaeger, 1968]).

Αρκετοί μελετητές (Koller, 1954· Moraux, 1955· Anderson, 1980· Neubeker, 1986) υποστηρίζουν πως η θέση του Αριστοτέλη για τους ρυθμούς και τα μέλη, που περιέχουν ομοιώματα των ηθικών καταστάσεων, και η σχέση τους με τη μίμηση ίσως να είναι επηρεασμένη από τις απόψεις του Δάμωνα περί ομοιότητας (DK37 B7 [= Αριστείδης Κοιντιλιανός II14]. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι γενικά η δυνατότητα επίδρασης της μουσικής θεμελιώνεται στο γεγονός πως η μουσική αποτελεί ένα είδος κίνησης και ότι μπορεί συνεπώς να αντιγράψει ή να απομιμηθεί κινήσεις της ψυχής. Στο άκουσμα αυτών των απομιμήσεων δημιουργούνται πάλι στις ψυχές οι αντίστοιχες κινήσεις - συναισθηματικές καταστάσεις, πάθη - , κινήσεις που μπορούν να επιδρούν καθησυχαστικά ή παροτρυντικά... Η επίδραση, λοιπόν, της

μουσικής στην ψυχή με την ιδιότητα αυτή μπορεί να συμβάλει και στη μουσική παιδεία (Koller, 1954· Moraux, 1955).

Ἦθος και *μέλη*

«Όλες όμως αυτές οι επιρροές βασίζονται στη χρήση ορισμένων μουσικών στοιχείων ή του συνδυασμού τους στη μελοποιία» (Neubeker, 1986:146-147), αφού *ἐν δὲ τοῖς μέλεσιν αὐτοῖς ἔστι μιμήματα τῶν ἠθῶν* (*Πολιτικά* 1340a 38-39). Οι διάφορες τροπικότητες (1340a 38-b7), λοιπόν, διαφέρουν, αφού η καθεμιά εκπέμπει διαφορετικό συναισθηματικό περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται διαφορετικά οι ακροατές, ανάλογα πάντα με το ποια τροπικότητα ακούνε. Η Μιξολύδιος τροπικότητα συντείνει προς το λυπηρό και καταθλιπτικό, άλλες τροπικότητες είναι πιο ηδυπαθείς (έχουν την ικανότητα να προκαλούν χαλάρωση στο μυαλό). Η Δώριος πάλι, τροπικότητα συντείνει στη γαλήνη και η Φρύγιος στον ενθουσιασμό.

Θα ήταν χρήσιμο παράλληλα με το χωρίο αυτό να ειδωθεί και το 1341b 33-36, όπου παρουσιάζεται η διαίρεση των μελών, σε *ἠθικά, πρακτικὰ* και *ἐνθουσιαστικά*, που αποδέχεται ο Αριστοτέλης, όπως έχει παραδοθεί από τους φιλοσόφους. Τα *ἠθικά* μέλη (με τα οποία συνδέεται ο δώριος τρόπος [*Πολιτικά* 1342a 28-30]) είναι εκείνα τα οποία μιμούνται και συντελούν στην αρετή και είναι τα κατάλληλα για την εκπαίδευση. Τα *πρακτικὰ* (με τα οποία συνδέεται μάλλον ο υποφρύγιος τρόπος λαμβάνοντας υπόψη την μαρτυρία των *Προβλημάτων* [48, 922b 13]), είναι εκείνα τα οποία μιμούνται και οδηγούν στην πράξη. Τα *ἐνθουσιαστικά* (με τα οποία συνδέεται ο φρύγιος τρόπος [*Πολιτικά* 1342b 2-3]) προκαλούσαν τον ενθουσιασμό.

Όσον αφορά το θέμα των *μελῶν* που προτείνει, δε θα πρέπει να παραλειφθεί να αναφερθεί ότι ο Αριστοτέλης προνοεί και για την μουσική που «ευχαριστούσε» και την δεύτερη κατηγορία των πολιτών, όχι δηλαδή των *ἐλευθέρων καὶ πεπαιδευμένων* (που είχαν λάβει μουσική μόρφωση), αλλά των *φορτικῶν* πολιτών που προέρχονται από την τάξη των *βαναύσων* και των *θητῶν*. Για αυτούς πρότεινε την ακρόαση των συντόνων και *παρακεχρωσμένων* μελών, αφού ο κάθε άνθρωπος βρίσκει ευχαρίστηση σε αυτό που είναι κοντά στην φύση του (*Πολιτικά* 1342a 18- 26).

Ἦθος και ρυθμοί

Εκτός όμως από την ποικιλία των *μελῶν* την επίδραση της μουσικής στα ήθη, ενισχύουν και οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι διάφοροι ρυθμοί (*Πολιτικά* 1340b 7-10) (αφού η μουσική αποτελείται από μέλος και ρυθμό). Έτσι, άλλοι ρυθμοί έχουν έναν χαρακτήρα πιο σοβαρό, άλλοι πάλι μια πιο ζωντανή ποιότητα. Άλλοι έχουν πιο δυναμικές (τις κινήσεις (έχουν δηλ. χαρακτήρα πιο λαϊκό [Λεκατσάς,1954]) και άλλοι είναι πιο ελεύθεροι (έχουν δηλ. πιο ευγενικό χαρακτήρα), ή όπως μεταφράζει ο Barker (1984:345) «άλλοι κινούνται με μία πιο βάναυση ποιότητα, άλλοι πάλι κινούνται με έναν τρόπο που ταιριάζει στους ελεύθερους».
Ο Αριστοτέλης, λοιπόν, διακρίνει δύο είδη ρυθμών, «ένα με ήθος που μάλλον ηρεμεί και ένα με ήθος που μας προτρέπει σε κίνηση» (Neubeker, 1986:151). Οι διάφοροι ρυθμοί έχουν ο καθένας και διαφορετικό ήθος, επηρεάζουν δηλαδή τον ακροατή δημιουργώντας του διαφορετική ψυχική διάθεση. Ο δακτυλικός ρυθμός θεωρείται ότι έχει μεγαλόπρεπο χαρακτήρα, ο ιαμβικός

και ο τροχαϊκός ότι είναι περισσότερο κινητικοί[1]. Γενικότερα η ρυθμική ομαλότητα (Μιχαηλίδης,1989· West, 1999) συμβαδίζει με την αταραξία, ενώ οι πιο σύνθετοι ρυθμοί έχουν πιο συναισθηματικό χαρακτήρα.

Η μουσική, λοιπόν, μέσω των *μελῶν* και των ρυθμών της έχει τη δύναμη να επηρεάζει το ήθος της ψυχής, αλλά και ταιριάζει αρμονικά στη φύση των παιδιών (λόγω του ότι αυτή είναι ευχάριστη, ενώ τα παιδιά από τη φύση τους δεν μπορούν να αποδεχτούν κάτι το οποίο δεν είναι ευχάριστο). Έτσι, λοιπόν, λόγω αυτής της δύναμής της έχει θέση στην παιδεία και την εκπαίδευση των νέων (*Πολιτικά* 1340b 11- 17).

Σχέση ψυχής και αρμονίας

Ο Αριστοτέλης ολοκληρώνει και ενισχύει τα επιχειρήματά του για την επίδραση της μουσικής στα ήθη τονίζοντας ότι κάποιοι από τους *σοφοὺς* διατείνονται ότι η ψυχή είναι αρμονία και άλλοι ότι περιέχει τα χαρακτηριστικά της αρμονίας (*Πολιτικά* 1340b 18-19). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο Αριστοτέλης διάκειται ευνοϊκά μάλλον απέναντι και στις δύο απόψεις, από τις οποίες η πρώτη άποψη (Βλ.*Φαίδρος* 86 b, *Περί ψυχής* 407b 27-33): «η ψυχή είναι ένα κούρντισμα που συντονίζει κάτι άλλο, πιθανώς τα σωματικά μέρη ή στοιχεία» (Barker, 1989: 39, σημ. 41), αποτελεί ίσως πυθαγόρεια αντίληψη (Huffman, 1998:326.), ενώ «σύμφωνα με την δεύτερη άποψη (Βλ. *Πολιτεία* 443 d-e· Πβ.*Τίμαιος* 47d), η ψυχή είναι από μόνη της κάτι που συντονίζεται από την *ἁρμονίαν*», εκφράζει πλατωνική θέση (Barker, 1989:19, σημ. 41).

Η πρακτική μουσική εκπαίδευση

Από την άποψη του Αριστοτέλη για την επίδραση της μουσικής στο ήθος και την ψυχή και την συνεπαγόμενη με αυτή σχέση της με την αρετή, στο εθισμό δηλαδή, ώστε *κρίνειν ὀρθῶς* καὶ *χαίρειν τοῖς ἐπιεικέσιν ἤθεσι καὶ ταῖς καλαῖς πράξεσιν* (*Πολιτεία* 1340a 16-18), έχει αφετηρία και η θέση του για την πρακτική ενασχόληση με τη μουσική, υπό ορισμένες όμως προϋποθέσεις: ν'αποφευχθεί καθετί το τεχνικό από το περιεχόμενο που θα της προσδοθεί, ένα περιεχόμενο δηλαδή που σκοπό απώτερο θα έχει να αναπτύξει όχι μουσικούς δεξιοτέχνες αλλά σωστά μουσικά εκπαιδευμένους πολίτες, οι οποίοι θα ξέρουν να εκτιμούν και να απολαμβάνουν τα καλά μουσικά στοιχεία (μέσω της χρήσης των σωστών αρμονιών και ρυθμών, καθώς και των κατάλληλων οργάνων). Στόχος της μουσικής παιδείας των νέων επιβάλλεται να είναι η αρετή και η ικανότητα να κρίνουν αυτοί τα μουσικά έργα, όταν πια θα βρίσκονται στην ώριμη ηλικία (*Πολιτικά* 1340b 20-1341a 16). Η πρακτική ενασχόληση των νέων με τη μουσική σε ερασιτεχνικό επίπεδο μπορεί να βοηθήσει «στην αληθινή ικανότητα κρίσης για την ηθική αξία της μουσικής» (Neubeker, 1986:337). Εκ των ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι η πιο αξιόλογη δύναμη της μουσικής είναι η ικανότητά της να επιδρά στον χαρακτήρα και στην ψυχή και κατά συνέπεια είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση των νέων ως μια κυρίως ηθική εκπαιδευτική δραστηριότητα.

[1] Στο δακτυλικό μέτρο προκρίνεται μία μακρά αξία (διπλάσιας χρονικής διάρκειας) έναντι δύο βραχέων (- υυ). Στο ιαμβικό που έχει τριμερή μορφή προκρίνεται η μικρότερης αξίας έναντι της μεγαλύτερης διπλάσιας αξίας (υ-), ενώ στον τροχαϊκό συμβαίνει το αντίθετο (–υ). (Για τα δακτυλικά μέτρα βλ. Λυπουρλής, 1975: 70-73, και για τα ιαμβικά και τροχαϊκά: ό.π.: 74-77· West, 1999:183, 195).

Μουσική και *κάθαρσις*

Ο Αριστοτέλης επαναδιαπραγματεύεται τη δύναμη της μουσικής παρουσιάζοντας και μία καινούρια δύναμη, αυτή της *κάθαρσις,* στην οποία έχει γίνει εν μέρει αναφορά, για τα *μέλη* του Ολύμπου: *καὶ γὰρ παιδείας ἕνεκεν καὶ καθάρσεως - τί δὲ λέγομεν τὴν κάθαρσιν, νῦν μὲν ἁπλῶς, πάλιν δ᾽ ἐν τοῖς περὶ ποιητικῆς ἐροῦμεν σαφέστερον - τρίτον δὲ πρὸς διαγωγὴν πρὸς ἄνεσίν τε καὶ πρὸς τὴν τῆς συντονίας ἀνάπαυσιν* (*Πολιτικά* 1341b 38-41).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι ο Αριστοτέλης υπόσχεται ότι θα εξηγήσει λεπτομερώς τι σημαίνει *κάθαρσις (Πολιτικά* 1341b 38-39). Στο χωρίο 1341a 23 αναφέρεται στην *κάθαρσιν* για πρώτη φορά, όταν κάνει λόγο για το ότι η χρήση του αυλού είναι κατάλληλη για τις περιστάσεις εκείνες που θέλουμε να παραχθεί το συναίσθημα της κάθαρσης και όχι της μάθησης, χωρίς να δώσει περαιτέρω εξηγήσεις. Τα χωρία του *Περὶ Ποιητικῆς* έργου, που αναφέρονται στην κάθαρση, είναι τα χωρία 1449b 24-28 και 1455b 15. Το πρώτο χωρίο αναφέρεται στον γνωστό ορισμό της κάθαρσης˙ το δεύτερο αναφέρεται στην αναπαράσταση μιας καθαρτικής τελετουργίας. Κατά συνέπεια δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα χωρία αυτά ως τα επεξηγηματικά χωρία (Butcher, 1951:251-252).

Ο Αριστοτέλης στη συνέχεια επεξηγεί ως εξής την ενέργεια της κάθαρσης (μια ενέργεια που δεν αφορά τους νέους, αλλά τους ωριμότερους οι οποίοι έχουν ήδη λάβει την κατάλληλη παιδεία και έχουν διαμορφωμένο χαρακτήρα): κάθε συγκίνηση (ψυχικό πάθος) που κυριεύει με ισχυρό τρόπο κάποιους ανθρώπους υπάρχει σε όλες ανεξαρτήτως τις ψυχές, με τη διαφορά ότι άλλους τους επηρεάζει περισσότερο και άλλους λιγότερο (*Πολιτικά* 1342a 5-11). Ο *ἔλεος,* ο *φόβος* και ο *ἐνθουσιασμός* είναι τέτοιου είδους συγκινήσεις. Αυτή είναι μία μορφή κίνησης, από την οποία κάποιοι άνθρωποι έχουν την τάση να κυριεύονται, αφού εκτεθούν σε αυτή. Αυτή η κίνηση είναι δυνατόν να δημιουργηθεί σε κάποιους, όταν ακούσουν τα *ἱερά μέλη,* και σε αυτήν την περίπτωση είναι αξιοσημείωτο ότι, όταν αυτοί ακούσουν αυτές τις μελωδίες, δημιουργείται στην ψυχή τους μία οργιαστική επίδραση, με αποτέλεσμα να αναζωογονούνται, σαν να έχουν υποστεί θεραπεία (*ἰατρεία*) και *κάθαρσιν* (*Πολιτικά* 1342a 10-11). Η διαδικασία που τα *ἱερά μέλη* επιδρούν στην ψυχή αυτών, που κυριεύονται από τον ενθουσιασμό, παρουσιάζει ομοιότητα με την επίδραση κάποιου καθαρτικού φαρμάκου, το οποίο απομακρύνει τα άσχημα στοιχεία και αφήνει τα καλά (Πβ. *Πολιτεία* 567c).

Η ίδια επίδραση παρατηρείται και σ᾽ εκείνους που εκτίθενται ιδιαίτερα στα συναισθήματα του *ἐλέου* (*τοὺς ἐλεήμονας*), και του *φόβου* (*τοὺς φοβητικοὺς*), ή σε πάθη (συναισθήματα) οποιουδήποτε είδους (*τοὺς παθητικούς*). Πράγματι, είναι δυνατό να δημιουργηθεί και σε κάθε άνθρωπο γενικά η ίδια επίδραση, ανάλογα με το βαθμό που ο καθένας είναι επιρρεπής σε κάποιο πάθος, καθώς σε όλους επέρχεται κάποιου είδους κάθαρση και ανακούφιση, η οποία μάλιστα συνοδεύεται με την ευχαρίστηση. Αλλά και τα καθαρτικά μέλη μπορούν να προσφέρουν ένα είδος ακίνδυνης χαράς σε όλους (*Πολιτικά* 1342a 11-16).

Άραγε η κάθαρση μέσω της μουσικής, στην οποία αναφέρεται εδώ ο Αριστοτέλης, έχει το ίδιο περιεχόμενο με την κάθαρση που αναφέρεται στην *Ποιητικήν* (1449 b27-28); Ο Barker (1959) υποστηρίζει ότι η μουσική κάθαρση φαίνεται ότι καθαιρεί όλα τα συναισθήματα όχι μόνο εκείνα του *ἐλέου και φόβου* και καλύπτει κατά συνέπεια ένα πιο ευρύ πεδίο από την κάθαρση της τραγωδίας. Από την άλλη μεριά ο Dirlmeier(1940) θεωρεί ότι το αποτέλεσμα που επιφέρει στην ψυχή του άνθρωπου η μουσική με τα ιερά και καθαρτικά μέλη, το ίδιο αποτέλεσμα επιδιώκεται και με την τραγωδία μέσω του ελέου και φόβου, καθώς η ψυχή και στις δύο περιπτώσεις απελευθερώνεται από αυτά τα πάθη. Κατά τον ίδιο, ο ρόλος αυτός της

μουσικής έχει ηθικό περιεχόμενο, καθώς απαλλάσσει την ψυχή από την ταραχή που τυχόν νιώθει.

Ο Παπανούτσος (1976:255) ασχολούμενος με την αριστοτελική κάθαρση μιλά για την καθαρτική προσφορά της τέχνης: «Τῆς Τέχνης ἡ προσφορὰ μπορεῖ νὰ χαρακτηριστεῖ μ' ἕνα πολὺ γνώριμο στὴ φιλοσοφικὴ παράδοση καὶ σεβαστὸ ὅρο: εἶναι καθαρμός. Καθαρμὸς μὲ τὸ νόημα τοῦ πλουτισμοῦ καὶ ἐξαγνισμοῦ, τῆς ἐπίτασης καὶ τῆς ἀνάτασης τῆς συγκινησιακῆς μας ζωῆς. Ἕναν τέτοιο καθαρμὸ ἐπιτελεῖ ἡ καλλιτεχνικὴ λειτουργία: πλουτίζει καὶ ἐξαγνίζει, ἐντείνει καὶ συνάμα ἀνατείνει τὴ συγκινησιακὴ ζωὴ καὶ τοῦ ἴδιου τοῦ καλλιτέχνη ποὺ ἐργάζεται, καὶ τῶν ἄλλων ποὺ δέχονται τὴν ἐπίδραση τοῦ ἔργου του».

Σύνοψη

Η μουσική, κατέχει μία εξέχουσα θέση στο χρόνο της *σχολής* των ελεύθερων πολιτών, χρόνο κατά τον οποίο ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι οι πολίτες οφείλουν ν' ασχολούνται με αντικείμενα που προάγουν το πνεύμα τους. Επιπλέον, μπορεί να επιτελέσει πολλούς ρόλους ταυτόχρονα: να χρησιμεύσει ως *παιδιά*, ως *διαγωγή*, να αποτελέσει μέρος της παιδείας, αλλά και να έχει καθαρτικό ρόλο. Η μεγαλύτερή της όμως σημασία είναι η επίδρασή της στο ήθος και η δυνατότητά της με αυτόν τον τρόπο να ασκήσει θετική επίδραση στον χαρακτήρα και στην ψυχή. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η ύπαρξη *όμοιωμάτων* όλων των συναισθηματικών καταστάσεων στις *άρμονίες* και στους *ρυθμούς*, καθώς επίσης και η φυσική σχέση που συνδέει την ψυχή με τους *ρυθμούς* και τις *άρμονίες*. Κατά συνέπεια η μουσική είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση των νέων ως μια κυρίως ηθική εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά παίζει και σημαντικό ρόλο στη ζωή των ώριμων ανθρώπων λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων της. Σημαντική θέση δίνει ο Αριστοτέλης και στην ενεργητική ενασχόληση με τη μουσική (προχωρώντας και ένα βήμα πιο πέρα από τους προγενεστέρους του), αρκεί βέβαια να διατηρηθεί σε ένα ερασιτεχνικό επίπεδο που σκοπό θα έχει την ενίσχυση του ορθού μουσικού κριτηρίου των ελεύθερων πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Anderson, W.D. (1968). *Ethos and Education in Greek Music*. *The Evidence of Poetry and Philosophy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Anderson**,** W.D. (1980). Aristotle. Στο S. Sadie (επιμ.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians,* 587-591. London: Macmillan Publishers Ltd.

Anderson, W.D. (1980). Ethos. Στο S.Sadie (επιμ.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*μ 282-7. London: Macmillan Publishers Ltd.

Aristotelis Politica (1957). Recognovit brevique adnotatione instruxit. W.D. Ross (OCT), (Oxonii, E Typographeo Clarendoniano.

Barker, A. (1984). *Greek Musical Writings*. Vol.I: *The Musician and his Art*, Cambridge/London/N.York: C.U.P.

Barker,A. (1989). *Greek Musical Writings.* Vol. II: *Harmonic and Acoustic Theory*, Cambridge/London/N.York: C.U.P.

Barker, E. (1946). *The Politics of Aristotle.* Translated with an Introduction, Notes and Appendixes. Oxford: Clarendon Press.

Barker, E. (1959). *The Political Thought of Plato and Aristotle*. New York: Dover Publications.

Dirlmeier, F. (1940). Κάθαρσις παθημάτων. *Hermes,* 75, 81-92.

Howie, G. (1968). *Aristotle on Education*. New York: The Macmillan Company.

Huffman,C.A. (1998). *Philolaus of Croton: Pythagorean and Presocratic. A Commentary on the Fragments and Testimonia with Interpretive Essay.* Cambridge: C.U.P.

Kraut, R. (1997). *Aristotle: Politics*. Books vii and viii. Oxford: Oxford Clarendon Press.

Koller, H. (1954). *Die Mimesis in der Antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck* (Dissertationes Bernenses, Ser.1, Fasc.5). Bernae: Aedibus A. Francke.

Lippman, E.A. (1964). *Musical Thought in Ancient Greece*. New York/London: Columbia University Press.

Lord, C. (1982). *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*. Ithaca, N.Y./London: Cornell University Press.

Moraux, P. (1955). La 'mimesis' dans les théories anciennes de la danse, de la musique et de la poésie. *Les Études Classiques,* 23, 3-13 .

Stalley, R.F. (1998). *Aristotle: Politics* (transl. E.Barker, Revised with an introduction and Notes by R.F.S). Oxford: O.U.P.

Susemihl, F. & Hicks, R.D. (1976). *The Politics of Aristotle: A revised text with introduction, analysis and commentary.* New York.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Jaeger, W. (1968). *Παιδεία. μόρφωσις τοῦ Ἕλληνος ἀνθρώπου,* τόμ. Α (μτφρ.: Γ.Π. Βέρροιος). Ἀθῆναι.

Λεκατσᾶς, Π. (1954). *Ἀριστοτέλους Πολιτικά.* Εἰσαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Τόμ.Α΄-Β΄. Ἀθῆναι: ἐκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος.

Λυπουρλής, Δ.Δ. (1975). *Ἀρχαία ἑλληνικὴ μετρική. Μία πρώτη προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη.

Μιχαηλίδης, Σ.(1989[2]). Ἐγκυκλοπαίδεια τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Μουσικῆς. Ἀθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Neubeker, A.J.(1986). *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα.* Μτφρ.:Μιρέλλα Σιμώτα-Φιδετζή. Ἀθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.

Παλαμιώτου-Θωμαίδου, Κων/να.(2000). 'Η μουσική και η γυμναστική στα *Πολιτικὰ* του Αριστοτέλους', Κούτρας, Δ.Ν. (ἐπιμ.)*, Ἡ κατ' Ἀριστοτέλη Πολιτικὴ Ἰσότητα καὶ Δικαοσύνη καὶ τὰ προβλήματα τῆς Σύγχρονης Κοινωνίας*. (*Πρακτικά Γ΄ Διεθνοῦς Συνεδρίου Ἀριστοτελικῆς Φιλοσοφίας* Ἀθήνα: Ἑταιρεία Ἀριστοτελικῶν Μελετῶν, «Τὸ Λύκειον».

Παπανοῦτσος, Ε.Π.(1976). *Αἰσθητική.* Ἀθήνα: Ἐκδ. Ἴκαρος,

Reinach, T. (1999). *Η Ελληνική Μουσική*. (μτφρ.: Αναστασία-Μαρία Γ. Καραστάθη, εισαγωγή στην ελληνική έκδοση & μουσικολογική επιμέλεια: Ηλίας Γ. Τσιμπίδαρος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.

West, M.L. (1999). *Αρχαία Ελληνική Μουσική*. Μτφρ.:Στάθης Κομνηνός. Αθήνα: Εκδ. Παπαδήμα.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Σχέση Μουσικής και Ιατρικής: ιστορική επισκόπηση "Μουσική ιατρεία ψυχής, σώματος και πνεύματος"

Γαρυφαλλιά Ε. Ντζιούνη

Περιλήψη

Αναζητώντας κανείς τις απαρχές της σχέσης μουσικής και ιατρικής θα πρέπει να γυρίσει πολύ πίσω στην ανθρώπινη ιστορία, όπου ο πρωτόγονος άνθρωπος πιστεύοντας στην ύπαρξη κακών πνευμάτων και αποδίδοντας την ασθένεια στην κακή τους διάθεση, συμπεριέλαβε τη μουσική στη διαδικασία της ίασης. Μια ιστορική αναδρομή αποδεικνύει ότι η πορεία της μουσικής σε σχέση με τη θεραπεία, εξελίχθηκε νωρίς (από τα χρόνια του Ιπποκράτη και του Πλάτωνα, ίσως και πιο πριν) σε έναν κλάδο επιστημονικό, με πορίσματα βασισμένα σε μελέτες της εποχής εκείνης, απαλλαγμένα σε μεγάλο (αν όχι σε απόλυτο) βαθμό από μαγικές δοξασίες και μυθικά κατάλοιπα.

Αρχικά υπήρξε ο Μάγος-Ιατρός, που χρησιμοποιούσε τη μουσική σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει το "ηχητικό στίγμα" του ασθενούς ή του κακού πνεύματος που τον κατείχε, προκειμένου να τον θεραπεύσει. Αργότερα τη μουσική για θεραπευτικούς σκοπούς μεταχειρίζονταν οι ιερείς–ιατροί. Οι αρχαίοι ελληνικοί θρύλοι, η μυθολογία και οι αφηγήσεις για τις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής αποτελούν πολύτιμες ενδείξεις της εκτίμησης με την οποία την περιέβαλλαν οι Έλληνες. Πληθώρα αρχαιοελληνικών αναφορών αποδεικνύει την καταλυτική συμβολή της μουσικής στη θεραπεία, αναφορές οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά τις ρίζες της σύγχρονης χρήσης της μουσικής στην ιατρική. Ήδη από την εποχή του Ομήρου η μουσική παρουσιάζεται ως μέγα ιατρικό μέσο μέσα από την επωδή και αργότερα εμφανίζεται να θεραπεύει σωματικές παθήσεις, με κορυφαίο παράδειγμα τη χρήση των ηχητικών παλμών του αυλού για τη θεραπεία της ισχιαλγίας από το Δημόκριτο. Από τον Χείρωνα Κένταυρο και τον Ασκληπιό, τον Ιπποκράτη και το Γαληνό στη σημερινή μουσική ιατρική και μουσικοθεραπεία, οδηγείται κανείς στην απόδειξη της ορθότητας του ισχυρισμού, ότι η μουσικοθεραπευτική αγωγή είναι τόσο παλαιά όσο και η μουσική.

Λέξεις-κλειδιά
Μουσική ιατρεία, ηχητικό στίγμα, επωδή, μουσικοθεραπευτική αγωγή

Μουσική: η τέχνη στην αποκατάσταση της υγείας

Η μουσική αποτελεί την τέχνη που απευθύνεται στον άνθρωπο ως *όλον*, εφόσον οι ιδιότητές της μπορούν να επενεργήσουν στον ψυχοσωματικό-πνευματικό κόσμο του και να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση, στη βελτίωση ή ακόμη - σε αρκετές περιπτώσεις - στην αποκατάσταση της διαταραγμένης υγείας του. Απ' όλες τις τέχνες, η μουσική είναι η μόνη που χρησιμοποιήθηκε τόσο πολύ και διαχρονικά και ως θεραπευτικό μέσο. Ως αληθινά παράδοξο καταγράφεται ότι, ενώ η φιλοσοφία και η επιστήμη δεν μπόρεσαν να συμφωνήσουν για τη φύση και το σκοπό της μουσικής, οι θεραπευτικές ιδιότητές της γνώρισαν με την πάροδο του χρόνου καθολική αναγνώριση.

Αναζητώντας κανείς τα κατάλοιπα των πρωτόγονων πολιτισμών, της εποχής που ο προϊστορικός άνθρωπος απεικόνιζε τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του στους τοίχους των σπηλαίων, θ' ανακαλύψει ότι οι άνθρωποι εκείνοι είχαν αναπτύξει την ευφυΐα τους μέσα από την τέχνη. Αυτοί οι πρώτοι "καλλιτέχνες" υπήρξαν και οι πρώτοι μάγοι ιατροί, οι μελετητές των θεραπευτικών ιδιοτήτων των προϊόντων του ζωικού, φυτικού και ορυκτού βασιλείου, οι

οποίοι κάλυπταν τις γνώσεις τους αυτές με ένα πέπλο μυστηρίου, του υποβλητικού τελετουργικού, των ασμάτων και της χορηγίας διαφόρων ιαματικών φίλτρων.

Η Μουσική-Ιατρική στον κόσμο της μαγείας

Ο πρωτόγονος άνθρωπος πίστευε αρχικά στην ύπαρξη των κακών πνευμάτων και απέδιδε την ασθένεια στην κακή τους διάθεση. Είχε την πεποίθηση ότι με μαγικές ιεροπραξίες, φυσικά παρασκευάσματα και μαγικά άσματα μπορούσε να αποτρέπει τον κίνδυνο. Τα μαγικά αυτά μέσα στα χέρια ικανών ανθρώπων θεωρούσαν ότι μπορούσαν να εξαναγκάσουν και τη θαυμαστότερη θεϊκή ύπαρξη να συμμορφωθεί ή ακόμα και να εξοντωθεί. Ο Μάγος, ο Ιατρός ή ο θεραπευτής της Φυλής ήταν αυτός που γνώριζε τους μαγικούς τύπους και, ανάλογα με την περίπτωση, κατέφευγε σε προτροπές, απειλές, και εξορκισμούς που θα κατανικούσαν ή θα παραπλανούσαν το κακό πνεύμα.

Σ' αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις η μουσική στη θεραπεία (με το ρυθμό, τη μελωδία, την κίνηση και το χορό) έπαιζε πρωταρχικό ρόλο και, καθώς θεωρούταν μαγικής προέλευσης, αποτελούσε το κατάλληλο μέσο που θα έφερνε σε επικοινωνία τον θεραπευτή με το κακό πνεύμα. Εξάλλου, τα καλά πνεύματα που κατοικούσαν στο χώμα, το νερό ή τα βότανα, ενεργούσαν μόνο με το άκουσμα της σωστής μουσικής. Ο Μάγος προσπαθούσε με διάφορες τελετουργικές διαδικασίες να ανακαλύψει το "ηχητικό στίγμα" (κατά μια έννοια το αποτύπωμα) του ασθενούς ή του κακού πνεύματος που τον κατείχε, ένα στοιχείο που του έδινε τη δύναμη να επηρεάσει το πνεύμα και να κατανικήσει το κακό. Πρόκειται για την ισομαγική αρχή, σύμφωνα με την οποία η μίμηση του ήχου μιας πηγής εξασφαλίζει τη δύναμη εξουσίας επί της πηγής. Γι' αυτό, η μαγεία που κάνει πρώτη την εμφάνισή της στη θρησκευτική ιστορία της ανθρωπότητας (έστω και αν η πίστη σε θεούς χρονολογικά δεν καθυστέρησε) πρέπει να μελετάται ως ένα είδος "θρησκείας".

Παρ' όλες τις προσπάθειες συλλογής στοιχείων των ανθρωπολόγων και των μουσικολόγων και τις σχετικές ταξινομήσεις του υλικού, δεν θα μπορούσε να αναμένεται φυσικά η δημιουργία ενός "συνταγολογίου", και η τάση συγκεκριμένες μουσικές να θεωρείται ότι δρουν όπως τα φάρμακα σε συγκεκριμένες αρρώστιες, δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να προκαλεί σύγχυση σχετικά με τον τρόπο που επενεργεί η μουσική. Γεγονός, πάντως, είναι ότι οι ατέλειωτες επαναλήψεις μελωδιών και ρυθμικών σχημάτων, οι αυξομειώσεις έντασης, οι αλλαγές της τονικής περιοχής, οι επιταχύνσεις ή επιβραδύνσεις του τέμπο, ήταν μερικά από τα μέσα του μάγου-θεραπευτή που χρησιμοποιούσε ανάλογα με την εξέλιξη του αγώνα του ενάντια στο κακό πνεύμα και - για να μιλήσει κανείς με νεότερους επιστημονικούς όρους - ανάλογα με την πορεία της θεραπείας, όπως αυτή φανερώνεται από τις ψυχοσωματικές αντιδράσεις-εκδηλώσεις του αρρώστου. Η γνώση του μάγου-θεραπευτή ήταν μυστική και μεταβιβαζόταν. Το κύρος του, όμως, το αποκτούσε επινοώντας και δικούς του τελετουργικούς τύπους και μουσικές "συνταγές". Η δυνατότητά του να επικοινωνεί με τα πνεύματα ή τις θεότητες, καθώς και η μυστική του γνώση, προκαλούσαν τον φόβο. Ήταν το κεντρικό, το ρυθμιστικό πρόσωπο σε όλες τις τελετουργίες που συνόδευαν τις σημαντικές εκδηλώσεις ολοκλήρου του κύκλου της ζωής της φυλής.

Η Μουσική-Ιατρική σε θρησκευτικό πλαίσιο

Η ιατρική θεραπευτική αν κι έχει ως αφετηρία της την μαγική θεραπευτική, πέρασε γρήγορα στη θρησκευτική θεραπευτική. Το ένστικτο της αυτοσυντήρησης έστρεψε γρήγορα τον άνθρωπο από το φυσικό του περιβάλλον, στους θεούς για την αναζήτηση της θεραπείας του απ' την αρρώστια και τον πόνο. Το πέρασμα αυτό από τους πολιτισμούς της μαγείας στον κόσμο

των θρησκευτικών δοξασιών, υπήρξε ένα εξελικτικό βήμα στη μακρά πορεία του ανθρώπου. Άρχισε ν' αναζητά την αιτία της αρρώστιας του στον μυστηριακό χώρο των θεών και των δαιμόνων, στους οποίους εναπόθεσε κάθε του ελπίδα για την γιατρειά του και κάθε του φροντίδα για τη διατήρηση της υγείας του. Άρρωστος δεν ήταν πλέον εκείνος που κατεχόταν από το πνεύμα του κακού. Η αρρώστια αναγνωριζόταν ως παθολογική κατάσταση που, όμως, για αρκετές χιλιάδες χρόνια ακόμη θα αποδίδεται σε υπερφυσικές δυνάμεις, ότι δηλαδή η παράβαση των εντολών προκαλούσε την μήνη των θεών και η αρρώστια ήταν η τιμωρία του αμαρτωλού. Την αναζήτησή του αυτή εξέφρασε εύστοχα, πολύ αργότερα ο Κικέρων, γράφοντας πως η ιατρική τέχνη προέκυψε από την επινόηση των αθάνατων θεών.

Η μουσική χρησιμοποιούταν σε πολλούς πολιτισμούς ως *θεραπευτικό μέσο των δυσαρμονιών* που εμφανίζονταν σε νοητικό, ψυχολογικό και σωματικό επίπεδο. Κάθε λαός είχε πολλές θεότητες για τη θεραπεία και μια τουλάχιστον για τη μουσική. Σε ορισμένες περιπτώσεις η θεότητα της θεραπείας ή της ιατρικής και η θεότητα της μουσικής ταυτίζονταν. Στην αρχαία Ελλάδα στο πρόσωπό του θεού Απόλλωνα συνδυάζονταν η μουσική και η ιατρική ως μια αδιάσπαστη ενότητα. Η σύνδεση του θεού με την ιατρική, κατάγεται από την αρχική ηλιακή φυσιογνωμία του θεού, καθώς ο ήλιος θεωρείτο υπεύθυνος για ορισμένες επιδημίες, τόσο για την πρόκλησή τους όσο και για την αποτροπή τους. Δεν είναι άλλωστε τυχαία η ταύτιση των μεγάλων λατρευτικών κέντρων του Απόλλωνα με τα Ασκληπιεία και τα άλλα θεραπευτήρια. Χαρακτηριστική θεωρείται, επίσης, η προσφώνηση Παιήων, δηλαδή γιατρός που αποδίδεται στον Απόλλωνα, ονομασία η οποία σχετίζεται και με το λατρευτικό ύμνο του θεού, τον παιάνα.

Τη μουσική για θεραπευτικούς σκοπούς χρησιμοποιούσαν οι ιερείς-ιατροί, οι οποίοι συνήθιζαν να αντιμετωπίζουν την αρρώστια με τη βοήθεια των ήχων. Ονομάζονταν δε και θεραπευτές (η λέξη θεραπευτής προέρχεται από το θεράπων= υπηρέτης, επειδή ο υπηρέτης έδινε πάντα τις πρώτες βοήθειες στο αφεντικό του όταν αρρώσταινε). Ήταν εγκατεστημένοι στους πολυάριθμους ναούς ανά την Ελλάδα αφιερωμένους στη λατρεία των θεών και στη θεραπεία, όπου συνέρεαν όσοι ασθενούσαν για να ικετεύσουν τους θεούς για την αποκατάσταση της υγείας τους.

Θεραπευτικά κέντρα στην αρχαία Ελλάδα

Οι γνωστότεροι ναοί-θεραπευτικά κέντρα της αρχαίας Ελλάδας ήταν, όπως προαναφέρθηκε, τα Ασκληπιεία προς τιμή του γιου του θεού Απόλλωνα Ασκληπιού. Επρόκειτο για λατρευτικούς ναούς, συνδεδεμένους με την άνθηση και την εξέλιξη της ελληνικής ιατρικής επί 2.000 χρόνια (από το έτος 1.500 π.Χ. έως το έτος 500 μ.Χ.). και μαζί τα πρώτα θεραπευτικά κέντρα της αρχαίας Ελλάδας. Εκεί, ιερείς-θεραπευτές (οι λεγόμενοι Ασκληπιάδες) ασκούσαν ευεργετική ιαματική επίδραση, κυρίως σε άτομα που έπασχαν από ψυχοσωματικές διαταραχές. Η θρησκευτική πίστη που αποτελεί, έτσι κι αλλιώς, ένα ισχυρό κίνητρο και μέσο θεραπείας, σε συνεργασία με ιατρικά αλλά και ψυχολογικά μέσα όπως η υγιεινή διατροφή, οι μαλάξεις, τα θεραπευτικά λουτρά, οι χειρουργικές επεμβάσεις, αλλά και η μουσική και η χρήση θεραπευτικών επωδών, έφερνε την ίαση.

Στα θεραπευτικά αυτά κέντρα, οι τέχνες αντιπροσώπευαν μια σημαντική όψη των θεραπευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούσαν στις τελετές τους. Η θεραπεία, εκτός από ιατρική περίθαλψη παρείχε και ψυχαγωγία. Περιελάμβανε μουσική και δραματοποίηση στο ωδείο και στο θέατρο που υπήρχαν στα Ασκληπιεία. Γι' αυτό στο μόνιμο προσωπικό, εκτός από ιατρούς, ιερομνήμονες (βοηθοί ιατρών), θεράποντες (σημερινοί φυσιοθεραπευτές) και νακόρους ή ζακόρους (σημερινές νοσοκόμες), περιλαμβάνονταν τραγουδιστές, κιθαρωδοί, παιανιστές και ραψωδοί. Κατά την παραμονή τους, λοιπόν, στο ίδρυμα, οι ασθενείς είχαν την ευκαιρία να ψυχαγωγηθούν με τραγούδια, χορούς, θεατρικές παραστάσεις, αγώνες καθώς στην ψυχική τους

ευεξία συντελούσε και η απομάκρυνσή τους από τις βιοτικές τους μέριμνες. Αυτό δείχνει ότι οι αρχαίοι γιατροί περιέθαλπαν και θεράπευαν και την ψυχή των ασθενών, δεν έβλεπαν, δηλαδή, τον ασθενή ως υλική οντότητα, αλλά ως ψυχοσωματική. Γενικότερα στον αρχαίο κόσμο, ήταν κοινή πίστη ότι για να θεραπευτεί ο άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένος, ενιαίος οργανισμός. Η θεραπευτική αγωγή σε ένα μόνο τμήμα αυτής της ολότητας όχι μόνο δεν αποτελεί πραγματική θεραπεία αλλά μπορεί και να την καθυστερήσει. Η μελωδία και ο ρυθμός μπορούν να βοηθήσουν την αποκατάσταση της τάξης και της αρμονίας της ψυχής. Όταν αποκατασταθεί η τάξη στην ψυχή, το σώμα ανακτά την υγεία του. Η ύπαρξη δε κατάλληλων παιάνων και σωστών ρυθμών, πίστευαν ότι μπορούσαν να οδηγήσουν στην ίαση αλλά και διατήρηση της υγείας.

Σημαντικότατα ιερά θεραπευτήρια της αρχαιότητας υπήρξαν, επίσης, οι ναοί του Αμφιαρείου, ιερό προς τιμή του Αμφιάραου, απογόνου του Μελάμποδος. Οι ιερείς-ιατροί τους είχαν ευρεία μόρφωση και ιατρική πείρα, επιδίωκαν δε συστηματικά την ψυχοσωματική θεραπεία των αρρώστων, η οποία συμπεριελάμβανε και τη χρήση μουσικής.

Θεραπεία-θεραπεύω

Οι όροι θεραπεία και θεραπεύω χρησιμοποιούνται στην αρχαία ελληνική γραμματεία για να σημάνουν αντίστοιχα τόσο τη θεραπευτική διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα μιας θεραπευτικής μεθόδου σε περιπτώσεις ασθένειας ή βλάβης γενικά. Η θεραπεία μπορεί να αφορά σωματικές αλλά και ψυχικές-νοητικές παθήσεις και ένα τουλάχιστον τμήμα της αφορά τη χρήση μουσικής. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Ομήρου για την επούλωση του τραύματος του Οδυσσέα με το μαγικό τραγούδι. Ο Πρατίνας αναφέρει ότι ένας Κρητικός συνθέτης του 7ου αι., ο Θαλήτας από τη Γόρτυνα, προσκλήθηκε στη Σπάρτη έπειτα από κάποιο χρησμό του Μαντείου των Δελφών και λύτρωσε την πόλη από την πανούκλα με τη μουσική του. Ο επιγραμματογράφος Ασκληπιάδης παρατηρεί πως δεν υπάρχει ίαμα οικειότερον από τη μουσική, εις το να γιατρεύει τους "φρενητιώντας", ήγουν τους φρενοβλαβείς, καθώς και όσους νοσούν από οποιοδήποτε νόσημα του νοός. Ο Ηρόφιλος, μέγιστος γιατρός και ανατόμος από την Αλεξάνδρεια, λέγεται ότι μπορούσε να ρυθμίσει τον αρτηριακό σφυγμό με βάση τη μουσική κλίμακα που αντιστοιχούσε στην ηλικία του ασθενούς.

Στον Αριστοτέλη ο όρος θεραπευτικός εμφανίζεται ως η θεραπευτική διαδικασία που αντιμετωπίζει τις ασθένειες ή τα τραύματα με ιαματικές τεχνικές και όργανα. Η κάθαρσις στον αριστοτελικό ορισμό σημαίνει το πέρας της διαδικασίας που εξάπτει τις συγκινήσεις, υποδηλώνει μια λειτουργία επανισορρόπησης και "εναρμόνισης", μαζί με τη μεταφορική απελευθέρωση και λύτρωση από τα παθήματα της ψυχής που επέρχεται με το τέλος του δράματος. Η σύνδεση της κάθαρσης, από την άλλη πλευρά, με θρησκευτικές και ιαματικές πρακτικές που αναφέρονται σε αποσπάσματα της ορφικο-πυθαγόρειας παράδοσης αλλά και στα πλατωνικά κείμενα, ενισχύεται κι από τον Αριστοτέλη, ο οποίος επισημαίνει την καθαρτική επίδραση των τεχνών, όπως είναι η μουσική.

Σύνδεση μουσικής-ιατρικής στην αρχαιοελληνική γραμματεία

Οι θρύλοι, η μυθολογία και οι αφηγήσεις των αρχαίων για τις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής αποτελούν πολύτιμες ενδείξεις της εκτίμησης με την οποία την περιέβαλλαν οι Έλληνες. Ήδη από την εποχή του Ομήρου η μουσική παρουσιάζεται ως μαγικό μέσο με τέτοια δύναμη, ώστε να μπορεί ν' αποτελέσει τρόπο θεραπείας. Για το λόγο αυτό ο Όμηρος ονομάζει

το τραγούδι, επωδή (μαγικό άσμα), του δίνει θεϊκή προέλευση και ιστορεί ποιητικά το πώς χρησιμοποιείται για να κλείσει την πληγή του Οδυσσέα, όταν πληγώθηκε στην Τροία:

Οι αγαπημένοι γιοι του Αυτόλυκου ασχολήθηκαν με τη φροντίδα
και το δέσιμο της πληγής του έξοχου Οδυσσέα που ήταν ίδιος με θεούς
και συγκράτησαν το μαύρο αίμα με επωδές (Ομήρου *Οδύσσεια* Τ 456).

Σε πολλές περιπτώσεις η πίστη στις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής, αγγίζει τα όρια του υπερβατικού, όπως σ' αυτή την περίπτωση της Οδύσσειας, όπου η αιμοστασία δεν αποδίδεται από τον ποιητή στην επίδεση του τραύματος αλλά στην επενέργεια της μουσικής, η οποία θεωρείται δεδομένη. Η ιατρική φροντίδα ουσιαστικά αφορούσε την περιποίηση και την επίδεση των τραυμάτων: καθάριζαν την πληγή, την έπλεναν με ζεστό νερό, την άφηναν ή και την έκαναν να αιμορροήσει, έριχναν πάνω της καταπραϋντικές σκόνες και έψαλαν μια επωδή, ένα μαγικό τραγούδι. Επωδή, από το ρήμα *επάδω*, σημαίνει τον έμμετρο ή μελωδισμένο λόγο που εκφέρεται για να θεραπεύσει έναν άρρωστο. Η "αγαθοποιός" δράση των επωδών οφείλεται στο γεγονός ότι αποσπούν την προσοχή των ασθενών από την ασθένεια, πράγμα που συντελεί στη θεραπεία. Για την θεραπευτική τους δράση, σημαντικό ρόλο επίσης φαίνεται πως έπαιζε τόσο η υποβλητική ατμόσφαιρα που δημιουργείτο από την όλη τελετουργική διαδικασία, όσο και η πίστη του ασθενούς στη θεραπεία (υποβολή και αυθυποβολή). Ειδικά στην εποχή του Ομήρου που η θεραπευτική ήταν πολύ περιορισμένη, η προσπάθεια θεραπείας με επωδές και με ανάλογα μέσα είναι φυσικό να αποτελούσε συχνή πρακτική και βασιζόταν στη μεγάλη πίστη του αρρώστου σε τέτοιες μεθόδους θεραπείας.

Ο Πίνδαρος δίνει στη μουσική τον τίτλο του καλύτερου γιατρού για τους σωματικούς πόνους και κόπους λέγοντας ότι:

Ο πιο καλός γιατρός για τους πόνους είναι η χαρά. Κι οι ωδές, των Μουσών οι σοφές θυγατέρες,
τους μαλακώνουν με το άγγιγμά τους. Ούτε το ζεστό νερό δεν ξαλαφρώνει
τόσο το κορμί, όσο η ευλογία που η φόρμιγγα συνοδεύει (Πινδάρου *Νεμεόνικος* IV: 1-6).

Υποστήριζε δε ότι:

Όσοι πήγαιναν να βρουν θεραπεία (στον Ασκληπιό) έλκη γεμάτοι ή τραύματα έχοντας
από χάλκινα όπλα ή από πέτρα ριγμένη βαριά ή απ' τον θερινό ήλιο καμένοι στο σώμα
ή τον χειμώνα, τον καθένα θεράπευε με τρόπους πολλούς, άλλους με γλυκές επωδές
γαληνεύοντας, άλλους να πιουν γιατροβότανο δίνοντας κι άλλων τα μέλη με αλοιφές αλείφοντας
(Πινδάρου *Πυθιόνικος* III:47-53).

Ο Σοφοκλής συνδέει τη μουσική με τη θεραπεία του σώματος από την αρρώστια. Το τραγούδι και η ιατρική συναντώνται ενωμένα στην υπηρεσία της θεραπείας. Παρουσιάζονται ως πολύ σημαντικά τα επαγγέλματα του αοιδού και του γιατρού, με την ίδια βαρύτητα και αξία για τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Ο αοιδός απευθύνεται στην ψυχή, ο γιατρός στο σώμα και οι δύο μαζί στον άνθρωπο. Τις απόψεις του αυτές παρουσιάζει στην τραγωδία του *Τραχινίαι*, όπου τοποθετεί τον Ηρακλή να αναφωνεί:

Γιατί ποιος μπορεί να καθησυχάσει με τα τραγούδια του, ποιος με τέχνη
γιατρού, ποιος εκτός από τον Δία θα σταματήσει αυτή μου την αρρώστια;
*(*Σοφοκλέους *Τραχινίαι 1000-2).*

Τα γραπτά, όμως, των φιλοσόφων, ιατρών και μουσικών είναι αυτά που προσδίδουν βάρος στους ισχυρισμούς για τη χρήση της μουσικής στη θεραπευτική διαδικασία. Ο μέγας αστήρ της ιατρικής Ιπποκράτης στο έργο του *Παραγγελίαι* αναφέρει το τραγούδι ως μέρος της ζωής που εξασφαλίζει την υγεία:

> *Στην υπερβολική εργασία ωφελεί η ενθάρρυνση, η θερμότητα του ήλιου, το τραγούδι και το υγιεινό περιβάλλον* (Ιπποκράτους *Παραγγελίαι* 14).

Στο έργο του *Περί εβδομάδων*, συνιστά ως μέσο θεραπείας του τεταρταίου πυρετού μαζί με φαρμακευτικές αλοιφές, εντριβές, βότανα, ζεστά ρούχα και ζεστό νερό, την ευχάριστη μουσική, η οποία θα ενισχύσει τον ασθενή, θα του δημιουργήσει καλή διάθεση και θα επισπεύσει τη θεραπεία:

> *Ο τρόπος θεραπείας του τεταρταίου πυρετού είναι ο ακόλουθος. Πρώτα-πρώτα πρέπει να προκαλείτε συχνά φτερνίσματα […] και να παρέχετε ευχαρίστηση στ' αυτιά με μουσική (*Ιπποκράτους *Περί εβδομάδων* 30, 13*).*

Καθώς, μάλιστα, η γνώση προχωρεί και η λειτουργία της μουσικής εκλογικεύεται, οπότε και αναλαμβάνει πιο συγκεκριμένες ασθένειες, αντιμετωπίζεται πλέον ως "ιατρικό μέσο", μακριά κατά το μάλλον ή ήττον από κάθε είδος μαγεία και δεισιδαιμονία. Ο Πλάτων υποστηρίζει με σθένος την αξία της επωδής στη θεραπεία της κεφαλαλγίας, την οποία αντιμετωπίζει ως ψυχοσωματική διαταραχή, λέγοντας δια μέσω Σωκράτη:

> *Όταν με ρώτησε, αν γνώριζα το φάρμακο κατά της κεφαλαλγίας, με κάποια δυσκολία απάντησα ότι το γνώριζα […] του είπα ότι πρόκειται για κάποιο φύλλο φυτού και ότι κοντά σ' αυτό είναι και μερικές επωδές, τις οποίες αν τις εκφέρει κανείς και συγχρόνως λαμβάνει το φάρμακο, θεραπεύεται εντελώς. Χωρίς όμως τις επωδές καθόλου δεν ωφελεί (το φάρμακο) […] ένας Θράκας ιατρός, ο οποίος ήταν από τους μαθητές του Ζαλμόξιδος […] υποστηρίζει ότι μπορούσε να θεραπεύεται την ψυχή με κάποιες επωδές […] έτσι γεννιέται μέσα στην ψυχή σωφροσύνη, η οποία εύκολο είναι πλέον να φέρει την υγεία και στο κεφάλι και στο υπόλοιπο σώμα* (Πλάτωνος *Χαρμίδης* 155e, 156d, 157ab).

Έκδηλη είναι η πίστη του Πλάτωνα ότι κάθε σωματική ασθένεια έχει ψυχολογικά αίτια, άρα πρέπει η θεραπεία της να αναζητηθεί στην ψυχή και μέσω αυτής να αποκατασταθεί η υγεία του σώματος. Ψυχή και σώμα αποτελούν για τον Πλάτωνα μια ολότητα, επομένως είναι αλληλοεξαρτώμενα. Η θεραπεία του σώματος προϋποθέτει τη θεραπεία της ψυχής και το αντίστροφο. Κατά τον Πλάτωνα η επωδή συμβάλει ενεργά και στην μαιευτική. Αναπτύσσοντας ο Σωκράτης το νόημα της μαιευτικής τέχνης και παραλληλίζοντας τον πνευματικό τοκετό με τον φυσικό, περιγράφει τη δύσκολη εργασία μιας μαίας, η οποία χρησιμοποιεί επωδές μαζί με κατάλληλα φάρμακα προκειμένου να φέρει εις πέρας έναν δύσκολο τοκετό:

> *Οι μαίες δίνοντας φάρμακα και χρησιμοποιώντας επωδές, μπορούν να προκαλούν τους πόνους του τοκετού ή αν θέλουν, να τους κάνουν ηπιότερους, να γεννούν τέλος αυτές που έχουν δύσκολο τοκετό και αν κρίνουν απαραίτητο (οι μαίες) να επέμβουν για να αποσπάσουν το έμβρυο* (Πλάτωνος *Θεαίτητος* 149 d).

Οι μαίες της εποχής εκείνης θεωρούνταν γνώστες πολλών φαρμάκων για την καταπολέμηση των ωδίνων του τοκετού, συνεπώς και του σωματικού πόνου. Συμπλήρωναν, λοιπόν, τη φαρμακευτική θεραπεία με τη χρήση επωδών, προκειμένου να επιφέρουν τη γαλήνη, ν' απομακρύνουν το νου περισπώντας τον από τον πόνο, να χαλαρώσουν το σώμα και να

διώξουν το φόβο από την ψυχή. Είναι αξιοσημείωτο ότι από την αρχαιότητα οι γυναίκες, σε ότι αφορά την άσκηση της ιατρικής, περιορίζονταν συχνά στη δραστηριότητά τους ως μαίες ή "γυναικολόγοι". Αυτή η κρίσιμη φάση της ανθρώπινης ζωής, ο τοκετός, ήταν κατά παράδοση έντονα συνδεδεμένος με θρησκευτικά έθιμα και μαγικές πρακτικές, και σε πολλούς πολιτισμούς αποτελούσε καθαρά γυναικεία υπόθεση. Η ελληνική ιατρική, όμως, προχώρησε ήδη από νωρίς πέρα από αυτό το σημείο, αφού η βοήθεια στη γέννα, η μαιευτική, θεωρούνταν μέρος της ιατρικής τέχνης. Μια από τις πρωϊμότερες μαρτυρίες είναι ένα επιτύμβιο ανάγλυφο του 4ου αι. π.Χ. από το Μενίδι της Αττικής, που απεικονίζει τη "μαμή και γιατρίνα" Φανοστράτη περιστοιχισμένη από παιδιά. Η σύνδεση των δυο επαγγελματικών ιδιοτήτων και η προσθήκη του χαρακτηρισμού ιατρός, κάνει φανερό ότι δεν εννοείται η "σοφή γυναίκα", αλλά μια γυναίκα που με τις γνώσεις και τις επιτυχίες της αξίζει δικαιωματικά αυτό τον τίτλο, «αφού σε κανέναν δεν προξένησε πόνο», όπως αναφέρει η επιγραφή. Η γραπτή αυτή μαρτυρία αποδεικνύει ότι στην Αττική κατά τον 4ο αι., εποχή περίπου και περιοχή που έζησε και ο Πλάτων, οι μαίες άρχισαν να εξασκούν την τέχνη τους βασισμένες σε γνώσεις μαιευτικής ιατρικής, σε συνδυασμό, όμως, πάντα με επωδές που συμπλήρωναν σημαντικά τη χρήση των φαρμάκων. Δεν πρόκειται, δηλαδή, απλά για μαγικές πρακτικές και έθιμα. Φαίνεται πως οι επωδές έπαιζαν πλέον ουσιαστικό ρόλο στη μαιευτική τέχνη, ενταγμένες τρόπων τινά στην ιατρική τέχνη και θεραπευτική πρακτική.

Ο Αριστείδης Κοϊντιλιανός επισημαίνει το συνδυασμό βοτάνων και μελωδιών που πρέπει να χρησιμοποιείται για τις διάφορες θεραπείες, τονίζοντας το αδιαίρετο που χαρακτηρίζει την επιτυχία τους:

> *Στην περίπτωση των ιατρικών φαρμάκων, κανενός το περιεχόμενο δεν έχει φυσικές ιδιότητες να θεραπεύει τα βάσανα του σώματος, αλλά η πλήρης ανάρρωση συντελείται από ένα μείγμα από μερικά, όπως επίσης και η μελωδία από μόνη της αποτελεί μόνο μια ελάχιστη συνεισφορά στην επανόρθωση των πραγμάτων, ενώ ένας ολοκληρωμένος συνδυασμός όλων των στοιχείων είναι απόλυτα επαρκής*
> (Αριστείδη Κοϊντιλιανού *Περί Μουσικής* Ι.12).

Ο Δίων Χρυσόστομος παρουσιάζει τη μουσική ως τέχνη απόλυτα αποδεκτή από τους ιατρούς της εποχής που όχι απλά φαίνεται να τη χρησιμοποιούν στη θεραπεία, αλλά την προβάλλουν ως το ισχυρότερο επιχείρημα, την καλύτερη, θα λέγαμε, "διαφήμιση", προκειμένου να πείσουν τους ασθενείς τους να δεχθούν τη θεραπεία:

> *(Οι άνθρωποι) σε λίγο θα προχωρήσουν τόσο, ώστε θα χρησιμοποιούν το τραγούδι να τους συνοδεύει στις γυμναστικές ασκήσεις τους και να τους θεραπεύει. Γιατί ακόμα και τώρα, (οι γιατροί) κηρύττουν την τέχνη τους τραγουδώντας*
> (Δίωνος Χρυσοστόμου *Πραγματείες* 32:68).

Οι κατάλληλοι παιάνες και οι σωστοί ρυθμοί, μπορούν να οδηγήσουν, κατά τον Πυθαγόρα, στην ίαση αλλά και διατήρηση της υγείας. Πίστευε ότι η μουσική μπορεί να συμβάλλει ενεργά στην αποκατάσταση της υγείας, μιλώντας μάλιστα για μουσική ιατρεία. Ο Ιάμβλιχος αναφέρει:

> *Ο Πυθαγόρας θεωρούσε ότι και η μουσική συμβάλλει κατά πολύ στην υγεία, αν κάποιος τη χρησιμοποιήσει με τους ορθούς τρόπους. Γιατί συνήθιζε να κάνει χρήση αυτού του καθαρμού με σοβαρότητα και μάλιστα για τον λόγο αυτό τον αποκαλούσε μουσική ιατρεία, δηλαδή «νοσηλεία μέσω της μουσικής» και καταπιανόταν με αυτή την καθαρτήρια μελωδία κατά την άνοιξη. Έβαζε λοιπόν να κάθεται στο μέσο ένας*

που έπαιζε λύρα και γύρω κάθονταν αυτοί που μπορούσαν να τραγουδούν. Έτσι, με εκείνον να παίζει τη λύρα, τραγουδούσαν κάποιους παιάνες, μέσω των οποίων ένιωθαν ότι ευφραίνονταν και γίνονταν καλοί στο τραγούδι και στο ρυθμό. Χρησιμοποιούσαν μάλιστα τη μουσική για την αποκατάσταση της υγείας και κατά τον υπόλοιπο χρόνο
(Ιαμβλίχου (100-200 μ.Χ.) *Περί του Πυθαγορείου Βίου* 25:110).

Ο αυλός, μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλα όργανα, χρησιμοποιείτο πολύ συχνά στον αρχαιοελληνικό κόσμο, χάρις στην δυνατότητά του να επενεργεί στο σώμα και στην ψυχή, και να επηρεάζει ποικιλοτρόπως τον ψυχο-σωματικό οργανισμό του ανθρώπου. Τον 6ο αι. π.Χ., ο ποιητής Ιππώναξ αναφέρει την επίδραση του αυλού ως θεραπευτική-ιατρική αγωγή σε συνδυασμό με φαρμακευτική αγωγή:

Ω Σάννε, επειδή έχεις ιερόσυλη μύτη και είσαι κοιλιόδουλος και τα χείλια σου είναι λαίμαργα, όπως του ερωδιού, τέντωσε τ' αυτιά σου, θέλω να σου δώσω μια συμβουλή. Έχασες τα μπράτσα και τον τράχηλο, όμως καταβροχθίζεις. Για να μη σε πιάσει κράμπα στο στομάχι, αφού πρώτα βγάλεις τα ρούχα σου, πάρε το φάρμακο, ενώ ο Κίκων θα σου παίζει τη μελωδία του Κωδαλού
(Ιππώνακτος *απόσπασμα* 118c).

Ο Δημόκριτος, επίσης, υποστήριζε ιδιαίτερα τις θεραπευτικές ιδιότητες των ηχητικών παλμών του αυλού. Ο δονούμενος από τους ηχητικούς παλμούς κώνος του αυλού από το παίξιμό του, εφαρμοζόταν κατ' ευθείαν πάνω στο μέλος του σώματος που έπασχε (στην περίπτωση για παράδειγμα μιας ισχιαλγίας) και μεταδιδόμενη η δόνηση στους μύες δρούσε θεραπευτικά.

Ταξινόμηση μιας άρρηκτης πορείας

Θα μπορούσε, επομένως, κανείς να παρακολουθήσει την εξέλιξη και τη μετάβαση από τη μαγεία στη θρησκεία και από εκεί στη θεραπευτική ιατρική στον αρχαίο ελληνικό κόσμο στα εξής τρία στάδια:

- Στην εποχή του μάγου-ιατρού. Κατά την περίοδο αυτή οι αρρώστιες θεραπεύονταν κυρίως με μαγείες, γοητείες, επωδές και φαρμακευτικά κατασκευάσματα. Ένας βασικός παράγοντας στο τελετουργικό της θεραπείας ήταν και ο κατάλληλος ρυθμός που προκαλούσε τον ανάλογο τελετουργικό χορό. Μ' αυτό τον τρόπο η επίδραση της μουσικής ήταν θεραπευτική. Ως εκπρόσωποι της μαγικής ιατρικής θα μπορούσαν να αναφερθούν οι ιερείς Ορφέας, Μουσαίος, Μελάμποδας, Χείρων, Ασκληπιός κ.ά.
- Η εποχή του ιερέα-ιατρού. Από τους Ασκληπιάδες και πέρα. Κατά την περίοδο αυτή της ιερατικής ιατρικής πίστευαν ότι μπορούσαν να φέρουν σε ισορροπία ένα διαταραγμένο ανθρώπινο οργανισμό αν τον υπέβαλαν σε ακρόαση "ορισμένης" μουσικής. Αυτή την εποχή εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια μιας πρωτόγονης μορφής μουσικής θεραπείας.
- Η εντολή της ιατρικής του Ιπποκράτη. Την εποχή αυτή (400 π.Χ.) χρησιμοποιούσαν την παρατήρηση των άστρων και την ερμηνεία των ονείρων ως διαγνωστικούς και θεραπευτικούς τρόπους, ενώ παράλληλα το θρησκευτικό τραγούδι παρέμενε το κυριότερο μέσο της θεραπείας.

Μια σπουδαία παρακαταθήκη

Η προσφορά των αρχαίων Ελλήνων στο χώρο της μουσικής-ιατρικής θεραπείας υπήρξε μοναδική. Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστος ο όγκος των γνώσεων που φαίνεται να κατείχαν στον τομέα αυτό. Υπήρξαν ουσιαστικά πρόδρομοι της σύγχρονης Μουσικοθεραπείας, γιατί μόνο αυτοί, απ' όλους τους αρχαίους λαούς, αναγνώρισαν την αξία της ελεγχόμενης χρήσης της μουσικής και είδαν σ' αυτή το μέσο θεραπείας νοσημάτων του σώματος και της ψυχής, έφεραν, δηλαδή, και στην περίπτωση αυτή τον άνθρωπο, ως πολυσχιδή οντότητα σώματος-ψυχής-πνεύματος, στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους.

Από την αρχαιοελληνική εμπειρία (γνώση και πρακτική) μιας προεπιστημονικής εποχής, ο άνθρωπος δεν έκανε ένα άλμα. Πρόκειται για μια μακρά εξέλιξη αιώνων, στη διάρκεια της οποίας οι εμπειρικοί γιατροί κατ' αρχάς, οι επιστήμονες στη συνέχεια οδηγήθηκαν σε μουσικο-ιατρικές θεραπευτικές πρακτικές, οι οποίες με τον καιρό συγκρότησαν - και συνεχώς εμπλουτίζονται - μια μουσικο-ιατρική θεραπευτική αγωγή που τείνει να εξελιχθεί σε κλάδο καθολικής αποδοχής και ένταξής της στις επιστήμες της υγείας. Και βάσιμα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι τόσο στις προεπιστημονικές φάσεις της εξέλιξης όσο και στην επιστήμη των νεότερων χρόνων, οι ασχοληθέντες με το θέμα εντρύφησαν και στα αρχαιοελληνικά κείμενα, προϊδεάστηκαν από ό,τι εκεί βρίσκεται εν σπέρματι και προχώρησαν στην αξιοποίηση του "κρυμμένου" θησαυρού.

Θα τολμούσε να πει κανείς ότι σήμερα απλά "ξανα-ανακαλύπτονται" όλα όσα έγραψαν και στοιχειοθέτησαν ποιητές, φιλόσοφοι, ιατροί, ακόμα και μάγοι εκείνης της εποχής, που πρωτοείδαν την αξία και το πραγματικό μεγαλείο της μουσικής σε συνδυασμό με την ιατρική στη ζωή του ανθρώπου. Ο Novalis έλεγε το 1800: «Κάθε ασθένεια είναι ένα μουσικό πρόβλημα. Ο γιατρός οφείλει να βρει ποιες "δίνες" πρέπει να περιστρέψει, ώστε να επανέλθει η αρμονική ενορχήστρωση του οργάνου Άνθρωπος. Η δόνηση είναι νόμος, η μουσική είναι δόνηση. Η δόνηση είναι κίνηση και η κίνηση είναι το καθοριστικό στοιχείο της ζωής στον κόσμο μας».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alvin, J. (1984). *Musiktherapie*. Λονδίνο: Deutscher Taschenbuch Verlag Bärenreiter.
Barker, A. (1989). *Greek Musical Writings II: Harmonic and Acoustic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
Dodds, E.R. (1961). *The greeks and the Irrational*. Berkley: University of California Press.
Rouget, G. (1990). *La musique et la transe.* Paris: Gallimard.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Δίων Χρυσόστομος, Πραγματείες (μτφρ. J.W. Cahoon, 1961). Λονδίνο: William Heinemann LTD.
Ιάμβλιχος. Περί του Πυθαγορείου Βίου. (μτφρ. Αλέξιος Α. Πέτρου, 2001). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
Ιπποκράτης. Παραγγελίαι (μτφρ. Β. Μανδηλαράς, 1992). Αθήνα: Κάκτος.
Όμηρος. Οδύσσεια. (μτφρ. G. Murray & Dimock, 1995). Λονδίνο: William Heinemann LTD).
Πίνδαρος. Νεμεόνικοι (μτφρ. A. Puech, 1958). Παρίσι: Les Belles Lettres.

Πίνδαρος. Πυθιόνικοι (μτφρ. A. Puech, 1961). Παρίσι: Les Belles Lettres.
Πλάτων. Θεαίτητος (μτφρ. Harold North Fowler, 1967). Λονδίνο: William Heinemann LTD.
Πλάτων. Χαρμίδης (μτφρ. F.C. Alfred Croiset, 1949). Παρίσι: Les Belles Lettres.
Σοφοκλής. Τραχινίαι (μτφρ. F.B. A. Storr, 1967). Λονδίνο: William Heinemann LTD.

Ackerknecht, E.H. (1998). *Ιστορία της Ιατρικής* (μτφρ. Β. Πασχάλης - Γ. Ηλιάδης - Β. Καρατζούλης). Αθήνα: Μαράθια
Βακαλούδη, Α. (2003). *Μαγεία και Μυστηριακές Θρησκείες.* Αθήνα: Έσοπτρον.
Burkert, W. (1993). *Αρχαία Ελληνική Θρησκεία* (μτφρ. Νικ. Π. Μπεζεντάκος & Α. Αβαγιανού), Αθήνα: Καρδαμίτσας.
Δάμπασης, Ι. (1966). *Ιστορικαί Ιατρικαί Μελέται Ι*. Αθήνα: Εταιρεία Κυκλαδικών Μελετών.
Δάμπασης, Ι. (1968). *Ιστορικαί Ιατρικαί Μελέται ΙΙ*. Αθήνα: Εταιρεία Κυκλαδικών Μελετών.
Δημόπουλος, Μ. (2001). *Η ολιστική ιατρική στην αρχαία Ελλάδα, πρωτοποριακές μέθοδοι ιάσεως των ασθενών*. Αθήνα: Ιχώρ.
Ευαγγέλου, Ιάσων. (1997). *Το Θρησκευτικό Φαινόμενο*. Αθήνα: Δωδώνη.
Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία - Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Gutdeutsch, W. (1999). *Μουσική και Ιατρική* (μτφρ. Γ. Μούστρης). Αθήνα: Νέα Ακρόπολη.
Κακριδής, Θ.Ι. (1986). *Ελληνική Μυθολογία Ι: Εισαγωγή στο μύθο.* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
Κουρέτα, Δ. (1960). Νεότροποι εκφάνσεις των ψυχοθεραπευτικών μεθόδων αίτινες εφηρμόζοντο εις τα ιερά τεμένη της αρχαίας Ελλάδος, *Παρνασσός*, Β'(4), 519.
Κοψαχείλης, Σ. (1996). *Η Μουσικοθεραπεία στην Αρχαία Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Μαίανδρος.
Krug, A. (1997). *Αρχαία Ιατρική. Επιστημονική και Θρησκευτική Ιατρική στην Αρχαιότητα* (μτφρ. Ελένη Π. Μανακίδου-Θεόδωρος Σαρτζής). Αθήνα: Παπαδήμας.
Κώστιος, Α. (1986). Μουσικοθεραπεία, δακτυλογραφημένα κείμενα από τη σειρά εκπομπών για το Τρίτο πρόγραμμα της ΕΡΑ, Αθήνα.
Λάζου, Ά. (2004). Χορός και Θεραπεία στην αρχαία Ελλάδα. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 90, 48.
Λαμπρούλη, Στ. (1991). *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, 6, 3219, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Luck, G. (1996). *Η μαγεία στον Ελληνικό και το Ρωμαϊκό κόσμο* (μτφρ. Δημήτρης Ρήσος), Αθήνα: Εξάντας - Αρχαίοι Συγγραφείς.
Μακρής, Ι. & Μακρή Δ. (2003). *Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Μαμαλάκης, Ν.Μ. (1977). *Συμβολή στη σπουδή της Ιατρικής των ραψωδιών του Ομήρου* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
Mattèi, J.F. (1995). *Ο Πυθαγόρας και οι Πυθαγόρειοι* (μτφρ. Κική Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
McClellan, R. (1997). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής* (μτφρ. Εύα Πέππα). Αθήνα: Fagotto.
Miro, E. (1971). *Η καθημερινή ζωή στην εποχή του Ομήρου* (μτφρ. Κ. Παναγιώτου). Αθήνα: Ωκεανίς.
Ντζιούνη Γ. (2008). *Η Μουσικοθεραπευτική πράξη μέσα από τα αρχαιοελληνικά κείμενα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.
Πρίνου-Πολυχρονιάδου, Λ. (1989). *Μουσική και Ψυχολογία - Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία*, Αθήνα: Θυμάρι.
Radin, P. (2006). *Ο ρόλος του Μάγου-Γιατρού στις πρωτόγονες κοινωνίες* (μτφρ. Κώστας Παχύδης). Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Σιέττος, Β.Γ. (2000). *Οι ιεροπραξίες στην αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Απολλώνειο Φως.

Χαβιαρά-Καραχάλιου, Σ. (1984). *Ασκληπιείο Αρχαίας Τιτάνης: Το πρώτο κέντρο υγείας στον Ελλαδικό χώρο* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

West, M.L. (1999). *Αρχαία Ελληνική Μουσική* (μτφρ. Στάθης Κομνηνός). Αθήνα: Παπαδήμας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Σύγχρονες Παιδαγωγικές Μέθοδοι και Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στη Μουσική[1]

Nikolina Ognenska - Stoyanova

Περίληψη[2]

Ο κύριος σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις διαδραστικές μεθόδους ως ένα σύγχρονο εργαλείο στην εκπαίδευση των φοιτητών που προορίζονται να γίνουν καθηγητές μουσικής. Πώς οι διαδραστικές μέθοδοι διαφέρουν από τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης των φοιτητών; Οι διαδραστικές μέθοδοι δημιουργούν τέτοιες συνθήκες για τους εκπαιδευόμενους ώστε να μπορούν να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις συζητήσεις, να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις, να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να τις αποδέχονται, να ξεπερνούν τα εμπόδια επικοινωνίας, να υπερασπίζονται τις ιδέες τους, να συνεργάζονται, κλπ. Αυτά είναι απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες για τη σύγχρονη προσωπικότητα, όχι μόνο για την επαγγελματική τους αυτο-πραγμάτωση, αλλά και για την καθημερινή επικοινωνία τους με τους ανθρώπους. Μέσα από τις διαδραστικές μεθόδους ενεργοποιείται η γνωστική λειτουργία των εκπαιδευόμενων, προκαλείται το ενδιαφέρον για το προς μελέτη αντικείμενο, επιτυγχάνεται η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, η διδακτική διαδικασία γίνεται πιο ελκυστική, προάγεται η δημιουργική σκέψη κλπ.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις διαδραστικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσική» στους φοιτητές. Θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τη χρήση των διαδραστικών μεθόδων στην εκπαίδευση. Η εργασία είναι αποτέλεσμα του project «Σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι και μουσικές δραστηριότητες στην τάξη» που υποστηρίζονται από το SWU "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, Βουλγαρία.

Λέξεις-κλειδιά
Διαδραστικές μέθοδοι, μουσική εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια η εκπαίδευση των μαθητών και των φοιτητών ήταν οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να τους καθιστά παθητικούς ακροατές, προσλαμβάνοντας γνώσεις χωρίς οποιαδήποτε προσπάθεια από ένα δάσκαλο ή έναν καθηγητή πανεπιστημίου. Εισροή πληροφοριών, απομνημόνευση, έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης κ.α. πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι μάθαιναν τις γνώσεις που τους παρουσιάζονταν και αργότερα επαναλάμβαναν ό,τι θυμούνταν σχεδόν με τα ίδια λόγια που είχαν χρησιμοποιηθεί από τους διδάσκοντες. Στο παρελθόν, αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα απέδωσε καλά αποτελέσματα, αλλά οι αλλαγές στην κοινωνία και κυρίως η χρήση του διαδικτύου, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της τηλεόρασης στην καθημερινότητά μας έχει

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Ελένη Λούρα και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.
[2] Το άρθρο αυτό αποτελεί μέρος του έργου «Σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι και μουσικές δραστηριότητες στην τάξη» που υποστηρίζεται οικονομικά από το SWU "Neophyte Rilski" - Blagoevgard.

επιφέρει αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας σήμερα. Η νέα γενιά μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που υπήρχε την εποχή που σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, ωστόσο, χρησιμοποιείται ακόμη. Σήμερα, οι φοιτητές ενδιαφέρονται για διαφορετικά θέματα και υπάρχει μεγάλη ποσότητα πληροφοριών που μπορούν να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο αυτή η μέθοδος διδασκαλίας αποδεικνύεται βαρετή και αναποτελεσματική για τους μαθητές και γι 'αυτό τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη αυξάνονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς όλο και λιγότεροι φοιτητές παρακολουθούν τις διαλέξεις των καθηγητών τους στο πανεπιστήμιο.

Η αλλαγή που θα έπρεπε να γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να παρουσιαστεί με τη μορφή μίας αλληγορικής ιστορίας: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ψαράς. Κάθε φορά που πήγαινε για ψάρεμα, ένας φτωχός και πεινασμένος άνθρωπος ερχόταν σ' αυτόν και του ζητούσε ψάρια για να φάει. Ο ψαράς του έδινε πολλές φορές λίγο ψάρι για να φάει, αλλά μια μέρα του είπε: Σκέφτομαι πολύ καιρό για το αν πραγματικά σε βοηθώ δίνοντάς σου λίγο ψάρι κάθε μέρα. Τι πρόκειται να συμβεί αν κάποια στιγμή έρθεις και εγώ δεν βρίσκομαι εδώ να σε βοηθήσω; Μπορεί να πεθάνεις απ' την πείνα. Δεν είναι καλύτερα να σε διδάξω πώς να ψαρεύεις;» Gyurova, 2006).

Το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας είναι ότι ήρθε η στιγμή να αλλάξει ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας. Θα πρέπει να αλλάξει από μια διαδικασία όπου μόνο ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη γνώση σε μια διαδικασία όπου οι μαθητές είναι συνυπεύθυνοι για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων. Μέσα σε μια τέτοιου είδους διαδικασία ο δάσκαλος και οι μαθητές αλληλεπιδρούν ως ισότιμα μέλη σε συνθήκες ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών. Η αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη μουσική καθορίζει **το αντικείμενο** της παρούσας έρευνας - μελετώντας το γνωστικό αντικείμενο «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσική". Το θέμα του ερευνητικού έργου είναι η διαδραστικές μέθοδοι που περιλαμβάνονται στο μάθημα «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσική». Το αποτέλεσμα όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ο κύριος στόχος αυτής της εργασίας - *να παρουσιάσει τις διαδραστικές μεθόδους ως ένα σύγχρονο εργαλείο για την κατάρτιση των φοιτητών που θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία της μουσικής μέσα από το μάθημα «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσική».*

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να διεθετηθούν τα παρακάτω:

1. Πρέπει να επιλεχθούν και να προσαρμοστούν οι διαδραστικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσική» ανάλογα με το θέμα του περιεχομένου.

2. Πρέπει να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής παιδαγωγικής πρακτικής τους και να προγραμματιστούν ανάλογα οι διαδραστικές μέθοδοι που θα βοηθήσουν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές.

Μια προκαταρκτική προετοιμασία είναι απαραίτητη προκειμένου να επιλεγούν οι πλέον κατάλληλες διαδραστικές μέθοδοι για τη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου «Μέθοδοι Διδασκαλίας στη Μουσική». Αυτή αποτελείται από: ανάλυση των περιεχομένων του αντικειμένου και χωρισμός του σε επιμέρους υπο-ζητήματα, επανεξέταση των διαδραστικών μεθόδων και λήψη αποφάσεων για το ποιες από αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με συγκεκριμένα θέματα.

Διαδραστικές μέθοδοι

Οι περισσότεροι από εμάς έχουμε ακούσει και έχουμε χρησιμοποιήσει διαδραστικές μεθόδους στη δουλειά μας. Τι είναι οι διαδραστικές μέθοδοι; Το όνομά τους προέρχεται από τη λέξη «δια-δράση» που σημαίνει εργασία - δράση όπου όλοι οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν. Ως εκ τούτου, δύο σημαντικά μέρη θα μπορούσε να διακρίνουμε στις διαδραστικές μεθόδους - την παρουσία της έντονης δραστηριότητας και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων με σκοπό να φέρουν σε πέρας μία εργασία που έχει τεθεί. (Gyurova, 2006· Ninova, 2006). Μέσα από τις διαδραστικές μεθόδους αποκομίζονται όχι μόνο γνώσεις, αλλά δεξιότητες και ιδιότητες που δίνουν τη δυνατότητα στη γνώση να συνεχίζεται να προσλαμβάνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μία και μοναδική μέθοδος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διαμορφωθούν διαφορετικές ιδιότητες και δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, πολλές μέθοδοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου είδους δεξιοτήτων ή ιδιοτήτων. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι αναγκαίο το σύνολο μιας εισήγησης να είναι οργανωμένο με διαδραστικές μεθόδους. Θα μπορούσαν οι μέθοδοι αυτές να έχουν διαφορετική χρονική διάρκεια και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές στιγμές κατά την εισήγηση. Η επιδεξιότητα του παιδαγωγού έγκειται στο να είναι σε θέση να καθορίζει σε ποια στιγμή και ποια μέθοδος είναι η πιο κατάλληλη και αναγκαία, στο πώς να συνδυάζει τις διαδραστικές μεθόδους με τις παραδοσιακές προκειμένου να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος στο πώς, δηλαδή, να βρει την ισορροπία μεταξύ των παραδοσιακών και των διαδραστικών μεθόδων σε μια εισήγηση όταν θέλουμε να αποκτήσουμε γνώσεις.

Υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις των διαδραστικών μεθόδων που παρουσιάζονται αναλυτικά στο βιβλίο *The Interactivity in the Learning Process* (B. Gyurova, 2006). Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι SWOT (ΠΑΕΑ) - ανάλυση, μέθοδος ελλιπών προτάσεων, πυραμίδα, χιονοστιβάδα, ενυδρείο, φωτισμός, καταιγισμός ιδεών, στροβιλισμός, συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, μνημονικές κάρτες, παιχνίδια ρόλων κ.α.

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί μια εισαγωγή στις μεθόδους που εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων και των ιδιοτήτων των φοιτητών και συνδέονται με την άσκηση της μελλοντικής τους εργασίας - τη διδασκαλία της μουσικής.

Διαδραστικές Μέθοδοι μέσα στις Μεθόδους Διδασκαλίας της Μουσικής

Έχοντας υπόψη ότι τα θέματα θα πρέπει τεθούν ανάλογα με την αποτελεσματικότητα της χρήσης της κάθε διαδραστικής μεθόδου, έχει πραγματοποιηθεί μια ανάλυση του περιεχομένου του αντικειμένου «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής». Αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα τον χωρισμό του σε επιμέρους μέρη. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε από την ανάλυση ότι οι διαδραστικές μέθοδοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μέσα στις ακόλουθες ενότητες και θέματα:

1. Εντός των βασικών δραστηριοτήτων μουσική
   - Για τη δημιουργία συναισθηματικής προετοιμασίας προτού παρουσιαστεί ένα μουσικό κομμάτι ή ένα νέο τραγούδι.
   - Για τη σύγκριση των μοντέλων και του τρόπου που προσεγγίζουν οι μαθητές τη φωνή στην πρωτοβάθμια και προ-δευτεροβάθμια εκπαίδευση
   - Για την ταυτοποίηση των μοντέλων προσέγγισης της φωνής και τον σχηματισμό δεξιοτήτων.

• Για τη δημιουργία συναισθηματικής προετοιμασίας πριν από την εκτέλεση ενός τραγουδιού ή μιας μουσικής σύνθεσης για πρώτη φορά.
• Για τη δημιουργία μιας «μουσικής εικόνας» πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.
• Για τη σύνθεση εποικοδομητικών εργασιών, προκειμένου να εκτελεστούν ήδη διδαχθέντα τραγούδια.
• Για προτάσεις κατασκευής μουσικών οργάνων για παιδιά από ανακυκλώσιμα υλικά.
• Για τη συζήτηση προβλημάτων για τα οποία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις (υπέρ ή κατά της ένταξης του τραγουδιού στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο, υπέρ ή κατά της προσφοράς των γνωστικών λεπτομερειών ενός μουσικού θέματος, της δομής του, των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν κ.λ.π. που συνδέονται με την μουσική αντίληψη κ.α.).
• Για την ταυτοποίηση των μοντέλων εμπειρίας της μουσικής.
• Για την προσωπική προετοιμασία του δασκάλου προκειμένου να εκτελέσει την οργανική σύνθεση ή να προετοιμάσει ένα τραγούδι.
• Για τη στιγμή της συζήτησης σχετικά με το κείμενο του τραγουδιού, κατά τη μελέτη και την προετοιμασία του ή για τη μουσική και την καλλιτεχνική του μορφή μετά την ακρόαση της μουσικής σύνθεσης.
• Για την κατανόηση της διαδοχής των μοτίβων κατά την προετοιμασία ενός τραγουδιού ή κατά τη διαδικασία της αντίληψης της οργανικής σύνθεσης.
• Για την κατανόηση της γνώσης σχετικά με τα τραγούδια, τις μουσικές συνθέσεις και τους συνθέτες, σχετικά με τις λαογραφικές διαδρομές της Βουλγαρίας και τις μεταξύ τους διαφορές κ.ο.κ.

2. Μουσικές ικανότητες
• Για τη σύγκριση των μεθόδων που διαμορφώνουν μουσικές ικανότητες (τα τρία (πέντε ...) παρόμοια (διαφορετικά) πράγματα).
• Για τη σύνδεση των ειδικών ικανοτήτων με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχηματίζονται.
• Για την κατανόηση της ακολουθίας των μεθόδων διδασκαλίας τη στιγμή που διαμορφώνονται οι μουσικές ικανότητες.
• Για την ολοκλήρωση και την ανάλυση των εργασιών που διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη μουσική ικανότητα.

3. Δουλεύοντας με έναν φοιτητή της μουσικής
• Για τον καθορισμό του θέματος του μαθήματος, χρησιμοποιώντας μια ορισμένη σελίδα από ένα βιβλίο ή μια συγκεκριμένη εργασία.
• Για την επεξεργασία μιας ιδέας για ένα μάθημα, χρησιμοποιώντας μια ορισμένη σελίδα από ένα βιβλίο.
• Για την επεξεργασία μιας ιδέας με σκοπό την προβολή του θέματος του μαθήματος της μουσικής.
• Για την επεξεργασία ενός συνοπτικού σχεδίου μαθήματος.
• Για τη σύνδεση των εργασιών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα με τις μουσικές ικανότητες που διαμορφώνονται.

4. Ο δάσκαλος της μουσικής
• Για τον ορισμό των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων του καθηγητή της μουσικής.
• Για τον καθορισμό της ετοιμότητας των φοιτητών για την πτυχιακή εργασία.

• Για τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων για μια κατάλληλη αντίδραση σε ασυνήθεις ή ειδικές καταστάσεις στην τάξη (ο φοιτητής που παραβαίνει τους κανόνες καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων ή ο φοιτητής που χάνει τις αισθήσεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κ.α.)

Κατά την ανάλυση των διαδραστικών μεθόδων και της εφαρμογής τους στο παραπάνω σχολικό πλαίσιο του αντικειμένου «Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής» έχει διαπιστωθεί ότι οι ακόλουθες μέθοδοι είναι απόλυτα εφαρμόσιμες:

1. Στροβιλισμός (twirling, circle)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου:
Χρησιμοποιείται για γενίκευση του ειδικού χαρακτήρα των διαφόρων φαινομένων, για τη συγκέντρωση πληροφοριών, για την επανάληψη των βασικών γνώσεων κ.α. Ο παιδαγωγός έχει προηγουμένως ετοιμάσει φύλλα χαρτιού με εργασίες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3 έως 4 άτομα και κάθε ομάδα λαμβάνει ένα φύλλο χαρτί. Ο καθηγητής εξηγεί το έργο και καθορίζει το χρόνο για την ολοκλήρωσή του. Όταν ο χρόνος τελειώσει τα φύλλα χαρτιού ανταλλάσσονται μεταξύ των ομάδων. Κάθε ομάδα προσθέτει για την ίδια ώρα πληροφορίες για το έργο της άλλης ομάδας ή κάνει τροποποιήσεις σε αυτό, εάν είναι απαραίτητο. Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί διαφορετικό χρώμα, ώστε να είναι σαφές κατά τη συζήτηση ποια ήταν η απόφαση ή η πρόταση της ομάδας στην οποία ανήκει. Η ανταλλαγή αυτή συνεχίζεται μέχρι τη στιγμή που κάθε φύλλο χαρτιού θα φθάσει στην αρχική του θέση (στην πρώτη ομάδα στην οποία ανήκει). Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώνεται στις απαντήσεις που έχουν προκύψει.

Μπορεί να εφαρμοστεί σε:
• μια ανάλυση ορισμένου γνωστικού πεδίου και δεξιοτήτων που προέκυψαν από τις εργασίες.
• σύνθεση των εργασιών σύμφωνα με μια παράμετρο που δίνεται απ' τον δάσκαλο.
• τροποποίηση του θέματος του μαθήματος σύμφωνα με μια συγκεκριμένη μουσική ικανότητα.
• τροποποίηση των θεμάτων δουλεύοντας πάνω σε μια «μουσική εικόνα».
• προτάσεις για έμφαση/ συγχρονισμό μερικών σημείων της πλοκής της «μουσικής εικόνας».

Συστάσεις:
Ο χρόνος για κάθε ομάδα πρέπει να είναι συγκεκριμένος και ίδιος για όλες τις ομάδες. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας διαλέγουμε έναν από κάθε ομάδα που θα ανακοινώνει τα συμπεράσματά της και θα την εκπροσωπεί. Αν υπάρχει μια πρόταση που δεν προτάθηκε από την ομάδα, αλλά ο μαθητής που την εκφράζει επιμένει σ' αυτή, τότε η πρόταση αυτή συζητείται στην ολομέλεια της τάξης.

2. Πυραμίδα (pyramid)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου:
Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για τη συλλογή πληροφοριών και για την ορθολογική οργάνωση της γνώσης. Αρχικά ο καθένας λειτουργεί αυτόνομα, αλλά αργότερα θα πρέπει να συνεργαστούν σε ζευγάρια, έπειτα σε ομάδες των τεσσάρων κ.ο.κ. ακολουθώντας μια γεωμετρική πρόοδο. Στόχος είναι να επιτευχθεί μια ενιαία άποψη σε κάθε ομάδα.

Μπορεί να εφαρμοστεί στη:
• σύνθεση εργασιών για την επεξεργασία μιας μουσικής δεξιότητας στους φοιτητές.
• ανάλυση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από την εργασία.
• διατύπωση θεμάτων για τη διαμόρφωση μιας «μουσικής εικόνας» παίζοντας μουσικά όργανα.
• ανάπτυξη μιας ιδέας για την έμφαση / συγχρονισμό της υπόθεσης της « μουσικής εικόνας»
• προετοιμασία ενός μαθήματος σύμφωνα με ένα ορισμένο θέμα.
• καθορισμός των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων του καθηγητή της μουσικής.

Συστάσεις:
Ο δάσκαλος θα πρέπει να επιλέξει ένα θέμα που δεν έχει απλή απάντηση και δεν είναι πολύ εκτεταμένη (Για παράδειγμα, ακατάλληλα θέματα είναι τα εξής: «Ποια εποχή έζησε ο W.A.Mozart;» ή «Καθορίστε όλα τα θέματα για επεξεργασία «μουσικής εικόνα»!). Στο τέλος, ανακοινώνονται οι απόψεις των δύο ομάδων που αργότερα συζητούνται και αναγράφονται στον πίνακα. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση για ανεξάρτητη εργασία στο σπίτι.

3. Τεχνική «τα τρία (τέσσερα, πέντε ...) σημαντικά πράγματα»

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη τεχνική ή ως στοιχείο άλλης μεθόδου. Με αυτήν την τεχνική επεξεργαζόμαστε δεξιότητες που αποκαλύπτουν ουσιώδη στοιχεία ή δεξιότητες που εντοπίζουν ομοιότητες και διάφορές. Οι συμμετέχοντες συγκρίνουν δύο πηγές πληροφοριών και ανακαλύπτουν τι είναι διαφορετικό σε αυτές, δηλαδή, τι είναι αυτό που τις χωρίζει και τι είναι αυτό που τις ενώνει, δηλαδή, τις ενοποιεί.

Μπορεί να εφαρμοστεί στα:
• χαρακτηριστικά των μοντέλων προσέγγισης της φωνής και οι δεξιότητες που τη συνοδεύουν.
• καθορισμός του θέματος του μαθήματος σύμφωνα με μια ορισμένη σελίδα του βιβλίου ή μιας εργασίας που τους έχει ανατεθεί.
• εκτέλεση μιας μουσικής σύνθεσης ή ενός νέου τραγουδιού.
• σύγκριση εισαγωγικής προσέγγισης της φωνής στην πρωτοβάθμια και προ-δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
• σύγκριση των μεθόδων που επεξεργάζονται τις μουσικές ικανότητες.

Συστάσεις: Θα πρέπει να δοθεί προσοχή στα πιο ουσιώδη χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις συγκεκριμένες ιδιότητες των συγκρινόμενων στοιχείων.

4. Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Χρησιμοποιείται για να ενεργοποιήσει τη μη προγραμματισμένη σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των συμμετεχόντων. Ο καθηγητής ανακοινώνει το θέμα και όλοι πρέπει να κάνουν τις πιο ασυνήθιστες και πρωτότυπες προτάσεις. Όλες οι προτάσεις καταγράφονται χωρίς να σχολιαστούν αρχικά. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής ιδεών, ξεκινά ο σχολιασμός τους και γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί ο συνδυασμός τους. Στο τέλος θα αποφασιστεί ποιες από αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη.

Μπορεί να εφαρμοστεί στη:
• δημιουργία συναισθηματικής προετοιμασίας για την εισαγωγή ενός νέου τραγουδιού ή μιας οργανικής σύνθεσης.
• διατύπωση προτάσεων για μουσικά όργανα που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά ή άλλα μουσικά αντικείμενα, παιχνίδια, σκεύη κατά το συγχρονισμό ενός προκαθορισμένου σεναρίου, υπόθεσης, κατάστασης κ.α.
• διατύπωση προτάσεων για επεξεργασία «μουσικών εικόνων»

Συστάσεις: Κατά την παρουσίαση των εργασιών θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι προτάσεις θα μπορούσαν να είναι ασυνήθιστες και θα μπορούσαν ακόμη και να ακουστούν «χαζές». Αφού ακουστούν οι προτάσεις δεν συζητούνται άμεσα. Μπορεί να ανατεθεί και μια ανεξάρτητη εργασία με τους μαθητές, προκειμένου να αναστοχαστούν με ποιο τρόπο κατατέθηκαν οι προτάσεις μέσω της μεθόδου Brainstorming και με αντίστοιχο τρόπο να χρησιμοποιηθεί αργότερα σε άλλες εργασίες ή για άλλους σκοπούς. Για παράδειγμα, μετά τον καθορισμό του αντικειμένου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για «έμφαση/συγχρονισμό» θα μπορούσε να οριστεί με αντίστοιχο τρόπο η παρουσίαση του θέματος της «μουσικής εικόνας».

5. Φωτισμός (lighitning)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Χρησιμοποιείται για την εστίαση της προσοχής στην αρχή του μαθήματος, για να επαναφέρουμε γνώσεις που έχουν ήδη διδαχθεί κ.α.. Ο δάσκαλος καθορίζει το θέμα ή το προς διαπραγμάτευση γνωστικό πεδίο. Αυτός ή αυτή ρίχνει μια μικρή μπάλα ή κάποιο άλλο κατάλληλο φως ή αντικείμενο προς έναν από τους φοιτητές (μαθητές) και κάνοντάς του μια σύντομη ερώτηση περιμένει μια απλή απάντηση. Ο μαθητής απαντά γρήγορα και αμέσως ρίχνει το αντικείμενο πίσω στο δάσκαλο ή σε άλλο μαθητή που του κάνει επίσης μια ερώτηση κ.οκ.

Μπορεί να εφαρμοστεί:
• στην εισαγωγή, τραγουδώντας το ερώτημα: «Ποιο είναι το όνομά σου;» και στο τραγούδι εντάσσεται και η απάντηση, «Το όνομα.»
• στο συσχετισμό των τίτλων των τραγουδιών με τους συνθέτες τους.
• στο συσχετισμό των τίτλων των οργανικών συνθέσεων με τους συνθέτες τους.
• στη μάθηση των τρόπων λειτουργίας των μουσικών στοιχείων, κινητικά, γραφικά ή απεικονίζοντάς τα με ένα σύστημα καταγραφής. Για παράδειγμα, με ποιο τρόπο απεικονίζεται γραφικά ο ρυθμός, πώς η τονικότητα εναλλάσσεται σε μια μελωδική γραμμή κ.ο.κ.
• στο συσχετισμό του ονόματος του συνθέτη με την εποχή του.

Συστάσεις: Θα πρέπει έχει γίνει σαφές εκ των προτέρων τι θα πρέπει να κάνουν οι φοιτητές (μαθητές) χωρίς όμως να τους διευκρινίζεται η στοχοθεσία, δηλαδή, δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι θα αποκτήσουν γνώσεις για τους τίτλους των τραγουδιών και τα ονόματα των συνθετών. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες και σαφείς (για παράδειγμα, αντί να ρωτήσουν: «Ποιος είναι ο συνθέτης του τραγουδιού *Η σημαία μας έχει τρία χρώματα*; αναφέρεται μόνο ο τίτλος του τραγουδιού, διότι οι μαθητές θα γνωρίζουν εκ των προτέρων ποιες περίπου θα είναι οι ερωτήσεις). Με τους μαθητές είναι καλύτερα η μπάλα να επιστρέφει στον δάσκαλο, προκειμένου αυτός ή αυτή να προχωρήσει στο επόμενο ερώτημα, ενώ αν η μπάλα παραμείνει μεταξύ των μαθητών θα συνεχίζουν να ανταλλάσσουν ερωτήσεις μεταξύ

τους. Το ερώτημα τίθεται μόνο κατά τη διάρκεια που πετιέται το αντικείμενο και δεν αναφέρεται το όνομα του προσώπου που πρέπει να απαντήσει.

6. Ερωτήσεις

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Είναι μια παγιωμένη τεχνική μάθησης. Οι φοιτητές υποβάλλουν ερωτήσεις, προκειμένου να οδηγήσουν τους μαθητές στη γνώση.

Μπορεί να εφαρμοστεί στη:
• διάλεξη για το κείμενο του τραγουδιού που πρόκειται να μελετηθεί.
• σταδιακή αποκάλυψη του κεντρικού θέματος του μαθήματος.
• συζήτηση για την μουσική και την καλλιτεχνική αίσθηση που αποκόμισαν μετά από την ακρόαση μιας μουσικής σύνθεσης.

Συστάσεις: Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς, συγκεκριμένες και να οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Θα πρέπει να βασίζονται στη λογική, ειδικά όταν αποκαλύπτουν το κεντρικό σημείο του νέου μαθήματος.

7. SWOT (ΠΑΕΑ) – Ανάλυση

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Το όνομα της μεθόδου ορίζεται από τα πρώτα γράμματα των λέξεων που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά τα οποία μελετούνται μέσα από αυτή:

Πλεονεκτήματα
Αδυναμίες
Ευκαιρίες
Απειλές (Gyurova, 2006)

Μπορεί να εφαρμοστεί στην:
• αυτοαξιολόγηση ενός τελειόφοιτου πριν από την έναρξη της πτυχιακής πρακτικής άσκησης σχετικά με την ετοιμότητά του, τις ανησυχίες του, κλπ.
• εξοικείωση με την τάξη: Ο καθηγητής είναι ενημερωμένος για το ποιος φοιτητής είναι καλός σε ποια δραστηριότητα, σε ποια δεν τα καταφέρνει και τι είδους ανησυχίες που συνδέονται με τη μουσική εκπαίδευση τον απασχολούν.

Συστάσεις: Τα αποτελέσματα της μεθόδου θα μπορούσαν να συζητηθούν με όλους τους συμμετέχοντες και θα μπορούσαν να σχολιαστούν τα προβλήματα και τα αδύνατα σημεία, καθώς και οι τρόποι για να ξεπεραστούν. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος έρχεται σε επαφή με την τάξη και ως εκ τούτου μπορεί να δημιουργήσει ένα σχέδιο μαθήματος που θα είναι ενδιαφέρον και παράλληλα χρήσιμο στο μέγιστο βαθμό για τους μαθητές. Κατά τη διενέργεια της μεθόδου ΠΑΕΑ, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθορίσει συγκεκριμένο χρόνο για την ολοκλήρωση του έργου και στη συνέχεια να καθορίσει μια σειρά κριτηρίων που θα συνδέονται με τους τέσσερις δείκτες που ο εξεταζόμενος καλείται να συμπληρώσει.

8. Παιχνίδια ρόλων (role-playing games)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Χρησιμοποιείται για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης ή για την προσομοίωση μιας κατάστασης της σχολικής ζωής που δραματοποιείται από τους μαθητές.

Μπορεί να εφαρμοστεί στην:
• επίλυση μιας κατάστασης όπου ένας μαθητής συμπεριφέρεται με ακατάλληλο τρόπο στην τάξη.
• επίλυση μιας κατάσταση, όπου ένας μαθητής επιμένει να ακουστεί στην τάξη η μουσική που αυτός /αυτή έχει φέρει, αλλά δεν είναι αυτή που έχει προγραμματίσει ο δάσκαλος.
• ομαδική φωνητική προσέγγιση.
• προετοιμασία και μελέτη ενός τραγουδιού.
• παρουσίαση μιας νέας μουσικής σύνθεσης.
• επεξεργασία μιας εργασίας μέσα στην ομάδα κ.α.

Συστάσεις: Η εργασία θα πρέπει να έχει δηλωθεί με σαφήνεια. Σύμφωνα με αυτήν, στο τέλος του μαθήματος, θα πρέπει να έχει πραγματοποιηθεί μια συνδετική γέφυρα μεταξύ των ρόλων και της πραγματικής κατάστασης.

9. Συνθέσεις / Εκθέσεις (compositions / essays)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Η μέθοδος θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ομάδες (σε γραπτή μορφή ή προφορικά, μαζί με όλους τους μαθητές). Ο καθηγητής προετοιμάζει εκ των προτέρων λέξεις κλειδιά ή ένα θέμα πάνω στο οποίο θα βασίζεται η έκθεση. Εάν η μέθοδος πραγματοποιείται σε ομάδες, θα μπορούσαν να συνδυαστούν και οι μέθοδοι του στροβιλισμού ή της πυραμίδας.

Μπορεί να εφαρμοστεί στη:
• σύνταξη ενός σχεδίου μαθήματος πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.
• σύνθεση της υπόθεσης μιας «μουσικής εικόνας» μέσα σε μια μουσική δραστηριότητα όπου τα παιδιά θα παίζουν με τα μουσικά όργανα (έχοντας επιλέξει τους χαρακτήρες, τον τόπο και τον χρόνο της δράσης, τις ενέργειες που συντελούνται, κλπ).

Συστάσεις: Η μέθοδος αυτή συνδυάζεται καλά με τις μεθόδους του καταιγισμού ιδεών, της πυραμίδας και του στροβιλισμού. Οι λέξεις-κλειδιά δίνονται εξαρχής και χρησιμοποιούνται αργότερα στην υπόθεση. Μέσα από την πυραμίδα και την μέθοδο στροβιλισμού εξασφαλίζεται η βαθιά και ενδιαφέρουσα γνώση και συγκεντρώνεται πολύ μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών. Θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί ως «τράπεζα» επεξεργασμένων πληροφοριών και να χρησιμοποιηθεί αργότερα στην τάξη ή ως ανεξάρτητη εργασία των σπουδαστών.

10. Συζήτηση (debate)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Η μέθοδος αποτελείται από την επιχειρηματολογία μεταξύ δύο ομάδων για ένα συγκεκριμένο θέμα, πάνω στο οποίο εκφράζονται αντίθετες απόψεις. Η τρίτη ομάδα είναι αυτή που θα πρέπει να πεισθεί από τα επιχειρήματα μιας εκ των δύο πρώτων. Η

μέθοδος απαιτεί τη σταθερή και ξεκάθαρη έκφραση των απόψεων, την άμεση απάντηση στις δηλώσεις της άλλης ομάδας και παράλληλα τη συνεχόμενη κριτική και ανανέωση του βασικού επιχειρήματος, συγκρίνοντάς το με εκείνο του αντιπάλου. Κάθε ομάδα έχει ως στόχο να πείσει την τρίτη ουδέτερη ομάδα ότι οι θέσεις της στηρίζονται καλύτερα από του αντιπάλου.

Χρησιμοποιείται κατά τη συζήτηση των προβλημάτων:
• Θετικά και αρνητικά στοιχεία του τραγουδιού ως προς την ενόργανη μουσική.
• Θετικά και αρνητικά στοιχεία που σχετίζονται με την αντίληψη της μουσικής.

Συστάσεις: Το κύριο σύνθημα στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου είναι «σεβασμός στους άλλους», δηλαδή δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση να θιχτεί η προσωπικότητα των συμμετεχόντων.

11. Μνημονικές κάρτες (brain cards)

Χαρακτηριστικά της μεθόδου: Χρησιμοποιείται για τη σαφή παρουσίαση των πληροφοριών, σκοπεύοντας στην απομνημόνευσή της με εύκολο τρόπο και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο παιδαγωγός προετοιμάζει ένα κείμενο το οποίο οι μαθητές θα επεξεργαστούν. Εξηγεί την εργασία και καθορίζει το χρόνο για την εκτέλεσή της. Κάθε μνημονική κάρτα συζητείται και στο τέλος ο παιδαγωγός συντάσσει την περίληψη της συζήτησης.

Μπορεί να εφαρμοστεί στη:
• δημιουργία διαδοχικά σχέδια δράσης που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη μουσική ικανότητα.
• σύνδεση των γνώσεων των μουσικών στοιχείων με μια συγκεκριμένη μουσική ικανότητα.
• παρουσίαση των δραστηριοτήτων των εκτελεστών σε μορφή σχεδίων δράσης.
• παρουσίαση του είδους των εργασιών για τη εξάσκηση των μουσικών ικανοτήτων.
• παροχή πληροφοριών από μια συγκεκριμένη σελίδα ενός βιβλίου για τη διευκόλυνση των μαθητών.

Συστάσεις: Κατά την επεξεργασία των γραφικών μοντέλων θα πρέπει να εξεταστούν οι λογικές συνδέσεις του κειμένου και οι λέξεις κλειδιά που μπορούν να παρουσιαστούν με οπτικές μεθόδους.

Σε σχέση με το δεύτερο στόχο της παρούσας εισήγησης-να μελετηθούν τα ζητήματα που δυσκολεύουν τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της πτυχιακής πρακτικής άσκησης στο σχολείο και να προγραμματιστούν, αντίστοιχα, διαδραστικές μέθοδοι για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που επισημάνθηκαν από τους μαθητές-διεξήχθη έρευνα μετά την ολοκλήρωση πρακτικής άσκησης στο σχολείο. Αναλύοντας τις απαντήσεις των φοιτητών στην έρευνα έγινε σαφές ότι τα μεγαλύτερα προβλήματα που συναντήθηκαν συνδέονταν με τη σύνταξη του σχεδίου μαθήματος, την επεξεργασία της «μουσικής εικόνας» με τους μαθητές, τη διαδικασία ανάδειξης του κεντρικού θέματος του μαθήματος, τον καθορισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαμορφώνονταν στη βάση μιας συγκεκριμένης εργασίας, τα στοιχεία που σχετίζονταν με τις μουσικές ικανότητες, η διαχείριση του σχολικού εγχειριδίου μουσικής κ.α. Οι απαντήσεις των φοιτητών εξυπηρετούσαν ιδιαίτερα την ανάπτυξη διαδραστικών μεθόδων για κάθε ένα από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν. Μέσω αυτών θα καταφέρουν να μάθουν περισσότερα για τη διδακτική πράξη στο μέλλον.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία μιας «μουσικής εικόνας». Αυτό είναι μια εργασία που θεωρήθηκε από τους φοιτητές ως μία από τις πιο περίπλοκες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με παιδιά σχολικής ηλικίας.

«Μια μουσική εικόνα»

Η μουσική εικόνα είναι η υπόθεση ενός συγκεκριμένου θέματος που θα μπορούσε να δοθεί στην μαθητές ως έτοιμο προϊόν ή που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μόνοι τους χρησιμοποιώντας μία παιδαγωγική παράμετρο του θέματος. Αποφασίζουν για το πώς θα προσθέσουν ήχο σε αυτήν και ποια όργανα ή μουσικά αντικείμενα θα χρησιμοποιήσουν για να αποδώσουν την κάθε δράση ή σκηνή της υπόθεσης. Έχει επιλεγεί ένας αφηγητής, ο οποίος θα πρέπει συνδέσει τα ξεχωριστά κομμάτια της ιστορίας με λογική σειρά. Δύο βασικές μουσικές δραστηριότητες συνδυάζονται στην εργασία, το δημιουργικό κομμάτι και αυτό κατά το οποίο τα παιδιά παίζουν μουσικά όργανα.

Τα διαδοχικά βήματα προκειμένου να οργανωθεί μια τέτοια εργασία είναι τα ακόλουθα:
1. Καθορισμός του θέματος πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η δημιουργία της μουσικής εικόνας.
2. Σύνθεση της υπόθεσης χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο θέμα, όπου υπάρχουν σαφείς σκηνές που μπορούν να απεικονιστούν και να περιγραφούν από τα μουσικά όργανα των παιδιών ή άλλα «μουσικά» αντικείμενα.
3. Καθορισμός του λόγου του αφηγητή που συνενώνει τις επιμέρους δράσεις.
4. Επιλογή των υλικών αντικειμένων (μουσικά όργανα, παιχνίδια, αντικείμενα, σκεύη, κλπ), χάρη στα οποία οι συγκεκριμένοι ήρωες ή δράσεις της υπόθεσης θα λάβουν υπόσταση.
5. Εκτέλεση της μουσικής εικόνας.

Τα παραπάνω βήματα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές ακολουθώντας τις παρακάτω δράσεις:

Δράση 1.

Πρόβλημα: Προτάσεις θεμάτων για τις «Μουσικές εικόνες»

Μέθοδοι: Καταιγισμό ιδεών και στροβιλισμός.

Προκαταρκτική προετοιμασία παιδαγωγού: Ο/Η παιδαγωγός επιλέγει διάφορα θέματα από τα οποία οι μαθητές θα πρέπει διαμορφώσουν σκηνές για «μουσικές εικόνες» (για παράδειγμα, Ο χειμώνας, Το καλοκαίρι, Η άνοιξη, Το φθινόπωρο, Ο ζωολογικός κήπος, Τα παιχνίδια, κλπ.). Τότε ο/η δάσκαλος/α προετοιμάζει φύλλα χαρτιού όπου στο κάθε ένα είναι γραμμένο το κάθε θέμα ξεχωριστά.

Οργάνωση και τρόπος ολοκλήρωσης της εργασίας: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο χαρτιού με διαφορετικό θέμα (για παράδειγμα, 1η ομάδα - Το καλοκαίρι, 2η ομάδα- Η άνοιξη, 3η ομάδα - Στο ζωολογικό κήπο, 4η ομάδα - Στο Νηπιαγωγείο). Για 10 λεπτά κάθε ομάδα θα πρέπει να δουλέψει τα συγκεκριμένα θέματα για την «μουσική εικόνα» τους. (Για παράδειγμα,1η ομάδα: Η νεροτσουλήθρα, Περπατώντας κατά μήκος της παραλίας, κ.α. 2η ομάδα - Ένα πικνίκ στο δάσος, Το κυνήγι στο δάσος, κτλ). Μετά από αυτό το στάδιο ακολουθεί η ανταλλαγή των φύλλων ανάμεσα στις ομάδες. Κάθε ομάδα

προσθέτει με τον τρόπο της νέα θέματα. Τα φύλλα προχωρούν μ' αυτό τον τρόπο, ώσπου να επιστρέψουν στην αρχική τους ομάδα. Στη συνέχεια, ο/η παιδαγωγός συγκεντρώνει τα φύλλα και ξεκινά μια συζήτηση για τις προτάσεις που κατατέθηκαν. Ένας ομιλητής από κάθε ομάδα δίνει συμπληρωματικές εξηγήσεις για το στοιχείο που προσέθεσε εάν αυτό είναι αναγκαίο.

Ιδιότητες και δεξιότητες που εξασκούνται:

- Ομαδική εργασία.
- Πρωτότυπη σκέψη.
- Δημιουργικότητα στην χρησιμοποίηση των πληροφοριών που παρέχονται.

Σχόλιο: Οι θετικές πλευρές αυτού του τρόπου οργάνωσης των διαλέξεων είναι ότι όλοι οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά, πολλές διάφορες ιδέες συνδέονται με ένα γενικό θέμα που συζητήθηκε, οι φοιτητές δημιουργούν μεταξύ τους τις συνθήκες για δημιουργική σκέψη, κ.λπ. Στην επόμενη διάλεξη η μουσικής εικόνα επεξεργάζεται.

Δράση 2.

Πρόβλημα: Σύνθεση της υπόθεσης της «μουσικής εικόνας»

Μέθοδος: Καταιγισμός ιδεών, στροβιλισμός, συνθέσεις

Προκαταρκτική προετοιμασία παιδαγωγού: Ο/Η παιδαγωγός επιλέγει το πιο κατάλληλο θέμα μέσα από τις προτάσεις των μαθητών, όπως αναφέρθηκε στην δράση 1. Προετοιμάζει στη συνέχεια φύλλα χαρτιού και γράφει στο καθένα για ένα διαφορετικό θέμα.

Οργάνωση και τρόπος ολοκλήρωσης της εργασίας: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο χαρτιού με ένα διαφορετικό θέμα. Για 10 λεπτά κάθε ομάδα πρέπει να προτείνει μια ιδέα για την υπόθεση της «μουσικής εικόνας» εντοπίζοντας τα πρόσωπα που ενεργούν (θα μπορούσε να περιλαμβάνονται και άψυχα αντικείμενα), τις δράσεις που πραγματοποιούνται, τον τόπο και το χρόνο του συμβάντος, τα συναισθήματα που βιώνουν κλπ. Μετά από αυτό ακολουθεί η ανταλλαγή των φύλλων χαρτιού μεταξύ των ομάδων. Τέλος, όταν τα φύλλα επιστρέψουν στην αρχική θέση τους, κάθε ομάδα προσθέτει στην υπόθεση νέα στοιχεία, χρησιμοποιώντας και τις ιδέες των άλλων ομάδων. Ένας ομιλητής από κάθε ομάδα παρουσιάζει την υπόθεση.

Ιδιότητες και δεξιότητες που εξασκούνται:

- Αποδοχή των απόψεων των άλλων.
- Ομαδική εργασία.
- Συμφωνία στη γενική απόφαση της ομάδας μέσα από την αποδοχή της γνώμης των άλλων/αποτροπή της πεισματικής εμμονής στην προσωπική μας άποψη.
- Ανοχή κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Πρωτότυπη σκέψη.
- Δημιουργικότητα στη χρησιμοποίηση των παρεχόμενων πληροφοριών.

Σχόλιο: Όταν επεξεργαζόμαστε την υπόθεση θα πρέπει να φροντίσουμε να συμπεριληφθούν περισσότερες εικόνες και χρονικά αποσπάσματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μίμησης και σημασιολογικής απόδοσης με διαφορετικά αντικείμενα και μουσικά όργανα. Ενώ η συζήτηση βρίσκεται στο τέλος, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να

εξηγήσουν με ποιο τρόπο κατέληξαν σε μια γενική απόφαση και τι ήταν αυτό που είχε διατηρήσει το αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών της ομάδας. Το όφελος από τη δραστηριότητα αυτή είναι ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορες υποθέσεις διαφορετικών θεμάτων που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν αργότερα σε μελλοντικές «μουσικές εικόνες».

Για ανεξάρτητη δουλειά στο σπίτι ο κάθε μαθητής επιλέγει ένα από τα θέματα και αναπτύσσει επιπλέον την υπόθεση, επεξεργάζεται τα λόγια του αφηγητή και/ή προσθέτει νέες σκηνές στην ιστορία.

Κατά την επεξεργασία μιας υπόθεσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια άλλη εκδοχή της δραστηριότητας ή να συνδυαστούν δύο είδη μεθόδων.

Μια παραλλαγή της Δράσης 2.

Πρόβλημα: Σύνθεση της υπόθεσης της «μουσικής εικόνας»

Μέθοδος: Καταιγισμός ιδεών

Προκαταρκτική προετοιμασία παιδαγωγού: Ο/Η παιδαγωγός επιλέγει ένα θέμα από αυτά που έχουν προταθεί από τους φοιτητές, στο πλαίσιο της δράσης 1. Αυτός/αυτή προετοιμάζει τα φύλλα χαρτιού, *είναι όμως ο ίδιος ο παιδαγωγός που επιλέγει το θέμα που θα επεξεργαστεί ολόκληρη η ομάδα*, δηλαδή, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν μια υπόθεση πάνω στο ίδιο θέμα.

Οργάνωση και τρόπος ολοκλήρωσης της εργασίας:
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο χαρτιού με το ίδιο θέμα. Για 15 λεπτά οι ομάδες θα πρέπει επεξεργαστούν τις υποθέσεις τους για τις «μουσικές εικόνες». Ένας ομιλητής από κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία τους. Μέσα από τη συζήτηση προσπαθούν, εάν είναι δυνατό, να συνδυάσουν τις υποθέσεις από διαφορετικές ομάδες σε μία κοινή πλοκή της ιστορίας.

Ιδιότητες και δεξιότητες που εξασκούνται:
Όπως και στην προηγούμενη δράση.

Σχόλιο: Το όφελος από αυτό τον τρόπο οργάνωσης της δραστηριότητας είναι ότι αρκετές ιδέες συνδέονται με άξονα το ίδιο θέμα. Οι μαθητές πείθονται ότι η δημιουργική εργασία είναι απεριόριστη.

Για να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο επεξεργασίας της «μουσικής εικόνας» θα πρέπει να ακολουθήσουμε την επόμενη δράση.

Δράση 3.

Πρόβλημα: Ακούγοντας την υπόθεση της «Μουσικής εικόνας»

Μέθοδος: Καταιγισμός ιδεών, στροβιλισμός

Προκαταρκτική προετοιμασία παιδαγωγού: Ο/Η παιδαγωγός επιλέγει ένα από τα θέματα που προτάθηκαν από τους φοιτητές και αναφέρθηκαν στην δράση 2. Αυτός/αυτή προετοιμάζει τα φύλλα χαρτιού και γράφει στο καθένα την επιλεγμένη υπόθεση.

Οργάνωση και τρόπος ολοκλήρωσης της εργασίας:
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο χαρτιού με την υπόθεση. Για 15 λεπτά κάθε ομάδα θα πρέπει να δώσει προτάσεις που θα παρουσιάζουν τον τρόπο που θα ακούγεται η υπόθεση να ολοκληρώσει, δηλαδή, τη μουσική εικόνα. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια συζήτηση πάνω στις προτεινόμενες ιδέες και αργότερα σχηματίζεται η γενική μουσική εικόνα.

Ιδιότητες και δεξιότητες που εξασκούνται:
Όπως και στην προηγούμενη δράση.

Σχόλιο: Ως ανεξάρτητη εργασία, οι μαθητές μπορούν να οργανωθούν σε ομάδες και να μελετήσουν τη μουσική εικόνα που επεξεργάστηκαν στην τάξη.

Μια παραλλαγή της Δράσης 3

Πρόβλημα: Ακούγοντας την υπόθεση της «Μουσικής εικόνας»

Μέθοδος: Καταιγισμός ιδεών, στροβιλισμός

Προκαταρκτική προετοιμασία παιδαγωγού: Ο/Η παιδαγωγός επιλέγει ένα από τα θέματα που προτάθηκαν από τους φοιτητές και αναφέρθηκαν στην δράση 2. Αυτός/αυτή προετοιμάζει τα φύλλα χαρτιού, όμως γράφει σε κάθε χαρτί ένα διαφορετικό σενάριο.

Οργάνωση και τρόπος ολοκλήρωσης της εργασίας:
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα έχει ένα φύλλο χαρτιού με μια διαφορετική υπόθεση. Για 10 λεπτά κάθε ομάδα θα πρέπει να δώσει προτάσεις για να παρουσιάσουν την υπόθεσή της με ήχο να ολοκληρώσουν, δηλαδή, τη μουσική εικόνα. Μετά ακολουθεί η ανταλλαγή των χαρτιών μεταξύ των ομάδων. Κάθε ομάδα προσθέτει με τον τρόπο της νέες ιδέες. Τα φύλλα ανταλλάσσονται μέχρι να φθάσουν στην αρχική τους θέση. Ένας ομιλητής από κάθε ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις παρουσίασης με ήχους των διαφορετικών υποθέσεων.

Ιδιότητες και δεξιότητες που εξασκούνται:
Όπως και στην προηγούμενη δράση.

Σχόλιο: Κάθε ομάδα θα μπορούσε να προσθέσει δύο νέα μουσικά αντικείμενα ή νέες ηχητικές ιδέες. Η τελική πρόταση της κάθε ομάδας είναι αποτέλεσμα του συγκερασμού όλων των προτάσεων που έγιναν νωρίτερα και από τις άλλες ομάδες.

Για ανεξάρτητη εργασία οι μαθητές μπορούν να οργανωθούν σε ομάδες και να μελετήσουν πιο προσεκτικά τους ήχους μιας μουσικής εικόνας σύμφωνα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

Δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν όλες οι δυνατότητες της χρήσης των διαδραστικών μεθόδων μέσα στην παρούσα εισήγηση. Γι 'αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι παραπάνω

μέθοδοι αποτελούν μέρος των διαδραστικών μεθόδων με τη μεγαλύτερη επίδραση στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Εκτός αυτού, κάθε μία από τις μεθόδους που παρουσιάζεται θα μπορούσε να εφαρμοστεί με πολλές άλλες παραλλαγές που σχετίζονται με την εκπαίδευση των φοιτητών και δεν περιγράφονται στην παρούσα εργασία.

Συμπέρασμα

Η ανάλυση των σχεδίων του μαθήματος «Μέθοδοι διδασκαλίας της Μουσικής» και η πειραματική εκπαίδευση των φοιτητών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διαδραστικές μέθοδοι βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τις ακόλουθες δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα:

- Να γενικεύουν και να περιγράφουν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την εκμάθηση των μουσικών ικανοτήτων.
- Να γενικεύουν τις γνώσεις που συνδέονται με την εκτέλεση των μουσικών δραστηριοτήτων.
- Να αποκτήσουν ασυνήθιστες δεξιότητες που θα τις χρησιμοποιούν στις μουσικές τους δραστηριότητες, καθώς και στις παρουσιάσεις τους (τραγούδι, παίξιμο μουσικών οργάνων, μουσικές και ρυθμικές κινήσεις) και να μάθουν πώς να προετοιμάζονται συναισθηματικά πριν ξεκινήσουν την εκμάθηση ενός τραγουδιού.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες αντίληψης των μουσικών μοτίβων και των άλλων στοιχείων ενός μουσικού έργου και να επιδίδονται σε συναισθηματική προετοιμασία πριν από την εκτέλεση μιας μουσικής σύνθεσης.
- Να εργάζονται δημιουργικά και, κυρίως, να γνωρίζουν πώς να σχηματίζουν «μουσικές εικόνες».
- Να αναγνωρίζουν θεωρητικά στοιχεία του μαθήματος της μουσικής (τίτλους τραγουδιών, μουσικές συνθέσεις και ονόματα συνθετών). Να συνδέουν, επίσης, λαογραφικά στοιχεία, τραγούδια, καλλιτέχνες και τοπικές ιδιαιτερότητες διαφορετικών περιοχών και να αναγνωρίζουν ρυθμούς και χορούς του τόπου τους κτλ.
- Να διαχειρίζονται το εγχειρίδιο της μουσικής.
- Να σχεδιάζουν σχέδια μαθήματος μουσικής κλπ.

Οι διαδραστικές μέθοδοι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται πιο συχνά στην σχολική πραγματικότητα είναι: ο στροβιλισμός, η πυραμίδα, ο καταιγισμός ιδεών, ο φωτισμός, η τεχνική «Τα τρία (τέσσερα, πέντε ...) σημαντικά πράγματα» κ.α.

Εφαρμόζοντας τις διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος «Μέθοδοι διδασκαλίας της Μουσικής» διαπιστώσαμε ότι ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά, μολονότι, παράλληλα, και μία μόνο μέθοδος μπορεί να είναι επαρκής. Για παράδειγμα, η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών χρησιμεύει σαν μια αρχική δραστηριότητα που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να ακολουθήσουν πολλές διαφορετικές δραστηριότητες (συναισθηματική προετοιμασία για την εκμάθηση ενός τραγουδιού, τρόπος εξοικείωσης με μια μουσική σύνθεση, καθορισμός των θεμάτων για μια «μουσική εικόνα», διατύπωση προτάσεων για τη διαμόρφωση της «μουσικής εικόνας», κλπ). Στη συνέχεια μπορούν να συνδυαστούν άλλες διαδραστικές μέθοδοι προκειμένου να αναπτυχθούν περαιτέρω οι πρωτότυπες ιδέες (στροβιλισμός, πυραμίδα, κλπ).

Η εμπειρία μου έχει δείξει ότι, προκειμένου να επιτευχθούν καλά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή των διαδραστικών μεθόδων, ο/η παιδαγωγός πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος/η εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος θα πρέπει να προσαρμόσει τη λειτουργία της μεθόδου σύμφωνα με το διδακτικό περιεχόμενο που ορίζει το σχολείο, να

γνωρίζει πού ακριβώς σκοπεύει με τις δραστηριότητες που οργανώνει, να διατυπώνει με ακρίβεια τις οδηγίες προς τους εκπαιδευόμενους, να έχει φροντίσει τον απαραίτητο υλικό εξοπλισμό κτλ.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, τα οφέλη της χρήσης των διαδραστικών μεθόδων για αυτούς, κρίνοντάς τα μετά την πρακτική τους άσκηση, είναι τα εξής: δημιουργούν ένα περιβάλλον που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των φοιτητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και τονώνει το ενδιαφέρον για το θέμα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι φοιτητές αναφέρουν επίσης ότι ένα άλλο όφελος, λίγο πιο απομακρυσμένο χρονικά, είναι ότι ενθαρρύνονται οι ίδιοι στο μέλλον να χρησιμοποιήσουν διαδραστικές μεθόδους στη διδασκαλίας τους και αποκτούν σημαντική εμπειρία για το πώς θα τις επεξαργαστούν.

Η εμπειρία και η παρατήρηση κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών στις τάξεις όπου εφαρμόζονταν διαδραστικές μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα που διατύπωσαν και οι ίδιοι για τις ακόλουθες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν σε σχέση με τα κάτωθι:

- Παρατήρηση και αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών.
- Εντοπισμός των σημαντικών σημείων και πραγμάτων.
- Διαχωρισμός των ουσιωδών στοιχείων από τα επουσιώδη.
- Γραφική αναπαράσταση λογικών συνδέσεων, σύμφωνα με δοσμένα δεδομένα και δεξιότητα αναζήτησης των λογικών συνδέσεών τους.
- Συλλογή πληροφοριών
- Αυτο-παρατήρηση, αυτο-αξιολόγηση και αυτο-διόρθωση.
- Δημιουργική χρήση των πληροφοριών
- Λήψη αποφάσεων
- Διατύπωση ερωτήσεων
- Γενίκευση της δομημένης γνώσης
- Αυτογνωσία της προσωπικής θέσης και υποστήριξή της.
- Επιλογή διαφορετικών προσεγγίσεων στην προσπάθεια λήψης μιας ομαδικής απόφασης.
- Αποδοχή της γνώμης της ομάδας.
- Εισαγωγή σε μια μη πραγματική κατάσταση επίλυσης προβλήματος.
- Λήψη μιας απόφασης σε συνθήκες άμεσης ανάγκης.

Μέσα από την εφαρμογή των διαδραστικών μεθόδων οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν δεξιότητες και ιδιότητες που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο στη δουλειά τους, αλλά και στην καθημερινή τους επικοινωνία με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους με όλους, δηλαδή, τους ανθρώπους που πρόκειται να έρθουν σε επαφή.

Βιβλιογραφία

Gyurova, V. et al. (2006). *The interactivity in the teaching process*. Sofia: Evropress,.

Ninova, V. (2006). *Contemporary pedagogic techniques in the teaching process*. www.socialninauki.com/muzika/

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η μουσικοθεραπεια και οι θεραπευτικες επιδρασεις των μακαμ στο Τουρκικο εθνος[1]

Hatice Onuray Egilmez, Ozgur Egilmez, M. Aydin Atalay

Περίληψη

Η μουσική ικανότητα του ανθρώπου αποτέλεσε ιστορικά αντικείμενο μελέτης των ανθρωπολόγων. Έχει επίσης συνομολογηθεί ότι η μουσική αποτελεί μία ανθρώπινη κατάκτηση που ο άνθρωπος διεκδικεί ήδη από τη γέννησή του (Hodges, 2000). Είναι γνωστό ότι η μουσική αποτελεί ένα ουσιώδες στοιχείο της ζωής των ατόμων και των κοινωνιών ως τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων και των σκέψεων τους. Κατέχει σημαντική θέση στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη των ατόμων, ενώ παράλληλα έχει ιδιαίτερη αξία στην εκπαίδευση και τη θεραπεία. Έχει γίνει ένας πολύ μεγάλος αριθμός σχετικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι, ξεκινώντας από τους κατοίκους της Ασιατικής Τουρκικής ενδοχώρας, η μουσική είχε χρησιμοποιηθεί για τη θεραπεία ψυχικών διαταραχών και ότι οι συγκεκριμένες θεραπευτικές μέθοδοι έχαιραν ιδιαίτερης εκτίμησης. Οι Τούρκοι έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή και έχουν κάνει προσπάθειες για την ίδρυση σχολείων για την εκπαίδευση και για την κατασκευή νοσοκομείων για όσους χρειάζονται βοήθεια. Στα κέντρα θεραπείας έχουν χρησιμοποιήσει μελωδίες που έχουν μία ιδιαίτερη διαστηματική δομή και μελωδική επεξεργασία, τα επονομαζόμενα μακάμ για θεραπεία. (Τα παραδείγματα των κλιμάκων κάποιων μακάμ και κάποιων μελωδιών που ανήκουν σε διαφορετικά μακάμ θα δοθούν στην παρουσίαση).

Στις έρευνες, οι Τούρκοι μουσουλμάνοι φιλόσοφοι και ερευνητές, όπως ο Ebu Bekir er-Razi, ο Farabi, ο Ibn-i Sina, ο Hasan Shuuri, ο Hekimbashi Gevrekzade Hafiz Hasan Efendi, και ο Hashim Bey, είχαν προσδιορίσει τα μακάμ εκείνα που επηρεάζουν το ανθρώπινο σώμα και τον τρόπο επίδρασης, τις ασθένειες για τις οποίες είναι αποτελεσματικά, και τη συγκεκριμένη ώρα της ημέρας κατά την οποία είναι αποτελεσματικά. Στις μέρες μας, τόσο στην Τουρκία όσο και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, θεωρείται ότι αξίζει οι εν λόγω μέθοδοι θεραπείας που βασίζονται στη μουσική των μακάμ να εφαρμοστούν, αποτελώντας αντικείμενο μελέτης της ιατρικής και των εξειδικευμένων μουσικών (φυσικοθεραπευτών).

Λέξεις-κλειδιά
Θεραπευτικές επιδράσεις της μουσικής, τα μακάμ της Τουρκικής μουσικής, Μουσικοθεραπεία

Οι ανθρωπολόγοι έχουν διερευνήσει τις μουσικές ικανότητες των ανθρώπων ιστορικά και συμφωνούν ότι η μουσική είναι μία κατάκτηση που ο άνθρωπος διασφαλίζει ήδη από τη γέννησή του (Hodges, 2000). Είναι γνωστό ότι η μουσική, ως τρόπος έκφρασης των ανθρώπινων συναισθημάτων και σκέψεων, είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της ζωής των μεμονωμένων ατόμων και των κοινοτήτων.

Η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την υγεία και την ισορροπία του ατόμου καθώς και για την ανάπτυξη της ταυτότητας και της ιδιαιτερότητάς του. Βοηθά στη διευθέτηση της κοινωνικής διάδρασης, της σχέσης, δηλαδή, ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν την κοινωνία, και συμβάλει στην κοινωνική και ενδο-κοινωνική συνοχή. Πέρα από αυτό, η μουσική εμπλουτίζει τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική μόρφωση καθώς και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τη συνιστούν. Επιπρόσθετα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανταλλαγή και διατήρηση των πολιτισμικών παραγόντων, καθώς και στην κληροδότησή

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Χαρίκλεια Κατσώχη και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

τους από τη μια γενιά στην άλλη, και συνεπώς και στην ανάπτυξη και στη διαποίκιλση των ενδο-κοινωνικών σχέσεων (Ucan, 1994). Είναι προφανές ότι ιστορικά η μουσική, συνδεόμενη με τους ευεργετικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει συμβάλει πολύ στη διαμόρφωση της ανθρώπινης φύσης και της κοινωνίας, εξακολουθώντας να έχει την ίδια επίδραση σε αυτές. Διάφορες ανθρώπινες κοινωνίες έχουν ανακαλύψει αυτές τις επιδράσεις της μουσικής σε τέτοιο σημείο ώστε οι πολιτισμικές αξίες που τις χαρακτηρίζουν να βρίσκονται σε παράλληλη θέση με τις αντίστοιχες κοινωνικές δομές που έχουν επωφεληθεί από τη μουσική με ποικίλους τρόπους. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, φιλόσοφοι, γιατροί, ψυχίατροι, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει ότι η μουσική κατέχει σημαντική θέση στην πνευματική και σωματική ανάπτυξη των ατόμων, έχοντας επίσης μεγάλη αξία στην εκπαίδευση και στη θεραπεία (Yavuzer, 1999). Η χρήση της μουσικής έχει καταστεί ως μία από τις παλαιότερες θεραπευτικές μεθόδους, έτσι ώστε, όταν γίνονται αναφορές στη βιβλιογραφία της αρχαίας Ελλάδας, της Κίνας και της Ρώμης, καθώς και σε Αιγυπτιακούς πάπυρους που έχουν εξεταστεί, οι ερευνητές να έχουν εντοπίσει πολλά έγγραφα που σχετίζονται με τη διαπίστωσηαυτή (Grebene, 1978). Επιπρόσθετα, το Ασκληπείον, στα αρχαία ερείπια της Περγάμου στην Τουρκία, θεωρείται ως ένα από τα πλέον σημαντικά κέντρα θεραπείας της αρχαίας Ελλάδας, όπου οι ασθενείς είχαν θεραπευτεί με τη βοήθεια της ιατρικής, της υποβολής, της άθλησης, των λασπόλουτρων και της μουσικής. Το Ασκληπιείο είναι ένα από τα σημαντικά μέρη που συγκεντρώνει τις προαναφερθείσες πληροφορίες ως τις μέρες μας. Η Μουσικοθεραπεία, η οποία ακόμη και σήμερα χρησιμοποιείται ως μέθοδος θεραπείας, είναι ανώδυνη, ασφαλής, φθηνή και χωρίς παρενέργειες. Χρησιμοποιείται για τη θεραπεία ατόμων με σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή νοητικές λειτουργικές διαταραχές. Επιπλέον, η μουσική θεωρείται ως το βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής μάθησης, δεδομένου ότι προετοιμάζει τον εγκέφαλο για τις απαραίτητες συνθήκες μάθησης και επιτρέπει τις ενδο-συναισθηματικές σχέσεις (Alaner, 2007).

Ξεκινώντας από τους κατοίκους της Ασιατικής Τουρκικής ενδοχώρας, οι Τούρκοι χρησιμοποίησαν τη μουσική για τη θεραπεία των ψυχικών ασθενειών. Η μουσική των Σελτζούκων και των Οθωμανών που ονομάζεται Mehterv χρησιμοποιήθηκε ως αποτελεσματική ψυχολογική υποστηρικτική πρακτική για τη διασφάλιση του ηθικού και του θάρρους των μάχιμων στρατιωτών (Karahan, 2006).

Εκτός από μουσική, το χορό και την θεραπευτική παράδοση shamans**,** η θεραπεία με τη βοήθεια της μουσικής των μακάμ που είχε καθιερωθεί και αναπτυχθεί ιδιαίτερα κατά την περίοδο των Οθωμανών έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας (Karahan, 2006).

Η Τουρκική μουσική των μακάμ, της οποίας η ανάπτυξη και η εξάπλωση στις περιοχές Khorasan και Uighur της Ασιατικής Τουρκικής ενδοχώρας, υποστηρίζεται από μουσικολόγους και ιστορικούς ότι έχει ένα ιστορικό υπόβαθρο χιλιάδων χρόνων. (Τα μακάμ αφορούν σε ένα σύστημα μελωδικών τρόπων της τουρκικής κλασσικής μουσικής στη βάση ενός πολύπλοκου συνόλου κανόνων σύνθεσης. Κάθε μακάμ προσδιορίζει μια μοναδική διαστηματική δομή και μελωδική επεξεργασία *(seyir)*. Η Τουρκική κλασσική μουσική έχει μία αρκετά πλούσια ποικιλία με περισσότερα από τετρακόσια μακάμ.

Διάσημοι επιστήμονες της Δύσης, όπως ο Delasiauve, ο Monceri Pere, ο Moreaude Tours, ο Laignel, ο Lavstine, ο Kraft Ebing, ο Pandy, ο Laher, ο Luicien Tibert, ο H. Bersot, και ο Desruelles έχουν σαφείς σχετικές αναφορές στα έργα τους, βοηθώντας στην παγίωση της αντίληψης ότι οι Τούρκοι έχουν χρησιμοποιήσει τη μουσική στη θεραπεία. Ο Grebene (1978) ανέφερε ότι Monceri Pere, ο οποίος έχει κάνει εργασίες που σχετίζονται με την κοινωνική αντίληψη των Τούρκων δήλωσε: «Στην περίπτωση που ένα έθνος θα μπορούσε να αξιολογήσει τον πολιτισμό του από το ενδιαφέρον του κράτους για τα προβλήματα των πολιτών του και από τον πλούτο του φιλανθρωπικού του κατεστημένου, τότε θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η

Κωνσταντινούπολη ηγείται ενός πολιτισμού που βρίσκεται τριακόσια χρόνια μπροστά από αυτόν της Δύσης». Αυτά τα λόγια του συγγραφέα αναδεικνύουν την άποψή του σχετικά με τον ψυχιατρικό κλάδο στην Τουρκία. Ομοίως, στο ίδιο βιβλίο του Grebene (1978) αναφέρεται ότι ο Kraft Ebing (1897), στο βιβλίο ψυχιατρικής του, ανέφερε ότι «το πρώτο ψυχιατρείο ιδρύθηκε από τους Τούρκους και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη θεραπεία των ψυχικών ασθενειών των ασθενών υιοθετήθηκαν από τους Τούρκους και μετά εξαπλώθηκαν στην Ευρώπη».

Οι Τούρκοι μουσουλμάνοι φιλόσοφοι και γιατροί, όπως οι EBU Bekir er- Razi, Farabi, Ibn-i Σινά, Χασάν Shuuri, Hekimbashi Gevrekzade Hafiz Hasan Efendi και Hashim Bey, έχουν συνθέσει μουσική μακάμ και προσδιορίζουν στα βιβλία τους τη σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τα όργανα του σώματος.

Ο Grebene (1978) αναφέρει ότι ο Ebu Bekir er- Razi (834-932), ο οποίος έγραψε για την «αντιμετώπιση της επίκτητης μελαγχολίας», είχε υποστηρίξει ότι η μελαγχολία μπορεί να αντιμετωπιστεί με την ενασχόληση του ασθενούς με ευχάριστες δραστηριότητες όπως το ψάρεμα, τη συναναστροφή με αγαπητά άτομα, τη μάθηση και τη μουσική διδασκαλία, καθώς και με τη μουσική ακρόαση τραγουδιών που εκτελούνται από εύηχες φωνές. Πιστεύει ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο οι ασθενείς θα μπορέσουν να ξεπεράσουν την πλήξη και την ταραχή τους και να αναρρώσουν. Έτσι, ακόμη και στον 10ο αιώνα, είχε παρατηρηθεί ότι η γνώμη των Τούρκων που σχετίζεται με τη θεραπεία με τη βοήθεια της «κατοχής» (occupancy) δεν είναι πολύ διαφορετική από τις μεθόδους αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται σήμερα.

Ο παγκοσμίως γνωστός Τούρκος μελετητής Farabi (870-950), ο οποίος έκανε γνωστή την ελληνική φιλοσοφία στον ισλαμικό κόσμο και μετέγραψε την αρχαία Ελληνική μουσική στην αραβική γλώσσα, προσπάθησε να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ φυσικής και αστρονομίας (Özcevik, 2007). Ο Farabi ταξινομεί τις επιρροές των μακάμ στην ανθρώπινη ψυχή σύμφωνα με τα παρακάτω:

1. Το Rast μακάμ προκαλεί το συναίσθημα της χαράς (απόλαυση-ηρεμία).
2. Το Rehavi μακάμ δίνει την αίσθηση της αιωνιότητας (η ιδέα της συνέχισης).
3. Το Kucek μακάμ προκαλεί το συναίσθημα της μελαγχολίας και της θλίψης.
4. Το Buzurk μακάμ προκαλεί το συναίσθημα του τρόμου (φόβος).
5. Το Isfahan μακάμ δίνει την αίσθηση της ικανότητας, της κινητικότητας και της εμπιστοσύνης.
6. Το Neva μακάμ προκαλεί την αίσθηση της εκτίμησης και της ανακούφισης.
7. Το Ussak μακάμ προκαλεί την αίσθηση του γέλιου.
8. Το Zirgule μακάμ προκαλεί στο άτομο υπνηλία.
9. Το Saba μακάμ κάνει το άτομο θαρραλέο και ισχυρό.
10. Το Buselik μακάμ δίνει δύναμη.
11. Το Huseyni μακάμ προκαλεί το αίσθημα της ηρεμίας και της χαλάρωσης.
12. Το Hicaz μακάμ προσφέρει την αίσθηση της ταπεινότητας (αβρότητα-ευαισθησία) (Somakçı, 2003).

Ένας ακόμη μουσουλμάνος μελετητής και φιλόσοφος, ο i-Ibn Sina (980-1037), ο οποίος επωφελήθηκε από τα έργα του Farabi, διδάχθηκε τη μουσική από τον ίδιο και την εφάρμοσε στην ιατρική, έγινε αυθεντία στον Ισλαμικό και στο Δυτικό κόσμο. Είχε τονίσει ότι ένας από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους θεραπείας για τη βελτίωση της ψυχικής και πνευματικής κατάστασης των ασθενών είναι η ενθάρρυνση τους στη λήψη αποφάσεων για την καταπολέμηση της ασθένειας τους, η παροχή ενός όμορφου και ευχάριστου περιβάλλοντος στο

οποίο θα ακούν την καλύτερη μουσική και η συναναστροφή με ανθρώπους που θα τους κάνουν να αισθάνονται καλά (Grebene, 1978).

Ο Özcevik (2007) αναφέρει ότι ο Mevlana Celaleddin Rumi (1207-1273), ένας ακόμη διαπρεπής μουσουλμάνος φιλόσοφος, είναι αναμφίβολα το πρόσωπο που έχει περιγράψει καλύτερα τις επιδράσεις της μουσικής στην ανθρώπινη ψυχή με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Mevlevi, οι πεποιθήσεις του οποίου βασίστηκαν στα φιλοσοφικά ποιήματα και στη μουσική του Mevlana, το ποίημα και η μουσική επηρεάζουν την ανθρώπινη ψυχή, ενισχύουν τη θεία αγάπη και οδηγούν το άτομο πλησιέστερα στο Θεό (Grebene, 1978).

Οι Τούρκοι της Ανατολίας δεν απέδιδαν μόνο ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση με την δημιουργία σχολείων που ονόμαζαν Medrese, αλλά ακόμη θεωρούσαν σημαντική για την υγεία την κατασκευή θεραπευτικών ιδρυμάτων και άσυλων κοντά σε Medreses και τζαμιά σε πολλές από τις πόλεις της Ανατολίας. Την εποχή εκείνη στα θεραπευτικά ιδρύματα παρεχόταν η δυνατότητα ιατρικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Kahya, 2003).

Η ύπαρξη παραδειγμάτων στο κεφάλαιο που συνδεόταν με την πνευματική υγεία στον ταξιδιωτικό οδηγό του διάσημου Τούρκου περιηγητή Evliya Celebi (1611-1682) αποκαλύπτει ότι οι Τούρκοι έκαναν κάθε δυνατή προσπάθεια παροχής του καλύτερου νοσοκομειακού περιβάλλοντος και του καλύτερα καταρτισμένου προσωπικού, μία πληροφορία που ενισχύει την παραπάνω άποψη.

Μια από τις πρώτες εγκαταστάσεις όπου οι Τούρκοι εφάρμοσαν τη θεραπεία με τη χρήση μουσικής είναι το νοσοκομείο Nureddin, το οποίο άρχισε να χτίζεται το 1154 μετά από εντολή του Nureddin Zengi, Σουλτάνο των Σελτζούκων και το οποίο εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα. Ορισμένα άλλα κέντρα θεραπείας αυτού του είδους είναι τα εξής:

- Η ιατρική Medrese, η οποία περιελάμβανε το νοσοκομείο και χτίστηκε μετά από διαταγή του Gıyaseddin Keyhüsref του 1ου στην Kayseri το 1205, και η Cifte Medrese, η οποία χτίστηκε από την αδελφή του Gevher Nesibe Hatun.
- Το νοσοκομείο Sivas Keykavus, χτισμένο το 1217.
- Το νοσοκομείο Erzincan Divrigi, χτισμένο το 1228.
- Το νοσοκομείο Tokat Pervane Bey, χτισμένο το 1277.
- Το νοσοκομείο Kalavun Hospital που χτίστηκε από τον Kalavun, το Σουλτάνο των Μαμελούκων το 1284 στο Kahire.
- Το νοσοκομείο Amasya, χτισμένο εξ ονόματος της Ildus (Yıldız) Hatun, συζύγου του Olcayto Hudahende, κυβερνήτη του Ilkhanids, με την υποστήριξη του Anber bin Abdullah το 1308.
- Και το κέντρο υγείας που ιδρύθηκε το 1351 στο Aleppo για ασθενείς με νοητική αναπηρία, το οποίο βρίσκεται σήμερα έξω από τα σύνορα της Τουρκίας και είναι το τελευταίο νοσοκομείο που χτίστηκε την περίοδο των Σελτζούκων. Στο κέντρο αυτό η θεραπεία γινόταν με τη βοήθεια της μουσικής των μακάμ (Ozcevik, 2007).

Το πρώτο νοσοκομείο της οθωμανικής περιόδου είναι το Yildirim, το οποίο χτίστηκε από τον Yildirim Bayezit το 1399. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι σε αυτό το κέντρο υγείας η θεραπεία επιτυγχάνονταν με τη βοήθεια των μακάμ. Σύμφωνα με τον Ozcevik (2007), στο ταξιδιωτικό βιβλίο του Evliya Celebi αναφέρεται ότι δέκα τραγουδιστές, ένας εκ των οποίων έπαιζε neyzen (ένα είδος αυλού-φλάουτου), ένας ήταν βιολιστής, ένας έπαιζε musikâr-i (ένα είδος οργάνου όπως το φλάουτο και ο αυλός του Πανός), ένας έπαιζε ψαλτήριο και ένας έπαιζε λαούτο, συγκεντρώνονταν τρεις φορές την εβδομάδα για να δώσουν μια συναυλία για τους ψυχικά ασθενείς και για τα άτομα με διανοητικές διαταραχές προκειμένου να βοηθήσουν στη διαδικασία ανάρρωσης τους, να ανακουφήσουν τους δυστυχισμένους, να προσφέρουν χαρά στις

ψυχές των παράφρωνων και να μετριάσουν τη θλίψη των ερωτικά απογοητευμένων, γεγονός που επιβεβαιώνει την παραπάνω υπόθεση.

Κατά την Οθωμανική περίοδο το δεύτερο νοσοκομείο που χτίστηκε για τους παράφρονες ήταν στην Κωνσταντινούπολη το Fatih, το οποίο τέθηκε σε λειτουργία το 1470. Σήμερα δεν υπάρχει, αλλά ο Ozcevik (2007) γνωστοποιεί ότι στο βιβλίο του Evliya Çelebi γίνονται οι ακόλουθες αναφορές σχετικά με το νοσοκομείο: «Το άσυλο του Σουλτάνου Μεχμέτ, πατέρα των κατακτητών, έχει 70 κελιά, 80 τρούλους και 200 οδηγούς. Έχει ένα δάσκαλο και έναν επικεφαλή ιατρό. Αν κάποιος επιβάτης ήταν άρρωστος, τότε μεταφερόταν εκεί και νοσηλευόταν. Εντός του ασύλου οι ασθενείς κοιμόνταν σε μετάξωτά και χρυσοκεντητά σεντόνια. Μέρα παρά μέρα παρέχονταν στους ασθενείς πράγματα [sic] που θα τους έφερναν χαρά. Το φιλανθρωπικό ίδρυμα είχε τόσο σημαντικά εισοδήματα ώστε σε έγγραφα που προέρχονται από το ίδρυμα έχει γραφτεί ότι στους ασθενείς θα πρέπει να σερβίρεται πάντοτε κρέας νόστιμων πτηνών, όπως πέρδικες και σπουργίτια. Για να θεραπευτούν από την τρέλα οι ασθενείς και οι παράφρονες, είχαν διορίσει sazendes (μουσικούς), και hanendes (τραγουδιστές)».

Το μόνο νοσοκομείο που χτίστηκε για τους παράφρονες κατά την περίοδο των Οθωμανών και έχει διατηρηθεί ως τις μέρες μας είναι το Edirne, το οποίο χτίστηκε δίπλα στον ποταμό Tunca στην Αδριανούπολη από τον Σουλτάνο Bayezid το 2ο το 1486. Σε αυτό το νοσοκομείο, που ήταν διακοσμημένο με όμορφα λουλούδια, κήπους, αίθρια και συντριβάνια, οι θεραπευτικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στηριζόντουσαν σε αυτές των Ελλήνων φιλοσόφων. Εκτός από αυτό το νοσοκομείο ιδρύθηκε ακόμη και μία ιατρική σχολή. Σε αυτό το νοσοκομείο εφαρμόζονταν χαλαρωτικές μέθοδοι θεραπείας που χρησιμοποιούσαν τη βοήθεια διαφόρων αρωμάτων, λουλουδιών και ιδιαίτερα της ακρόασης ευχάριστων και ωραίων μελωδιών με μουσικά όργανα (Ozcevik, 2007). Ο Gencel (2006) αναφέρει ότι ο Evliya Celebi, ο οποίος επιτηρούσε το εν λόγω νοσοκομείο, αποκάλυψε ότι απασχολούνταν σε αυτό δέκα νέοι άνδρες, hanendes και sazendes, τρεις εκ των οποίων ήταν μουσικοί hanende και οι άλλοι μουσικοί που έπαιζαν νέι (αυλό-φλάουτο), βιολί, musikar (παρόμοιο με τον αυλό του Πανός), ψαλτήριο, cheng (ένα είδος άρπας), ψαλτήριο και λαούτο. Στους μουσικούς είχε ανατεθεί να παρέχουν θεραπεία στους ασθενείς και ανακούφιση στους δυστυχισμένους στις κοινωνικές συναθροίσεις του εκλιπόντος Ισλαμιστή-Οθωμανού μεγαλειότατου Bayezid τρεις φορές την εβδομάδα Σύμφωνα με τον Celebi, «όλα τα όργανα και τα μακάμ προσφέρουν χαρά στην ψυχή».

Ο Evliya Celebi αναφέρει στο ταξιδιωτικό του βιβλίο ότι το μακάμ Isfahan βοηθά στη βελτίωση της νοημοσύνης και στην ενίσχυση της μνήμης, το Rehavi στο να ηρεμεί τους εξαιρετικά ενεργούς και νευρικούς ασθενείς και το Kuchi στην επούλωση των δυστυχισμένων, των απαισιόδοξων, των νωθρών και των ασθενών που πάσχουν από κατάθλιψη (Gencel, 2006).

Σε ένα άλλο βιβλίο που ονομάζεται Tadil-i Emzice και που είναι έργο ενός από τους παλιότερους Τούρκους γιατρούς του Shuuri, αναφέρεται ότι ο γιατρός που δε γνωρίζει τη φύση της μουσικής δεν μπορεί να κάνει επιτυχημένες διαγνώσεις και θεραπείες. Αυτό δείχνει ότι γιατροί στην Τουρκία αναγνωρίζουν τη σημασία της θεραπείας με τη χρήση της μουσικής. Επιπρόσθετα, το βιβλίο του Shuuri διευκρινίζει ποια από τα μακάμ και σε ποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της ημέρας θα έχουν επιτυχία. Η κατάταξη των μακάμ έχει ως εξής:

- Rast και Rehavi μακάμ: Αποτελεσματικότερο το σούρουπο.
- Huseyni μακάμ: Αποτελεσματικότερο το πρωί.
- Irak μακάμ: Αποτελεσματικότερο πριν το μεσημέρι.
- Nihavent μακάμ: Αποτελεσματικότερο το μεσημέρι.
- icaz μακάμ: Αποτελεσματικότερο μεταξύ δύο azans (πρόσκληση για προσευχή).
- Buselik μακάμ: Αποτελεσματικότερο στα μέσα του απογεύματος.

- Ussak μακάμ: Αποτελεσματικότερο κατά τη διάρκεια του ηλιοβασιλέματος.
- Zirgule μακάμ: Αποτελεσματικότερο μετά το ηλιοβασίλεμα.
- Muhalif μακάμ: Αποτελεσματικότερο μετά την ώρα της βραδυνής προσευχής.
- Rast μακάμ: Αποτελεσματικότερο τα μεσάνυχτα.
- Zirefkend μακάμ: Αποτελεσματικότερο μετά τα μεσάνυχτα (Gerebene, 1978).

Στη μεταπτυχιακή διατριβή του πλοίαρχου Özcevik (2007) αναφέρεται ότι επίσης στο έργο του Hekimbashi (επικεφαλής των ιατρών) ο Gevrekzade Hafiz Hasan Efendi (1724-1801) που ονομάζεται «Neticetu'l-fikriyye fi-tedbiri veladetu'l-bikriyye», υπάρχει μια εκτενής πληροφόρηση σχετικά με την παιδοψυχιατρική και τα μακάμ που θα μπορούσε να ωφελήσει στη θεραπεία ορισμένων ασθενειών που μπορεί να παρουσιαστούν στο ανθρώπινη σώμα. Όπως αναφέρει ο Özçevik (2007), ο Hekimbashi Gevrekzade Hafiz Hasan Efendi δήλωσε ότι:

- Οι μελωδίες που βασίζονται στο rast μακάμ βοηθούν στη θεραπεία της παράλυσης.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο ırak μακάμ είναι αρκετά καλές για την αντιμετώπιση ασθενειών όπως η μηνιγγίτιδα και η ταχυκαρδία (ανία).
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο isfahan μακάμ βοηθούν στη νοητική βελτίωση και στην προστασία του σώματος από τα κρυολογήματα και τις νόσους που προκαλούνται από φλεγμονές.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο zirefkend μακάμ είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση της παράλυσης, της οσφυαλγίας και του πόνου των συνδέσμων.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο rehavi μακάμ είναι κατάλληλες για όλα τα είδη των πονοκεφάλων, την αιμορραγία της μύτης, τη δυσμορφία του στόματος, την παράλυση και τις ασθένειες που προκαλούνται από φλεγμονές.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο buzurk μακάμ είναι κατάλληλες για τον εγκέφαλο, τον πόνο του εντέρου, τις φλεγμονώδεις νόσους, ενώ βοηθάει στην ορθή σκέψη και στην εξαλειφή των σκέψεων που προκαλεί ο «τυφλός έρωτας».
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Zirgule μακάμ είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση των καρδιακών παθήσεων και της μηνιγγίτιδας.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Hicaz μακάμ είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση των διαταραχών της ακοής και για την αφύπνιση του ατόμου από τις σφοδρές επιθυμίες.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Buselik μακάμ είναι κατάλληλες για το ανθρώπινο σώμα, τα εντερικά προβλήματα, τον πόνο του ισχίου, τον πονοκέφαλο και την πάθηση των ματιών.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Ussak μακάμ είναι κατάλληλες για τους πόνους των ποδιών.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Huseyni maqam είναι κατάλληλες για των αναζωογόνηση, καθώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις καρδιακές και ηπατικές παθήσεις και είναι κατάλληλες για τον πυρετό που προκαλείται από στομαχικές παθήσεις.
- Οι μελωδίες που βασίζονται στο Neva μακάμ είναι κατάλληλες για τη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης και είναι αποτελεσματικές για την εξάλειψη των αρνητικών σκέψεων.

Η θεραπεία με τη χρήση μουσικής μακάμ, στην οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση οι Τούρκοι μελετητές όπως φαίνεται από τα παραπάνω, εφαρμόζεται ακόμη και σήμερα από διάφορους γιατρούς και ιδρύματα στην Τουρκία και σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης.

Συνέπεια των πειραματικών εφαρμογών είναι η λήψη αξιόλογων αποτελεσμάτων που επιβεβαιώνουν τους παλιότερους Τούρκους μελετητές.

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής έρευνας του τομέα της Κλινικής Ψυχολογίας (Cerrahpasa Πανεπιστήμιο, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης, 1976-1980), η οποία διερεύνησε τη σχέση μεταξύ ψυχο-γαλβανικών αντανακλαστικών και μουσικής, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνητικών προγραμμάτων ων τομέων της Νευρολογίας, της Καρδιολογίας, της Ογκολογίας, της Γηριατρικής και της Ανοσολογίας (Βιέννη, 2001-2003) επιβεβαιώνουν αναμφίβολα τη σημασία της θεραπείας με τη χρήση της τουρκικής μουσικής παράδοσης του σήμερα (Karahan, 2006).

Σε μία από τις έρευνες του Καθηγητή Rahmi Oruc Guvenc διερευνήθηκε η θεραπεία με τη χρήση μουσικής μακάμ και παρατηρήθηκε ότι ακόμη και ασθενείς που ήταν σε κωματώδη κατάσταση κατάφεραν να συνέλθουν. Η έρευνα διεξήχθη με την τοποθέτηση ηλεκτροδίων στο κεφάλι του ασθενούς που βρισκόταν σε κώμα και με την παρατήρηση των κινήσεων των εγκεφαλικών σημάτων από την ώρα που ξεκινούσε η μουσική. Σε αυτή τη μελέτη παρατηρήθηκε ότι οι ασθενείς, στους εγκεφάλους των οποίων παρακολουθούνταν τα άλφα και βήτα εγκεφαλικά κύματα, κατάφεραν να βγουν από το κώμα. Παρόμοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στο Κέντρο Αποκατάστασης του Medling στη Βιέννη.

Σε μία ακόμη έρευνα που αναφέρεται ως «Τα αποτελέσματα της θεραπείας με μουσική σε ασθενείς με χρόνιο πόνο», διερευνήθηκαν οι επιδράσεις της μουσικής των μακάμ στον πόνο (υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Dr. Avni Balaban της Ιατρικής Σχολής, Τμήμα Algology στο Πανεπιστήμιο του Gazi, 2007). Σε αυτή την έρευνα τα επίπεδα ορμονών των ασθενών, οι οποίοι είχαν προβλήματα στη μέση, στο λαιμό και στο κεφάλι, εξετάστηκαν πριν και μετά τις συνεδρίες θεραπείας με τη χρήση της μουσικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μέχρι και 40% μείωση του χρόνιου πόνου στους ασθενείς που κλήθηκαν να ακούσουν μουσική μακάμ. Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη στο ίδιο νοσοκομείο σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχιατρικής, η θεραπεία με μουσική μακάμ εφαρμόστηκε και σε αυτιστικά παιδιά και τα αποτελέσματά της αξιολογούνται στη βάση των αλλαγών που παρατηρούνται σε ορμονικό επίπεδο.

Η επίδραση της μουσικής μακάμ σε ασθενείς που πάσχουν από χρόνιο πόνο έχει διερευνηθεί και στην Ιατρική Σχολή του Τμήματος Algology του Πανεπιστημίου της Άγκυρας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αιματολογικών αναλύσεων των ασθενών, παρατηρήθηκε ότι οι πόνοι μειώθηκαν σε ποσοστό 40% μετά τη θεραπεία με μουσική. Με τη βοήθεια διαφόρων ειδών ορμονικών τεστ έχει καταστεί δυνατή η εξακρίβωση των αποτελεσμάτων της θεραπείας με μουσική, όπως τεστ ορμονών του στρες, αναλύσεις του ανοσοποιητικού μεταβολισμού, σωματίδια του ανοσοποιητικού και ανάλυση σιέλου.

Στο Νοσοκομείο Urban του Βερολίνου, οι μήτρες πείνας, επιθετικότητας, ευτυχίας, θλίψης και κατάθλιψης ανακαλύφθηκαν μέσω της ανάλυσης EEG αργών ρυθμών άλφα. Αλλά και οι επιδράσεις των EEG της αρχαίας Τουρκικής μουσικής των μακάμ καταγράφηκαν από μια έρευνα που διεξήχθη με 25 Γερμανούς ασθενείς.

Για να προσδιορίσουν τις συνέπειες της μουσικής μακάμ στους ανθρώπους, γιατροί όπως ο Δρ L. Gutjahr και ο καθηγητής B. Mechleid έχουν καταγράψει σχετικές μετρήσεις βάση των EEG. Με αυτόν τον τρόπο, η παράδοση των 1000 ετών της θεραπείας με τη χρήση μουσικής μακάμ έχει εγκριθεί και εφαρμόζεται σε πολλά σύγχρονα εργαστήρια. Κατά τη διάρκεια μιας εκτέλεσης θετικής μεταβολής, έχει παρατηρηθεί και εξακολουθεί να παρατηρείται πρόοδος σε διάφορες ψυχολογικές και σωματικές ασθένειες, όπως στον αυτισμό, στις διάφορες ψυχολογικές ασθένειες των παιδιών αλλά και στη Γηριατρική.

Μεταξύ 1997 και 1999 στο Νοσοκομείο Νευρολογικών Διαταραχών του Bakirköy, ο Επίκουρος Καθηγητής Rahmi Oruç Guvenc και ο Δρ. Arif Verimli διαμόρφωσαν ένα

πρόγραμμα θεραπείας με μουσική και κίνηση σε ορισμένους ασθενείς. Αλλά και το Ιατρικό Νοσοκομειακό Πάρκο της Κωνσταντινούπολης συνεχίσει τη διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής μακάμσε διάφορους τομείς. Οι ειδικοί στη Μουσικοθεραπεία που έχουν εκπαιδευτεί από τον Επίκ. Καθηγητή Rahmi Oruc Guvenc συνεχίζουν να χρησιμοποιούν μεθόδους θεραπείας με μουσική μακάμ σε κλινικές στην Αυστρία και τη Γερμανία.

Η έρευνα που διεξήχθηκε από τον Επίκ. Καθηγητή Dr. Basaran Gencdogan στο Τμήμα Εκπαίδευσης Kazim Karabekir του Τμήματος Ψυχολογικής Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του Πανεπιστημίου Ατατούρκ αποκάλυψε ότι το άγχος των φοιτητών που άκουσαν μουσική με νέι μειώθηκε αισθητά. Στη μελέτη εξετάστηκαν το άγχος και το καθημερινό στρες 90 φοιτητών. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις διαφορετικές ομάδες των 30 ατόμων. Τους ζητήθηκε να ακούσουν αποσπάσματα με νέι, κλασσική Τουρκική μουσική και κλασσική Δυτική μουσική για μια ώρα την εβδομάδα και για διάστημα 2 μηνών σε μια ειδική αίθουσα που κατασκευάστηκε στο κτίριο προσωπικού. Η επίδραση που είχε η μουσική στους μαθητές καθώς και ο βαθμός στον οποίο βοήθησε στην απομάκρυνση των ανησυχιών τους καθορίστηκε βάση του μουσικού είδους. Στο τέλος της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε 70% μείωση του άγχους των ατόμων-φοιτητών που άκουσαν μουσική με νέι, 60% μείωση στα άτομα που άκουσαν κλασσική Τουρκική μουσική, και 45% μείωση στα άτομα που άκουσαν κλασσική Δυτική μουσική. Αυτή η μελέτη διεξήχθη και στα παιδιά που εργάζονταν στους δρόμους και παρατηρήθηκε μείωση στο βαθμό επιθετικότητας εκείνων των παιδιών που άκουσαν μουσική με νέι.

Αποτελέσματα και προτάσεις

Βάση των στοιχείων από ερευνητικές πηγές και ξεκινώντας από τους κατοίκους της Ασιατικής Τουρκικής ενδοχώρας, υποστηρίζεται τόσο από μουσικολόγους όσο και από ιστορικούς ότι η μουσική των μακάμ χρησιμοποιούνταν εδώ και χιλιάδες χρόνια για τη θεραπεία των ψυχικών διαταραχών, και ότι οι συγκεκριμένες μέθοδοι θεραπείας έχαιραν ιδιαίτερης εκτίμησης. Οι αρχαίοι Τούρκοι φιλόσοφοι εξήγησαν τόσο τις επιδράσεις που μπορεί να έχει το κάθε μακάμ στο ανθρώπινο σώμα όσο και τον τρόπο, τις ασθένειες για τις οποίες είναι κατάλληλα και τη συγκεκριμένη ώρα της ημέρας κατά την οποία είναι αποτελεσματικά.

Σήμερα, τόσο στην Τουρκία όσο και σε διάφορα μέρη της Ευρώπης, οι μέθοδοι θεραπείας με τη χρήση τροπικής μουσικής θεωρούνται άξιες δοκιμής και γίνονται σχετικές έρευνες από ειδικούς ιατρούς και μουσικούς. Αλλά και τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της μεθόδου παρέχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι αρχαίοι Τούρκοι μελετητές είχαν δίκιο.

Έχοντας αυτό το γεγονός κατά νου, θεωρείται αναγκαία τόσο η συνεργασία ειδικών μουσικών με εκπροσώπους κάθε τομέα της ιατρικής, όσο και η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών σχετικά με τις ευεργετικές ιδιότητες των μακάμ προκειμένου να επωφεληθούν περισσότεροι ασθενείς.

Στη χώρα μας υπάρχουν πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες, παιδιά και έφηβοι. Λόγω του γεγονότος αυτού, θεωρείται ότι θα ήταν ωφέλιμη τόσο η χρήση της μουσικής στα ιδρύματα στα οποία τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται όσο και η έμφαση που πρέπει να δοθεί στη μουσική μακάμ στο πλαίσιο της μουσικής παιδείας.

Εν κατακλείδι, εφόσον συνομολογείται από παιδαγωγούς, μουσικούς και γιατρούς ότι είναι απαραίτητο να εστιαστεί περισσότερο η προσοχή των ανθρώπων στη θεραπεία με τη χρήση της μουσικής των μακάμ και ότι ο βαθμός της χρήσης της μουσικής με μακάμ εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής της συμπληρωματικής θεραπείας, τόσο στην εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών και εφήβων όσο στη θεραπεία ατόμων με οποιοδήποτε πρόβλημα υγείας, τότε δεν

μπορεί παρά να οδηγηθούμε στη διάδοση της συγκεκριμένης θεραπευτικής προσέγγισης στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Alaner, A.B. (2007). *Muzikte besinci boyut'a doğru*. [Towards the fifth dimension in music]. Eskisehir, Turkey: Anadolu University.

Gençel, O. (2006). Muzikle tedavi. [Cure with music]. *Kastamonu Education Journal,* 14(2), 697-706.

Hodges, D.A. (2000). Implication of music and brain research, *Music Educators Journal*, 87(2) , 17-22.

Kahya, E. "Anadolu Selcuklularının bilimsel faaliyetlerinin genel bir degerlendirmesi." [A general review of scientific activities by Anatolian Seljuks]. Retrieved (10.04.2009) from http://www.mevlana.selcuk.edu.tr/belge/sumam-bildiri-III/bildiri-IIIpdf/B27%20Esin%20Kahya.pdf.

Karahan, S. (2006). *" Tarihsel surec icinde Turklerde muzikle terapi."* [Music therapy by Turks in history]. Unpublished master's thesis, Istanbul University Institute of Social Sciences.

"Muzik terapisiyle saglikli olun." [Be healthy with music therapy]. Retrieved ov 03-04-2009 from http://www.ailem.com/templates/news/detail/detail4.asp?id=16451&archive=1.

Ozcevik, A. (2007). *Muzikle tedavi ve ogrenciler uzerindeki terapik etkileri.* [Music therapy and its effects on students]. Unpublished master's thesis, Istanbul Technical University Institute of Social Sciences.

Realage.Com. "Ney dinlemek kaygiyi azaltiyor" [Listening ney-reed flute decreases anxiety]. Retrieved (01.05.2009) from http://www.realage.com.tr/v2/Ney-Dinlemek-Kaygiyi-Azaltiyor_1_26909.htm

Somakci, P. (2003). "Turklerde muzikle tedavi." [Music therapy by Turks]. *Erciyes University Journal of Social Scienses Institute*, 15(2), 131-140.

Tumata. "Muzik Tedavi." [Music therapy]. Retrieved (01.05.2009) from http://www.tumata.com/icerik.aspx?pageName=tr_muzikterapi.html.

Ucan, A. (1994). *Insan ve muzik insan ve sanat egitimi*. [Human and music human and art education] Ankara, Turkey: Müzik Ansiklopedisi.

WebNaturel. "Tarihsel surec icinde muzikoterapi." [Musicotherapy Within Historical Process]. Retrieved on 30-03-2009 from http://www.webnaturel.com/index.asp?a=2&cat_id=4&alt_cat_id=102&ayrintiid=1397.

Wikipedia. "Makam." [Maqam]. Retrieved (09.05.2009) from http://en.wikipedia.org/wiki/Makam.

Yavuzer, H. (1999). *Cocuk psikolojisi*. [Child psychology]. Istanbul, Turkey: Remzi Kitabevi.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η χρήση της μουσικής στην Ειδική Εκπαίδευση στην Τουρκία[1]

Ezgi Özeke Kocabaş & Sezen Özeke

Περίληψη

Η μουσική κατέχει πολύ σημαντική θέση στη ζωή όλων των παιδιών. Ως τέχνη έκφρασης, η μουσική συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθούν εξω-μουσικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η προαγωγή των μαθησιακών, κοινωνικών και/ή γλωσσικών ικανοτήτων τους. Η μουσική συνεισφέρει θετικά και στην ανάπτυξη παιδιών με ειδικές ανάγκες αναφορικά με ζητήματα διασφάλισης του αισθήματος της αυτοπραγμάτωσης, προαγωγής της αυτοπεποίθησης και διδασκαλίας θεωρητικών εννοιών. Ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μουσική θα μπορούσε να συνεισφέρει στη μαθησιακή, κοινωνική, συναισθηματική και γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Η παρούσα εισήγηση ξεκινάει με μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τις επιδράσεις της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εστιάζει δε κυρίως σε πρακτικές και μελέτες στην Τουρκία, δίνοντας εν μέρει έμφαση σε μελέτες που στοχεύουν στη δημιουργία ενός παραδειγματικού μοντέλου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με ελαφρές νοητικές αναπηρίες, ένα μοντέλο που φιλοδοξεί να διερευνήσει τις επιδράσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εμπλουτισμένου με μουσική στις μαθησιακές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών αυτών. Οι συγγραφείς επιχειρούν να ταυτοποιήσουν τις σημαντικές επιδράσεις της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Τουρκία.

Λέξεις-κλειδιά
Παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά με ελαφρές νοητικές αναπηρίες, μουσική, μουσικές δραστηριότητες, Μουσικοθεραπεία.

Εισαγωγή

Η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή όλων των παιδιών. Καθώς πρόκειται για μία εκφραστική τέχνη, η μουσική συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθούν εξω-μουσικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η βελτίωση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, και/ή γλωσσικών ικανοτήτων καθώς και των μουσικών δεξιοτήτων.

Η μουσική αποτελεί μία από τις πλέον αποτελεσματικές και σημαντικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση για την υποστήριξη της κινητικής, νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης όλων των παιδιών. Οι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης σχετίζονται με την επικοινωνία, τη αυτοσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τα συναισθήματα (Artan & Bal, 1998). Με τη χρήση της μουσικής, οι αντιδράσεις των παιδιών αυξάνονται και ικανότητες όπως ο συντονισμός χεριού-ματιού και η οπτική επαφή βελτιώνονται. Μέσω της μουσικής, τα παιδιά

[1] Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Κυριακή Ζαχαροπούλου και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, να νιώσουν την αίσθηση της ασφάλειας και της επιτυχίας, να στηριχθούν στους εαυτούς τους, να βελτιώσουν την επικοινωνία και να αποκομίσουν μία αίσθηση ευχαρίστησης (Flowers, 1984).

«Η μουσική προσφέρει σε κάθε παιδί ευκαιρία για χαρά, διασκέδαση και αυτο-βελτίωση» (Zinar, 1987). Μπορεί επιπλέον να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς, όπως στην εκπαίδευση, στη θεραπευτική αγωγή και στη θεραπεία (Artan, 1993). Η μουσική συμβάλλει επίσης θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες αναφορικά με την αίσθηση της αυτοπραγμάτωσης, την αυτοπεποίθηση, τη μάθηση αναπτυξιακών δεξιοτήτων, τη βελτίωση του αυτοσεβασμού, τη χαλάρωση και τη διδασκαλία θεωρητικών εννοιών. Η μουσική αποτελεί επιπλέον έναν τρόπο προσέγγισης αυτών των παιδιών προκειμένου να βοηθηθούν στη μάθησή τους. Ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης με μουσική θα συνέβαλλε στην ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Ο Zinar (1978) είπε ότι: «Όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη για έκφραση μέσω της μουσικής, αλλά για το παιδί με αναπηρίες, τα σωματικά, συναισθηματικά και πνευματικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη μουσική την καθιστούν ένα απαραίτητο κομμάτι των δραστηριοτήτων στην τάξη» (Zinar, 1978: 56). Ο Artan (2001) έχει καταρτίσει έναν κατάλογο με τα σημαντικά εκείνα θέματα που χρήζουν προσοχής όταν οι μουσικές δραστηριότητες ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Τα προβλήματα των παιδιών με αναπηρίες, ο στόχος των δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι συνθήκες του χώρου εργασίας και η επιλογή του υλικού.

Για όλα τα παιδιά, η μουσική κάνει τη διαφορά αν χρησιμοποιηθεί με άλλα αντικείμενα, καθώς διευκολύνει τη μάθηση (Zinar, 1987). Κατά την έννοια αυτή, η ενσωμάτωση της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών φαίνεται ότι είναι σημαντική και αυτό δεν διαφέρει για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μόνο που οι δραστηριότητες και το υλικό πρέπει να προσαρμοστούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν και να διαπρέψουν. Ειδικά εκπαιδευτικά υλικά και δραστηριότητες είναι πιθανόν να χρειαστούν να αναπτυχθούν προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Ο Artan (2001) ανέφερε ότι «Τα προγράμματα μουσικής για παιδιά με αναπηρίες πρέπει να περιέχουν ακρόαση της φωνής και αναγνώριση, τραγούδι, ρυθμό, δημιουργική κίνηση και χορό, και μουσικές ιστορίες. ...μουσικά προγράμματα που θα σχεδιαστούν με τα κατάλληλα κριτήρια θα παρέχουν αμέτρητα οφέλη στα παιδιά με αναπηρίες» (Artan, 2001: 43-44).

Το 1998 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα από τον ένα εισηγητή της παρούσας εισήγησης με σκοπό να δημιουργηθεί ένα παράδειγμα εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με ελαφριές νοητικές αναπηρίες. Αυτή η έρευνα είχε ως σκοπό να εξερευνήσει τις επιπτώσεις του μουσικά εμπλουτισμένου προγράμματος στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ελαφριές νοητικές αναπηρίες (Özeke, 1998). Μέχρι το 1998 υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών σχετικά με τη χρήση μουσικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες δημοσιευμένες στην Τουρκία. Παρ'όλ'αυτά, μετά το 1998 παρατηρήθηκε μια γρήγορη αύξηση στο ενδιαφέρον των ανθρώπων που μελετούσαν τον αντίκτυπο της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει αυξημένος αριθμός μελετών που συμβάλλουν στην περιορισμένη βιβλιογραφία, κυρίως με τη μορφή διατριβών και διπλωματικών εργασιών, καθώς και πολλά άρθρα και μη-ακαδημαϊκές συμβολές στο χώρο.

Η παρούσα εισήγηση ξεκινά με μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας πάνω στις επιπτώσεις της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες πριν το 1998. Εστιάζει κυρίως στις πρακτικές και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Τουρκία, ενώ γίνεται μερική αναφορά σε μελέτη που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός δειγματικού εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με ελαφριές νοητικές αναπηρίες. Αργότερα, γίνεται προσπάθεια από τους συγγραφείς να προσδιορίσουν τις εξελίξεις στη χρήση της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Τουρκία μετά το 1998.

Εξελίξεις πριν το 1998

Κατά τη δεκαετία του 1990 υπήρξε περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικά με τη μουσική, τις μουσικές δραστηριότητες και τις επιπτώσεις τους στη γενική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στην Τουρκία. Ελάχιστες έρευνες πάνω στη χρήση των μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στην Τουρκία εστίαζαν στην αξιοποίηση της μουσικής με αυτιστικά παιδιά (Basar, 1995), στο κατά πόσο οργανικές και κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας εφήβων με νοητικές δυσκολίες να ακολουθούν κατευθύνσεις (Değirmenci, 1993), στο βαθμό της ενασχόλησης των παιδιών με δυσκολίες ακοής στη μουσική πράξη (İzgü, 1993), και στα αποτελέσματα της μουσικής εξάσκησης στην ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης παιδιών με προβλήματα ακοής (Bilir, Bal & Artan, 1992).

Ο İzgü (1993) συμπέρανε ότι η μουσική εκπαίδευση επηρέασε θετικά τη γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής. Παρομοίως, οι Similarly, Bilir, Bal, και Artan (1992) αποκάλυψαν ότι η μουσική εξάσκηση επηρέασε θετικά την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης των παιδιών με προβλήματα ακοής. Στην έρευνα του Değirmenci (1993) σχετικά με την επίδραση της κίνησης και των δραστηριοτήτων χειρισμού οργάνων στην ανάπτυξη της ικανότητας των εφήβων με νοητικές αναπηρίες να ακολουθούν κατευθύνσεις, τα παιδιά που πήραν μέρος στις κινητικές δραστηριότητες παρουσίασαν ανώτερες επιδόσεις από τα παιδιά που συμμετείχαν στις δραστηριότητες χειρισμού οργάνων. Ως γενικό συμπέρασμα, αποκαλύφθηκε ότι η μουσικοθεραπεία ήταν μια αποτελεσματική τεχνική για παιδιά με ελαφριές νοητικές αναπηρίες στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν την ικανότητα να ακολουθούν κατευθύνσεις. Επιπλέον, στην έρευνα του Başar (1995) σχετικά με τη χρήση μουσικής για αυτιστικά παιδιά, η μουσική βρέθηκε ότι επηρεάζει τις διαδράσεις (όπως παρατίθεται στον Özeke, 1998).

Το 1998, ο Özeke διεξήγαγε μία έρευνα με σκοπό να δημιουργήσει ένα παράδειγμα εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με ελαφριές νοητικές αναπηρίες, ενώ είχε στόχο να διερευνήσει τις επιπτώσεις του μουσικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πάνω στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ελαφριά νοητική αναπηρία. Τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από ένα ιδιωτικό σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Άγκυρα. Δέκα μαθητές με ελαφριά νοητική αναπηρία (πέντε από αυτούς με σύνδρομο Down και άλλοι πέντε με ελαφριά νοητική αναπηρία) πήραν μέρος στην έρευνα. Το πειραματικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε σε εκείνες τις πειραματικές ομάδες και ομάδες

ελέγχου που είχαν συγκριθεί με προ-τεστ και μετά-τεστ μετρήσεις χρησιμοποιώντας το σύστημα ελέγχου Portage Control Checklist.

Στο μετά-τεστ συλλέχθηκαν οι παρατηρήσεις των δασκάλων και των γονιών μέσω ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών που προστέθηκαν στη λίστα ελέγχου (checklist). Δόθηκε στην πειραματική ομάδα ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα 10 εβδομάδων, το οποίο διεξαγόταν μία μέρα την εβδομάδα για περίπου 45 λεπτά. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών χρησιμοποιώντας δραστηριότητες όπως το τραγούδι, η εκτέλεση οργάνων, τα ρυθμικά και μουσικά παιχνίδια. Αυτές οι δραστηριότητες γενικά είχαν ως στόχο τη βελτίωση της πρόσληψης της έννοιας του χρώματος, των γεωμετρικών σχημάτων, των αριθμών και του ρυθμού, της διάκρισης των ήχων, εννοιών όπως «λίγο», «πολύ», «καθόλου» και «αντίθετο», της συμμετοχής στο τραγούδι και στις ομαδικές δραστηριότητες. Οι σχετικές δραστηριότητες οργανώθηκαν σύμφωνα με το επίπεδο δυσκολίας τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα δεν είχε σημαντική βελτίωση μετά το μουσικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα. Μολονότι δεν υπήρχαν καθόλου στατιστικά σημαντικά θετικά αποτελέσματα από αυτήν την έρευνα, οι ποιοτικές παρατηρήσεις από δασκάλους και γονείς συνέβαλαν πολύτιμα. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, η έρευνα είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά, ειδικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση της μουσικής βοηθούσε τον ερευνητή να επικοινωνήσει με τα παιδιά, τα παιδιά ένιωθαν άνετα με τις μουσικές δραστηριότητες, έμαθαν έννοιες και δεξιότητες ευκολότερα, απόλαυσαν τις δραστηριότητες και τα υλικά που τους παρουσιάστηκαν και αυτό υποκίνησε την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Συν τοις άλλοις, όταν συμμετείχαν σε μια δραστηριότητα, παρατηρήθηκε ότι αποκτούσαν κοινωνικές δεξιότητες, όπως τη συμμετοχή σε μια ομαδική δραστηριότητα, την ακολούθηση οδηγιών, την καθοδήγηση της ομάδας.

Εν συντομία, αναφορικά με τη σχετική βιβλιογραφία μέχρι το 1998, οι μελέτες και εφαρμογές που σχετίζονται με τη μουσική στην ειδική εκπαίδευση στην Τουρκία φαίνεται ότι συμβάλλουν στο χώρο αλλά είναι περιορισμένες στον αριθμό.

Εξελίξεις μετά το 1998

Μετά το 1998, μπορεί να θεωρηθεί ότι υπήρξε σημαντική αύξηση στο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να ξεκινήσουν να διερευνούν τις επιπτώσεις της μουσικής σε αυτήν.

Ο Çadır (2008) διεξήγαγε μία έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σχεδιασμένο με τη χρήση της μεθόδου της μουσικοθεραπείας για μαθητές με νοητικές αναπηρίες δοκιμάστηκε σε εννέα μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κάθε μέρα της εβδομάδας κατά τη διάρκεια μαθημάτων 30-35 λεπτών. Οι κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες ασχολήθηκε η έρευνα περιελάμβαναν την πρόσκληση στο παιχνίδι, την επιστροφή δανεισμένων αντικειμένων και την διεκπεραίωση καθηκόντων. Η έρευνα μελέτησε το κατά πόσο η μουσικοθεραπεία ήταν αποτελεσματική στη βελτίωση αυτών των ικανοτήτων ή όχι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχεδιάστηκε με τη μέθοδο της μουσικοθεραπείας ήταν αποτελεσματικό.

Η έρευνα του Kurt (2006) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις επιπτώσεις της μουσικής στην επίτευξη μίας δοσμένης εργασίας. Δούλεψε με 32 παιδιά μεταξύ 4-6 χρονών και με μέτρια νοητική υστέρηση σε ένα πειραματικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Ζητήθηκε από τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν μια εργασία σε ένα εργαστήριο το οποίο ελεγχόταν από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στη διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων, σε κάθε 30-35λεπτη συνεδρία, η πειραματική ομάδα έπρεπε να ακούσει μουσική για 5 λεπτά και μετά κατά τη διάρκεια 30 λεπτών έπρεπε να ολοκληρώσουν την εργασία που τους είχε ανατεθεί. Σε ένα προ/μετά-τεστ πειραματικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Denver II Prescreening Developmental Questionnaire. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια διαφορά μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της εργασίας που τους είχε ανατεθεί, ενώ ουδεμία βελτίωση δεν παρατηρήθηκε στις κινητικές δεξιότητες.

Οι Bolat και Sığırtmaç (2006) διερεύνησαν τα αποτελέσματα των μουσικών παιχνιδιών πάνω στην κατανόηση αριθμών και στις συναλλαγές από εξάχρονα παιδιά που παρακολούθησαν μία τάξη ένταξης. Χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος συγκρινόμενη με ομάδα ελέγχου, προκειμένου να ελεχθεί η αποτελεσματικότητα, βάζοντας 10 μαθητές σε κάθε ομάδα. Υπήρχε μία πειραματική ομάδα και δύο ομάδες ελέγχου. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας εισήχθησαν σε μαθηματικές έννοιες και έννοιες συναλλαγής με τη χρήση μουσικών παιχνιδιών. Στις ομάδες ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν άλλες δραστηριότητες εκτός από μουσικά παιχνίδια προκειμένου να διδαχθούν οι έννοιες. Η διαδικασία διήρκησε 12 εβδομάδες, ενώ οι συναντήσεις γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα για μισή ώρα. Στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και των ομάδων ελέγχου, σύμφωνα με την οποία η πειραματική ομάδα ήταν πιο επιτυχημένη από τις ομάδες ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συγγραφείς κατέληξαν να υποστηρίξουν ότι τα μουσικά παιχνίδια είχαν σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση.

Υπάρχουν κάποιες ακόμα πηγές που αναφέρονται στην ιστορία της μουσικοθεραπείας στην Τουρκία (Somakçı, 2003· Karahan, 2006) και στη μουσικοθεραπεία και τις θεραπευτικές της ιδιότητες στους μαθητές (Özcevik, 2007). Αυτές οι πηγές εστιάζουν κυρίως στις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής.

Οι προαναφερθείσες μελέτες αποτελούν μόνο ένα παράδειγμα που εκπορεύεται από τις σχετικές διατριβές και άρθρα και προσδιορίζει τις εξελίξεις της χρήσης μουσικής και μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στην Τουρκία. Εκτός από αυτή τη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλές συμβολές στο χώρο της μουσικοθεραπείας. Υπάρχουν πολλά ιδιωτικά κέντρα ειδικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης που χρησιμοποιούν μουσικοθεραπευτικές μεθόδους με στόχο τη βελτίωση δεξιοτήτων και την αλλαγή των προβληματικών συμπεριφορών διαφόρων ομάδων παιδιών με ειδικές ανάγκες (http://www.mcaturk.com/MUZIKLE-ENGELLERI-ASIYORLAR_2131.html).

Υπάρχουν επιπλέον και ιδιωτικές πρωτοβουλίες για την εφαρμογή της μουσικοθεραπείας. Η ενασχόλησή τους αφορά σε μία ευρεία γκάμα ανθρώπων, από ψυχιατρικά ασθενείς μέχρι παιδιά με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, ο Çoban (2006) έγραψε αναφορικά με πολλά θέματα πάνω στην πρακτική της μουσικοθεραπείας σε μία ιστοσελίδα ενός νευροψυχιατρικού κέντρου, όπως αναφορικά με τον προσδιορισμό στόχων μουσικής ανάπτυξης για παιδιά με προβλήματα λόγου (http://www.mcaturk.com/Muzikle-Tedavide-Hedeflerin-Gelisimsel-Sirasi_588.htm), για ιατρικές μουσικές πρακτικές (http://www.mcaturk.com/Mululugun-da-muzigi-var_221.htm), για τα θεραπευτικά

αποτελέσματα του ήχου (http://www.mcaturk.com/Sesin-Tedavi-Edici-Yonu_278.htm) και για μουσικές αναπτυξιακές διαδικασίες (http://www.mcaturk.com/Muzikal-Gelisim-Surecleri_331.htm). Συν τοις άλλοις, η σημαντική συνεισφορά του Sezgin σε αυτό το πεδίο βρίσκεται δημοσιευμένη στην πλατφόρμα με την ονομασία "music therapy" (http://www.muzikterapi.net/t/03/index.jsp) και περιλαμβάνει πληροφορίες για τη χρήση μουσικών δραστηριοτήτων με διαφορετικές ομάδες και παραδείγματα πρακτικών εφαρμογής.

Ακόμη, υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που δουλεύουν ειδικά με ομάδα αυτιστικών, όπως η Eracar, ακαδημαϊκός και μία από τους ιδρυτές του κέντρου ψυχοθεραπείας, η οποία μοιράζεται τα άρθρα της πάνω στη μουσικοθεραπεία και στον αυτισμό μέσω αυτού του κέντρου (http://www.aurapsikoterapi.com).

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω πληροφορίες δείχνουν ότι στις αρχές του 21ου αιώνα υπάρχουν σημαντικές εξελίξεις στην Τουρκία στο πεδίο της ειδικής αγωγής αναφορικά με τη χρήση της μουσικής και μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Όλα τα παιδιά χρειάζονται εκπαίδευση. Τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες χρειάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις διαφορετικές από εκείνες των συνομηλίκων τους χωρίς προβλήματα αναπηρίας. Η μουσική παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις ζωές όλων των παιδιών και ειδικά των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Με τη χρήση ορισμένων μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ανοίγουν νέα παράθυρα στη ζωή γι αυτά τα παιδιά, ενώ τους παρέχονται νέα κίνητρα. Με τη μουσική μπορούν να διασκεδάσουν, να ευχαριστηθούν και να αναπτύξουν διάφορες ικανότητες. Επομένως, η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να προσδιορίσει και να παρουσιάσει τις εξελίξεις στη χρήση μουσικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Τουρκία.

Εξετάζοντας τις μελέτες της δεκαετίας του 1990 και των αρχών του 21ου αιώνα, μολονότι δεν υπάρχει σημαντική αύξηση στον αριθμό των μελετών πάνω στη χρήση μουσικών δραστηριοτήτων στην ειδική εκπαίδευση και στη μουσικοθεραπεία, φαίνεται να υπάρχει μία βελτίωση στη γνώση και στην αναγνώριση της προσφοράς της μουσικοθεραπείας στην ειδική αγωγή. Περιορισμένος αριθμός έρευνων που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ειδικής αγωγής σχετικά με τη χρήση μουσικής και μουσικών δραστηριοτήτων εστίασαν κυρίως στην επίδραση της χρήσης αυτής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αυτοπραγμάτωση και στη διδασκαλία εννοιών.

Εξετάζοντας τις έρευνες, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι περισσότερες πηγές προέρχονται από ερευνητές που εργάζονται κυρίως στο χώρο της ειδικής αγωγής, ενώ οι μουσικοπαιδαγωγοί συμβάλλουν σε αυτό το χώρο σε περιορισμένο βαθμό. Παρ'όλ'αυτά, οι παιδαγωγοί της ειδικής αγωγής ή οι δάσκαλοι προσχολικής εκπαίδευσης ίσως να μην αισθάνονται ικανοί να χρησιμοποιήσουν μουσικές δραστηριότητες σε παιδιά με αναπηρίες. Οι ειδικοί της προσχολικής αγωγής που ενδιαφέρονται για αυτό το πεδίο συμβάλλουν επίσης στη βιβλιογραφία, ωστόσο φαίνεται ότι και αυτές οι προσπάθειες είναι περιορισμένες σε αριθμό. Οι δάσκαλοι μουσικής μετά την αποφοίτησή τους από τα μουσικά τμήματα μπορούν να εργαστούν είτε σε κανονικά σχολεία είτε σε ειδικά σχολεία. Επομένως, η συνεισφορά των ειδικών είναι

απαραίτητη σε αυτόν τον τομέα και αυτή μπορεί να εξασφαλισθεί από την παρουσία τους στο χώρο της ειδικής αγωγής μέσω καθοδήγησης και διάχυσης της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Artan, İ. (1993). *Okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve etkinlik örnekleri [Development of music in preschool period and examples of activities]* (in 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: 17-19 Haziran, Ya-Pa Yayınevi).

Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik (An effective technique in educating disabled children: Music). *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 21 (2), 43-55.

Artan, İ., and Bal, S. (1998). Examples of musical techniques and activities used at the practice school of Hacettepe University. *Education and Science, 22* (110), 56-63.

Başar, N. E. (1995). *Bir Otistikle Yaşamak [Living with an autistic]*. Ankara: Başbakanlık Aile araştırma Kurumu Yayınları.

Bilir, Ş., Bal, S., & Artan, İ. (1992). *Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürlü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi [An examination of auditory perception development of 5-7 years old preschoolers with severe hearing impairment]* 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Bolat, E. Y. and Sığırtmaç, A. D. (2006) The effect of the musical game activities to gain the number and transaction concept. *Ege Journal of Education*, 7 (2), 43-56.

Çadır, D. (2008). *Analysis for the affectiveness of social skills education program that is designed through musical therapy method for mentally disabled students* (unpublished masters thesis). Bolu, Turkey: Abant Izzet Baysal University.

Çoban, A. (2006). *"Müzikle tedavide hedeflerin gelişimsel sırası"*. Retrieved on 7-05-2009 from: http://www.mcaturk.com/Muzikle-Tedavide-Hedeflerin-Gelisimsel-Sirasi_588.htm

Çoban, A. (2006). *"Mutluluğun da müziği var"*. Retrieved on 7-05-2009 from: http://www.mcaturk.com/Mululugun-da-muzigi-var_221.htm

Çoban, A. (2006). *"Sesin tedavi edici yönü"*. Retrieved on 7-05-09 from: http://www.mcaturk.com/Sesin-Tedavi-Edici-Yonu_278.htm, retrieved on May 7, 2009.

Çoban, A. (2006). *"Müzikal gelişim süreçleri"*. Retrieved on 7-05-2009 from: http://www.mcaturk.com/Muzikal-Gelisim-Surecleri_331.htm

Değirmenci, Z. (1993). *Zihinsel özürlü çocukların komutları izleme becerisinin gelişiminde müziğin etkisi (The effect of music on development of ability to follow directions for children with mental disability)* (Unpublished masters thesis). Ankara, Turkey: Ankara University.

Eracar, N. http://www.aurapsikoterapi.com. Retrieved on 7-05-09.

Flowers, S. E. (1984). Musical sound perception in normal children and children with down syndrome. *Journal of Music Therapy,* 21 (3), 146-154.

İzgü, Ş. (1993). *İşitme engelli çocukların ilköğretim programlarında müzik eğitimi (Music education in primary school curriculum for children with hearing impairment)* (Unpublished masters thesis). Malatya, Turkey: İnönü Üniversity, Music Education Department.

Karahan, S. (2006). *Tarihsel süreç içerisinde Türklerle müzik terapi (The musical therapy with Turks in historcal process)* (Unpublished masters thesis). İstanbul, Turkey: İstanbul University.

Kurt, G. (2006). *The effect of listening to music on learning for children with mental retardation* (Unpublished Masters Thesis). Istanbul, Turkey: Maltepe University.

Memory Center Neropsikiyatri Merkezi (2009). *"Müzikle engelleri aşıyorlar"*. Retrieved on 7-5-2009 from http://www.mcaturk.com/MUZIKLE-ENGELLERI-ASIYORLAR_2131.html

Özçevik, A. (2007). *Müzikle tedavi ve öğrenciler üzerindeki terapik etkileri (Music therapy and therapeutic effects on students)* (Unpublished masters thesis). İstanbul, Turkey: İstanbul University.

Özeke, E. (1998). *The effects of music enrichment program on the academic and social development of children with mild mental disabilities* (Unpublished masters thesis). Ankara, Turkey: Middle East Technical University.

Sezgin, H. http://www.muzikterapi.net/t/03/index.jsp, retrieved on 7-5-2009.

Somakçı, P. (2003). Türklerde müzik terapi (Music therapy in Turkey). *Haliç University Journal of Social Science Institution,* 15, 2, 131-140.

Zinar, R. (1978). Music in the mainstream. *Teacher*, 96 (7), 54-56.

Zinar, R. (1987). *Music activities for special children*. New York: Parker Publishing Company.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μουσικές δεξιότητες των ατόμων με πρόβλημα όρασης

Ολυμπία Παπά & Λευκοθέα Καρτασίδου

Περίληψη

Οι μουσικές δεξιότητες είναι σημαντικές για όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος όλων των μαθητών αλλά έχουν και μια ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Η εξάσκηση της ακουστικής οδού αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Καθώς μία αίσθηση απουσιάζει ή είναι αισθητά μειωμένη, οι υπόλοιπες αισθήσεις καλούνται να υποκαταστήσουν το «κενό» της όρασης όσο το δυνατόν καλύτερα μπορούν. Για το λόγο αυτό, οι αισθήσεις τόσο της αφής, όσο και της ακοής είναι αναγκαίο να καλλιεργηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό από μικρή ηλικία. Η μουσική εκπαίδευση συμβάλει στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της ικανότητας αντίληψης του χώρου, της επίδοσης στα μαθηματικά και της επίδοσης σε γλωσσικά μαθήματα. Όλοι οι ερευνητές συμφωνούν στην εξής παραδοχή: όσο πιο νωρίς ξεκινά η μουσική εκπαίδευση, τόσο πιο μεγάλη είναι η βελτίωση και των υπόλοιπων ικανοτήτων. Αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν από τη δεκαετία του 1940 μέχρι πρόσφατα με τη μουσική δεκτικότητα των τυφλών ατόμων με κύριο στόχο να ανακαλύψουν πιθανές διαφορές σε σχέση με εκείνες των βλεπόντων ατόμων. Τα συμπεράσματα των διαφόρων ερευνών είναι διφορούμενα, καθώς άλλες έρευνες διαπιστώνουν χειρότερες επιδόσεις των τυφλών παιδιών στα τεστ μουσικής δεκτικότητας, άλλες καταλήγουν σε καλύτερες επιδόσεις των τυφλών και άλλες εντοπίζουν παρόμοιες επιδόσεις τυφλών και βλεπόντων. Η συγκεκριμένη εργασία θα κάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση όλων των ερευνών σχετικά με τις μουσικές δεξιότητες των ατόμων με προβλήματα όρασης. Απώτερος σκοπός είναι να αναδειχθεί η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα όρασης ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσής τους στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική εκπαίδευση, μουσικές δεξιότητες, μουσική δεκτικότητα, μουσικά επιτεύγματα, πρόβλημα όρασης

Εισαγωγή

Τα προβλήματα όρασης είναι στην εποχή μας μία από τις συνηθισμένες κατηγορίες αναπηρίας. Τι ορίζεται ως πρόβλημα όρασης μπορεί να ιδωθεί από διάφορες σκοπιές όπως ιατρικά, νομικά κ.λ.π. Από εκπαιδευτική σκοπιά άτομα με τύφλωση είναι αυτά τα οποία χρησιμοποιούν απαραιτήτως μη οπτικά μέσα προκειμένου να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Συνήθως, τα άτομα με τύφλωση χρησιμοποιούν την απτική και ακουστική οδό προκειμένου να έχουν πρόσβαση στη μάθηση και είναι χρήστες της γραφής Braille. Αντίστοιχα, μερικώς βλέποντα θεωρούνται τα άτομα, τα οποία χρησιμοποιούν την όρασή τους για να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά είναι απαραίτητο να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς ορισμένες τροποποιήσεις στις μεθόδους, τα υλικά διδασκαλίας και προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης.

Οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης των ατόμων με πρόβλημα όρασης είναι η αξιοποίηση των υπολειμμάτων όρασης, η μεγιστοποίηση της χρήσης των άλλων αισθήσεων, η βελτίωση της κινητικότητας και του προσανατολισμού, η σωστή χρήση των διαφόρων βοηθημάτων και η εκμάθηση της γραφής Braille. Ένα από τα ουσιώδη ζητήματα της ζωής όλων

των ατόμων με ειδικές ανάγκες, και ανάμεσα σε αυτά και των ατόμων με πρόβλημα όρασης είναι το πώς θα μάθουν να ζουν όσο το δυνατό πιο αυτόνομα. Δηλαδή, πώς θα μπορέσουν να αυτοεξυπηρετούνται, να εργάζονται και να ζουν αρμονικά ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο. Οι επαρκείς κινητικές και ακουστικές δεξιότητες είναι εξαιρετικά σημαντικές προκειμένου να κατακτήσουν τα άτομα με πρόβλημα όρασης όλους τους παραπάνω στόχους. Συνεπώς, σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση αυτών των ατόμων διαδραματίζει τόσο η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, όσο και η μουσική, καθώς η εξάσκηση της ακουστικής οδού είναι εξαιρετικά σημαντική για τυφλά ή μερικώς βλέποντα άτομα. Επειδή μία αίσθηση απουσιάζει ή είναι αισθητά μειωμένη, οι υπόλοιπες αισθήσεις καλούνται να υποκαταστήσουν το «κενό» της όρασης όσο το δυνατό καλύτερα μπορούν. Για το λόγο αυτό, οι αισθήσεις τόσο της αφής, όσο και της ακοής είναι αναγκαίο να καλλιεργηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό από μικρή ηλικία.

Πέρα από το γεγονός ότι η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης, είναι μια γλώσσα συμβόλων που βασίζεται στην οπτικοκινητική αλλά και στην ακουστικοφωνητική επικοινωνία. Η άμεση σχέση της με την ακοή και την κίνηση τονίζει τη συμβολή της στην εκπαίδευση των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Όλοι οι ερευνητές συμφωνούν στην εξής παραδοχή: όσο πιο νωρίς ξεκινά η μουσική εκπαίδευση, τόσο πιο μεγάλη είναι η βελτίωση και των υπόλοιπων ικανοτήτων. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τις μουσικές και ακουστικές δεξιότητες των ατόμων με πρόβλημα όρασης.

Τα τεστ μουσικής δεκτικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί και ερευνητές έχουν ασχοληθεί με ζητήματα σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων. Ανάμεσα σε αυτούς είναι και ο Edwin Gordon, ο οποίος μελέτησε για 40 χρόνια θέματα μουσικής ανάπτυξης παιδιών στις ΗΠΑ και διαχώρισε με ακρίβεια όρους και έννοιες, οι οποίες σχετίζονται με το συγκεκριμένο χώρο, όπως *μουσική δεκτικότητα, μουσικά επιτεύγματα, μουσική νοημοσύνη, ακουστικότητα*. Η μουσική δεκτικότητα αναφέρεται στις δυνατότητες του παιδιού για μουσική μάθηση, ενώ τα μουσικά επιτεύγματα αναφέρονται σε αυτά που έμαθε και που μπορεί να παρουσιάσει το άτομο μετά από σχετική εκπαίδευση (Στάμου, 2001). Οι έννοιες της μουσικής δεκτικότητας και των μουσικών επιτευγμάτων μπορεί να σχετίζονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Ενώ κάποιος που παρουσιάζει υψηλά επιτεύγματα, έχει τουλάχιστον το ίδιο υψηλή μουσική δεκτικότητα, κάποιος που διαθέτει υψηλή δεκτικότητα δεν θα παρουσιάσει απαραίτητα και υψηλά επιτεύγματα. Οι λόγοι μπορεί να είναι διάφοροι: δεν παρουσιάστηκαν οι κατάλληλες ευκαιρίες για μάθηση, υπήρχε αντιπάθεια με το/ τη δάσκαλο/α μουσικής κ.λπ.. Σύμφωνα με έρευνες του Gordon περίπου το 40% των παιδιών που έχουν υψηλό επίπεδο μουσικής δεκτικότητας δεν εντοπίζονται ποτέ σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Στάμου, 2001).

Παρεμφερής έννοια είναι η *μουσική νοημοσύνη* (music intelligence), η οποία σύμφωνα με τον Παπαζαρή (1999) είναι συνυφασμένη με το τεστ του Wing, Standardized Test of Musical Intelligence. Στις μέρες μας, ο όρος *μουσική νοημοσύνη* «αναγνωρίζεται ως μία από τις πολύ χαλαρά συγγενείς πολλαπλές νοημοσύνες, όπως την παρουσιάζει ο Gardner στη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης, καθιερώνοντας 8 κριτήρια για τη νοημοσύνη» (Παπαζαρής, 1999:207). Μερικά από τα είδη της νοημοσύνης, όπως τα ορίζει ο Gardner στην θεωρία του είναι η μουσική νοημοσύνη, η γλωσσική, η λογικο-μαθηματική, η σωματο-κιναισθητική νοημοσύνη κ.λπ. (Παπαζαρής, 1999). Σχετική είναι και η έννοια της μουσικής *ικανότητας* (music capacity), η οποία κατά το Lundin είναι «μια βιολογική δυνατότητα που χρησιμεύει σαν πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσουμε μουσικές δράσεις» (Παπαζαρής, 1999:208). Ο όρος «βιολογική» είναι λιγότερο προκαθορισμένη από τον όρο «έμφυτη», καθώς αφήνει ορισμένα

περιθώρια αλλαγής μέχρι την ενηλικίωση. Αντίθετα, ο Seashore υποστήριζε ότι τα τεστ μέτρησης μουσικής ικανότητας, τα οποία κατασκεύασε ο ίδιος μετρούσαν τις έμφυτες ή φυσικές ικανότητες (Παπαζαρής, 1999).

Η έννοια της *ακουστικότητας* (audiation) είναι σύμφωνα με τον Gordon η βάση της μουσικής δεκτικότητας ενός ατόμου. Ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να ακούει και να αισθάνεται μέσα του μουσική, της οποίας ο ήχος δεν είναι φυσικά παρών» (Παπαζαρής, 1999:228). Με άλλα λόγια, η ακουστικότητα «λαμβάνει χώρα όταν κανείς ακούει και αισθάνεται μουσική διαμέσου της ανάμνησης ή της δημιουργικότητας, ενώ ο φυσικός ήχος δεν παρίσταται» (Στάμου, 2006:11). Από τις αρχές του 20ου αιώνα άρχισαν να κατασκευάζονται τεστ μουσικής δεκτικότητας (βλ. Πίνακα 1) που είχαν ως στόχο τις μετρήσεις μουσικού ταλέντου, μουσικής νοημοσύνης ή μουσικής δεκτικότητας.

Τεστ	**Έτος**	**Διάρκεια**	**Μέρη/ Υποτεστ**	**Ηλικίες**	**Αξιοπιστία**
Μετρήσεις Μουσικού Ταλέντου του Seashore	1919	60 λεπτά	6 υποτέστ: υποτέστ ύψους, έντασης, ρυθμού, αντίληψης του χρόνου, χροιάς και μνήμης	6-20 ετών	0,62 έως 0,88
Τυποποιημένα τεστ μουσικής νοημοσύνης του Wing	1933	60 λεπτά	7 υποτέστ: ανάλυση συγχορδίας, αλλαγή νότας, μνήμη, ρυθμός, αρμονία, ένταση, μελωδική φράση	7-18 ετών	0, 93
Τεστ Μουσικότητας του Gaston	1942	30-40 λεπτά	17 μέρη γενικών μουσικών ενδιαφερόντων, μουσικά μέρη ανάλυσης συγχορδίας, μελωδίας, ρυθμού	10-18 ετών	0, 88
Τεστ Μουσικής Δεκτικότητας του Drake	1954	80 λεπτά	2 υποτέστ από 12 τμήματα: ρυθμού και μουσικής απομνημόνευσης	8-20 ετών	0, 85
Προφίλ της Μουσικής Δεκτικότητας του Gordon	1965	3 τμήματα των 50 λεπτών	3 μέρη: τονική φαντασία, ρυθμική φαντασία και μουσική ευαισθησία	10-18 ετών	0, 60-0, 70
Μετρήσεις της Μουσικής Ικανότητας του Bentley	1966	20 λεπτά	4 υποτέστ: διάκρισης ήχου, απομνημόνευσης τονικού ύψους, ανάλυσης συγχορδίας και απομνημόνευσης ρυθμού	7-14 ετών	0, 84

Πίνακας 1: *Τα σημαντικότερα τεστ μουσικής δεκτικότητας*

Τα τεστ μουσικής δεκτικότητας του Gordon, παρόλο που έχουν κατασκευασθεί αρχικά με σκοπό να χρησιμοποιηθούν σε τυπικό πληθυσμό, έχουν βρει εφαρμογή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Χρήσιμες πληροφορίες για το συγκεκριμένο ζήτημα δίνουν οι Wilson & Smith (2000), οι οποίοι παρουσίασαν μια μετα-ανάλυση όλων των άρθρων, που αφορούν στην αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω της μουσικής, τα οποία εκδόθηκαν από το 1980 έως το 1997. Οι «Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας» του Gordon εμφανίζονται ως το πιο συχνά εμφανιζόμενο εργαλείο αξιολόγησης μουσικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς χρησιμοποιείται από τρεις έρευνες την εν λόγω περίοδο. Έρευνα της Atterbury (Wilson & Smith, 2000) συνέκρινε τις επιδόσεις μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς το επίπεδο μουσικής δεκτικότητας και την επίδοση τους στη μίμηση ρυθμικών σχημάτων. Λίγο αργότερα, η Darrow (1987) χρησιμοποίησε το ίδιο τεστ για να μελετήσει τη

μουσική δεκτικότητα παιδιών με προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών στη μουσική ασκούν σημαντική επίδραση στη μουσική τους δεκτικότητα και ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία κώφωσης, τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις του παιδιού στο τονικό μέρος του τεστ. Επίσης, έρευνα των Gfeller & Lansing (Wilson & Smith, 2000) είχε ως στόχο να διαπιστωθεί εάν οι «Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας» του Gordon αποτελούν κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης της μουσικής δεκτικότητας ατόμων με κοχλιακό εμφύτευμα. Το δείγμα της έρευνας παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στο ρυθμικό μέρος του τεστ από ό,τι στο τονικό μέρος (Wilson & Smith, 2000).

Πρόσφατη μελέτη των Hopyan, Dennis, Weksberg & Cytrynbaum (2001) αφορά στις μουσικές ικανότητες ατόμων με σύνδρομο Williams-Beuren. Πρόκειται για ένα γενετικά καθορισμένο σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από νοητική καθυστέρηση και άλλες σωματικές και αναπτυξιακές διαταραχές. Σε σχέση όμως με άτομα με άλλα σύνδρομα χαρακτηρίζονται συχνά από ιδιαίτερα αναπτυγμένες ικανότητες στο λόγο και στη μουσική για παράδειγμα «έχουν καλή αίσθηση του ρυθμού, του τραγουδιού και του τονικού ύψους» (Κόνιαρη, 2006). Στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν δύο τεστ του Gordon, τις «Στοιχειώδεις Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας» και το «Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας» και ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της μουσικής ερμηνείας, το οποίο κατασκεύασαν οι ίδιοι οι ερευνητές. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 14 παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Williams-Beuren και 14 άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες ως ομάδα ελέγχου. Τα άτομα με σύνδρομο Williams-Beuren παρουσίασαν παραπλήσιες επιδόσεις με την ομάδα ελέγχου ως προς το επίπεδο μουσικής εκφραστικότητας, αλλά μειωμένες επιδόσεις όσον αφορά στην τονική αντίληψη και τη ρυθμική αντίληψη (Hopyan et al., 2001).

Συμπερασματικά, τα τεστ του Gordon εμφανίζονται αρκετά συχνά ως εργαλεία αξιολόγησης της μουσικής δεκτικότητας ατόμων με ειδικές ανάγκες: παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ακοής (2 φορές) και διάφορα σύνδρομα. Ένας από τους λόγους, για τους οποίους χρησιμοποίησαν οι εν λόγω ερευνητές τα τεστ του Gordon ήταν τα επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους (Hopyan et al., 2001).

Τα τεστ μουσικής δεκτικότητας σε άτομα με πρόβλημα όρασης

Αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν από τη δεκαετία του 1940 μέχρι πρόσφατα με τη μουσική δεκτικότητα των τυφλών ατόμων με κύριο στόχο να ανακαλύψουν πιθανές διαφορές σε σχέση με εκείνες των βλεπόντων ατόμων (βλ. Πίνακα 2). Σκοπός της έρευνας του Heim (Codding, 2000), που πραγματοποιήθηκε το 1942 ήταν να συγκρίνει την επίδοση τυφλών και βλεπόντων μαθητών λυκείου στο μουσικό τεστ Wing. Το δείγμα αποτέλεσαν 155 τυφλοί μαθητές λυκείου από 7 διαφορετικά σχολεία. Οι επιδόσεις τους συγκρίθηκαν με τις νόρμες του σταθμισμένου τεστ για τις αντίστοιχες ηλικίες. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι τα τυφλά παιδιά είχαν υποδεέστερες επιδόσεις από εκείνες των παιδιών χωρίς προβλήματα όρασης (Codding, 2000). Αργότερα, το 1965, ο Pitman (στο Codding, 2000) διεξήγαγε έρευνα με παρόμοιο σκοπό προκειμένου να ανακαλύψει πιθανές διαφορές στις επιδόσεις τυφλών και βλεπόντων στο τεστ μουσικής ευφυΐας Wing και σε τεστ νοημοσύνης. Το δείγμα αποτέλεσαν 208 παιδιά με και χωρίς τύφλωση ηλικίας 10-12 ετών. Τα παιδιά με τύφλωση προήλθαν από 2 ειδικά σχολεία για τυφλούς και δεν είχαν άλλες αναπηρίες. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα της έρευνας, τα άτομα με τύφλωση είχαν καλύτερες επιδόσεις στο μουσικό τεστ Wing και τα βλέποντα άτομα είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης (Codding, 2000).

Ερευνητές	**Έτος**	**Δείγμα**	**Εργαλείο**	**Συμπεράσματα**
Heim	1942	155 τυφλοί μαθητές λυκείου	Τεστ μουσικής νοημοσύνης του Wing	Τα άτομα με τύφλωση είχαν χειρότερες επιδόσεις από ό,τι τα βλέποντα παιδιά
Pitman	1965	208 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών	Τεστ μουσικής νοημοσύνης του Wing, τεστ νοημοσύνης	Τα παιδιά με τύφλωση είχαν καλύτερες επιδόσεις στο μουσικό τεστ Wing και τα βλέποντα είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης
Stankov & Spilsbury	1978	Τυφλά, μερικώς βλέποντα και βλέποντα παιδιά ηλικίας 10 έως 15 ετών	Τεστ μουσικής νοημοσύνης του Wing, «Μετρήσεις Μουσικού Ταλέντου» του Seashore, Τεστ μουσικής δεκτικότητας του Drake	Τα μερικώς βλέποντα παιδιά είχαν χειρότερες επιδόσεις και από την ομάδα των βλεπόντων και των τυφλών παιδιών, τα τυφλά παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε τονικά τεστ, ενώ χειρότερες επιδόσεις στα ρυθμικά τεστ σε σχέση με τα βλέποντα παιδιά
Madsen & Darrow	1989	32 άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ηλικίας 9-20 ετών	«Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας» του Gordon τεστ νοερής απεικόνισης του Walker	Παρόμοιες επιδόσεις τυφλών και βλεπόντων παιδιών στο τονικό μέρος του MAP του Gordon, αλλά διαφορές στο τεστ Walker

Πίνακας 2: *Έρευνες για τη μουσική δεκτικότητα ατόμων με προβλήματα όρασης (Codding, 2000· Stankov & Spilsbury, 1978· Madsen & Darrow, 1989)*

Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα των Stankov & Spilsbury (1978), καθώς χρησιμοποιεί ομάδα τυφλών, μερικώς βλεπόντων και βλεπόντων παιδιών. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να εντοπιστούν διαφορές στις ακουστικές επιδόσεις τυφλών, μερικώς βλεπόντων και βλεπόντων ατόμων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας 10 έως 15 ετών χωρίς προβλήματα ακοής. Η μία ομάδα περιλάμβανε παιδιά με ολική τύφλωση και παιδιά με περιφερειακή όραση, τα οποία χρησιμοποιούσαν τη γραφή Braille. Η άλλη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά με μερική τύφλωση, τα οποία χρησιμοποιούσαν βιβλία και φωτοτυπίες σε μεγέθυνση. Για την τρίτη ομάδα δεν δίνονται στοιχεία. Τα υποκείμενα υποβλήθηκαν σε 26 ακουστικά υποτέστ, μεταξύ των οποίων (Stankov & Spilsbury, 1978):

1. τρεις δοκιμασίες από το τυποποιημένο τεστ μουσικής νοημοσύνης του Wing: ανάλυση συγχορδίας, αλλαγή νότας και τονική μνήμη,
2. δύο δοκιμασίες από το τεστ «Μετρήσεις μουσικού ταλέντου» του Seashore: τονική μνήμη, ρυθμικό τεστ και
3. τρεις δοκιμασίες από το τεστ μουσικής δεκτικότητας του Drake: 1) μουσική μνήμη, 2) ρυθμικό τεστ Α: ο εξεταζόμενος συνεχίζει να χτυπά έναν παλμό, ο οποίος ακούγεται στην αρχή από μετρονόμο και 3) ρυθμικό τεστ Β: το ίδιο με το Α, αλλά παρεμβάλλεται ένας άλλος ρυθμός με στόχο να ελεγχθεί η σταθερότητα του υποκειμένου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των παιδιών με μερική τύφλωση είχε χειρότερες επιδόσεις από την ομάδα των παιδιών με ολική τύφλωση και την ομάδα των βλεπόντων παιδιών. Οι ομάδες των παιδιών με ολική τύφλωση και των βλεπόντων παιδιών είχαν παρόμοιες επιδόσεις. Η ομάδα των παιδιών με ολική τύφλωση παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα των βλεπόντων παιδιών στα τονικά τεστ, ενώ είχε χειρότερες επιδόσεις στα

ρυθμικά τεστ και ειδικά στο τεστ του Drake για τη διατήρηση του παλμού. Οι ερευνητές απέβλεπαν στην ανάπτυξη ακουστικών τεστ ευφυΐας, τα οποία να απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης (Stankov & Spilsbury, 1978).

Η μοναδική έρευνα που βρέθηκε να χρησιμοποιεί τεστ μουσικής δεκτικότητας του Gordon σε άτομα με πρόβλημα όρασης είναι η έρευνα των Madsen & Darrow (1989). Σκοπός της έρευνας τους ήταν να διερευνηθούν θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα σχετικά με την εσωτερική νοερή απεικόνιση στο σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων για τα άτομα με πρόβλημα όρασης. Για το λόγο αυτό συνέκριναν τις επιδόσεις ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης και παιδιών με φυσιολογική όραση στο τονικό μέρος του τεστ «Προφίλ Μουσικής Δεκτικότητας» (Music Aptitude Profile - MAP) και στο τεστ εσωτερικής νοερής απεικόνισης του ήχου, το οποίο διαμόρφωσε ο Walker. Το τεστ Walker εξετάζει τη φύση της νοερής απεικόνισης ηχητικών ερεθισμάτων. Ζητείται από τα παιδιά να αγγίξουν 4 σχήματα και να δηλώσουν ποιο από αυτά τους ταιριάζει με έναν ήχο (‘feel like’ the sound).

Το δείγμα αποτελούνταν από 32 άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ηλικίας 9-20 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο τυφλών. Μέρος του δείγματος διάβαζε με γραφή Braille και οι υπόλοιποι με φωτοτυπίες σε μεγέθυνση. Οι επιδόσεις τους συγκρίθηκαν με τους αντίστοιχους μέσους όρους των δύο άλλων τεστ, τα οποία είχαν χορηγηθεί σε παλαιότερες μελέτες σε παιδιά χωρίς προβλήματα όρασης. Το αποτέλεσμα της έρευνας ανέδειξε παρόμοιες επιδόσεις στο μέρος του MAP του Gordon για την τονική μνήμη, αλλά διαφορές στο τεστ Walker, όπου οι τυφλοί δεν αντιστοίχισαν τα σχήματα με τους ήχους με τον ίδιο τρόπο, όπως τα αντιστοίχισαν τα παιδιά χωρίς πρόβλημα όρασης. Το τελευταίο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Walker, ο οποίος υποστήριξε ότι άτομα με και χωρίς προβλήματα όρασης παρουσίασαν τις ίδιες αντιστοιχίες ανάμεσα σε μουσικούς ήχους και σχήματα. Ως περιορισμός της έρευνας αναφέρεται το μικρό δείγμα και οι ερευνητές συμβουλεύουν τους μουσικοθεραπευτές να μην γενικεύσουν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και καμίας άλλης έρευνας, αλλά να αντιμετωπίζουν τον κάθε ασθενή ως μοναδική περίπτωση (Madsen & Darrow, 1989).

Τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών είναι διφορούμενα, καθώς άλλες έρευνες διαπιστώνουν χειρότερες επιδόσεις των τυφλών παιδιών στα τεστ μουσικής δεκτικότητας, όπως η έρευνα του Heim (Codding, 2000), άλλες καταλήγουν σε καλύτερες επιδόσεις των τυφλών, όπως η έρευνα του Pitman (Codding, 2000) και άλλες εντοπίζουν παρόμοιες επιδόσεις τυφλών και βλεπόντων (Stankov & Spilsbury, 1978· Madsen & Darrow, 1989). Όσον αφορά στη σύγκριση επιδόσεων ατόμων με ολική και μερική τύφλωση, η μοναδική έρευνα, η οποία ασχολείται με το ζήτημα (Stankov & Spilsbury, 1978) διαπιστώνει χειρότερη επίδοση της ομάδας ατόμων με μερική τύφλωση σε σχέση με την επίδοση ομάδας με ολική τύφλωση τόσο στο ρυθμικό, όσο και στο τονικό μέρος του τεστ μουσικής δεκτικότητας.

Άλλα μουσικά και ακουστικά τεστ σε πληθυσμό με πρόβλημα όρασης

Αρκετές μελέτες από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους χρησιμοποίησαν τεστ μέτρησης μουσικών ή γενικότερων ακουστικών ικανοτήτων σε άτομα με πρόβλημα όρασης με κύριο και πάλι στόχο να ανακαλύψουν διαφορετικές επιδόσεις των ατόμων με πρόβλημα όρασης σε σχέση με βλέποντα άτομα. Πρόσφατη έρευνα των Gougoux, Lepore, Lassonde, Voss, Zatorre & Belin (2004) πραγματοποιήθηκε με σκοπό

- να διερευνήσει κατά πόσο τυφλά άτομα έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με βλέποντα στη διάκριση της κατεύθυνσης τόνων, δηλαδή το αν σε ένα ζευγάρι τόνων, η δεύτερη νότα είναι ψηλότερη, ίδια ή χαμηλότερη από την πρώτη και

- να διαπιστώσει τη σχέση της ηλικίας τύφλωσης με την ικανότητα διάκρισης της κατεύθυνσης τόνων.

Το δείγμα αποτελούνταν από άτομα ηλικίας 21-46 ετών από τα οποία 7 άτομα είχαν ολική απώλεια όρασης μέχρι την ηλικία των δύο ετών, 7 άτομα εμφάνισαν απώλεια όρασης αργότερα και 12 άτομα χωρίς προβλήματα όρασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλύτερες επιδόσεις στα άτομα με τύφλωση, τα οποία παρουσίασαν απώλεια όρασης νωρίς, σε όλα τα επίπεδα δυσκολίας. Σημαντική αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε ανάμεσα στην ηλικία τύφλωσης και στην επίδοση στη δοκιμασία. Οι δύο άλλες ομάδες δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις τους. Οι συγγραφείς εξηγούν τα ευρήματα ως αποτέλεσμα της πλαστικότητας του εγκεφάλου, η οποία είναι μεγαλύτερη στις μικρές ηλικίες και μειώνεται σταδιακά (Gougoux et al., 2004).

Ερευνητικά δεδομένα από το χώρο των νευροεπιστημών στηρίζουν την υπόθεση ότι τα τυφλά άτομα έχουν καλή τονική αντίληψη. Σκοπός της έρευνας των Ross, Olson & Gore (2003) ήταν να διαπιστώσουν τα κέντρα του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται σε μία τυφλή γυναίκα με απόλυτο μουσικό αυτί κατά τη διαδικασία αναγνώρισης νοτών. Στη συνέχεια να συγκρίνουν αυτές τις περιοχές με εκείνες βλεπόντων ατόμων με απόλυτο μουσικό αυτί. Το δείγμα ήταν μια εκ γενετής τυφλή κοπέλα 18 χρονών, η οποία διακρινόταν για τις εξαιρετικές μουσικές της ικανότητες. Το αποτέλεσμα της μαγνητικής τομογραφίας του εγκεφάλου έδειξε ότι ενεργοποιήθηκαν περισσότερες περιοχές από αυτές που ενεργοποιούνται κατά κανόνα στους βλέποντες Οι ερευνητές θεωρούν πιθανό οι εξαιρετικές μουσικές ικανότητες του δείγματος να προκύπτουν από την «επιστράτευση» των επιπλέον αυτών κέντρων του εγκεφάλου, τα οποία καθώς δεν της χρησίμευαν από μικρή ηλικία για την όραση αξιοποιήθηκαν μέσω της πλαστικότητας του εγκεφάλου κατά αυτόν τον τρόπο. Παρόλο που αυτή η έρευνα είναι αρκετά εξειδικευμένη, καθώς απευθύνεται σε άτομο με μουσική εκπαίδευση και απόλυτο μουσικό αυτί, και είναι μελέτη περίπτωσης, αποτελεί μια ένδειξη για το ότι τα εκ γενετής τυφλά άτομα ενδέχεται να αξιοποιούν τα εγκεφαλικά κέντρα της όρασης προς όφελος των υπόλοιπων αισθήσεών τους και συγκεκριμένα της ακοής (Ross, Olson & Gore, 2003).

Εξαιρετικά πρόσφατη έρευνα των Darrow & Novak (2007) θέλησε να παρατηρήσει την επίδραση της απώλειας όρασης και ακοής στην αντίληψη του *εξωγενούς νοήματος της μουσικής* (referential meaning in music). Σκοπός ήταν να διαπιστώσει εάν άτομα με πρόβλημα όρασης ή ακοής αντιστοιχούν διάφορες εικόνες σε μουσικά αποσπάσματα, όπως τις αντιστοιχούν και τα άτομα χωρίς κάποια αισθητηριακή αναπηρία. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές, ηλικίας 8-18 ετών, ενός δημόσιου σχολείου για τυφλούς και κωφούς και μαθητές με τυπική όραση και ακοή από ένα άλλο σχολείο της ίδιας γειτονιάς. Η διαδικασία περιλάμβανε μουσική ακρόαση 37 αποσπασμάτων από το έργο του Saint Saens «Το καρναβάλι των ζώων» και τα υποκείμενα καλούνταν να αντιστοιχίσουν το κάθε απόσπασμα σε μία εικόνα. Έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις για κάθε ομάδα, όπως μέγιστη ένταση του ήχου στα άτομα με προβλήματα ακοής και εικόνες σε μεγέθυνση ή ανάγλυφες για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των ατόμων χωρίς προβλήματα όρασης και ακοής συμφώνησε σε μεγαλύτερο ποσοστό με τον τρόπο σκέψης του συνθέτη από ό,τι οι δύο άλλες ομάδες. Το φύλο ή η ηλικία δεν φάνηκε να συνδέεται με τα αποτελέσματα (Darrow & Novak, 2007).

Τέλος, αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την ικανότητα των τυφλών για προσανατολισμό στο χώρο με βάση την ακοή (Bigelow, 1992· Fazzi, 2002· Gougoux et al., 2004). Συγκεκριμένα, σε άρθρο των Gougoux et al. (2004:430) αναφέρεται ότι «είναι γνωστό σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες ότι τα άτομα τα οποία έχουν τυφλωθεί νωρίς δηλαδή στα δύο πρώτα έτη έχουν αυξημένη ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο με βάση τους ήχους» (auditory spatial localization). Έρευνα των Roeder, Teder-Sälejärvi, Sterr, Rösler, Hillyard &

Neville (1999) πραγματεύθηκε το ίδιο ζήτημα, όπου σκοπός της ήταν να αποδειχθεί ότι τα εκ γενετής τυφλά άτομα έχουν καλύτερη περιφερειακή ακοή και προσανατολισμό στο χώρο με βάση την ακοή από ό,τι βλέποντα άτομα. Το δείγμα της έρευνας ήταν 8 εκ γενετής τυφλά και 8 βλέποντα άτομα, τα οποία είχαν αντίστοιχη ηλικία, φύλο και πλευρίωση (δεξιόχειρες). Τα 16 άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας υποβλήθηκαν στην ίδια δοκιμασία καθώς τα βλέποντα άτομα είχαν καλυμμένα τα μάτια τους. Ακούγονταν σε τυχαία σειρά ήχοι (εκρήξεις θορύβου= noise bursts) από 8 διαφορετικές γωνίες (0, 8, 16, 24, 90, 72, 66, 58 μοίρες) και το υποκείμενο έπρεπε να πατήσει ένα κουμπί στις 0 και στις 90 μοίρες μέσα σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο. Παράλληλα καταγράφονταν η ενεργοποίηση των αντίστοιχων κέντρων στον εγκέφαλο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα τυφλά άτομα είχαν καλύτερες επιδόσεις στη περιφερειακή τους ακοή. Επίσης, παρατηρήθηκε ενεργοποίηση διαφορετικών εγκεφαλικών κέντρων: των τυφλών στην πίσω περιοχή και των βλεπόντων στην πάνω περιοχή του εγκεφάλου (Roeder et al., 1999).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία διαφορές στις ακουστικές και μουσικές δεξιότητες ατόμων με και χωρίς προβλήματα όρασης, είτε με καλύτερες επιδόσεις ατόμων με τύφλωση σε σχέση με άτομα χωρίς πρόβλημα όρασης στο τονικό μέρος διαφόρων τεστ μουσικής δεκτικότητας είτε με καλύτερες επιδόσεις ατόμων με τύφλωση στη διάκριση κατεύθυνσης τόνων, στην περιφερειακή ακοή και ενεργοποίηση διαφορετικών εγκεφαλικών κέντρων. Είναι φανερό από τα αντικρουόμενα και διφορούμενα αποτελέσματα ότι χρειάζεται περισσότερο μελέτη πάνω στη συγκεκριμένη θεματική. Αδιαμφισβήτητα η μουσική εκπαίδευση έχει αποδεδειγμένα ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων (Gruhn, 2002), της ικανότητας αντίληψης του χώρου (Gromko & Poorman, 1998), της επίδοσης στα μαθηματικά, όπως υποστηρίζουν οι Milley et al., Dean, Mikella και Dryden (Yoon, 2000) και της επίδοσης σε γλωσσικά μαθήματα σύμφωνα με τους Kolb, Mikela, Kelstrom και Collett (Yoon, 2000). Οι Ricks και Wing (Buday, 1995) σημειώνουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στη μνήμη όταν σημαντικές πληροφορίες για μάθηση συνδέονται με απλές ηχητικές δομές.

Αυτή η συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης σε μη μουσικές δεξιότητες θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η μουσική συνδέεται άμεσα με την κίνηση και τον ρυθμό (Καρτασίδου, 2004) και η έρευνα έχει μελετήσει τη σχέση των μουσικών και κινητικών δεξιοτήτων ατόμων τυπικής ανάπτυξης (Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές υπάρχουν πρωτεύουσες και δευτερεύουσες λειτουργίες της όρασης στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων (Brambring, 2006· Tröster & Brambring, 1993). Η όραση έχει πρωτεύουσες λειτουργίες, όπως η ενθάρρυνση για κίνηση, η αντίληψη του χώρου, ο έλεγχος μέσα από την καταγραφή της εικόνας μιας κίνησης, η ανατροφοδότηση. Έχει όμως και δευτερεύουσες λειτουργίες όπως η παρατήρηση, ο συντονισμός και των άλλων αισθήσεων, η παροχή συναισθηματικής βάσης με στόχο την ανάπτυξη της κινητικότητας. Οι λειτουργίες αυτές της όρασης σε συνδυασμό με τις αναφερόμενες έρευνες τονίζουν την αξία της μουσικής εκπαίδευσης στα άτομα με πρόβλημα όρασης. Ως γνωστό, το μάθημα της μουσικής είναι χρήσιμο για την εξάσκηση του αισθητήριου οργάνου της ακοής, το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η ακοή είναι πολύ βασική αίσθηση για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως, αλλά αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα με πρόβλημα όρασης, καθώς μπορεί να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν ορισμένα προβλήματα που προκύπτουν από την απώλεια όρασης και να τα στηρίξει στον προσανατολισμό τους στο χώρο και στην αποφυγή εμποδίων. Επίσης, η μουσική εκπαίδευση σε νεαρή ηλικία μπορεί να βελτιώσει το

επίπεδο μουσικής δεκτικότητας ενός ατόμου, καθώς η μουσική δεκτικότητα είναι μεταβαλλόμενη έως την ηλικία των 9 ετών και επηρεάζεται από το περιβάλλον (Στάμου, 2001). Η παραπάνω υπόθεση ενισχύεται και από την έρευνα των Ross, Olson & Gore (2003), η οποία διαπίστωσε ότι ενδέχεται ορισμένα άτομα, τα οποία τυφλώθηκαν σε νεαρή ηλικία και δέχθηκαν μουσική εκπαίδευση να χρησιμοποιούν τα εγκεφαλικά κέντρα της όρασης προς όφελος της ακοής. Με τη συστηματική εκπαίδευση των παιδιών με πρόβλημα όρασης στη μουσική, τόσο με ατομικά, όσο και με ομαδικά μαθήματα, θα μπορέσουν τα παιδιά να εξασκήσουν τις ακουστικές τους ικανότητες και παράλληλα να βελτιώσουν τις κινητικές τους δεξιότητες.

Με βεβαιότητα, η εκπαίδευση των ατόμων με πρόβλημα όρασης σε κινητικές δεξιότητες είναι πολύ χρήσιμη και απαραίτητη για την ανεξάρτητη και αυτόνομη διαβίωσή τους ως ενήλικες, ωστόσο, θα μπορούσε να υποβοηθηθεί και να στηριχθεί από τη μουσική εκπαίδευση. Εναλλακτικά, θα μπορούσε η διδασκαλία μουσικών και κινητικών δεξιοτήτων να συνδυασθεί, καθώς ο εν λόγω συνδυασμός έχει αποδειχθεί πετυχημένος σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Uslan, Heyes & Clausell, στο Codding, 2000).

Η παρούσα ανασκόπηση επιβεβαιώνει τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των ατόμων με πρόβλημα όρασης. Ωστόσο, ο δρόμος για την κατοχύρωση της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τόσο για τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, όσο και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ακόμα μακρύς. Η διεξαγωγή νέων ερευνών και η γνωστοποίηση των ήδη υπαρχόντων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσει το μάθημα της μουσικής, τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά, μία σταθερή και ουσιαστική θέση στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bigelow, A. E. (1992). Locomotion and Search Behavior in Blind Infants. *Infant Behavior and Development*, 15, 179-189.

Brambring, M. (2006). Divergent Development of Gross Motor Skills in Children who are Blind or Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 100(10), 620-634.

Brambring, M. (2007). Divergent Development of Manual Skills in Children who are Blind or Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(4), 212-225.

Buday E. M. (1995). The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism. *Journal of Music Therapy*, 32(3), 189-202.

Codding, P.A. (2000). Music Therapy Literature and Clinical Applications for Blind and Severely Visually Impairs Persons: 1940-2000. Στο Ch.E. Furmanm (επιμ.) *Effectiveness of Music Therapy Procedures: Documentation of Research and Clinical Practice.* USA: The American Music Therapy Association, Inc., 159-198.

Darrow, A.A. (1987). An investigative study: The effect of hearing impairment on music aptitude, Journal *of Music Therapy*, 24, 88-96.

Darrow, A. & Novak, J. (2007). The effect of vision and hearing loss on listeners' perception of referential meaning in music. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 57-73.

Fazzi, E., Lanners, J., Ferrari-Ginevra, O., Achille, C., Luparia, A., Signorini, S. & Lanzi, S. (2002). Gross motor development and reach on sound as critical tools for the development of the blind child. *Brain & Development*, 24, 269-275.

Gougoux, F., Lepore, F., Lassonde, M., Voss, M., Zatorre, R.M. & Belin, P. (2004). Neuropsychology: Pitch discrimination in the early blind. *Nature*, 430, 309.

Gromko, J.E. & Poorman A.S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-81.

Gruhn, W. (2002). Phases and stages in early music learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential, *Music Education Research,* 4(1), 51-71.

Hopyan, T., Dennis, M., Weksberg, R. & Cytrynbaum, C. (2001). Music skills and the expressive interpretation of music in children with Williams-Beuren syndrome: Pitch, Rhythm, Melodic Imagery, Phrasing and Musical Affect. *Child Neuropsychology*, 7(1), 42-53.

Madsen, C.K. & Darrow, A.A. (1989). The relationship between music aptitude and sound conseptualization of the visually impaired. *Journal of Music Therapy*, 26, 71-78.

Röder, B., Teder-Sälejärvi, W., Sterr, A., Rösler, F., Hillyard, S. A. & Neville, H.J. (1999). Improved auditory spatial tuning in blind humans. *Nature*, 400, 162-166.

Ross, D., Olson, I. & Gore, J. (2003). Cortical plasticity in an early blind musician: an fMRI study. *Magnetic Resonance Imaging*, 21(7), 821-828.

Stankov, L. & Spilsbury, G. (1978). The measurement of auditory abilities of blind, partially sighted and sighted children. *Applied psychological measurement*, 2(4), 491-503.

Tröster, H. & Brambring, M. (1993). Early motor development in blind infants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 83-106.

Yoon, J.N. (2000). Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance and practical life skills. Biola University: Master Theses (042).

Wilson, B.L. & Smith, D.S. (2000). Music Therapy assessment in school settings: a preliminary investigation. *Journal of Music Therapy*, 37(2), 95-117.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Καρτασίδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο *Λ. Καρτασίδου & Στάμου, Λ. (επιμ.) Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* 20 Μαΐου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 46-60.

Κόνιαρη, Δ. (2006). Ιδιαιτερότητες στη δομική και λειτουργική εικόνα του μουσικού εγκεφάλου στα άτομα με σύνδρομο Williams. Στο *Λ. Καρτασίδου, & Στάμου, Λ. (επιμ.) Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας* 20 Μαΐου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 12-18.

Παπαζαρής, Θ. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στάμου, Λ. (2001). Η αναπτυσσόμενη μουσική δεκτικότητα και οι «Στοιχειώδεις μετρήσεις μουσικής ακουστικότητας»: Ο σκοπός και το περιεχόμενο του τεστ. *Μουσικοτροπίες*, 1-2, 90-98.

Στάμου, Λ., Schmidt, C.P. & Humphreys, J.T. (2006). *Η έρευνα στάθμισης του Primary Measures of Music Audiation στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες μέσω της μουσικής

Μαρία-Ελένη Παπαδοπούλου & Λευκοθέα Καρτασίδου

Περίληψη

Η επίδραση της μουσικής ως μουσική εκπαίδευση, μουσική ακρόαση, ενεργητική ή παθητική συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες και ως μουσικοθεραπεία, σε διάφορους τομείς της προσωπικότητας, της γνωστικής, κινητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου έχει μελετηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια. Οι έρευνες αυτές έχουν τεκμηριώσει με τα ευρήματά τους τις βιολογικές ρίζες της μουσικής αλλά και τη συμβολή της μουσικής στη νευρολογική ανάπτυξη και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (γνωστική, γλωσσική, κινητική, κοινωνική, συμπεριφορική). Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τις έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τη συσχέτιση της μουσικής με άλλες δεξιότητες, όπως γνωστικές (μνήμη, προσοχή, συγκέντρωση), ακαδημαϊκές (μαθηματικά, γραφή, ανάγνωση), κινητικές (αδρή κινητικότητα, προσανατολισμός) κλπ. Αρχικά θα δοθεί έμφαση στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και κατόπιν θα γίνει η σχετική αναφορά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι ερευνητές έχουν εστιάσει στη μελέτη των δεξιοτήτων εκείνων που αποτελούν προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης. Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να τονισθεί ότι η συσχέτιση της μουσικής με διάφορα στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Λέξεις-κλειδιά
ακαδημαϊκές δεξιότητες, μουσική εκπαίδευση, ειδικές ανάγκες, αναπηρίες

Εισαγωγή

Ιδιαίτερη έμφαση τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί στη συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και ενίσχυση σχολικών δεξιοτήτων (Καρτασίδου, 2004· Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006), τόσο στο χώρο της γενικής όσο και στο χώρο της ειδικής αγωγής. Οι βιολογικές ρίζες της μουσικής αλλά και η συμβολή της στη νευρολογική ανάπτυξη και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (γνωστική, γλωσσική, κινητική, κοινωνική, συμπεριφορική) είναι αδιαμφισβήτητη. Η αξιοποίηση των έμφυτων δυνατοτήτων των παιδιών στη μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ολοκλήρωση του εγκεφάλου (Yoon, 2000). Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη οι Anton, Roth και Besson (2002, στο Teachout, 2005, 6) διαπίστωσαν μέσα από εγκεφαλογραφήματα πως η ανάγνωση της μουσικής γραφής προκαλεί δραστηριότητα σε σπάνια χρησιμοποιούμενες περιοχές του εγκεφάλου, αφήνοντας την υπόνοια, πως τα μονοπάτια του εγκεφάλου που δραστηριοποιούνται κατά την ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας διαφέρουν από εκείνα που χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση γλωσσικών και μαθηματικών συμβόλων. Συνεπώς, η μουσική όχι μόνο διεγείρει, όσο λίγες άλλες ενασχολήσεις, αρμονικά τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, αλλά ενδέχεται να δραστηριοποιεί περιοχές του εγκεφάλου, που ειδάλλως θα έμεναν αναξιοποίητες.

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η μουσική εκπαίδευση επηρεάζει και ενισχύει τις γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, προσοχή, σκέψη) και συνδέεται με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες

όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά και τη γλώσσα (Chase, 2004· Καρτασίδου 2004· Yoon, 2000). Επιπλέον η μουσική συμβάλει και στην ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων διαβίωσης που έχουν να κάνουν με την έκφραση συναισθημάτων, τη συμπεριφορά, τη συνεργασία, και την αυτοδιαχείριση (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Michels, 2001· Yoon, 2000· Groeneweg et al., 1988· Greenwald, 1978). Ο Kelstrom σε έρευνα (1998, στο Yoon, 2000) κατά την οποία δόθηκε ένα Τεστ Κατανόησης Βασικών Εννοιών (Comprehensive Test of Basic Skills) σε εφήβους 15 ετών, διαπίστωσε πως μαθητές που είχαν μουσικές σπουδές είχαν καλύτερο σκορ από όσους δεν παρακολούθησαν μουσικά μαθήματα, καθώς και ότι η απόδοση στο τεστ ήταν καλύτερη όσο περισσότερα ήταν τα χρόνια μουσικών σπουδών. Συναφής έρευνα του Campbell (1996, στο Yoon, 2000) απέδειξε ότι τα οφέλη της μουσικής οδηγούν σε καλύτερο επίπεδο μόρφωσης καθώς όταν ζητήθηκε από μαθητές να καταγράψουν τους βαθμούς τους στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, την Ιστορία και τη Φυσική από την αρχή του Γυμνασίου μέχρι εκείνη τη στιγμή, προέκυψε οι μαθητές που σπούδαζαν μουσική να έχουν κατά 11% καλύτερη βαθμολογία από αυτούς που δεν είχαν ασχοληθεί με τη μουσική. Η συγκεκριμένη εργασία θα εστιάσει στη βιβλιογραφική διερεύνηση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη συσχέτιση της μουσικής με τη μνήμη και την προσοχή, την αντίληψη (χωροχρονική) και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά) σε παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Σχέση και αλληλεπίδραση της μουσικής με τις γνωστικές λειτουργίες

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται κάποιες έρευνες που εστιάζουν στη συσχέτιση της μουσικής με τις γνωστικές λειτουργίες (βλ. Πίνακα 1). Η μουσική έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες ότι βοηθάει στην αύξηση της διάρκειας και ποιότητας της προσοχής των παιδιών. Μια ενδιαφέρουσα έρευνα που αφορά στις προγεννητικές εμπειρίες των παιδιών, διαπιστώνει πως τα παιδιά που έχουν δεχθεί συστηματικά μουσικά ερεθίσματα προτού γεννηθούν επιδεικνύουν αξιοσημείωτη διαφορά με άλλα βρέφη στην προσοχή (Shelter, 1985, στο Σέργη, 1995). Σε μια άλλη έρευνα σχετικά με την ικανότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας για μουσική ακρόαση και συγκέντρωση τονίζουν την εμφανή αύξηση του χρόνου προσοχής και συγκέντρωσης κατά την ώρα της μουσικής ακρόασης (Greer, Dorrow & Hanser, 1973, στο Σέργη, 1995). Παρατήρησαν επίσης ότι ο χρόνος προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας, όταν αυτά ασχολούνται με μουσικές δραστηριότητες.

Αντικείμενο έρευνας	Ερευνητές
Συσχέτιση μεταξύ της ακουστικής αντίληψης και της χρήσης συμβόλων σε 64 παιδιά ηλικίας 4,7 με 12,8 χρόνων	Gromko & Poorman (1998)
Επίδραση της μουσικής ακρόασης στη μνήμη και την προσοχή	Morton, Kershner & Siegel (1990)
Επίδραση ακρόασης φωνητικής και οργανικής μουσικής στη βραχύχρονη μνήμη, με την απομνημόνευση 9 διαδοχικών ψηφίων που παρουσιάζονται οπτικά	Salamè & Baddeley (1989)

Πίνακας 1: Έρευνες συσχέτισης της μουσικής με τη χρήση συμβόλων, τη μνήμη και την προσοχή

Η έρευνα των Gromko & Poorman (1998) σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ της ακουστικής αντίληψης και της χρήσης συμβόλων σε 64 παιδιά ηλικίας 4 ετών και 7 μηνών με 12 ετών και 8 μηνών επιβεβαίωσε τη συσχέτιση που υφίσταται ανάμεσα

- στη χρονολογική ηλικία,
- στην ακουστική αντίληψη μελωδικών μοτίβων, που εξετάστηκε με τις Στοιχειώδεις & Ενδιάμεσες Μετρήσεις Μουσικής Ακουστικότητας (PMMA & IMMA),

- στην επιλογή του σωστού μελωδικού μοτίβου που ακούν, που εξετάστηκε με ένα τεστ βασισμένο στο PMMA/ IMMA, σχεδιασμένο από τον ερευνητή και
- στο σχεδιασμό της μελωδικής γραμμής, ενώνοντας κουκκίδες ανάλογα με την πορεία της μελωδίας που ακούν, που εξετάστηκε με ένα τεστ βασισμένο στο PMMA/ IMMA, σχεδιασμένο από τον ερευνητή.

Η έρευνα επίσης των Morton, Kershner & Siegel (1990) σχετικά με την επίδραση της μουσικής ακρόασης στη μνήμη και στην προσοχή έδειξε ότι σε 16 δεξιόχειρα αγόρια ηλικίας 10-12 ετών, η ακρόαση μουσικής πριν την ακρόαση μονοσύλλαβων ψηφίων είχε τα εξής αποτελέσματα:

- στην ελεύθερη δραστηριότητα: βελτίωση της μνημονικής ικανότητας (αριθμός ψηφίων που αναγνωρίστηκαν) και
- στην ελεγχόμενη δραστηριότητα(αναφορά των ψηφίων που ακούν με το δεξί ή το αριστερό αυτί μεμονωμένα): μείωση των λαθών που προκαλούνται εξαιτίας της διάσπασης προσοχής.

Επιπλέον, το γεγονός ότι δε βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στην επίδοση στα δύο αυτιά δείχνει ότι υπάρχει συμμετοχή και των δύο ημισφαιρίων στη μουσική επεξεργασία, που πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι το κάθε ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για ξεχωριστές ιδιότητες της μουσικής (Morton, Kershner & Siegel, 1990).

Μια παρόμοια έρευνα των Salamè & Baddeley (1989) εξέτασε την επίδραση ακρόασης φωνητικής και οργανικής μουσικής στη βραχύχρονη μνήμη, με την απομνημόνευση 9 διαδοχικών ψηφίων που παρουσιάζονται οπτικά και βρήκε ότι και τα δυο είδη μουσικής επηρεάζουν την επίδοση, ενώ η φωνητική μουσική παρουσίασε μεγαλύτερη ενόχληση από την οργανική. Επίσης, επαναλήφθηκε η διαδικασία με χρήση διαφορετικού ύφους μουσικών αποσπασμάτων και πάλι βρέθηκε ότι η φωνητική μουσική προκάλεσε σημαντικά περισσότερη ενόχληση από την οργανική. Τέλος, έγινε σύγκριση της επίδρασης οργανικής μουσικής, ομιλίας και θορύβου στη βραχύχρονη μνήμη και βρέθηκε ότι ο θόρυβος δε διέφερε από τη σιωπή, που ήταν λιγότερο ενοχλητική από τη μουσική, που με τη σειρά της ήταν λιγότερο ενοχλητική από τη συνθήκη της ομιλίας.

Για τη σχέση ανάμεσα στο κινητικό σύστημα και τη χωρική αντίληψη έχουν γίνει πολλές μελέτες, που βασίζονται στο γεγονός ότι το βίωμα μιας κίνησης αρκετές φορές, π.χ. η περιστροφή, καθιστά πιο εύκολη τη νοητική αναπαράσταση της κίνησης, στην οποία βασίζεται η αντίληψη του χώρου (Presson & Montello, 1994, & Rieser, 1998, στο Gromko & Poormanm, 1998). Επίσης, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου προϋποθέτει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ως ένα βαθμό ενώ παράλληλα ισχύει και το αντίστροφο, δηλαδή ότι η μουσική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στην κινητική ανάπτυξη του ατόμου. Σε 12 βρέφη ενός μέχρι δύο ετών παρείχαν ένα πλούσιο μουσικό περιβάλλον και πρώιμη μουσική εκπαίδευση για 15 μήνες. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε πολύ υψηλότερο σκορ στη ροή της κίνησης και τον συντονισμό ανάμεσα στην κίνηση και τη φωνή από ό,τι η ομάδα ελέγχου (Gruhn, 2002). Σε μια άλλη έρευνα του 1981 σε παιδιά τεσσάρων μέχρι έξι ετών ύστερα από μόλις 24 μαθήματα μουσικής παρατηρήθηκε βελτίωση της κινητικής και ακουστικής αντίληψης (Brown, Sherrill & Gench, 1981, στο Teachout, 2005). Έτσι, στο βαθμό που η μουσική εκπαίδευση αλληλεπιδρά με τις κινητικές ικανότητες μπορεί να προβλεφθεί η σχέση ανάμεσα στη μουσική και την αντίληψη του χώρου. Κατά δεύτερον, η ανάπτυξη και των δύο εξαρτάται από τη συμβολική σκέψη του παιδιού (Teachout, 2005). Η αντίληψη του χώρου προϋποθέτει τη συμβολική αναπαράσταση, αλλά και η μουσική εξαρτάται από την αποκωδικοποίηση συμβόλων. Τρίτον, η εξάσκηση στη μνήμη χρονικών ακολουθιών ενδυναμώνει τη μνήμη του χώρου, καθώς και τη μνήμη των μουσικών ήχων (Teachout, 2005).

Μία άλλη έρευνα διαπίστωσε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία παρακολούθησαν μαθήματα πιάνου για έξι μήνες βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούσαν χωροχρονική αντίληψη (Grandin, 1999 στο Yoon, 2000). Παρομοίως, οφέλη στη χωροχρονική αντίληψη παιδιών 3 και 4 ετών ύστερα από μουσική εκπαίδευση 6 μηνών διαπίστωσε η έρευνα των Gromko & Poormanm (1998). Επίσης υποστηρίχθηκε πως τα τρίχρονα παιδιά είχαν πιο πολλά οφέλη από ό,τι τα τετράχρονα, ενισχύοντας την άποψη ότι η μουσική εκπαίδευση έχει τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη σε μικρή ηλικία.

Συσχέτιση της Μουσικής με τη Γλώσσα

Μια ποιοτική έρευνα της Lowe (2002) έδειξε ότι κατά την ενσωμάτωση μουσικής σε μαθήματα γλώσσας, οι μαθητές ωφελήθηκαν στη γλώσσα και στη μουσική, και συγκεκριμένα στο να κάνουν συνειρμούς, προβλέψεις και επιλογές μεταξύ των διαφόρων μέσων έκφρασης. Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε παλαιότερες έρευνες, που έχουν επιβεβαιώσει την άποψη ότι η επιτυχία της μαθησιακής εμπειρίας είναι άμεσο αποτέλεσμα ενός καλά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος που περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες, που έχουν νόημα για τον μαθητή (Dwyer 1995). Έτσι, σε μια προσπάθεια να ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσα από παιδαγωγικές στρατηγικές που να έχουν νόημα, οι εκπαιδευτικοί ανέτρεξαν στη διαθεματική προσέγγιση (Beane, 1995· Erickson, 1996· Jacobs, 1995· Wood, 1997) διαμέσου της οποίας βρήκαν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ανάλυσης, οργάνωσης και επεξήγησης, μαθαίνουν να κάνουν συνειρμούς μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και κατ' επέκταση έχουν καλύτερη απόδοση σε καθημερινές εξωσχολικές δραστηριότητες.

Αρκετές αναφορές υπάρχουν στην διεθνή αρθρογραφία για τη συσχέτιση των μουσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων (βλ. Πίνακα 2). Σε σχετική μετα-ανάλυση (Butzlaff, 2000) αναφέρονται τα εξής σημεία:

- Η ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου και μιας μουσικής παρτιτούρας διαβάζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά. Επομένως, η εξάσκηση στην ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας καθιστά πιθανόν ευκολότερη και την ανάγνωση γλωσσικής σημειογραφίας.
- Η αναγνωστική δεξιότητα προϋποθέτει την ύπαρξη φωνολογικής διάκρισης. Η μουσική ακρόαση εξασκεί την ακουστική ευαισθησία, που είναι υπεύθυνη και για την διάκριση μουσικών ήχων και για τη φωνολογική διάκριση.
- Κατά την εκμάθηση στίχων τραγουδιών, οι μαθητές ασχολούνται με ανάγνωση γραπτών κειμένων.
- Η δομή των τραγουδιών έχει συχνά επαναλαμβανόμενη μορφή, κάτι που καθιστά τους στίχους προβλέψιμους και την εκμάθησή τους ευκολότερη και ταυτόχρονα περιλαμβάνει και την εξάσκηση της ανάγνωσης.

Αντικείμενο έρευνας	Ερευνητές
Συσχέτιση ανάγνωσης και διδακτικών στυλ μουσικής εκπαίδευσης των Orff, Kodaly, Dalcroze, που δίνουν έμφαση στις πολυαισθητηριακές, ομαδικές δραστηριότητες, μέσω τραγουδιού και ρυθμικού παιξίματος οργάνων	Hurwitz et al., 1975
Συσχέτιση ανάγνωσης και μουσικής εκπαίδευσης με συμμετοχή σε χορωδίες, ορχήστρες ή μπάντες, κάτι που απαιτεί δεξιότητες μουσικής ανάγνωσης και διαρκή εξάσκηση	Douglas & Willats, 1994
Συσχέτιση μάθησης ανάγνωσης μουσικής και μάθησης ανάγνωσης λέξεων	Pelletier, 1963
Συσχέτιση διάκρισης τονικού ύψους / ακουστικής διάκρισης και ακουστικής	Madsen &

αναγνώρισης φωνολογικών πληροφοριών	Gerninger, 1967
Χρήση της μουσικής διδασκαλίας ως μέσου ενίσχυσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων	Gordon, 1977
Χρήση μουσικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία συγκεκριμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων, ειδικά για παιδιά με αναπηρία	Roskam, 1979
Πρώιμη παρέμβαση με χρήση μουσικής: ενίσχυση των προγραφικών δεξιοτήτων 4χρονων παιδιών	Standley & Hughes, 1997
Η χρήση της μουσικής ως μέσου για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων έχει θετικότερα αποτελέσματα σε σύγκριση με τη χρήση της μουσικής χωρίς συγκεκριμένο στόχο	Register, 2001
Η χρήση μουσικής ως ενισχυτικού μέσου για τη διδασκαλία ονομασίας γραμμάτων, φωνολογικής ενημερότητας και της έννοιας του βιβλίου σε παιδιά νηπιαγωγείου είχε θετικότερα αποτελέσματα από τη χρήση ενός προγράμματος εκπαιδευτικής τηλεόρασης με τον ίδιο σκοπό	Register, 2004
Μετα-ανάλυση 6 ερευνών: δε βρέθηκε αιτιώδης σχέση μουσικής και ανάγνωσης εξαιτίας των διαφορετικών μεθόδων παρέμβαση και του μικρού αριθμού ερευνών	Butzlaff, 2000
Μετα-ανάλυση 25 ερευνών: η χρήση της μουσικής ως μέσου σχεδιασμένου για τη διδασκαλία συγκεκριμένων αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι γενικά αποτελεσματική.	Standley, 2008
Παθητική και ενεργητική συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, όπως ακρόαση, τραγούδι, παίξιμο οργάνων και κίνηση: σημαντική βελτίωση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και στα τρία υπο-τεστ (αποκωδικοποίηση λέξεων, γνώση λέξεων, κατανόηση κειμένου)	Register, 2007

Πίνακας 2: Έρευνες σχετικέ με την αλληλεπίδραση των μουσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων

Η μετα-ανάλυση του Butzlaff (2000) εντόπισε συνολικά 93 άρθρα ή βιβλία που μελετούν τη σχέση μουσικής και ανάγνωσης. Αυτό που σε γενικές γραμμές βρέθηκε ήταν ότι υπάρχει συσχέτιση αλλά όχι αιτιακή σχέση μεταξύ μουσικής διδασκαλίας και επίδοσης στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις έρευνες συσχέτισης συγκρίθηκε η αναγνωστική επίδοση μαθητών με και χωρίς μουσική εμπειρία. Επειδή δεν υπήρχαν διαθέσιμες πληροφορίες για την επίδοση πριν την έρευνα, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν τα υψηλά σκορ μετά την έρευνα οφείλονται στη μουσική διδασκαλία ή θα ήταν υψηλά ούτως ή άλλως. Επομένως, αν και βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ μουσικής και επίδοσης σε σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης, η καλή επίδοση δεν μπορεί να αποδοθεί ξεκάθαρα στη μουσική διδασκαλία. Για παράδειγμα, είναι πιθανό οι ικανοί μαθητές στην ανάγνωση να επιλέγουν μουσικά μαθήματα, ή το αντίστροφο, ίσως λόγω της καταγωγής τους από οικογένειες που εκτιμούν τη μουσική και τη λογοτεχνία. Επίσης, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι οι προσδοκίες των ερευνητών, ειδικά σε περίπτωση που η μουσική διδασκαλία έχει πραγματοποιηθεί από τον ερευνητή, ο οποίος μπορεί να έχει επιλέξει μαθητές, οι οποίοι ούτως ή άλλως θα ωφελούνταν από πρόσθετη στήριξη.

Η Hall (1952, στο Hallam & Price, 1997) σε μια άλλη έρευνα διαπίστωσε ότι η επίδοση στην κατανόηση κειμένου παρουσίαζε βελτίωση κατά την ακρόαση μουσικής. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, η μεγαλύτερη συνεισφορά της μουσικής υπόκρουσης ήταν η βελτίωση στην ακρίβεια και οι μαθητές που είχαν «κάτω του μετρίου επίδοση στη νοημοσύνη και στην επιδεξιότητα» ωφελήθηκαν περισσότερο από την παρουσία μουσικής, που σημαίνει ότι πιθανόν αυτοί οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη βοήθειας στη συγκέντρωση. Οι έρευνες των Bradley (1981 στο Douglas & Willatts, 1994) και Wisbey (1980 στο Douglas & Willatts, 1994) βρήκαν αντίστοιχα ότι ένα πολυαισθητηριακό πρόγραμμα ανάγνωσης βοηθάει στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και μια μουσική προσέγγιση στην ανάγνωση βοηθάει ακριβώς στη δημιουργία αυτής της πολυαισθητηριακής αντιμετώπισης

των ήχων. Όπως άλλωστε αναφέρεται στη μελέτη του MacLean και των συνεργατών του (1987 στο Douglas & Willatts, 1994), η γνώση παιδικών τραγουδιών σχετίζεται άμεσα με τις φωνολογικές δεξιότητες.

Η έρευνα των Douglas & Willatts (1994) ασχολείται με τη συσχέτιση της μουσικής και της αναγνωστικής δεξιότητας και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι:

- υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο ρυθμό και στην ανάγνωση και
- η μουσική εκπαίδευση είναι μια εξαιρετική στρατηγική παρέμβασης για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Εξετάστηκαν 78 παιδιά 7 ετών 5 μηνών μέχρι 8 ετών 9 μηνών ως προς τις λεκτικές δεξιότητες, ως προς τη ρυθμική αντίληψη (διάκριση μεταξύ του 'ίδιο' και 'διαφορετικό') και μελωδική αντίληψη (διάκριση μεταξύ του 'πιο ψηλά', 'πιο χαμηλά' και 'ίδιο') και ως προς την αναγνώριση λέξεων και την ορθογραφία. Βρέθηκε λοιπόν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μελωδικής αντίληψης με όλες τις άλλες μεταβλητές, ενώ η ρυθμική αντίληψη παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ο συνδυασμός όμως της μελωδικής και της ρυθμικής αντίληψης παρουσίασε από τη μια σημαντική συσχέτιση με την ανάγνωση, αλλά όχι με την ορθογραφία. Αυτό πιθανόν συμβαίνει, διότι η ρυθμική επεξεργασία εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, όπως και η ανάγνωση, ενώ το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τη μελωδική επεξεργασία (Douglas & Willatts, 1994).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μη μουσικοί υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση ως προς τη μουσική, βλέποντάς την σαν μια αυτοτελή οντότητα, παρά σαν κάτι που μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά του, κάτι που κάνουν οι εκπαιδευμένοι μουσικοί χρησιμοποιώντας πιο αναλυτικό τρόπο προσέγγισής της (Bever & Chiarello, 1974, στο Douglas & Willatts, 1994). Πάντως, επειδή οι συμμετέχοντες, στην έρευνα των Douglas & Willatts δεν ήταν μουσικά εκπαιδευμένοι, διεξήχθη μια δεύτερη, πιλοτική έρευνα, με σκοπό να εξετάσει την πρακτική εφαρμογή της συσχέτισης μεταξύ αναγνωστικής και ακουστικής ικανότητας. Δώδεκα λοιπόν μαθητές που προτάθηκαν από τον δάσκαλο υποστηρικτικής διδασκαλίας, ως έχοντες ανάγκη επιπλέον βοήθειας, συμμετείχαν στη μελέτη αυτή. Οι μισοί δέχτηκαν μουσική παρέμβαση με σκοπό την ανάπτυξη των ακουστικών, οπτικών και κινητικών δεξιοτήτων, με τη χρήση της φωνής και μελωδικών και μη κρουστών μουσικών οργάνων. Σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιήθηκαν ρυθμικές και μελωδικές δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού, ενώ υπήρχαν συχνές εναλλαγές, αλλά και συνδυασμός μεταξύ οπτικών και ακουστικών μεθόδων. Η δεύτερη ομάδα συμμετείχε σε μη μουσικές δραστηριότητες, που περιλάμβαναν συζήτηση και συνεργασία σε ομάδες και ενθάρρυνση έκφρασης ιδεών πάνω σε κάποιο θέμα. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μετά από έξι μήνες, εξετάστηκε η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και βρέθηκε αύξηση της βαθμολογίας στην ομάδα που δέχτηκε μουσική παρέμβαση, ενώ η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου δε μεταβλήθηκε καθόλου. Παρόλο που η εξέλιξη ήταν σχετικά μικρή (μόνο 5 πόντοι της βαθμολογικής κλίμακας), φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ μουσικής και αναγνωστικής ικανότητας και ότι η μουσική εκπαίδευση, πιθανόν σε συνδυασμό και με άλλου είδους παρεμβάσεις, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της ανάγνωσης (Douglas & Willatts, 1994).

Επιπλέον, η πιο πρόσφατη έρευνα των Register (2007) εξέτασε επίσης τη χρήση της μουσικής ως μέσου ενίσχυσης των δεξιοτήτων στην ανάγνωση παιδιών τυπικής ανάπτυξης $2^{ας}$ τάξης δημοτικού, και παιδιών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση. Οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με το τεστ λεξιλογίου και το τεστ κατανόησης κειμένου Gates-MacGinite Reading Test για τη δεύτερη τάξη. Η διαδικασία περιλάμβανε παθητική και ενεργητική συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, όπως ακρόαση, τραγούδι, παίξιμο οργάνων και κίνηση με σκοπό η διδασκαλία να ανταποκρίνεται σε διάφορα μαθησιακά στυλ και σε διαφορετικές αισθητηριακές εμπειρίες. Πραγματοποιήθηκαν 12

μαθήματα σε περίοδο 4 εβδομάδων, όπου σε κάθε μάθημα χρησιμοποιούταν τουλάχιστον μια μουσική δραστηριότητα που δίδασκε και εξασκούσε μια στρατηγική ανάγνωσης, εστιάζοντας στους τομείς της αποκωδικοποίησης, της γνώσης λέξεων και της κατανόησης κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και στα τρία υπο-τεστ (αποκωδικοποίηση λέξεων, γνώση λέξεων, κατανόηση κειμένου), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αποκωδικοποίηση και στη γνώση λέξεων και όχι στην κατανόηση κειμένου.

Πέρα όμως από τη συσχέτιση της μουσικής με τη γλώσσα έχει διαπιστωθεί ότι η ακρόαση μουσικής μπορεί να βελτιώσει όχι μόνο την απόδοση στην κατανόηση κειμένου (Hallam & Price, 1998) αλλά και την απόδοση στα μαθηματικά (Abikoff et al., 1996). Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι όταν ένα παιδί μαθαίνει να παίζει πιάνο αναπτύσσει στον εγκέφαλό του μία αρχιτεκτονική δομή στην ίδια περιοχή που βρίσκονται οι μαθηματικές και αναγνωστικές ικανότητες (Kosik, 1999, στο Yoon, 2000).

Συσχέτιση της Μουσικής με τα Μαθηματικά

Η μουσική εκπαίδευση αυξάνει τις κριτικές και αντιληπτικές ικανότητες που συνδέονται με την ικανότητα της λογικής σκέψης. Αυτές τις ικανότητες μπορεί να τις αξιοποιήσει ένα παιδί στην επίλυση προβλημάτων πέρα από το χώρο της μουσικής, όπως στα μαθηματικά (Kelstrom, 1998 & Mikella, 1998, στο Yoon, 2000) π.χ. στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού (Milley et al., 1998, στο Yoon, 2000).

Στη διεθνή αρθρογραφία έχουν εντοπισθεί έρευνες που μελετούν τη συσχέτιση της μουσικής με τα μαθηματικά σε άμεση σύνδεση με τη συμπεριφορά. Η σχολική συμπεριφορά δεν είναι ανεξάρτητη από τη μαθησιακή συμπεριφορά. Είναι αλληλένδετες και συμβάλλουν εξίσου στην σχολική επίδοση του μαθητή. Η μουσική επηρεάζει τη διάθεση του ανθρώπου, είτε υπερδιεγείροντάς την είτε ηρεμώντας και απαλύνοντάς την. Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μουσική ως ακρόαση επηρεάζει τη σωματική και φυσική κατάσταση του ατόμου, όπως αλλαγές στη θερμοκρασία, στην πίεση του αίματος, στην αναπνοή και στο σφυγμό (Savan, 1996, στο Hallam & Price, 1998). Διάφορες έρευνες έχουν εστιάσει στην επίδραση της μουσικής στη σχέση της σχολικής και μαθησιακής συμπεριφοράς.

Ιδιαιτέρως για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, πιστεύεται ότι αν η ίδια η εργασία δεν παρέχει αρκετά ερεθίσματα, τότε το παιδί σταδιακά αφαιρείται, ψάχνοντας για ερεθίσματα στο περιβάλλον του (Abikoff et al., 1996). Πιο συγκεκριμένα, οι Hallam & Price (1998) πραγματοποίησαν μια έρευνα για την επίδραση της μουσικής στην ακαδημαϊκή απόδοση και στη συμπεριφορά 10 παιδιών ηλικίας 9 μέχρι 10 ετών που παρουσίαζαν διαταρακτική συμπεριφορά με μεγάλη συχνότητα, όπως κρίσεις θυμού, κλάμα, λεκτική και σωματική επιθετικότητα, και γενική υπερδραστηριότητα. Επιλέχθηκαν μουσικά αποσπάσματα «χαλαρωτικής» μουσικής (Giles, 1991, στο Hallam & Price, 1998), υπό την ακρόαση των οποίων, ζητήθηκε από τους μαθητές να λύσουν όσα περισσότερα προβλήματα μαθηματικών μπορούσαν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και παράλληλα μετρήθηκε ο αριθμός παραβάσεων κανόνων, όπως:

- να απευθύνονται στο δάσκαλο σηκώνοντας το χέρι και να περιμένουν να τους δώσει το λόγο,
- να μη μιλάνε στα άλλα παιδιά,
- να μη σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να πάρουν άδεια,
- να μη χτυπούν τα άλλα παιδιά ή να μην κάνουν απειλητικές χειρονομίες και
- να μην κάνουν υπερβολικό θόρυβο (π.χ. χτυπώντας ένα αντικείμενο).

Ως προς την επίδοση στα μαθηματικά βρέθηκε σημαντική διαφορά με και χωρίς την παρουσία μουσικής υπόκρουσης. Αναφορικά με την παράβαση κανόνων, η έρευνα έδειξε ότι με εξαίρεση την πρώτη συνεδρία κατά την οποία παρατηρήθηκε κάποια αναστάτωση εξαιτίας της προσαρμογής των παιδιών στην ακρόαση μουσικής, γενικά υπήρξαν σημαντικά λιγότερες παραβάσεις κατά τη διάρκεια της ακρόασης. Ως προς τη συσχέτιση του αριθμού αριθμητικών προβλημάτων και παραβάσεων κανόνων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, που σημαίνει ότι η βελτίωση στα μαθηματικά είχε σχέση με τη βελτίωση της συμπεριφοράς, που με τη σειρά της επηρεάστηκε από τη μουσική υπόκρουση. Οι μαθητές που ωφελήθηκαν περισσότερο από την παρουσία μουσικής ήταν αυτοί που είχαν προβλήματα υπερκινητικότητας, αλλά όχι κάποιο σοβαρό συναισθηματικό τραύμα. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική ίσως ικανοποίησε την ανάγκη τους να δέχονται περισσότερα ερεθίσματα, χωρίς όμως να αποσπά την προσοχή τους από την εκτέλεση της εργασίας τους. Ενώ λοιπόν η μουσική δεν άλλαξε ουσιαστικά τη συμπεριφορά τους σχετικά με την υπακοή στους κανόνες, παρατηρήθηκε ότι μιλούσαν ενώ εργάζονταν, παρά ότι μιλούσαν αντί να εργάζονται. Συμπεραίνεται ότι ίσως είναι προτιμότερη η αντικατάσταση των ερεθισμάτων που αποσπούν την προσοχή των παιδιών με άλλα ερεθίσματα, παρά η μείωσή τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μείωση στην έκφραση εχθρότητας μεταξύ των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά αντί να κακολογούν ή να προσβάλλουν το ένα το άλλο, μιλούσαν για το πόσες ασκήσεις είχε λύσει ο καθένας, ή προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους. Παρομοίως, μια έρευνα που διενεργήθηκε σε φοιτητές, έδειξε ότι αυτοί που άκουσαν χαλαρωτική μουσική, είχαν περισσότερη διάθεση να βοηθήσουν τους άλλους, συγκριτικά με όσους άκουσαν πιο έντονη μουσική (Fried & Berkowitz, 1979, στο Hallam & Price, 1998). Διαφαίνεται ότι η οργανική μουσική έχει θετικότερα αποτελέσματα στη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών, παρά η φωνητική. Βέβαια, είναι απαραίτητη περισσότερη έρευνα για να φανούν τα αποτελέσματα της μουσικής ακρόασης μέσα στην τάξη σε μόνιμη βάση και ποιο είδος μουσικής θα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα. Μια ακόμη σχετική έρευνα μεταξύ 20 μαθητών τυπικής ανάπτυξης και 20 μαθητών με ΔΕΠ-Υ από 7 ως 13 ετών, εξέτασε την επιρροή τριών παραγόντων στην επίδοσή τους σε μαθηματικά τεστ: α) ενός δεκαλέπτου μουσικής ακρόασης των αγαπημένων τραγουδιών του παιδιού, β) ενός δεκαλέπτου ακρόασης ομιλίας και γ) ενός δεκαλέπτου σιωπής. Βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις κατά την ακρόαση μουσικής από ό,τι κατά την ακρόαση ομιλίας ή κατά τη σιωπή. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκτέλεσαν τις εργασίες με τον ίδιο περίπου τρόπο και στις τρεις περιπτώσεις. Η επίδοση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μειώθηκε κατά 9% κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης, ενώ η επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ κατά την ακρόαση μουσικής ήταν 33% και 23% καλύτερη αντίστοιχα από την επίδοσή τους κατά την ακρόαση ομιλίας και κατά τη σιωπή.

Σε μια έρευνα του Scott (1970, στο Hallam & Price, 1998), που εξέτασε την επίδοση τεσσάρων παιδιών με υπερκινητικότητα σε μια μαθηματική δραστηριότητα σε τέσσερις διαφορετικές συνθήκες, βρέθηκε ότι τα παιδιά ήταν περισσότερο παραγωγικά κατά τη συνθήκη της μουσικής ακρόασης μέσα στην τυπική τάξη, εν συγκρίσει με τις συνθήκες της απλής παρουσίας στη γενική τάξη, της τοποθέτησης των παιδιών σε τέσσερις γειτονικούς θαλάμους και της τοποθέτησής τους σε τέσσερις γειτονικούς θαλάμους με μουσική υπόκρουση.

Επίλογος

Συμπερασματικά η επίδραση της μουσικής σε άλλες δεξιότητες του ανθρώπου μπορεί να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί με διάφορους τρόπους, όπως με τη μελέτη της επίδρασης της μουσικής διδασκαλίας σε ακαδημαϊκές δεξιότητες ή της επίδρασης της μουσικής ακρόασης

στην εκτέλεση κάποιων δραστηριοτήτων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα κατά την ακρόαση μουσικής σε χαμηλή ένταση και ότι η κατάλληλη μουσική την κατάλληλη στιγμή μειώνει το άγχος και κάνει τους μαθητές πιο ήρεμους, χαρούμενους και παραγωγικούς (Giles, 1991). Η ακρόαση αποσπασμάτων Μότσαρτ κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει αξιοσημείωτα αποτελέσματα σε μαθητές με διαταρακτική συμπεριφορά, οι οποίοι σε διάστημα 5 μηνών έγιναν πιο ήρεμοι και συνεργάσιμοι (Savan, 1996, στο Hallam & Price, 1998) γιατί κάποιες ηχητικές συχνότητες ή συνδυασμοί συχνοτήτων είναι πιθανό να ενεργοποιούν συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, προκαλώντας βιοχημικές αντιδράσεις, που ηρεμούν τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, η μουσική συμβάλει στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, αλλά και στην ενίσχυση πρακτικών δεξιοτήτων που διοχετεύονται ομαλά και σε άλλους τομείς της ζωής του μαθητή (Yoon, 2000), όπως: η ικανότητα διαχείρισης άγχους, η συνεργασία, η εκτίμηση του πολιτισμού της χώρας του παιδιού, αλλά και των άλλων χωρών και η ικανότητα να εκφράζει και να χειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του.

Η σχέση της μουσικής με διάφορα στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μάθησης, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, και διάφορες χρήσεις της μουσικής στην εκπαίδευση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη προς όφελος της εκπαίδευσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες τόσο υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης όσο και στο πλαίσιο της διεπιστημονικής εργασίας. Αδιαμφισβήτητα η ανάγκη για πιο συστηματική έρευνα για ευρήματα στον ελληνικό χώρο είναι επιτακτική προκειμένου μετά σε πρακτικό επίπεδο να οργανωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αποβλέπουν σε χρήσιμα αποτελέσματα τόσο για το ίδιο τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abikoff, H. et al. (1996). The effects of auditory stimulation on the arithmetic performance of children with ADHD and nondisabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 238- 246.

Beane, J. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76, 616-622.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 167-178.

Chase, K.M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: a survey study. *Journal of Music Therapy* 41(1), 28-54.

Douglas, S. & Willatts P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17(2), 99-107.

Dwyer, B. (1995). Preparing for the 21st century: A paradigm for our times. *Innovations in Education and Training International Journal*, 32(3), 269-277.

Erickson, L. (1996). Designing integrated curriculum that promotes higher-level thinking. Alexandria, VA: ASCD.

Giles, M. (1991). A little background music, please. *Principal*, 71(2), 41-44.

Gordon, M. (1977). *The effect of contingent instrumental music instruction on the language reading behaviour and musical performance ability of middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.

Greenwald, M.A. (1978). The effectiveness of distorted music versus interrupted music to decrease self-stimulatory behaviors in profoundly retarded adolescents. *Journal of Music Therapy,* 25, 58-66.

Groeneweg, G., Stan, E.A., Celser, A., MacBeth, L.& Vrbancic, M. (1988). The effect of background music on the vocational behavior of mentally handicapped adults. *Journal of Music Therapy, 25,* 118-134.

Gromko, J.E. & Poorman A.S. (1998). Developmental trends and relationships in Children's Aural Perception and symbol use. *Journal of Music education*, 46 (1), 16-23.

Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in Early Music Learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research* 4(1), 51-71.

Hallam, S. & Price J. (1998). Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education,* 25, (2), 88-91.

Hurwitz, I., et al. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 167-174.

Jacobs, H. (1995). *On curriculum integration*. Alexandria, VA : ASCD.

Kemmelmeyer, K. J. / Probst, W. (1981). *Quellentexten zur pädagogischen Musiktherapie* Verlag Regensburg.

Lowe, A.(2002). Toward Integrating Music and other art forms into the language curriculum. *Research Studies in Music Education*, 18, 12-23.

Madsen, C., & Geringer, J. (1976). Choice of televised music lessons vs. free play in relationship to academic improvement. *Journal of Music Therapy*, 13, 154-162.

Michels, P. (2001). *The role of musical intelligence in whole brain education*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor musicae in the Faculty of Humanities, School of the Arts, University of Pretorria

Morton, L.L., Kershner, J.R. & L.S. Siegel (1990). The potential for Therapeutic Applications of Music on Problems related to Memory and Attention. *Journal of Music Therapy,* 27(4), 195-208.

Pelletier, H. (1963). *An investigation of the relation between training in instrumental music and selected aspects of language growth in third grade children*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.

Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading / writing. *Journal of Music Therapy,* 28(3), 239-248.

Register, D. (2004). The effects of live music groups versus an educational children's television program on the emergent literacy of young children. *Journal of Music Therapy*, 41, 2-27.

Register, D. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *The Journal of Music Therapy,* 44(1), 23-37.

Roskam, K. (1979). Music therapy as an aid for increasing auditory awareness and improving reading skill. *Journal of Music Therapy,* 16, 31-42.

Salame, P. & Baddeley, A. (1989). Effects of background music on phonological short - term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41A (1), 107-122.

Savan, A. (1998). A study of the effect of background music on the behaviour and physiological responses of children with special educational needs. *The Psychology of Education Review*, 22(1), 32-5.

Savan, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music,* 27 (2), 138-146.

Savan, A. (1996). A study of the effect of music on the behavior of children with special educational needs. *Paper presented at the conference of the Society for Research in Psychology of Music and Music education*, Institute of Education, University of London.

Standley, J. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a Meta-Analysis. *Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 17-32.

Standley, J.M. & J.E. Hughes (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading / writing skills. *Music Therapy Perspectives*, 15, 79-85.

Wood, K. (1997). *Interdisciplinary instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance and practical life skills* M.A. Thesis presented to the Faculty of the Department of Education Biola University La Miranda, California USA.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική* Αθήνα: τυπωθήτω

Καρτασίδου, Λ.& Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Λ. *Καρτασίδου & Λ. Στάμου (επιμ.). Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. *Πρακτικά Ημερίδας* 20 Μαΐου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 46-60.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή,* Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ψυχολογικές διαστάσεις της μουσικής εκτέλεσης και εισηγήσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση των μουσικών

Ιουλία Παπαγεώργη

Περίληψη

Η μουσική εκτέλεση είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί πολλή προσπάθεια. Για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν επιδεξιότητα, οι μουσικοί πρέπει να είναι σωματικά, ψυχολογικά και πνευματικά υγιείς. Η παρουσίαση θα επικεντρωθεί στις ψυχολογικές διαστάσεις της μουσικής εκτέλεσης και θα συζητήσει την ανάπτυξη μουσικής προοπτικής και επιδεξιότητας, το ρόλο της αυτοεικόνας στην ανάπτυξη επιδεξιότητας στη μουσική εκτέλεση, καθώς και θετικές και αρνητικές επιδράσεις στην εξέλιξη των μουσικών. Ένα από τα πιο εξουθενωτικά και συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μουσικοί είναι το άγχος της μουσικής εκτέλεσης. Το δεύτερο μέρος της ομιλίας θα επικεντρωθεί στην παρουσία, συντελεστικά αίτια και επιπτώσεις του άγχους, καθώς και στις στρατηγικές που ακολουθούν οι μουσικοί για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκτέλεσης. Η συζήτηση θα βασιστεί στα αποτελέσματα δύο πρόσφατων ερευνητικών προγραμμάτων: (1) *Understanding Performance Anxiety in the Adolescent Musician:* Αυτή η μελέτη αποσκοπούσε να μελετήσει τις εμπειρίες άγχους νεαρών μουσικών χρησιμοποιώντας μέτρα αυτό-αναφοράς. Συμμετέχοντες ήταν 410 μουσικοί ηλικίας 12-19 ετών, που συμπλήρωσαν ένα καινούργιο ερωτηματολόγιο που ασχολείτο με διάφορα μαθησιακά και μουσικοεκτελεστικά θέματα, όπως το άγχος της εκτέλεσης. (ΙΙ) *Investigating Musical Performance (IMP): Comparative Studies in Advanced Musical Learning:* Αυτή η δίχρονη μελέτη αποσκοπούσε να μελετήσει πώς μουσικοί διαφόρων μουσικών στυλ (κλασσική, ποπ, τζαζ, Σκωτσέζικη παραδοσιακή) εμβαθύνουν και αναπτύσσουν τις γνώσεις τους για τη μουσική εκτέλεση σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και ευρύτερο μουσικο-κοινοτικό πλαίσιο. Δεδομένα μαζεύτηκαν μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου το οποίο συμπλήρωσαν 244 μουσικοί, καθώς και ημι-δομημένων προσωπικών (μελέτες περιπτώσεων) και ομαδικών συνεντεύξεων. Θα συζητηθούν συμπεράσματα και εισηγήσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση των μουσικών.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά με πρόβλημα όρασης

Στεφανία Παπατζίκη

Περίληψη

Η διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε παιδιά με προβλήματα όρασης που δεν εμφανίζουν άλλη αναπηρία, εγείρει πολλά ερωτηματικά στον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να την πράξει. Η χρήση της σημειογραφίας και της κίνησης στις μουσικές δραστηριότητες και η πιθανότητα ύπαρξης υψηλού επιπέδου ακουστικής ικανότητας, είναι τρεις τομείς που επηρεάζονται από αυτή την οπτική αναπηρία. Στη βιβλιογραφική έρευνα που έγινε προσδιορίζεται το διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί ένας εκπαιδευτικός αναφορικά με τους τρεις αυτούς τομείς. Στην παρουσίαση αυτή εξετάζονται και συγκρίνονται τα βασικά στοιχεία της ανάπτυξης της μουσικής γνώσης των παιδιών με, αλλά και χωρίς προβλήματα όρασης, καθώς επίσης το γενικό αλλά και μουσικό πλαίσιο το οποίο προσδιορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση των παιδιών ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών με προβλήματα όρασης. Τα αποτελέσματα αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας οδήγησαν σε πρακτικές προτάσεις για τη χρήση της σημειογραφίας και της κίνησης μέσα στην τάξη, καθώς και προτάσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν από την πιθανή ύπαρξη υψηλού επιπέδου ακουστικής ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά
Προβλήματα όρασης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία, πρακτικές εφαρμογές

Προβληματική

Η διδασκαλία της μουσικής σε μαθητές με πρόβλημα όρασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εγείρει πολλά ερωτηματικά στον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να την πράξει. Το πρώτο πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει είναι η χρήση της σημειογραφίας. Για τα παιδιά εκείνα που έχουν ολοκληρωτική απώλεια όρασης, η συμβατική σημειογραφία δεν αποτελεί συζητήσιμη λύση. Ωστόσο, όμως, παραμένει η ανάγκη για τους μαθητές αυτούς να αναπαραγάγουν τραγούδια ή μουσικά κομμάτια που έχουν μάθει, να έχουν την ευχέρεια να αποθηκεύουν τις μουσικές δημιουργίες τους, καθώς και να μπορούν να μεταφέρουν τις μουσικές ιδέες τους στους συμμαθητές τους. Όσον αφορά στα παιδιά με μερική απώλεια όρασης φαίνεται εφικτή η χρήση της συμβατικής μουσικής σημειογραφίας, ωστόσο, όμως, θα πρέπει να γίνονται κάποιες προσαρμογές σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Τέλος, υπάρχει και η Braille (Μπράιγ), η γραπτή γλώσσα για τα άτομα με πρόβλημα όρασης, βάσει της οποίας αναπτύχθηκε και μουσική σημειογραφία. Προκύπτουν, όμως, ερωτήματα για τη χρησιμότητα της ειδικής αυτής γλώσσας στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, ειδικά για τον εκπαιδευτικό που δεν έχει εξοικειωθεί με τη χρήση της. Επίσης, τίθενται και ζητήματα ύπαρξης και πρόσβασης σε βιβλία Braille με μουσικό υλικό που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η χρήση της κίνησης στις μουσικές δραστηριότητες. Είναι πολύ σημαντικό για το δάσκαλο να γνωρίζει πώς τα παιδιά με προβλήματα όρασης αντιλαμβάνονται το χώρο που τους περιβάλλει και τις βασικές χωροταξικές έννοιες, ώστε να οργανώσει τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Ένα άλλο θέμα που συνδέεται με την κίνηση είναι το παίξιμο των μουσικών

οργάνων καθώς και η μερική ή ολική έλλειψη οπτικής επαφής για τη μετάδοση πληροφοριών, όπως για παράδειγμα η χρήση χειρομιμικής για την παρουσίαση του τονικού ύψους.

Ένα τελευταίο, αλλά, όχι λιγότερο σημαντικό θέμα το οποίο πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός ο οποίος διδάσκει μαθητές με πρόβλημα όρασης είναι η πιθανή ύπαρξη υψηλού επιπέδου ακουστικής ικανότητας. Συχνά αναφέρεται πως τα άτομα τα οποία υστερούν σε μία αίσθηση αναπτύσσουν τις υπόλοιπες για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους. Για το λόγο αυτό παρατηρείται σε παιδιά με πρόβλημα όρασης να έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ακοή τους, γεγονός που οδηγεί σε διαφορετική σχέση με τον ήχο σε σχέση με τα παιδιά με πλήρη οπτική ικανότητα και απαιτεί διαφοροποιήσεις στη σχεδίαση και οργάνωση του μαθήματος της μουσικής από τον εκπαιδευτικό.

Η αναμενόμενη μουσική συμπεριφορά των παιδιών έξι ως δώδεκα ετών χωρίς πρόβλημα όρασης

Ο άνθρωπος εμφανίζει μουσική προδιάθεση χάρη στο σχεδιασμό του και τη βιολογική κληρονομιά του (Welch & Adams, 2003· Welch, 2006α:251). Αυτό που πρώτα κανείς αντιλαμβάνεται από τον κόσμο των ήχων είναι στοιχεία όπως η ένταση, το τονικό ύψος, η χροιά και η διάρκεια, ενώ στη συνέχεια γίνεται αντιληπτή η δομή της μουσικής και αργότερα όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την αναδεικνύουν ως μια μορφή γλώσσας (Welch, 2000:1).

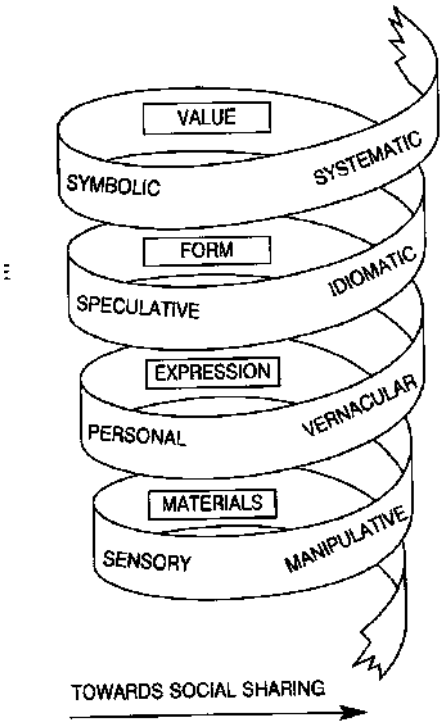
Ωστόσο, όμως, ο ανθρώπινος σχεδιασμός δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών. Σημαντικό ρόλο παίζει και η πολιτιστική ένταξη του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εμπειρίες που προσφέρει το πολιτιστικό περιβάλλον ενός παιδιού (Hallam & Lamont, 2001:9). Στενά συνδεδεμένες με την πολιτιστική ένταξη είναι και οι παραγωγικές ικανότητες (Welch, 2006α:254), οι οποίες αναφέρονται στις εμπειρίες εκείνες που δεν μοιράζεται το σύνολο μιας κοινωνίας, αλλά μέρος αυτής και καταλήγει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων ικανοτήτων, που στη μουσική αφορούν στην εκτέλεση, στον αυτοσχεδιασμό και στη σύνθεση (Hallam & Lamont, 2001:9,11).

Το σχολείο είναι ένας άλλος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών μέσω του προγράμματος σπουδών (Shehan Campbell, 1998:49), του παιδαγωγικού στυλ που χρησιμοποιείται (Hargreaves, 1996:146-147) και της κοινωνικοποίησης μεταξύ των παιδιών με τη χρήση τραγουδιών, μουσικών παιχνιδιών και αλυχτισμάτων (Shehan Campbell, 1998:44).Η οικογένεια είναι ένας άλλος χώρος ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς επίσης και ευρύτεροι κοινωνικοί χώροι και θεσμοί, όπως οι παρέες, οι θρησκευτικές κοινότητες, το φύλο και η εθνικότητα.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν κοινό παρονομαστή της εξέλιξης της μουσικής συμπεριφοράς για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο. Παρόλο που διαφορές μεταξύ ατόμων είναι αποδεκτές και θεωρούνται φυσιολογικές, τα κοινά σημεία στη μουσική συμπεριφορά των παιδιών οδηγούν στη σύνταξη συγκεκριμένων φάσεων για την εξέλιξη της μουσικής μάθησης, με βάση την ηλικία (Welch, 2002).

Σύμφωνα με τους Swanwick & Tillman (1986:334) το μοντέλο μουσικής ανάπτυξης έχει τη μορφή σπιράλ (βλ. εικ. 1). Οι τρεις φάσεις που αφορούν στις ηλικίες έξι ως δώδεκα ετών είναι η «ιθαγενής» (vernacular), η «ερευνητική» (speculative) και η «ιδιωματική» (idiomatic). Κατά τη διάρκεια της ιθαγενούς φάσης (έξι με εννιά ετών) τα παιδιά εμφανίζουν εκφραστικά στοιχεία στο τραγούδι και στις συνθέσεις τους, ρυθμική αλληλουχία και μελωδίες, όλα εμπνευσμένα από το μουσικό τους πολιτισμό (Swanwick & Tillman, 1986:322-324). Στην ερευνητική φάση (εννιά με έντεκα ετών), οι δοκιμές και τα λάθη αποτελούν το βασικό τρόπο

μουσικής δημιουργίας για τη μελωδία και το τονικό ύψος, ενώ η ρυθμική σταθερότητα και η δημιουργία φράσεων περνά σε δεύτερη μοίρα. Στο στάδιο αυτό οι αντιθέσεις και το στοιχείο της έκπληξης χρησιμοποιούνται με πιο προχωρημένο τρόπο, ενώ οι μουσικοί κανόνες εδραιώνονται, αφού οι συνθέσεις των παιδιών ανήκουν όλο και περισσότερο σε ένα συγκεκριμένο στυλ (ό.π.:324-325). Κατά την ιδιωματική φάση (έντεκα και δώδεκα χρονών) οι συνθέσεις ανήκουν εξ ολοκλήρου σε ένα μουσικό στυλ, η χρήση των αντιθέσεων και της έκπληξης αποκτά ακόμα υψηλότερο επίπεδο, ενώ την ίδια περίοδο αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη δομή και τη φόρμα (ό.π.:327-328).



Εικόνα. 1: *Το σπιράλ ανάπτυξης της μουσικής γνώσης (Swanwick & Tillman., 1986)*

Ένα άλλο μοντέλο μουσικής ανάπτυξης το οποίο σχετίζεται με το τραγούδι είναι αυτό του Graham Welch (1986, 1998, 2002, 2006α, 2006β). Συνολικά αποτελείται από τέσσερις φάσεις, για την ηλικία, όμως, των έξι έως δώδεκα ετών μας ενδιαφέρει η τρίτη και η τέταρτη. Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης τα διαστήματα και οι μελωδικές γραμμές είναι ως επί τω πλείστον σωστά, ενώ όποιες τονικές αποκλίσεις προκύπτουν συνδέονται συνήθως με τη χρήση λανθασμένης έκτασης τραγουδιού. Στην τέταρτη φάση τα λάθη μειώνονται ακόμα περισσότερο, ειδικά σε απλά τραγούδια που προέρχονται από τη μουσική κουλτούρα μέσα στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί.

Ένα τρίτο εξελικτικό μοντέλο είναι αυτό που παρουσιάζεται από τους Hargreaves & Galton (1992), από το οποίο σχετίζονται με τις ηλικίες των έξι με δώδεκα ετών δύο στάδια, το «σχηματικό» (schematic) και το «rule systems». Στη σχηματική φάση τα παιδιά συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους κανόνες των ενηλίκων (Hargreaves, 1996:162). Όσον αφορά στις σχηματικές αναπαραστάσεις, τα παιδιά ήδη από την ηλικία των έξι ετών μπορούν να αναπαραστήσουν τη μουσική με περισσότερα από ένα επίπεδα, αντιλαμβανόμενα ότι ο ήχος έχει διάρκεια και η μουσική παλμό, τα οποία διατηρούνται σταθερά σε όλη τη διάρκεια ενός τραγουδιού ή μουσικού κομματιού, ενώ όσο μεγαλώνουν αναπαριστούν όλο και περισσότερα μελωδικά στοιχεία (ό.π.:163). Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη και η παραγωγή της μουσικής

μετακινείται από την κατανόηση των επιμέρους στοιχείων σε μια πιο ολιστική αντιμετώπιση των τραγουδιών και των μουσικών κομματιών (ό.π.:164). Στη rule systems φάση, οι κανόνες των ενηλίκων έχουν συγχωνευθεί πλήρως σε όλα τα είδη της παιδικής μουσικής έκφρασης (Hargreaves, 1996). Στο τραγούδι η απόδοσή τους, όσον αφορά στα διαστήματα και τις κλίμακες, είναι υψηλή, ενώ την ίδια στιγμή η αντίληψή τους για την τονικότητα είναι αναλυτική (Hargreaves & Galton, 1992). Τέλος, η γραφική αναπαράσταση της μουσικής περιορίζεται στη συμβατική σημειογραφία (Hargreaves & Galton, 1992).

Η αναμενόμενη μουσική συμπεριφορά των παιδιών έξι έως δώδεκα ετών με πρόβλημα όρασης

Η όραση αποτελείται από δύο λειτουργίες, την κεντρική και την περιφερειακή. Στην κεντρική όραση το μάτι εστιάζει σε ένα αντικείμενο και αυτό επιτυγχάνεται από την ωχρή κηλίδα στον αμφιβληστροειδή χιτώνα και κυρίως από το κεντρικό του σημείο το βοθρίο. Τα ραβδία, τα οποία είναι κύτταρα στην ωχρή κηλίδα που εγκλωβίζουν το φως, είναι υπεύθυνα για την περιφερειακή όραση (Mason, 1997:32). Όταν το μάτι συλλαμβάνει μια εικόνα, τα οπτικά νεύρα την μεταφέρουν στον εγκέφαλο για ερμηνεία (ο.π:34). Οποιαδήποτε βλάβη σε κάποιο από τα μέρη που εμπλέκονται στην παραπάνω διαδικασία οδηγούν σε προβλήματα όρασης (ό.π.:32-34). Αιτίες αποτελούν η κληρονομικότητα, οι μολύνσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή όταν ένα μωρό είναι πρόωρο και ζυγίζει κάτω από 1300 γραμμάρια (ό.π.:38), ενώ κατά τη διάρκεια τη παιδικής ηλικίας οι παιδικές αρρώστιες, οι μολύνσεις από ιούς, ο όγκος στον εγκέφαλο και οι τραυματισμοί είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε προβλήματα όρασης (ό.π.:39).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, τα προβλήματα όρασης επηρεάζουν τη γενική ανάπτυξη των παιδιών σε κάποιους τομείς ανάπτυξης (Kingsley,1997:29· Perez-Pereira & Conti-Ramsen, 1999:15). Πιο συγκεκριμένα, η μονιμότητα του αντικειμένου, δηλαδή η κατανόηση ότι ένα αντικείμενο συνεχίζει να υπάρχει ακόμη και όταν δεν βρίσκεται στο οπτικό πεδίο του ατόμου, επιτυγχάνεται αργότερα στα παιδιά με προβλήματα όρασης (Perez-Pereira & Conti-Ramsen, 1999:19,24), ενώ αντίθετα το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται νωρίτερα (Perez-Pereira & Conti-Ramsen, 1999:29). Ένας άλλος τομέας ανάπτυξης που εμφανίζει μια ηλικιακή καθυστέρηση είναι αυτός της αντίληψης του χώρου (ό.π:35), καθώς, επίσης, και η κατανόηση εννοιών, η οποία για τα παιδιά χωρίς πρόβλημα όρασης είναι μια αυτόματη διαδικασία (Fazzi & Klein, 2002:127). Αντιθέτως, η μερική ή ολική απώλεια όρασης έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη λιγότερων πληροφοριών, η οποία οδηγεί στην επεξεργασία των εννοιών από τα επιμέρους στοιχεία προς το σύνολο. Με τον τρόπο αυτό, η κατάκτηση εννοιών παύει να είναι τυχαία, αλλά μια νοητική διαδικασία (Fazzi & Klein, 2002:129-130). Επίσης, και η λεκτική επικοινωνία επηρεάζεται από τη φτωχή όραση ή την έλλειψή της, γιατί παρόλο που τα παιδιά με πρόβλημα όρασης αναπτύσσουν την ομιλία στην ίδια ηλικία με τα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα, ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής, όπως η συχνότερη χρήση χαρακτηρισμών απ' ότι λειτουργικών λέξεων, λιγότεροι συσχετισμοί λέξεων για την κατηγοριοποίηση σχετικών εννοιών, συχνότερη αναφορά στις δικές τους πράξεις απ' ότι στων άλλων, παρατεταμένη σύγχυση με τις αντωνυμίες (ό.π.:143) και ηχολαλία, δηλαδή μίμηση λέξεων και φράσεων, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Segal, 1993), η οποία μπορεί να οδηγήσει στη χρήση λέξεων που το παιδί δεν καταλαβαίνει (Mills, 1983). Τέλος, και η κοινωνικοποίηση των παιδιών με προβλήματα όρασης επηρεάζεται, καθώς η οπτική ανατροφοδότηση είναι μειωμένη (Fazzi, 2002:195).

Όσον αφορά στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών με πρόβλημα όρασης, οι παράγοντες επιρροής, κοινωνικοί και βιολογικοί, παραμένουν οι ίδιοι. Ωστόσο κάποιες διαφορές είναι

εμφανής, όπως ο μικρότερος αριθμός των κοινωνικών ομάδων στις οποίες συμμετέχει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης. Επίσης, όλα τα παιδιά, με ή χωρίς πρόβλημα, δεν αναπτύσσονται το ίδιο όσον αφορά στις μουσικές τους ικανότητες λόγω της διαφορετικής ποσότητας και ποιότητας των εμπειριών που βιώνουν. Για τα παιδιά, όμως, με μερική ή ολική έλλειψη όρασης, η διαφορά ενός φτωχού και ενός πλούσιου σε εμπειρίες περιβάλλοντος είναι ακόμα πιο εμφανής (Perez-Pereira & Conti-Ramsen, 1999:4). Όσον αφορά στο βιολογικό τομέα, τα άτομα με πρόβλημα όρασης αντιλαμβάνονται τον ήχο με τον ίδιο τρόπο με τους βλέποντες. Η ενασχόλησή τους, όμως, με αυτόν είναι πολύ πιο έντονος, καθώς αποτελεί την κύρια πηγή ερεθισμάτων (Ockelford, Pring, Welch & Treffert, 2006:17,22), πράγμα που συχνά οδηγεί στην απόκτηση απόλυτου αυτιού (Baharloo, 1998). Ειδικότερα, τα άτομα με ολική απώλεια όρασης αναπτύσσουν την ικανότητα να τραγουδούν στο σωστό τονικό ύψος, να αντιλαμβάνονται την αρμονική δομή, να εκτελούν ρυθμικά σχήματα με απόλυτη ακρίβεια και να συνθέτουν τραγούδια και μουσικά κομμάτια από πολύ μικρή ηλικία (Ockelford, 1992:2-3).

Προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης

Η αποτελεσματική εκπαίδευση για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης είναι αυτή στην οποία η διαδικασία διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη τις ειδικές ανάγκες αυτών των παιδιών. Η δυσκολία της πλήρους αντίληψης του γύρω περιβάλλοντος, η σχετική απουσία της τυχαίας μάθησης και τα προβλήματα της κίνησης στο χώρο και του προσανατολισμού είναι επακόλουθα τα οποία η εκπαίδευση οφείλει να ελαχιστοποιήσει, ώστε να προσφέρει στα παιδιά αυτά την ευκαιρία να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες (Moonen, 2002:162).

Η θέση του σώματος κατά τη διάρκεια μιας εργασίας είναι σημαντική για το παιδί με πρόβλημα όρασης (Best, 1992:68), καθώς η μικρή απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και το αντικείμενο με το οποίο απασχολείται απαιτεί τέτοια θέση σώματος που τον καταπονεί και καθιστά την διαδικασία της μάθησης δυσάρεστη. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η τροποποίηση του θρανίου του μαθητή, ώστε η επιφάνεια να γίνει κεκλιμένη (ό.π.:68). Επίσης, ο χώρος εργασίας του μαθητή με πρόβλημα όρασης πρέπει να είναι μεγαλύτερος, εξαιτίας της χρήσης αντιτύπων σε μεγέθυνση και του εξοπλισμού γραφής Braille (Best, ό.π.:69). Τέλος, η θέση ενός μαθητή με πρόβλημα όρασης μέσα στην τάξη εξαρτάται από το βαθμό φωτεινότητας στο χώρο εργασίας του, την ύπαρξη πριζών για τη λειτουργία του εξοπλισμού του (λάμπα, κασετόφωνο, υπολογιστής) και την εύκολη πρόσβαση στον αποθηκευτικό χώρο του εξοπλισμού του.

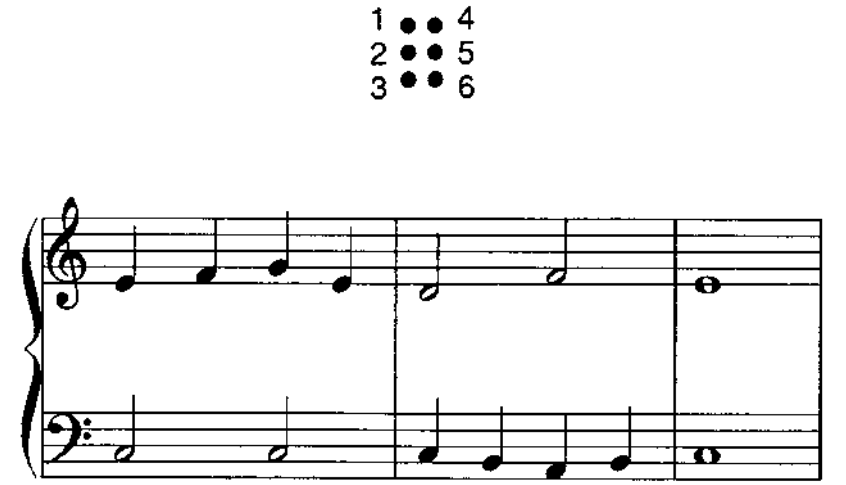
Η παρουσίαση είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στη διδασκαλία των παιδιών με πρόβλημα όρασης. Το τυπωμένο υλικό είναι καλύτερο από αυτό που γράφεται με το χέρι και η αντίθεση ανάμεσα στα γράμματα και το φόντο πρέπει να είναι έντονη (Best, 1992:72). Οι μεγεθύνσεις των κειμένων, των διαγραμμάτων και των εικόνων είναι εξίσου σημαντικές, μιας και το κανονικό μέγεθός τους μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ανάγνωση. Παρόλα αυτά, όμως, ο βαθμός μεγέθυνσης διαφέρει από παιδί σε παιδί και θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή (Best, 1992:72).

Η εμπειρία είναι, επίσης, πολύ σημαντική για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης. Όμως, η μερική ή ολική απουσία της περιορίζει την τυχαία μάθηση (Moonen, 2002:172), δηλαδή τη γνώση που κατακτάται άτυπα μέσω της οπτικής παρατήρησης. Παρόλο που η λεκτική περιγραφή μπορεί να αντικαταστήσει την απόκτηση άμεσων εμπειριών, ωστόσο οι περιγραφές αυτές δεν παύουν να είναι εμπειρίες από δεύτερο χέρι που δεν βοηθούν τη μνήμη του παιδιού και μειώνουνε την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική διαδικασία (Best, 1992:74).

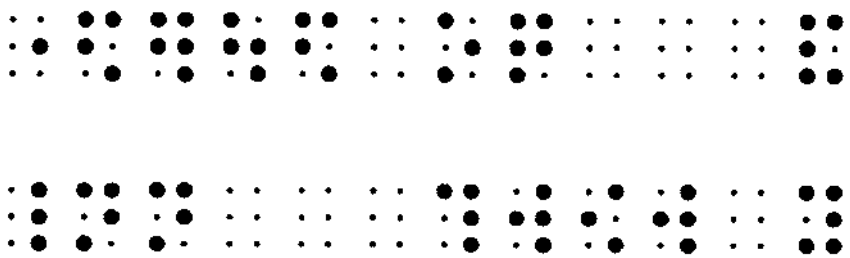
Όσον αφορά στις προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές με πρόβλημα όρασης πρέπει να είναι οι ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους που βλέπουν (Moonen, 2002:172· Best, 1992:75). Ωστόσο, όμως, αυτό δεν σημαίνει πως τα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν χρειάζονται κάποια βοήθεια για να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα, ούτε σημαίνει, όμως, πως πρέπει να βιώνουν ένα υποδεέστερο ή υπερπροστατευτικό σχολικό περιβάλλον (Best, ό.π.:75). Ο μόνος τομέας στον οποίο ο δάσκαλος πρέπει να είναι ελαστικός είναι αυτός της ταχύτητας εκπλήρωσης εργασιών, καθώς η απώλεια όρασης επηρεάζει το ρυθμό πραγματοποίησής τους (Moonen, ό.π.:172; Best, ό.π.:72).

Ένας τελευταίος παράγοντας, αλλά όχι λιγότερο σημαντικός, στη διδασκαλία των παιδιών με πρόβλημα όρασης είναι ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος μεταφέρει πληροφορίες. Η φωνή ως πρωτεύον μέσο επικοινωνίας (Best, 1992:76) πρέπει να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών, έχοντας ευχάριστο τόνο και αλλαγές τονικού ύψους, ταχύτητας και έμφασης (Moonen, 2002:173· Best, 1992:76). Επίσης οι λέξεις πρέπει να επιλέγονται από το δάσκαλο με προσοχή, ώστε να μεταφέρουν τις πληροφορίες με ακρίβεια, αλλά και να εμπεριέχουν τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και τις χειρονομίες που ο μαθητής δεν μπορεί να δει (Moonen, ό.π.:173· Best, ό.π.:77).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της μουσικής, και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της δυτικής μουσικής, είναι απαραίτητο από το δάσκαλο να εστιάσει στο θέμα της σημειογραφίας. Κατά τη διάρκεια της μουσικής εκπαίδευσης, ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει το συμβολισμό των ήχων, συμπεριλαμβανομένης και της γραφής στο πεντάγραμμο, και να την χρησιμοποιεί με ευχέρεια. Για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γραπτή γλώσσα Braille, η οποία αποτελείται από κυψέλες έξι κουκκίδων (βλ. εικ. 2). Το αρνητικό, όμως, της μουσικής αυτής γραφής είναι η πολυπλοκότητά της (Ockelford, 1996:24), καθώς ο συνδυασμός των κουκκίδων δεν είναι μοναδικός, αλλά εξαρτάται από το περιεχόμενο στο οποίο συναντάται (Ockelford, 1992:9). Επίσης, η χρήση της Braille στη μουσική καταλαμβάνει πολύ περισσότερο χώρο από ότι η γραφή στο πεντάγραμμο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύει τον αναγνώστη. Ένα άλλο πρακτικό πρόβλημα της μουσικής αυτής γραφής είναι ότι απασχολεί τα χέρια κάνοντας αδύνατη την άμεση εκτέλεση σε κάποιο μουσικό όργανο (Ockelford, 1992:10). Αρνητικό, επίσης, είναι η έλλειψη μουσικού υλικού στη γλώσσα αυτή, καθώς και η αδυναμία της Braille να αναπαραστήσει το «σχήμα» της μουσικής όπως η συμβατική σημειογραφία (Ockelford, ό.π.:11). Τέλος, η διδασκαλία της μουσικής και της μουσικής γραφής Braille δεν μπορεί να είναι παράλληλη, εξαιτίας των διαφορετικών αναγκών που ο κάθε τομέας έχει (Ockelford, 1996:26).



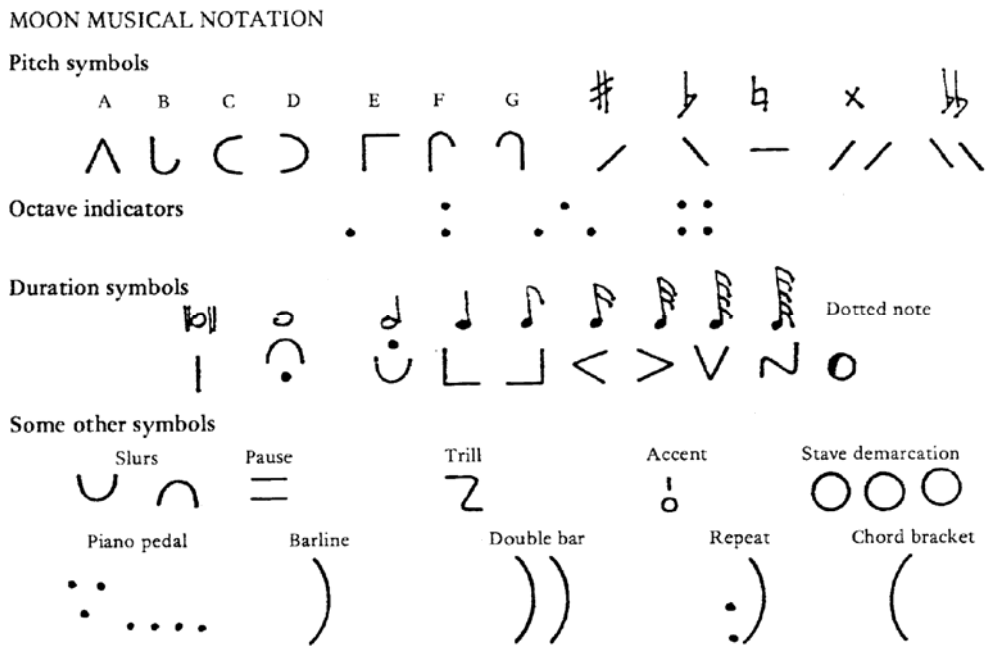
Γράφεται στη Braille:



Εικόνα 2: *Η γραπτή γλώσσα Braille (Ockelford, 1992:7,9)*

Μία εναλλακτική λύση για το θέμα της σημειογραφίας είναι οι «ομιλούσες παρτιτούρες», η καταγραφή δηλαδή της παρτιτούρας σε κασέτα (Ockelford, 1992:12) ή πιο εύκολα πια σε ψηφιακό δίσκο. Ο δάσκαλος μπορεί να ηχογραφήσει ένα μουσικό κομμάτι χωρίς καθόλου επεξηγήσεις, μπορεί να το ηχογραφήσει κάνοντας αλλαγές και απλοποιήσεις, μπορεί επίσης να ηχογραφήσει τη μουσική χρησιμοποιώντας παράλληλα και το λόγο για τη διευκρίνιση κάποιων σημείων, μπορεί, τέλος, να παρουσιάσει ένα μουσικό κομμάτι μονάχα λεκτικά (Ockelford, 1996:36-37). Οι ομιλούσες παρτιτούρες αποτελούν, ίσως, για κάποια παιδιά με πρόβλημα όρασης τον μόνο τρόπο για να μάθουν μουσική, ενώ για εκείνα που μπορούν να διαβάσουν την Braille είναι ένα επιπλέον εργαλείο (Ockelford, ό.π.:36).

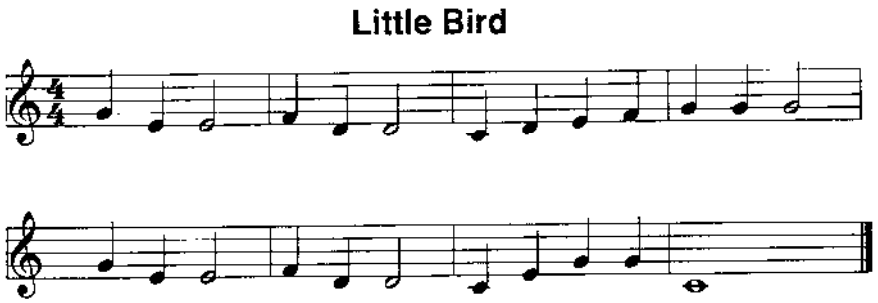
Υπάρχουν, επίσης, δύο εναλλακτικοί κώδικες οι οποίοι είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν αντί για την Braille. Η πρώτη περίπτωση είναι μία απλοποιημένη μορφή της Braille, όπου οι νότες παρουσιάζονται με το συνδυασμό κουκκίδων του ονόματός τους και άλλα μουσικά σύμβολα εμφανίζονται απλοποιημένα (Ockelford, 1996:28-31). Παρόλο που ο κώδικας αυτός δεν μπορεί να αποτελέσει τον αντικαταστάτη της πιο πολύπλοκης Braille εξαιτίας του περιορισμένου μουσικού υλικού, ωστόσο αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να αποκτήσει ένας μαθητής με πρόβλημα όρασης μια βασική ιδέα μουσικής σημειογραφίας (Ockelford, 1992:13). Ο δεύτερος κώδικας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι το σύστημα Moon (βλ. εικ. 3), το οποίο βασίζεται στο ρωμαϊκό αλφάβητο και είναι πολυγλωσσικό και απλό. Ωστόσο η ευχρηστία του δεν έχει αποδειχθεί ακόμα (Jackson, 1987:93).



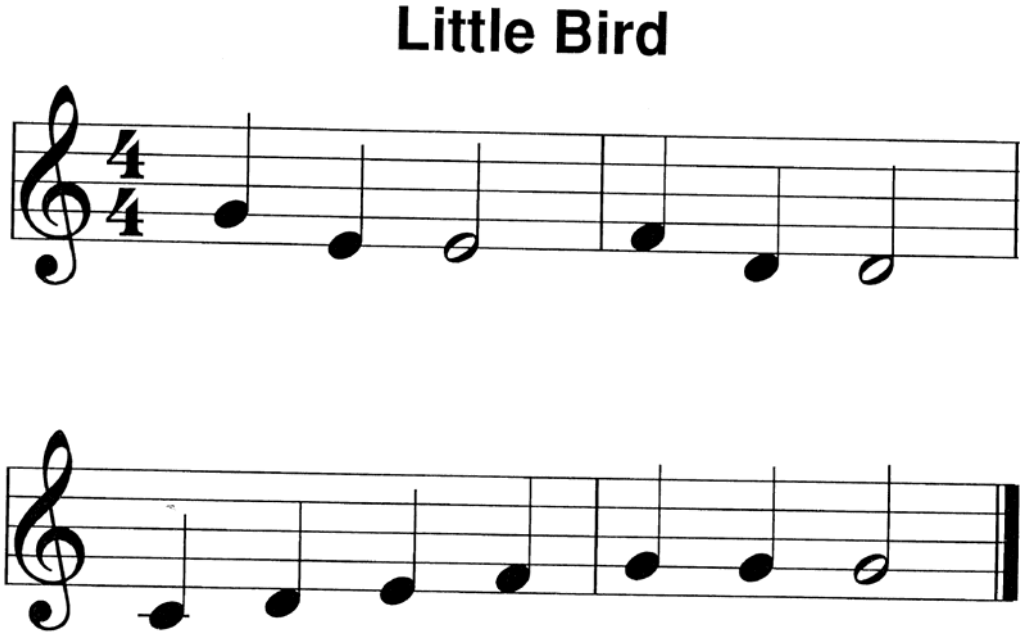
Εικόνα 3: *Μουσικός κώδικας Moon (Jackson, 1987:94)*

Τέλος, ένας άλλος τρόπος μουσικής σημειογραφίας είναι οι γραφικές παραστάσεις, οι οποίες, όμως, έχουν το αρνητικό ότι πρέπει να συνοδεύεται το κείμενο αφής με πολλές επιπλέον πληροφορίες και επεξηγήσεις (Ockelford, 1996:33). Στην περίπτωση αυτή μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει δύο τεχνικές: στην πρώτη μπορεί να δημιουργήσει γραμμές και σχέδια σε ειδικό χαρτί χρησιμοποιώντας θερμότητα, ενώ στη δεύτερη τεχνική, τη thermoform, μικρά αντικείμενα είναι δυνατόν να αφήσουν το αποτύπωμά τους σε λεπτά πλαστικά φύλλα. Ειδικότερα η thermoform είναι κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί και από τα παιδιά για να δημιουργήσουν τις δικές τους παρτιτούρες (Ockelford, ό.π.:32-34).

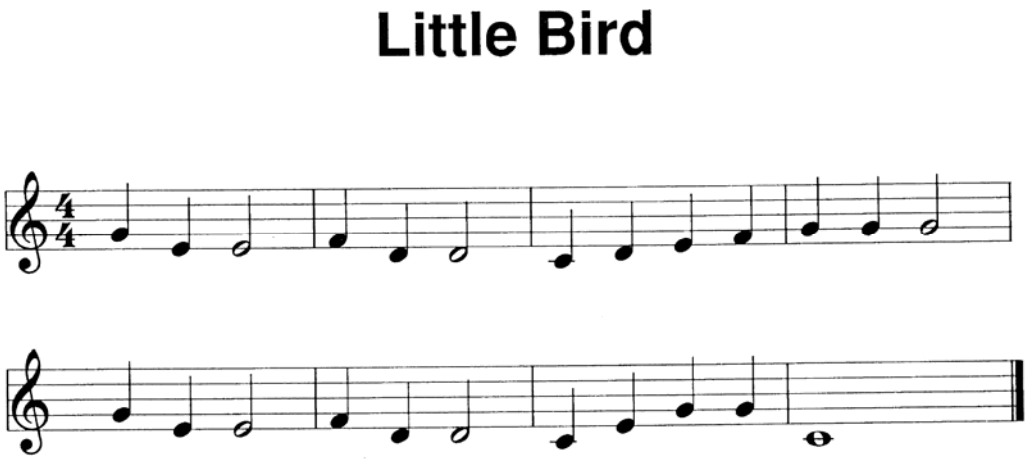
Όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι αφορούν στα παιδιά εκείνα που δεν έχουν καθόλου τη δυνατότητα να διαβάσουν τυπωμένο κείμενο, ενώ για εκείνα που η όρασή τους το επιτρέπει μπορούν να διαβάσουν τη συμβατική σημειογραφία, αρκεί να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές, οι οποίες σχετίζονται με το μέγεθος του τυπωμένου μουσικού κειμένου. Παρόλο που ο βαθμός μεγέθυνσης, ο φωτισμός και η θέση του σώματος για το διάβασμα μιας παρτιτούρας είναι ίδιος με αυτό ενός κειμένου, ωστόσο υπάρχουν κάποια σημεία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα. Το να μεγεθύνει απλά κανείς ένα μουσικό κείμενο δεν είναι αρκετό, γιατί όσο το μέγεθος αυξάνεται τόσο περισσότερο δυσκολεύεται ο αναγνώστης να συλλέξει πληροφορίες με μια ματιά (βλ. εικ. 4 και 5) (Ockelford, 1992:14). Στην περίπτωση αυτή είναι προτιμότερο να μεγεθύνει κανείς τους μουσικούς χαρακτήρες σε διαφορετικό βαθμό, μειώνοντας συγχρόνως την απόσταση μεταξύ των φθόγγων, των πενταγράμμων και άλλων μουσικών συμβόλων (βλ. εικ. 6). Η χρήση ειδικού προγράμματος στον υπολογιστή ή η φωτοτυπία παρτιτούρας γραμμένης με το χέρι αποτελούν πρακτικές και βολικές λύσεις (Ockelford, 1996:40). Επίσης, για κάποια παιδιά με πρόβλημα όρασης θα ήταν προτιμότερη η χρήση οπτικών βοηθημάτων σε μουσικά κείμενα κανονικού μεγέθους, καθώς έτσι γίνεται πιο εφικτή η άμεση εκτέλεση και μειώνεται το συχνό γύρισμα των σελίδων (Ockelford, ό.π.:17).



Εικόνα 4: *Το μουσικό κείμενο (Ockelford, 1992:13)*

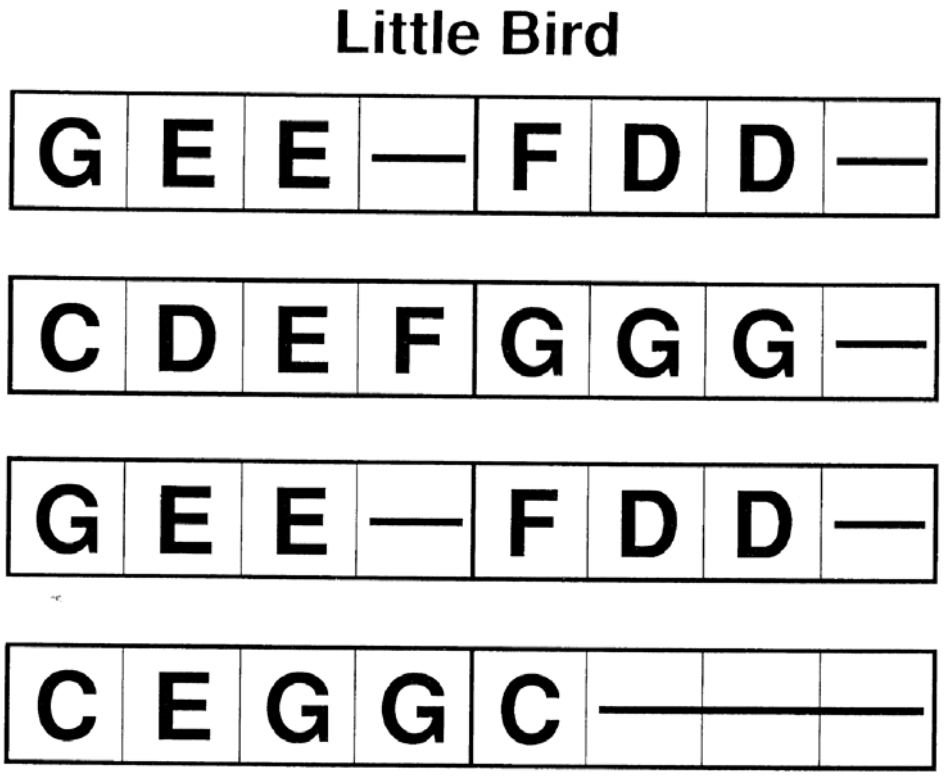


Εικόνα 5: *Απλή μεγέθυνση του μουσικού κειμένου (Ockelford, 1992:16)*



Εικόνα 6: *Ειδική μεγέθυνση του μουσικού κειμένου (Ockelford, 1992:15)*

Μια άλλη εναλλακτική και βολική λύση για τα μερικώς βλέποντα παιδιά είναι η σημειογραφία με τα γράμματα (βλ. εικ. 7), όπου κάθε νότα αντιπροσωπεύεται από το γράμμα της, γραμμένο σε διαφορετικά κουτάκια. Άλλα κουτάκια με οριζόντιες γραμμές τοποθετημένα δίπλα από τα γράμματα-νότες παρουσιάζουν τις διάρκειες, ενώ λεπτότερες γραμμές μεταξύ των κουτιών μας δείχνουν τα μέτρα. Αυτό το σύστημα διαβάσματος και γραφής της μουσικής είναι ιδανικό για τη διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά με πρόβλημα όρασης στο δημοτικό σχολείο, όπου η πρόοδος πρέπει να είναι άμεση (Ockelford, 1992:17-18).



Εικόνα 7: *Σημειογραφία με γράμματα (Ockelford, 1992:18)*

Υπάρχει, επίσης η δυνατότητα της διδασκαλίας της μουσικής στα παιδιά με πρόβλημα όρασης χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της μεθόδου Suzuki, η οποία εφαρμόζεται από πολύ νεαρή ηλικία και ειδικά για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης αναγνωρίζεται ως η πιο κατάλληλη (Ockelford ό.π.:2006:39). Μία περαιτέρω δυνατότητα είναι η διδασκαλία της μουσικής με το αυτί, ακούγοντας ηχογραφημένες εκτελέσεις μουσικών κομματιών και τραγουδιών προετοιμασμένες από το δάσκαλο (Ockelford, 1992:17). Το θετικό της διαδικασίας αυτής είναι η συνεχής εξάσκηση της μνήμης και η εξέλιξη των ακουστικών δυνατοτήτων (ό.π.:21).

Η διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει και το παίξιμο μουσικών οργάνων, όπως το φλάουτο με ράμφος και τονικά ή μη τονικά κρουστά όργανα. Για τα παιδιά που βλέπουν η όραση είναι το μέσο που τα βοηθάει να λαμβάνουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα όργανα κρατούνται και παίζονται. Για τα παιδιά με μερική απώλεια όρασης η οπτική επαφή είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη συλλογή πληροφοριών, πράγμα που δεν συμβαίνει για εκείνους τους μαθητές με ολική απώλεια όρασης, οι οποίοι χρειάζονται καθοδήγηση «χέρι με χέρι» (βλ. εικ. 8), (Ockelford, 1996:58-59). Η χρήση μουσικών οργάνων στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο δεν βοηθάει μόνο στην

απόκτηση μουσικών ικανοτήτων, αλλά συμβάλλει και στην εξέλιξη άλλων τομέων όπως ο κινητικός συντονισμός (ό.π.:59).

Εικόνα 8: *Καθοδήγηση «χέρι με χέρι» (Ockelford ό.π.: 2006:5)*

Το τραγούδι είναι, επίσης, ένας άλλος σημαντικός τομέας διδασκαλίας στην τάξη του δημοτικού σχολείου. Για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης αναφέρθηκε ήδη πως έχουν την ικανότητα να τραγουδούν σωστά και να αντιλαμβάνονται αρμονικές διαδοχές νωρίτερα από ότι τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που ο δάσκαλος της μουσικής οφείλει να λάβει υπόψη του και να χρησιμοποιήσει πιο πολύπλοκα τραγούδια μελωδικά και αρμονικά (Ockelford, 1992:2-3). Επίσης, τραγούδια με οπτικές αναφορές, όπως τα χρώματα, δεν πρέπει να αποφεύγονται, καθώς αυτές οι αναφορές μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών αυτών (ό.π.:26). Τέλος, συγκεκριμένα τραγούδια μπορούν να προωθήσουν την εξέλιξη της γλώσσας και της αντίληψης εννοιών και να συμβάλλουν σημαντικά στην κίνηση και τη γνωριμία με το σώμα (ό.π.:25-26).

Συμπέρασμα - συζήτηση

Ένας δάσκαλος μουσικής ο οποίος διδάσκει παιδιά με πρόβλημα όρασης πρέπει πάντα να θυμάται ότι:

- τα παιδιά αυτά δεν είναι διαφορετικά από τους υπόλοιπους μαθητές, απλά έχουν διαφορετικές ικανότητες,
- «τα παιδιά είναι εκ γενετής μουσικά όντα» (Welch & Adams, 2003:9). Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά με πρόβλημα όρασης,

- οι απαιτήσεις που έχει ένας δάσκαλος από τους μαθητές με πρόβλημα όρασης είναι οι ίδιες με αυτές των παιδιών που βλέπουν και μάλιστα σε μερικούς τομείς και πιο αυξημένες και
- το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τη διδασκαλία πρέπει να διατηρείται ζωντανό, χρησιμοποιώντας τη φωνή ως μέσο που μεταφέρει στο μαθητή όλα αυτά που δεν μπορεί να δει.

Ειδικότερα για τη μουσική, κάποιοι γενικοί κανόνες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική έρευνα για τη διδασκαλία των παιδιών με πρόβλημα όρασης είναι οι ακόλουθοι:

- στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η μέθοδος Suzuki και οι χειροποίητες παρτιτούρες αφής μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση της μουσικής στα παιδιά με πρόβλημα όρασης,
- στις μεγαλύτερες τάξεις και για τους μαθητές με μερική απώλεια όρασης η χρήση μεγεθυσμένου μουσικού κειμένου, η χρήση της σημειογραφίας με τα γράμματα και των οπτικών βοηθημάτων μπορούν να οδηγήσουν στη γνωριμία με τη μουσική σημειογραφία, ενώ
- οι «ομιλούσες παρτιτούρες» και οι γραφικές παραστάσεις αφής προτείνονται για τα παιδιά με ολική απώλεια όρασης της ίδιας ηλικίας,
- το παίξιμο με το αυτί ενδείκνυται και για τις δύο κατηγορίες παιδιών όλων των ηλικιών,
- η περιορισμένη χρήση της Braille μπορεί να ωφελήσει στη διδασκαλία της μουσικής όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν,
- τραγούδια με αναφορές σε έννοιες χώρου ή μέρη του σώματος είναι χρήσιμα γι αυτού του είδους την ανάπτυξη των παιδιών με πρόβλημα όρασης,
- η κίνηση και η χειρομιμική μπορούν να ενσωματωθούν στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών με πρόβλημα όρασης, αρκεί να συνδυάζεται με λεκτική πληροφόρηση και πρακτική βοήθεια όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο,
- το παίξιμο μουσικών οργάνων προϋποθέτει τη λεκτική πληροφόρηση και την πρακτική βοήθεια,
- μικρές κινήσεις κατά την εκτέλεση σε κρουστά μουσικά όργανα και οι ρυθμίσεις σε μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα, όπως η αφαίρεση ράβδων, διευκολύνει τους μαθητές με πρόβλημα όρασης να παίξουν τα όργανα αυτά,
- ο δάσκαλος της μουσικής πρέπει να γνωρίζει το επίπεδο των μαθητών πριν σχεδιάσει το πρόγραμμα διδασκαλίας του,
- πιο απαιτητικά τραγούδια, πιο περίπλοκοι ρυθμοί και πιο προχωρημένες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μπορούν να αποτελέσουν μέρος της διδασκαλίας της μουσικής στην τάξη όπου οι μαθητές με πρόβλημα όρασης εμφανίζουν υψηλό επίπεδο μουσικών ικανοτήτων και τέλος,
- σε περιπτώσεις που μία τάξη αποτελείται από παιδιά με διάφορα επίπεδα μουσικών ικανοτήτων, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να προσαρμόσει το πρόγραμμά του με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλα τα επίπεδα των μαθητών.

Ξεκινώντας αυτή τη βιβλιογραφική έρευνα πίστευα πως η διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά με πρόβλημα όρασης που δεν εμφανίζουν άλλη αναπηρία απαιτούσε συμβιβασμούς στην ποιότητα, την οργάνωση και το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Γρήγορα συνειδητοποίησα πως αυτό δεν ισχύει και πως είναι απαραίτητες μόνο κάποιες αλλαγές και διευθετήσεις οι οποίες και αναφέρθηκαν παραπάνω. Τέλος, η ενασχόληση με το θέμα αυτό ξεκίνησε ως προσωπική ανάγκη και ελπίζω να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Baharloo, S., Johnston, P.A., Service, A. K., Gitschier, J. & Fremier, N.B. (1998). Absolute Pitch: An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components. *American Journal of Human Genetics*, 62, 224-231.

Best, A.B. (1992). *Teaching Children with Visual Impairments*. Suffolk: Open University Press.

Fazzi, D.L. (2002). Social Focus: Developing Social Skills and Promoting Positive Interactions. Στο R.L. Pogrund & D.L. Fazzi (επιμ.) *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families*, 2η έκδ., 188-217. New York: AFB Press.

Fazzi, D.L. & Klein, M.D. (2002). Cognitive Focus: Developing Cognition, Concepts and Language. Στο R.L. Pogrund & D.L. Fazzi (επιμ.) *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families*, 2η έκδ., 107-153. New York: AFB Press.

Hallam, S. & Lamont, A. (2001). Learners: Their Characteristics and Development. Στο BERA Music Education Review Group, *Mapping Music Education Research in the UK*, 9-25. Southwell, Notts: British Educational Research Association.

Hargreaves, D.J. & Galton, M. (1992). Aesthetic Learning: Psychological Theory and Educational Practice. Στο B. Reimer & R. A. Smith (επίμ.), *National Society for the Study of Education Yearbook on the Arts in Education*, 124-150. Chicago: N.S.S.E.

Hargreaves, D.J. (1996). The Development of Artistic and Musical Competence. Στο I. Deliege & J.Sloboda (επιμ.) *Musical Beginnings*, 145-170. Oxford: Oxford University Press.

Jackson, M. (1987). The Moon System Adapted for Musical Notation. *The British Journal of Visual Impairment*, 3, 93-97.

Kingsley, M. (1997). The Effects of Visual Loss. Στο H. Mason & S. McCall (επιμ.) *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*, 23-29. London: David Fulton Publishers Ltd.

Mason, H. (1997). Anatomy and Physiology of the Eye. Στο H. Mason & S. McCall (επιμ.) *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*, 30-37. London: David Fulton Publishers Ltd.

Mills, A.E. (1983). Acquisition of Speech Sounds in the Visually-Handicapped Child. Στο A.E. Mills (επιμ.) *Language Acquisition in the Blind Child: Normal and Deficient*, 46-56. London: Croom Helm.

Moonen, J. (2002). Education. Στο D. Gringhuis, J. Moonen & P.V. Woudenberg (επιμ.) *Children with Partial Sight*, 159-179. Doorn: Bartimeus.

Ockelford, A. (1992). *Music and Visually Impaired Children*. London: Royal National Institute for the Blind.

Ockelford, A. (1996). *Music Matters: Factors in the Music Education of Children and Young People Who are Visually Impaired*. London: Royal National Institute for the Blind.

Ockelford, A., Pring, L., Welch, G. & Treffert, D. (2006). *Focus on Music: Exploring the Musical Interests and Abilities of Blind and Partially-Sighted Children and Young People with Septo-Optic Dysplasia*. London: Institute of Education, University of London.

Perez-Pereira, M. & Conti-Ramsen, G. (1999). *Language Development and Social Interaction in Blind Children*. Hove: Psychology Press Ltd.

Segal, J. (1993). Speech and Language Development. Στο D. Chen & J. Dote-Kwan (επιμ.) *First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired*, 69-81. Los Angeles: Blind Children's Center.

Shehan Campbell, P. (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

Welch, G.F. (1986). A Developmental View of Children's Singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 295-303.

Welch, G.F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11, 27-41.

Welch, G.F. (2000). The Ontogenesis of Musical Behaviour: A Sociological Perspective. *Research Studies in Music Education,* 14, 1-13.

Welch, G.F. (2002). Early Childhood Musical Development. Στο L. Bresler & C. Marme Thompson (επιμ.) *The Arts in Children's Lives: Context, Culture and Curriculum*, 113-128. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Welch, G.F. & Adams, P. (2003). *How is Music Learning Celebrated and Developed?* Southwell, Notts: British Educational Research Association.

Welch, G.F. (2006α). The Musical Development and Education of Young Children. Στο B. Spodek & O. Saracho (επιμ.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2η έκδ., 251-267. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Welch, G.F. (2006β). Singing and Vocal Development. Στο G.E. McPherson (επιμ.) *The Child as Musician*, 311-329. Oxford: Oxford University Press.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ψυχολογικά οφέλη που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε ομαδικό τραγούδι

Μεταξία Παυλάκου

Περίληψη

Η ενασχόληση με τη μουσική αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, ενώ το τραγούδι είναι μια μορφή μουσικής συμμετοχής και έκφρασης ανοιχτή σε όλους τους ανθρώπους. Οι πρόσφατες έρευνες σχετικά με τα ψυχολογικά οφέλη του ομαδικού τραγουδιού δείχνουν πως η συμμετοχή σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί να αποφέρει θετικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές αλλαγές καθώς και να επηρεάσει θετικά την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ εξετάζει τα πιθανά ψυχολογικά οφέλη που μπορεί να αποφέρει η ενεργή συμμετοχή σε ερασιτεχνικό ομαδικό τραγούδι σε άτομα τα οποία πάσχουν από διατροφικές διαταραχές έξω, ωστόσο, από τα πλαίσια μιας κλινικής θεραπείας. Το άρθρο περιλαμβάνει δύο ποιοτικές μελέτες, οι οποίες περιγράφουν τη δημιουργία δύο ερασιτεχνικών μουσικών εργαστηρίων για άτομα με διατροφικές διαταραχές. Η πρώτη μελέτη καταγράφει τις εμπειρίες οκτώ γυναικών με διατροφικά προβλήματα που συμμετείχαν για τρεις εβδομάδες σε ένα εργαστήρι ομαδικού τραγουδιού, ενώ η δεύτερη μελέτη τις εμπειρίες πέντε ασθενών (τεσσάρων γυναικών και ενός άνδρα) που πήραν μέρος σε ένα εργαστήρι εννέα εβδομάδων, το οποίο αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας τελικής ηχογράφησης των τραγουδιών που είχαν διδαχτεί. Τα αποτελέσματα των δύο αυτών μελετών βασίστηκαν σε συνεντεύξεις των ανθρώπων που συμμετείχαν στα μουσικά εργαστήρια. Η έρευνα παρουσιάζει λεπτομερώς τις βιωματικές εμπειρίες των ανθρώπων που πήραν μέρος, εξετάζει πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την ενασχόλησή τους με το ομαδικό τραγούδι και, τέλος, σχολιάζει σε θεωρητικό επίπεδο την πιθανή θεραπευτική αξία που μπορεί να έχει αυτή η μουσική δραστηριότητα για άτομα με διατροφικές διαταραχές.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: από τη Γνώση στη Μεταγνώση

Ελισσάβετ Περακάκη

Περίληψη

Αν και η μεταγνώση, ως όρος της Ψυχολογίας, εισήχθη τη δεκαετία του 1970, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει τελευταία αναπτυχθεί. Με τον όρο μεταγνώση νοείται η ικανότητα του ατόμου να ορίζει και να ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες. Για το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο, η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι το μάθημα διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα και κατ΄ επέκταση οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα είναι περιορισμένες. Η μεταγνώση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τα μέσα και τους τρόπους εκείνους που θα τους οδηγήσουν στη μουσική μάθηση, ακολουθώντας τις επιλογές και τις προτιμήσεις τους, πέρα από το σχολικό μάθημα και εκτός σχολικού χώρου. Κατά πόσον και με ποιο τρόπο όμως, η μεταγνώση μπορεί να ενταχθεί στην καθημερινή διδακτική πρακτική του μαθήματος της Μουσικής; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό επιχειρήθηκε να δοθεί μέσα από την ποιοτική έρευνα, στην οποία πήραν μέρος 165 μαθητές όλων τάξεων του Γυμνασίου, δύο σχολείων αγροτικής περιοχής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου, του ημερολογίου και της συμμετοχικής παρατήρησης, ενώ η ανάλυσή τους στηρίζεται στη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis). Η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ο τρόπος ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφεται στο Πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας του Η. Ματσαγγούρα.

Λέξεις κλειδιά
μεταγνώση, μεταγνωστικές δεξιότητες, μουσική μάθηση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μονόωρη εβδομαδιαία διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής σίγουρα δεν μας επιτρέπει να δώσουμε στους μαθητές μια πλήρη εικόνα για το ηχητικό, ιστορικό και αισθητικό πλαίσιο του κόσμου της μουσικής. Μαθήματα που λόγω εξωγενών παραγόντων χάνονται δεν βοηθούν τη συνέχεια της επαφής του μαθήματος δυσχεραίνοντας τη διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές λοιπόν, πέρα από τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες θα πρέπει να καλλιεργήσουν και τις μεταγνωστικές. Να καλλιεργήσουν δηλ. δεξιότητες, με τις οποίες αυτόνομα πια και έξω από το σχολικό περιβάλλον θα μπορούν να οδεύσουν προς τη μουσική γνώση. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν την δική τους, προσωπική πορεία μάθησης, μαθαίνοντας την οργάνωση της διαδικασίας της. Η ωφέλεια τους θα είναι μακροπρόθεσμα πολλαπλή: θα μπορούν να ασχοληθούν με μουσικές που τους ενδιαφέρουν μαθαίνοντας πώς να ανακαλύπτουν τη γνώση, θα είναι ανεξάρτητοι στον απέραντο χώρο των πληροφοριών της μουσικής, θα μπορούν να προγραμματίζουν τη σκέψη και τη δράση τους, ενώ παράλληλα θα βελτιώνουν τις τεχνικές τους μάθησης μέσα από την αυτοαξιολόγηση.

Ορισμός

Η Μεταγνώση, ως δεξιότητα σκέψης, έχει εισαχθεί στην Ψυχολογία κατά τη δεκαετία του 1970 από τον Flavell (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Παρόλ' αυτά, το ενδιαφέρον των ερευνητών γι' αυτήν έχει τελευταία αναπτυχθεί (Nickerson et al., 1985). Οι Meichenbaum (1985), Eggen και Kauchal (1996) ορίζουν τη Μεταγνώση ως την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να

ελέγχει τις γνωστικές του λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές το βοηθούν κατά τη διαδικασία αιτιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα «διευκολύνουν τη μάθηση» (Πασχάλης, 2002:49). Μερικά παραδείγματα μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι ο σχεδιασμός, η πρόβλεψη, ο έλεγχος, η εξακρίβωση της πραγματικότητας, η παρακολούθηση και ο έλεγχος μιας σειράς προσπαθειών προκειμένου να εκτελεσθεί ένα απαιτητικό καθήκον (Nickerson et al., 1985). Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται και από τον Ματσαγγούρα (2001) ως επιμέρους πλευρές του μεταγνωστικού, οι οποίες ονομαστικά είναι:

- ο προγραμματισμός της σκέψης (συνειδητοποίηση από τους μαθητές της σπουδαιότητας του προγραμματισμού και της ενημέρωσης για τα διαθέσιμα υλικά και στοιχεία, έτσι ώστε στο επόμενο στάδιο να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα),
- η καθοδήγηση της σκέψης (η πορεία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και η αντιστοιχία της όλης πορείας με τους στόχους που έχουν τεθεί),
- η αυτοαξιολόγηση της σκέψης (οι μαθητές αξιολογούν την πορεία που ακολούθησαν),
- οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν οι γνωστικές δραστηριότητες (συναισθήματα που σχετίζονται με τη δραστηριότητα, όπως οικειότητα, βεβαιότητα, ευκολία, πίεση χρόνου κ.ά.),
- οι γνωστικές στάσεις και οι έξεις (ό,τι απομένει στους μαθητές από την όλη δραστηριότητα, το οποίο θα τους βοηθήσει μελλοντικά σε άλλες ή παρεμφερείς δραστηριότητες). Οι γνωστικές στάσεις και έξεις δεν είναι εύκολο να μετρηθούν άμεσα, γιατί απαιτείται η εσωτερική ωρίμανση του ατόμου. Αντίθετα, μια μελλοντική μέτρηση μπορεί να δώσει μια σαφέστερη εικόνα των στάσεων και των έξεων που έχουν αποκτηθεί.

Η σπουδαιότητα της Μεταγνώσης και οι εφαρμογές της στη διδακτική πράξη

Οι Brown και DeLoache (1999:191) επισημαίνουν, ότι οι μεταγνωστικές δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν, ως ένα βαθμό, και ως μορφές συμπεριφοράς «που συντονίζουν και ελέγχουν τις εκούσιες προσπάθειες για μάθηση, όπως η πρόγνωση των συνεπειών μιας πράξης, ο έλεγχος της κατανόησης ενός κειμένου, η τροποποίηση μιας δραστηριότητας για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά της, κ.ο.κ.». Οι μεταγνωστικές δεξιότητες υπάρχουν σε έναν ώριμο και ανεξάρτητο μαθητή (Abeles et al., 1994), ο οποίος προσφεύγει στον εσωτερικό διάλογο για να χαράξει τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος και να αξιολογήσει την ορθότητά της (Τριλιανός, 1997).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι απαραίτητο να περιέχονται σε μια ωριαία διδασκαλία. Ένας από τους λόγους είναι, ότι συχνά οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες και εκτελούν ορισμένες διαδικασίες χωρίς όμως να αναρωτιούνται τι κάνουν και για ποιο λόγο το κάνουν (Τριλιανός, 1997). Η Μεταγνώση έρχεται να λύσει το πρόβλημα αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Η Hallam (2001) υποστηρίζει, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές τους να γίνουν ανεξάρτητοι, προκειμένου να μπορούν να διδάξουν τον εαυτό τους.

Ο Simons (1995) παραθέτει τις βασικές αρχές της μεταγνωστικής διδασκαλίας, μιας διδασκαλίας που θα πρέπει να στηρίζεται:

1) στη μάθηση δραστηριοτήτων και διαδικασιών, περισσότερο από την διδασκαλία αποτελεσμάτων (Αρχή της Διαδικασίας, *Process Principle*),

2) στη μάθηση σε θέματα-ενότητες, στοιχείο που τους βοηθά να γνωρίζουν τις διαδικασίες μάθησης, τις δεξιότητες αυτό-ρύθμισης (*self-regulation skills*) και τη σχέση των παραπάνω στους στόχους μάθησης (Αρχή της Συσχέτισης, *Reflectivity Principle*),
3) στην αλληλεπίδραση των γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών συστατικών της μάθησης (Αρχή της Συναισθηματικότητας, *Affectivity Principle*),
4) στο γεγονός ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι συνεχώς ενήμεροι για τη χρήση και τη λειτουργία της γνώσης και των δεξιοτήτων (Λειτουργική Αρχή, *Functionality Principle*),
5) στο γεγονός ότι δάσκαλοι και μαθητές θα πρέπει να μάχονται για τη γενίκευση και τη μεταφορά, εφαρμόζοντάς τις πρακτικά στο περιεχόμενο (Αρχή της Μεταφοράς, *Transfer Principle*),
6) στο ότι οι στρατηγικές μάθησης και οι δεξιότητες αυτο-ρύθμισης θα πρέπει να εξασκούνται τακτικά, με τον απαιτούμενο χρόνο και την απαραίτητη συσχέτισή τους με το περιεχόμενο (Αρχή του Περιεχομένου, *Context Principle*),
7) στο ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται πώς μπορούν να ρυθμίζουν, να κάνουν διάγνωση και να επαναλαμβάνουν τη δική τους μάθηση (Αρχή της Αυτο-διάγνωσης, *Self-Diagnosis Principle*),
8) στη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της ποιότητας και της ποσότητας της δραστηριότητας της μάθησης (Αρχή της Δραστηριότητας, *Activity Principle*),
9) στη σταδιακή καλλιέργεια της υπευθυνότητας της μάθησης (Αρχή της Διαβάθμισης, *Scaffolding Principle*),
10) στη συνεργασία και τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών, η οποία είναι απαραίτητη (Αρχή της Συνεργασίας, *Cooperation Principle*),
11) σε υψηλότερους γνωστικούς στόχους μάθησης, οι οποίοι απαιτούν γνωστικές διαδικασίες (Αρχή του Στόχου, *Goal Principle*),
12) στο γεγονός ότι το νέο αντικείμενο μάθησης πρέπει να είναι συνδεδεμένο με την προϋπάρχουσα γνώση και τις προηγούμενες αντιλήψεις (Αρχή της Προ-αντίληψης, *Preconceptional Principle*),
13) στη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις σύγχρονες αντιλήψεις των μαθητών (Αρχή της Αντίληψης της Μάθησης, *Learning Conception Principle*).

…στη μουσική εκπαίδευση

Παρόλο που η σπουδαιότητα της καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων έχει την αποδοχή όλων των παιδαγωγών, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί τα τελευταία χρόνια (από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα) στο συγκεκριμένο θέμα πιο εντατικά, αφορώντας την πλειοψηφία των γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Chamot, 1987), στη φυσική αγωγή (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006) και στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Phels et al., 2001).

Όσον αφορά στη μουσική εκπαίδευση η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων κρίνεται αναγκαία σε όλες τις δραστηριότητες της μουσικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Kenny (1998) εστιάζει στη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου και την εκτέλεση ενός μουσικού έργου. Αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές του την ικανότητα να ελέγχουν οι ίδιοι την επίδοση και την εκτέλεσή τους. Το απόφθεγμα ότι «η εξάσκηση οδηγεί στην τελειότητα» (“practice makes perfect”), έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά. Ο δάσκαλος λοιπόν, θα πρέπει να καθοδηγήσει το μαθητή του στον τρόπο μελέτης του εκάστοτε μουσικού του κομματιού κατ’ οίκον, βρίσκοντας λύσεις και διεξόδους στα

προβλήματα μάθησης. Για παράδειγμα, θα πρέπει να του δείξει ή ακόμα καλύτερα να ψάξουν μαζί να βρουν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για δύσκολα περάσματα σε ένα κομμάτι ή για απομνημόνευση. Άλλωστε, ένας από τους στόχους του δασκάλου δεν είναι απλά να οδηγήσει το μαθητή στην εκτέλεση, αλλά να εμβαθύνει στη μάθησή του. Οι Cantweel και Millard (1992) σε έρευνά τους επιβεβαίωσαν την παραπάνω διαπίστωση. Μαθητές που πήραν ενεργό μέρος σε μεταγνωστικές ερωτήσεις άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό την αντίληψή τους απέναντι στη γνώση, απέκτησαν κατάλληλες συμπεριφορές (strategic behaviours) και ήταν ικανοί να περπατήσουν το δρόμο της μουσικής μάθησης. Αντίθετα, μαθητές που δεν εμπλάκηκαν σε τέτοιου τύπου ερωτήσεις παρέμειναν στην «επιφανειακή» γνώση (surface learners). Σύμφωνα με έρευνα της Hallam (2001) οι μεταγνωστικές δεξιότητες δε βοηθούν μόνο τους αρχάριους αλλά και τους προχωρημένους μαθητές κατά την προετοιμασία εκτέλεσης ενός μουσικού κομματιού.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης μελέτης[1] που συνδέει τη Μεταγνώση με την Κριτική Σκέψη, όπως αυτή παρουσιάζεται στο Πρόγραμμα Κριτικής Διδασκαλίας του Ηλία Ματσαγγούρα. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, οι μεταγνωστικές δεξιότητες θα πρέπει να καλλιεργούνται συστηματικά, ιδανικά σε κάθε ωριαία διδασκαλία, σε καμιά περίπτωση όμως, να μην παραβλέπεται όποτε είναι δυνατή η διδασκαλία της. Με το τέλος τους μαθήματος και μετά τη μαθησιακή αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του να αναφερθεί στις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος[2]. Γίνεται με άλλα λόγια, μια σύντομη καταγραφή της πορείας διδασκαλίας που ακολουθήθηκε.
Σκοπός του τμήματος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσον μια συστηματική αναφορά στην πορεία διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής μπορεί να καλλιεργήσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Η έρευνα χαρακτηρίζεται ποιοτική και έλαβε χώρα σε δύο Γυμνάσια αγροτικών περιοχών του Ν. Βοιωτίας. Διήρκησε 7 μήνες - από το Νοέμβριο του 2002 και μέχρι τα μέσα Μαΐου του 2003 (κατά μέσο όρο 20 μαθήματα σε κάθε τμήμα) - και συμμετείχαν 165 μαθητές όλων των τάξεων. Ο αριθμός αυτός των μαθητών αντιστοιχεί σε 8 αμιγή τμήματα της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Με τη βοήθεια της συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου και της μαγνητοφώνησης παρατηρήθηκε η πορεία του κάθε τμήματος ξεχωριστά (ομαδική μελέτη περίπτωσης). Κατά τη διάρκεια της έρευνας μαγνητοφωνήθηκαν όλα τα μαθήματα, ενώ παράλληλα συμπληρωνόταν και η ακόλουθη κλείδα παρατήρησης που αφορούσε:

1. στην ύπαρξη μεταγνωστικών ερωτήσεων (η μεταγνωστική αξιολόγηση στη συγκεκριμένη έρευνα δεν διεξαγόταν σε κάθε μάθημα αλλά στην πλειοψηφία αυτών),
2. στον αριθμό των ερωτήσεων,
3. στις απαντήσεις των μαθητών,
4. στη συμμετοχικότητά τους (να μη δίνονται απαντήσεις από τους ίδιους μαθητές, αλλά να συμμετέχουν ολοένα και περισσότεροι) και
5. στα γενικά σχόλια.

Στους μαθητές μοιράστηκε ερωτηματολόγιο πριν και με το τέλος της έρευνας, οι ερωτήσεις του οποίου ήταν βασισμένες στις πλευρές του μεταγνωστικού, όπως καταγράφονται από τον Ματσαγγούρα (2001) και περιγράφηκαν παραπάνω. Δεν εξετάστηκαν οι γνωστικές

[1] Βλ. Περακάκη, 2009.
[2] Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν σχεδιαστεί τα ενδεικτικά μαθήματα που προτείνονται στο Περακάκη, 2008.

στάσεις και έξεις που αποκτήθηκαν από τους μαθητές, στοιχείο το οποίο απαιτεί περισσότερο ερευνητικό χρόνο, για να θεωρηθεί το αποτέλεσμα αξιόπιστο.

Τα ερωτηματολόγια (pre-test και post-test) μοιράστηκαν στους μαθητές έπειτα από ομαδική εργασία στην οποία συμμετείχαν και καλούνταν να αποτυπώσουν ο καθένας ατομικά τον προγραμματισμό της σκέψης τους κατά τη διάρκεια οργάνωσης της δραστηριότητας, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της παρουσίασης της ομάδας τους (αυτοαξιολόγηση) και τα συναισθήματά τους από την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η πρώτη δραστηριότητα που αξιολογήθηκε αφορούσε στην ενορχήστρωση διδαγμένου τραγουδιού και η δεύτερη στη μελοποίηση ποιήματος (ελεύθερη επιλογή από τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας)[3]. Η κάθε δραστηριότητα είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Μεταγνώση και μαθητές (ενδεικτική περιγραφή αντιδράσεων)

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των μαθητών ήταν η αρχική αμηχανία τους απέναντι σε μεταγνωστικές ερωτήσεις. Δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να κατανοήσουν τη σπουδαιότητά τους και γι' αυτό πιθανόν να ήταν περιορισμένη και η συμμετοχή τους στα πρώτα μαθήματα. Σταδιακά, και βλέποντας ότι καθημερινά «μικροπροβλήματα» ξεπερνιούνταν ολοένα και ευκολότερα, όπως π.χ., η γρήγορη και αποτελεσματική λήψη απόφασης στις ομαδικές εργασίες, η βελτίωση των τεχνικών παιξίματός τους κ.ά., κινητοποιήθηκαν και ξεκίνησαν να συμμετέχουν ενεργά. Οι καλοί μαθητές έδειχναν από την αρχή ενδιαφέρον σε αυτές του τύπου ερωτήσεις, οι μέτριοι ξεκίνησαν αργότερα, ενώ οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα τελευταία μαθήματα. Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτυπώνονται στις παρατηρήσεις του Ημερολογίου:

> *Οι μαθητές φαίνεται να κατάλαβαν τον τρόπο να απαντούν σε μεταγνωστικές ερωτήσεις… Δεν κοιτούσαν αμήχανα μετά από κάποια ερώτηση, ούτε χρειάζονταν επιπλέον διευκρινιστικές και βοηθητικές ερωτήσεις.*
>
> (Από το Ημερολόγιο, 19-12-2002)

> *Η συμμετοχή ολόκληρης της τάξης ήταν καθολική…Απαντήσεις δίνονταν από όλους τους μαθητές, ακόμα και από εκείνους που αρχικά δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων.*
>
> (Από το Ημερολόγιο, 04-03-2003)

> *…Κρίνοντας την ενεργητικότητα των μαθητών εδώ και αρκετά μαθήματα σε ερωτήσεις μεταγνωστικές διαπιστώνεται, ότι η συμμετοχή των μέτριων μαθητών ξεκίνησε τώρα να είναι έκδηλη, ενώ των λιγότερο καλών μαθητών παραμένει περιορισμένη εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντός τους.*
>
> (Από το Ημερολόγιο, 20-03-2003)

Τα αποτελέσματα Ερωτηματολογίων Μεταγνωστικής Αξιολόγησης

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis). Κριτήριο για την κατηγοριοποίηση μιας απάντησης ως σωστής αποτέλεσε η λογική συνέχεια της περιγραφής και η καταγραφή της σκέψης (όπου οι απαντήσεις είναι ανοικτές), καθώς και η απάντηση σε όλα τα σκέλη της ερώτησης. Όλες οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν και διαχωρίστηκαν σε: σωστές, λαθεμένες,

[3] Για την αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων βλ. Περακάκη, 2008.

ελλιπείς και μη δοθείσες. Στη συνέχεια παρατίθενται επιλεγμένες σωστές απαντήσεις για κάθε ερώτηση (δεν περιλαμβάνεται η 2η ερώτηση που η απάντησή της είναι κλειστή). Καθώς οι δραστηριότητες που αξιολογήθηκαν ήταν διαφορετικές, και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, παρατίθενται διπλές ενδεικτικά σωστές απαντήσεις, σε αντιστοιχία με τη δραστηριότητα. Αναλυτικότερα:

Ερώτηση 1: Ποια ήταν τα βήματα που ακολουθήσατε κατά τη συλλογή, επεξεργασία και οργάνωση των δεδομένων σας: (Παρουσιάστε τη διαδικασία που ακολουθήσατε).

Για την Α΄ δραστηριότητα:
Το πρώτο πράγμα που κάναμε ήταν να επιλέξουμε το τραγούδι. Είχαμε πολλές διαφωνίες γιατί όταν προσπαθούσαμε να τραγουδήσουμε ένα τραγούδι δεν μας έβγαινε καλό. Κι έτσι το αλλάζαμε. Ώσπου καταλήξαμε στο…τραγούδι, το οποίο λέγαμε καλύτερα. Μετά προσπαθήσαμε να το συνοδεύσουμε με μουσικά όργανα, αλλά κανείς από την ομάδα δεν έπαιζε ούτε αρμόνιο, ούτε κιθάρα. Έτσι, διαλέξαμε να παίζει κάποιος τουμπελέκι για να κρατάει το ρυθμό και να μη χαθούμε, όπως περίπου τραγουδάμε στην τάξη. Για να κάνει όμως εντύπωση και να βγει καλό το δουλέψαμε περισσότερο φωνητικά. Κάναμε πολλές πρόβες, για να συγχρονιστούμε, γιατί ήταν δύσκολο.

(Βάιος, Β΄ τάξη)

Για τη Β΄ δραστηριότητα:
Δυσκολευτήκαμε πολύ στο να βρούμε το ποίημα ή το κείμενο στο οποίο θα βάζαμε μουσική. Αν και μπορούσαμε να διαλέξουμε από όλες τις τάξεις, εμείς επιλέξαμε αμέσως τη δική μας, γιατί είχαμε κάνει τα κείμενα και ποιήματα τελευταία. Φάγαμε πολύ χρόνο μέχρι να δούμε τελικά αν θα είναι ποίημα ή κείμενο, και ίσως θα έπρεπε να ήμασταν πιο αποφασιστικοί σε αυτό. Καταλήξαμε στο ποίημα, γιατί ήταν κάτι μικρό και θα το κάναμε γρηγορότερα. Δεν ξέραμε όμως τι μουσική να του βάλουμε χαρούμενη ή λυπημένη ή και τα δύο. Ξεκίνησε ο καθένας να προτείνει μελωδίες, όπως του έρχονταν στο μυαλό. Ευτυχώς σχετικά γρήγορα καταλήξαμε σε μία που ταίριαζε σε όλες τις φωνές. Πρόβες πολλές δε μπορέσαμε να κάνουμε, ούτε είχαμε χρόνο να το συνοδεύσουμε με όργανα, όπως έκαναν άλλες ομάδες. Γι΄ αυτό χτυπούσαμε τα χέρια μας στο θρανίο για συνοδεία, αλλά τελικά δεν ήταν και τόσο κακό.

(Γιώργος, Γ΄ τάξη)

Ερώτηση 3: Ποια θεωρείτε πως ήταν τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παρουσίασής σας;

Για την Α΄ και Β΄ δραστηριότητα:
Πλεονεκτήματα: *«είχαμε πολύ καλό συντονισμό».*
Μειονεκτήματα: *«είχαμε κάνει λίγες πρόβες και είχαμε και πολύ άγχος».* (Παναγιούλα, Β΄ τάξη)

Πλεονεκτήματα: *«είχαμε καλό ρυθμό και ήμασταν οργανωμένοι».*
Μειονεκτήματα: *«δεν είχαμε αυτοπεποίθηση και μας είχε καταβάλλει το άγχος».* (Κώστας, Γ΄ τάξη)

Ερώτηση 4: Ποιο λάθος δεν θα θέλατε να επαναλάβετε στην περίπτωση που επαναλαμβανόταν η δραστηριότητα;

Για την Α΄ και Β΄ δραστηριότητα:
Θα ήθελα να εργαζόμασταν πιο ομαδικά, γιατί δε βγήκε αυτό που περίμενα.(Γεράσιμος, Β΄ τάξη)

Θα ήθελα να είχαμε πάρει την όλη διαδικασία περισσότερο στα σοβαρά και κατά την προετοιμασία και κατά την παρουσίαση της ομάδας μας. (Δημήτρης, Γ΄ τάξη)

Η ανάπτυξη της Μεταγνώσης δηλώνεται κυρίως από τις σωστές απαντήσεις που δίνονται, οι οποίες και χαρακτηρίζονται από πληρότητα και σαφήνεια. Με άλλα λόγια, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων και η διαφορά του με τις λαθεμένες υποδηλώνει και το ποσοστό ανάπτυξης της Μεταγνώσης. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των πινάκων είναι η μεγάλη, συχνά διπλάσια αύξηση των ποσοστιαίων μονάδων, μεταξύ των ερωτηματολογίων πριν και μετά, και κατ' επέκταση της μεταγνωστικής ικανότητας, κάτι που οφείλεται στη συστηματική εξάσκησή της.

Από τον πρώτο Πίνακα (Πίν. 1) διαφαίνεται, ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους και τις «τεχνικές» οργάνωσης των δραστηριοτήτων. Η περιγραφή και η καταγραφή των σταδίων που ακολούθησαν δεν είναι, όπως γίνεται φανερό από το Α΄ ερωτηματολόγιο (34,5% σωστές απαντήσεις), μια εύκολη διαδικασία. Για το λόγο αυτό, τα ποσοστά των λοιπών απαντήσεων - ελλιπής , λάθος, μη δοθείσα - είναι σχετικά κοντά (29,1%, 20,6% και 15,8% αντίστοιχα). Με τη συστηματική όμως, εξάσκηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων το ποσοστό των ορθών απαντήσεων σχεδόν διπλασιάζεται και φτάνει το 61,2%.

	Μεταγνωστική αξιολόγηση πριν		**Μεταγνωστική αξιολόγηση μετά**	
	N	**%**	**N**	**%**
Ελλιπής απάντηση	48	29,1		
Λάθος απάντηση	34	20,6	54	32,7
Καμία απάντηση	26	15,8	10	6,1
Σωστή απάντηση	57	34,5	101	61,2
Σύνολο	165	100,0	165	100,0

Πίνακας 1: *Ποια ήταν τα βήματα που ακολουθήσατε κατά τη συλλογή, επεξεργασία και οργάνωση των δεδομένων σας;*

Αν οι μαθητές έχουν ακολουθήσει τα βήματα που επέλεξαν και αποφάσισαν και ταυτόχρονα η παρουσίαση της ομάδας τους συνάδει με τις αποφάσεις τους, δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι. Ενδιαφέρον είναι, ότι τα ποσοστά των ελλιπών, λανθασμένων και σωστών απαντήσεων της προηγούμενης ερώτησης για το Α΄ Ερωτηματολόγιο (πριν) έχουν μικρές διαφορές με τις επιλογές «καθόλου», «λίγο», «πολύ» της δεύτερης ερώτησης του ίδιου Ερωτηματολογίου αντίστοιχα. Για παράδειγμα, τα ποσοστά των μαθητών που δηλώνουν μη ευχαριστημένοι είναι 21,2% και των μαθητών που απάντησαν λάθος στην πρώτη ερώτηση 20,6%. Η αντιστοιχία αυτή υπάρχει και ανάμεσα στα ποσοστά των σωστών απαντήσεων της πρώτης ερώτησης του Β΄ ερωτηματολογίου (μετά) (61,2%) με το ποσοστό των πολύ ευχαριστημένων μαθητών της δεύτερης ερώτησης του ίδιου Ερωτηματολογίου (Πίν. 2).

	Μεταγνωστική αξιολόγηση πριν		**Μεταγνωστική αξιολόγηση μετά**	
	N	**%**	**N**	**%**
Καθόλου	35	21,2	18	11,1
Λίγο	49	29,7	44	27,2
Πολύ	81	49,1	100	61,7
Σύνολο	165	100,0	162	100,0

Πίνακας 2: *Είσαστε ευχαριστημένοι από την παρουσίαση της ομάδας σας;*

Ο ακόλουθος Πίνακας (Πίν. 3) σε συνέχεια του προηγούμενου παρουσιάζει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, με την καταγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της παρουσίασής τους. Το 58,8% των ελλιπών απαντήσεων στο Α΄ Ερωτηματολόγιο οφείλεται στο γεγονός, ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατέγραφε ή μόνο τα πλεονεκτήματα ή μόνο τα μειονεκτήματα, γεγονός που λαμβάνει χώρα, αλλά σε μικρότερο ποσοστό (27,3%), και στο Β΄ Ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό, τα ποσοστά των σωστών και πλήρων απαντήσεων αυξάνονται κατά πολύ: από 9,2% σε 60,6% (από το πρώτο στο δεύτερο ερωτηματολόγιο).

	Μεταγνωστική αξιολόγηση πριν		**Μεταγνωστική αξιολόγηση μετά**	
	N	**%**	**N**	**%**
Ελλιπής απάντηση	70	58,8	45	27,3
Λάθος απάντηση	38	31,9	20	12,1
Σωστή απάντηση	11	9,2	100	60,6
Σύνολο	119	100,0	165	100,0

Πίνακας 3: *Ποια θεωρείτε πως ήταν τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παρουσίασής σας;*

Με την ερώτηση «*Ποιο λάθος θα θέλατε να αποφύγετε στην περίπτωση που επαναλαμβανόταν η δραστηριότητα;*» ολοκληρώνεται η αυτοαξιολόγηση της σκέψης των μαθητών. Η ποσοστιαία διαφορά των σωστών απαντήσεων μεταξύ του Α΄ και Β΄ Ερωτηματολογίου είναι περίπου διπλάσια και συνδέεται άμεσα με τις διαφορές που αποτυπώθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι λάθος απαντήσεις σχεδόν απουσιάζουν, από το 18,8% μειώνονται στο 1,8% (από τους 33 μαθητές στους 3) και ταυτόχρονα διπλασιάζονται, όπως αναφέρθηκε, οι σωστές (από το 39,4% στο 75,8%) (Πίν. 4).

	Μεταγνωστική αξιολόγηση πριν		**Μεταγνωστική αξιολόγηση μετά**	
	N	**%**	**N**	**%**
Ελλιπής απάντηση	69	41,8	37	22,4
Λάθος απάντηση	31	18,8	3	1,8
Σωστή απάντηση	65	39,4	125	75,8
Σύνολο	165	100,0	165	100,0

Πίνακας 4: *Ποιο λάθος θα θέλατε να αποφύγετε στην περίπτωση που επαναλαμβανόταν η δραστηριότητα;*

Συμπεράσματα

Οι μεγάλες ποσοστιαίες διαφορές μεταξύ των σωστών απαντήσεων στο Β΄ Ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνει, ότι η συστηματική εμπλοκή των μαθητών σε μεταγνωστικές ερωτήσεις βελτιώνει τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Όπως και στις έρευνες των Cantweel και Millard (1992) και Chamot (1987), οι μαθητές κατάφεραν να αυξήσουν την ικανότητά τους στον προγραμματισμό και την καθοδήγηση της σκέψης τους, καθώς και την αυτοαξιολόγηση, στοιχεία που τους βοήθησαν να βελτιώσουν την οργάνωση και το σχεδιασμό της μάθησής τους, για να οδηγηθούν στην επίτευξη του στόχου τους. Σύμφωνα με τους Walberg και Paik (2000) δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ικανότητα αυτο-ρύθμισης (self-regulation) της μάθησής τους. Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στην κατανόηση της σημαντικής θέσης που κατέχει η μεταγνωστική αξιολόγηση στην καθημερινή διδακτική πράξη. Η ανάγκη

της συστηματικής καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών προβάλλει επιτακτική, τόσο κατά τη διδασκαλία της μουσικής στη γενική εκπαίδευση όσο και σε μουσικά σχολεία και ωδεία, προκειμένου οι μαθητές να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα στο μαθησιακό και πληροφοριακό τους περιβάλλον, περιβάλλον που με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τον καταιγισμό των πληροφοριών γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abeles, H.F., Hoffer C.F. & Klotman, R.H. (1994). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.

Cantwell, R.H. & Millard, Y. (1992). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. Paper presented at the 2nd Joint AARE/NZARE Conference, Deakin University, November 1992.

Chamot, A.U. (1987). A study of learning strategies in Foreign Languages instruction. First year report. Ανασύρθηκε στις 5-3-2001 από το www.eric.ed.gov. ED: 352824

Eggen, P.D., Kauchak, D.P. (1996). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. USA: Allyn and Bacon.

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education* 18, 27-39.

Kenny, W. (1998). Thinking Critically in the Practice Room. *Music Educators Journal* 85, 21-23

Meichenbaum, D. (1985). *Teaching Thinking: A Cognitive-Beavioral Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Nickerson, R.S., Perkins, D.N. & Smith, E.E. (1985). *The Teaching of Thinking*. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.

Phelps, R., Ellis, A. & Hase, S. (2001). The role of metacognitive and reflective learning processes in developing capable computer users. Ανασύρθηκε από www.ascilite.org.au /ajet /ajet24/phelps.html στις 3 Μαΐου 2009.

Simons, P.R.-J. (1995). *Metacognitive Strategies: Teaching and Assessing.* Oxford: Pergamon.

Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices*. Educational Practices Series No 3. Genf, Schweiz: International Academy of Education/International Bureau of Education.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Brown, A.L. & DeLoache, J.S. (1999). *Μεταγνωστικές Δεξιότητες*. Σειρά: Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, τ. Β΄, (επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 148-167.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασχάλης, Α. (2002). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες στη διδακτική πράξη. *Νέα Παιδεία* 102, 48-69.

Περακάκη, Ελ. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.

Περακάκη, Ελ. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Κριτική Διδασκαλία* (αδημοσίευση διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Τριλιανός, Θ.Α. (1997) *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της.* Αθήνα: Τελέθριον.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Αξιολόγησης (πριν και μετά)

1) Ποια ήταν τα βήματα που ακολουθήσατε κατά τη συλλογή, επεξεργασία και οργάνωση των δεδομένων σας *(Παρουσιάστε αναλυτικά τη διαδικασία που ακολουθήσατε)*;

2) Είσαστε ευχαριστημένοι από την παρουσίαση της ομάδας σας *(σημειώστε με χ ή ν την επιλογή σας)*;

   Καθόλου □ *Λίγο* □ *Πολύ* □

3) Ποια θεωρείτε πως ήταν τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παρουσίασής σας;
   Πλεονεκτήματα:

Μειονεκτήματα:

---

4) Ποιο λάθος δεν θα θέλατε να επαναλάβετε στην περίπτωση που επαναλαμβανόταν η δραστηριότητα;

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ο σχεδιασμός του μαθήματος μουσικής και η συμβολή της φιλοσοφίας

Θεοχάρης Ράπτης

Περίληψη

Ο σχεδιασμός του μαθήματος μουσικής αποτελεί σημαντική παράμετρο επιτυχίας του. Ωστόσο, συχνά είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή η φύση ενός τέτοιου σχεδιασμού, ο τρόπος δηλαδή που επιχειρηματολογεί κανείς και προτείνει κάτι, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε υποβολή προτάσεων με τρόπο άκριτο. Η φιλοσοφία μπορεί να φανεί ιδιαίτερα πολύτιμη στο σημείο αυτό. Έτσι με τη βοήθειά της επιχειρείται να αναδειχθεί η λογική δομή που ενυπάρχει σε κάθε τέτοιο σχεδιασμό, με επίκεντρο πρωτίστως τη στοχοθεσία, ώστε να συνειδητοποιηθεί καλύτερα η φύση των προ-γραφικών προτάσεων, καθώς και ο τρόπος συναγωγής τους από άλλες προ-γραφικές ή από περιγραφικές προτάσεις. Η παραπάνω ανάλυση είναι σε θέση να οδηγήσει σε μια πιο κριτική στάση κατά το σχεδιασμό του μαθήματος και την εφαρμογή του στην τάξη και να αποτινάξει έτσι στείρες βεβαιότητες και παγιωμένες πρακτικές. Όμως η συστηματική φιλοσοφία μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά και τον τρόπο που ένας δάσκαλος μουσικής επεξεργάζεται τις προσωπικές του θεωρίες και την προσωπική του φιλοσοφία, οι οποίες συχνά παραμένουν λανθάνουσες και μη συστηματοποιημένες. Έτσι ο δάσκαλος μπορεί να οδηγηθεί σε μια διαδικασία διαρκούς αναστοχασμού, ενημέρωσης και διαλόγου σε όλα τα επίπεδα σχεδιασμού και εφαρμογής των μαθημάτων μουσικής.

Λέξεις-κλειδιά
Φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, σχεδιασμός μαθήματος, στοχοθεσία, υποκειμενικές θεωρίες / φιλοσοφίες

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα από το 1990 και μετά αναπτύσσεται ένα πεδίο συζητήσεων και προβληματισμού για τη σχέση της φιλοσοφίας με ζητήματα της μουσικής αγωγής. Ωστόσο το εύρος και η σημασία του όρου «φιλοσοφία» όταν χρησιμοποιείται στο πεδίο αυτό, φαίνεται να μην είναι πάντα ξεκάθαρα. Έτσι, σε αρκετά κείμενα «φιλοσοφία» τείνει να θεωρείται γενικότερα η θεωρία που απαιτείται να στηρίζει την μουσικοπαιδαγωγική πράξη. Η Jorgensen (2005) επιχειρεί να διακρίνει τους όρους «φιλοσοφία» και «θεωρία», επισημαίνοντας, ότι η φιλοσοφία προσεγγίζει τα πράγματα πιο γενικά και κριτήρια ορθότητάς της είναι η εσωτερική συνοχή και η συνέπεια στα πλαίσια ενός όλου. Η θεωρία από την άλλη στοχεύει στην επεξήγηση και δοκιμάζεται πρωτίστως μέσα από ποιοτικές περιγραφές και ποσοτικές μετρήσεις παρατηρήσιμων φαινομένων (Jorgensen, 2005:21-22). Πράγματι, οι περισσότεροι μελετητές προσδίδουν στη φιλοσοφική θεώρηση χαρακτήρα ολιστικό και γενικό.[1] Ωστόσο, σε αρκετά κείμενα στα πλαίσια του πεδίου που εξετάζεται, ο όρος «φιλοσοφία» παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο, αυτόν της επιστήμης της φιλοσοφίας, καθώς γίνονται αναφορές σε φιλοσοφικούς κλάδους και κατευθύνσεις, σε συγκεκριμένους φιλοσόφους και στο έργο τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αναφορές αυτές λειτουργούν ως μέσο για τη δημιουργία ενός φιλοσοφικού ή θεωρητικού υπόβαθρου της μουσικής αγωγής.

[1] Βλ. π.χ. Elliott, ο οποίος μιλά για έναν τρόπο σκέψης της «μεγάλης εικόνας» (big picture way of thinking), (Elliott, 1995:8), Reimer, ο οποίος μιλά για την αναγκαιότητα ενός ευρύτερου βλέμματος (larger view), (Reimer, 2003: 4), αλλά και Φλουρής για τη Φιλοσοφία της Παιδείας γενικότερα (Φλουρής, 1995:104-105).

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθεί η παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθοι:
Α) δε θα περιοριστεί στο φιλοσοφικό χώρο που χρόνια τώρα σχεδόν μονοπωλεί το ενδιαφέρον όσων ασχολούνται με ζητήματα φιλοσοφίας της μουσικής αγωγής, δηλ. στο χώρο της αισθητικής,[2]
Β) θα προσεγγίσει τη φιλοσοφία ως εφαλτήριο και πεδίο αναστοχασμού του μουσικοπαιδαγωγού πάνω στο λειτούργημά του. Αυτός ακριβώς ο αναστοχασμός μπορεί να πραγματώνεται σε δύο επίπεδα: πρώτον, ως κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές, απέναντι σε στερεότυπα, βεβαιότητες και δογματισμούς, δεύτερον, ως συνειδητοποίηση και συστηματοποίηση των προσωπικών θεωριών που ενυπάρχουν συχνά σε λανθάνουσα μορφή και καθορίζουν τη δράση του παιδαγωγού. Συνήθως η δεύτερη μορφή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την πρώτη. Με άλλα λόγια, η ανάγκη συστηματικής φιλοσοφικής αναζήτησης είναι συνήθως το αποτέλεσμα ενός κριτικού βλέμματος που αποδομεί τις υπάρχουσες βεβαιότητες και την καθιστά έτσι αναγκαία. Αλλά και η αποδόμηση αυτή χρειάζεται, όπως θα φανεί, τη συνδρομή της συστηματικής φιλοσοφίας.

Η στοχοθεσία[3] στο σχεδιασμό του μαθήματος μουσικής

Στο πλαίσιο μιας κριτικής θεώρησης στο χώρο της μουσικής αγωγής, η προσοχή εστιάζεται στη στοχοθεσία, τόσο από τους επίσημους θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και από τον ίδιο το δάσκαλο μουσικής. Οι σκοποί και οι στόχοι[4] αποτελούν το σημαντικότερο συστατικό κάθε σχεδιασμού οργανωμένης διαδικασίας διδασκαλίας και καθορίζουν όλες τις άλλες παραμέτρους, τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όσο και της διδακτικής πράξης του εκπαιδευτικού.[5] Έτσι οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν, τα περιεχόμενα και τα υλικά που θα επιλεγούν, καθώς και η αξιολόγηση εξαρτώνται άμεσα από τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί στο μάθημα (Φλουρής, 1984:14).

Δύο είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να οδηγηθεί κανείς στη συναγωγή σκοπών για το μάθημα μουσικής: είτε από κάποιους γενικούς σκοπούς αγωγής, είτε από κάποιες σχετικές με το αντικείμενο γενικές διαπιστώσεις (Kaiser & Nolte, 1989:92-96).

Η πρώτη τακτική χρησιμοποιείται συχνότατα στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Μπορεί να ξεκινά από κάποιους γενικούς σκοπούς πέρα από τη μουσική αγωγή και καταλήγει σε κάποιους ειδικούς μουσικοπαιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους. Η τακτική, η οποία ανιχνεύεται ήδη από την αρχαιότητα, βασίζεται στο σχηματισμό μιας πυραμοειδούς αλυσίδας,

[2] Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Elliott, ενώ ασκεί κριτική στην μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση, βασίζει τελικά τη δική του αντιπρόταση σε μια διαφορετική προσέγγιση της μουσικής, καθώς θεωρεί βάση τού να κατανοήσει τη μουσική εκπαίδευση την κατανόηση της μουσικής (Elliott, 1995:12). Ωστόσο η φιλοσοφία παρέχει ένα ευρύτατο πεδίο αναστοχασμού, που μπορεί να περιλαμβάνει πέρα από τον προβληματισμό για τη μουσική και ερωτήματα για παράδειγμα για το νόημα κάθε διαδικασίας εκπαίδευσης, για το ρόλο της αγωγής στη ζωή ενός ανθρώπου, για την ορθότητα των συλλογισμών μας κ.ά.

[3] Θα χρησιμοποιηθεί γενικότερα ο όρος «στοχοθεσία». Ωστόσο για τη διάκριση μεταξύ «σκοπών» και «στόχων», βλ. υποσημείωση 4.

[4] Υιοθετείται εδώ η δόκιμη στα Ελληνικά διάκριση μεταξύ σκοπών και στόχων, όπου οι σκοποί θεωρούνται γενικότεροι από τους στόχους (Βλ. Ξωχέλλης, 1989: 49, Πυργιωτάκης, 1999:363-366). Ας σημειωθεί ότι οι ακόμη γενικότερες κατευθύνσεις αποκαλούνται «παιδαγωγικά» ή «εκπαιδευτικά ιδεώδη». Αυτός ο τρόπος κατάταξης σκοπών και στόχων, δηλαδή από τους πιο γενικούς και αφηρημένους ως προς το περιεχόμενο προς τους πιο συγκεκριμένους, προτείνεται και στο κλασικό εγχειρίδιο των Kaiser/Nolte (Kaiser/Nolte, 1989:99-100).

[5] Για μια συνοπτική παρουσίαση του κλασικού έργου της διδακτικής των Heimann, Otto και Schulz "Unterricht - Analyse und Planung" και κυρίως του τρόπου που τα πεδία της διδακτικής συνδέονται μεταξύ τους, αλλά και μεταφοράς στη μουσική διδακτική βλ. Ernst, 1991:23-25.

καθώς από ένα γενικό σκοπό αγωγής προκύπτουν ένας ή περισσότεροι γενικοί σκοποί για το μάθημα μουσικής, οι οποίοι εξειδικεύονται στη συνέχεια σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Πρόκειται δηλαδή για τη συναγωγή κάποιων προ-γραφικών προτάσεων (προτάσεις που δηλώνουν τι θα πρέπει να γίνει) από κάποιες άλλες, ευρύτερες προ-γραφικές προτάσεις. Η εντύπωση που δημιουργείται είναι ότι πρόκειται για μια αλυσίδα, στην οποία με τρόπο αυστηρά λογικό οδηγούμαστε αναγκαία από το ένα επίπεδο στο επόμενο (Kaiser & Nolte, 1989:93). Αν για παράδειγμα ο γενικότερος σκοπός της αγωγής είναι η ώριμη συμπεριφορά του νέου, τότε ο σκοπός στη μουσική αγωγή εξειδικεύεται ως γνωριμία του με όλα τα είδη μουσικής και ικανότητά του να συμμετέχει κριτικά στη μουσική προσφορά και στα μουσικά δρώμενα της κοινωνίας. Στη συνέχεια ο σκοπός αυτός οδηγεί με τη σειρά του στη συναγωγή επιμέρους μουσικών στόχων, όπως: να γνωρίσει ο νέος την ποικιλία της μουσικής, να αποτινάξει στερεότυπα για είδη μουσικής, να αποκτήσει κριτική στάση απέναντι στη μουσική παραγωγή της εποχής του, να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες θα τον βοηθούν και κατά τη μελλοντική επιλογή μουσικών προϊόντων (Kaiser & Nolte, 1989:93-94).

Η δεύτερη τακτική ξεκινά από κάποιες γενικές διαπιστώσεις από το χώρο της μουσικής, της εκπαίδευσης ή και από ακόμη γενικότερες και καταλήγει στη διατύπωση κάποιων συγκεκριμένων σκοπών για το μάθημα μουσικής.[6] Στα πλαίσια της δεύτερης αυτής τακτικής εμφανίζονται οι μουσικοί σκοποί ως οι αυστηρές συνέπειες μιας πραγματικότητας. Πρόκειται για τη συναγωγή προ-γραφικών προτάσεων από προτάσεις περιγραφικές. Έτσι, για παράδειγμα, μέσα από τη διαπίστωση ότι στην εποχή μας υπάρχει μεγάλη ποικιλία και πολλές κατευθύνσεις στη μουσική, αλλά και ότι ο χώρος της μουσικής γίνεται πεδίο έντονης εμπορευματοποίησης και καταναλωτισμού, οδηγούμαστε στην πρόταση μιας πολύπλευρης γνωριμίας μέσα στο σχολείο με όλα τα είδη μουσικής, ώστε να είναι σε θέση ο νέος στο μέλλον να κάνει τις επιλογές του μέσα από μια ευρύτατη γκάμα και ταυτόχρονα να στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε απόπειρα χειραγώγησής του.

Ωστόσο και στις δυο τακτικές, ενώ οι σκοποί και οι στόχοι φαίνεται να αποτελούν το απολύτως λογικό και αναγκαίο αποτέλεσμα του συλλογισμού, κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Σε σχέση μάλιστα με τον πρώτο τρόπο συναγωγής σκοπών μουσικής αγωγής από γενικούς σκοπούς αγωγής, οι Kaiser και Nolte προβαίνουν σε ένα παιχνίδι λογικής. Έτσι, ξεκινώντας από το γενικό σκοπό ενός υπαρκτού επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος που επιδιώκει την ώριμη συμπεριφορά του νέου, ακολουθούν μια άλλη αλυσίδα επιχειρηματολογίας και καταλήγουν στη διατύπωση σκοπών εντελώς διαφορετικών, καθώς πριμοδοτούνται συγκεκριμένα είδη μουσικής, ως εξισορρόπηση στη μονόπλευρη κυριαρχία της ποπ κουλτούρας στον χώρο των μέσων και γενικότερα στη σύγχρονη βιομηχανία διασκέδασης. Μάλιστα ακολουθούν κατά το δυνατό τις διατυπώσεις του πρωτότυπου αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε η επιχειρηματολογία και οι προτάσεις τους να φαίνονται επίσης απολύτως λογικές και αναγκαίες (Kaiser & Nolte, 1989:93-95). Θα μπορούσε να γίνει ακριβώς το ίδιο και στην περίπτωση συναγωγής προτάσεων από προτάσεις περιγραφικές. Η διαπίστωση θα ήταν και πάλι ότι δεν μπορεί κανείς με βάση κάποιες διαπιστώσεις να καταλήξει αυστηρά και αναντίρρητα σε προτάσεις κανονιστικές, για το τι θα πρέπει να γίνει, δεν υφίσταται δηλ. κάποια αυστηρή επιστημονική αναγκαιότητα και νομοτέλεια, που να οδηγεί από μια περιγραφική πρόταση σε μια προ-γραφική. Η Abel-Struth κάνει λόγο για «φαινομενική απαγωγή» σκοπών και τονίζει, ότι οι προσπάθειες να οδηγηθούμε σε κανονιστικές προτάσεις με αυστηρά αντικειμενικές

[6] Μπορούμε να διακρίνουμε τις διαπιστώσεις εκείνες που αναφέρονται στο περιβάλλον εκτός σχολείου, σε ζητήματα κοινωνικά αλλά και ειδικότερα σε ζητήματα μουσικής, εκείνες που αναφέρονται στο πώς κάποιες κατακτήσεις των μαθητών εντός σχολείου μπορούν να τον βοηθήσουν και εκτός, εκείνες που αναφέρονται στις προϋποθέσεις του μαθήματος και εκείνες που αναφέρονται στα αποτελέσματα συγκεκριμένων δράσεων στο μάθημα (Kaiser & Nolte, 1989:96).

μεθόδους δεν μπορεί να αποδώσουν (Abel-Struth, 1985:351). Σχετικά με το ζήτημα αυτό υπάρχει στο χώρο της φιλοσοφίας μια μεγάλη προϊστορία, η οποία ξεκινά τουλάχιστον από τον Hume, ο οποίος στην «Πραγματεία για την ανθρώπινη φύση» και στο τρίτο του Βιβλίο για την Ηθική τελειώνει το πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους με τα ακόλουθα:

> Σε κάθε σύστημα ηθικής που έχω συναντήσει μέχρι τώρα, έχω παρατηρήσει πάντα ότι ο συντάκτης προχωρεί για κάποιο διάστημα στο συνηθισμένο τρόπο επιχειρηματολογίας και αποδεικνύει την ύπαρξη του Θεού ή κάνει παρατηρήσεις που αφορούν τις ανθρώπινες υποθέσεις. Ξαφνικά εκπλήσσομαι βρίσκοντας ότι, αντί για τις συνηθισμένες συζεύξεις των προτάσεων «είναι» και «δεν είναι», δε συναντώ προτάσεις που δε συνδέονται με ένα «πρέπει» ή «δεν πρέπει». Αυτή η αλλαγή είναι ανεπαίσθητη, αλλά, παρόλα αυτά, είναι αυτή που παραμένει. Καθώς αυτό το «πρέπει» ή «δεν πρέπει» εκφράζει μια νέα σχέση ή κατάφαση, που είναι απαραίτητο να παρατηρηθεί και να εξηγηθεί. Και την ίδια στιγμή [είναι απαραίτητο] να δοθεί ένας λόγος για ό,τι φαίνεται συνολικά αδιανόητο, για το πώς [δηλ.] μπορεί αυτή η νέα σχέση να συνάγεται από άλλες, από τις οποίες είναι τελείως διαφορετική. Μα καθώς οι συντάκτες δε λαμβάνουν συνήθως αυτήν την πρόνοια, θα πάρω το θάρρος να το προτείνω στους αναγνώστες (Hume, [1739]1978:469).

Ο Hume ήδη από τα μέσα του 18ου αι. προσπαθεί να φωτίσει τον τρόπο που από προτάσεις περιγραφικές γίνεται ανεπαίσθητα το πέρασμα σε προτάσεις προ-γραφικές και με βάση αυτό το πέρασμα ασκεί κριτική στον τρόπο που καταλήγει κανείς σε ηθικές κρίσεις. Με τον τρόπο αυτό οδηγείται συχνά σε κρίσεις και προτείνει κάτι, θεωρώντας εσφαλμένα ότι βασίζεται σε γεγονότα. Όπως υποστηρίζει ο Schurz, η συλλογιστική που αναπτύσσει εδώ ο Χιουμ είναι και θα παραμείνει επίκαιρη. «Στη βάση των ηθικών μας στάσεων υπάρχει μια συστάδα από διαισθήσεις σχετικά με το τι είναι καλό και κακό, διαισθήσεις που προέρχονται από το τι μάθαμε κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και οι οποίες συνήθως οδηγούν τον ηθικό μας συλλογισμό σε μια μη στοχαστική οδό. Εύκολα οδηγούμαστε να επιτρέψουμε σε κάποιες βαθιές, όμως παρόλα αυτά ουσιαστικά υποκειμενικές διαισθήσεις να μεταβάλλουν μια φαινομενικά αντικειμενική αξίωση σε έναν κανονιστικό ή αξιολογικό ισχυρισμό, χωρίς να το αντιληφθούμε. Συχνά αυτή η έλλειψη στοχασμού πάνω στις ίδιες τους τις αξιολογήσεις οδηγεί τους ανθρώπους σε δογματικές στάσεις, καθώς θεωρούν λανθασμένα τις δικές τους ηθικές στάσεις ως βασιζόμενες σε «γεγονότα» και κατά συνέπεια ως μη ανασκευάσιμες και έτσι απορρίπτουν αντίθετες απόψεις ως προφανώς παράλογες. Αυτό οδηγεί σε συζητήσεις για ηθικά ζητήματα, οι οποίες οδηγούνται από τυφλή προσκόλληση και φανατισμό, αντί από αμοιβαία κατανόηση και λογική» (Schurz, 1997:2).

Οι παραπάνω σκέψεις του Hume και το απόσπασμα από τη σχετική ερμηνεία του Schurz μπορούν να είναι χρήσιμα εργαλεία σε κάθε κριτική αποτίμηση και των σκοπών που τίθενται στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Οι σκοποί μπορεί να τίθενται τόσο από την επίσημη Πολιτεία, μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα και μέσα από τα εγχειρίδια, όσο και από τον ίδιο το δάσκαλο, ο οποίος καλείται να εξειδικεύσει και να εφαρμόσει τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων και, περισσότερο ή λιγότερο άμεσα, θέτει δικούς του μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους σκοπούς και στόχους ή ερμηνεύει αυτούς που του δίνονται. Συχνά οι προτάσεις ή διαπιστώσεις πάνω στις οποίες βασίζεται η στοχοθεσία παραμένουν σε μορφή λανθάνουσα. Ωστόσο, η επιλογή ενός σκοπού, είτε από τον υπεύθυνο του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε από το δάσκαλο, δεν μπορεί να αποδειχτεί αυστηρώς επιστημονικά, δεν υπόκειται σε νομοτελειακούς κανόνες, η πρόκρισή του απέναντι σε κάποιον άλλο δεν ακολουθεί μια λογική αναγκαιότητα που αναντίρρητα και με όρους φυσικών επιστημών τον δικαιώνει. Ο σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι είναι πολύ περισσότερο το αποτέλεσμα μιας απόφασης, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και η εμπειρία με απώτερο στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα στην πράξη. Όπως δηλώνει και η Abel-Struth «οι σκοποί δεν είναι το αποτέλεσμα εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων, αλλά των προθέσεων στα

πλαίσια ενός κοινωνικά προκαθορισμένου πλαισίου» (Abel-Struth, 1985:349). Η στοχοθεσία λοιπόν διατυπώνεται σε προτάσεις προ-γραφικές και δε βασίζεται πρωτίστως σε αποδείξεις, αλλά σε αποφάσεις.

Κάθε απόφαση μπορεί να βασίζεται περισσότερο ή λιγότερο σε λογικά επιχειρήματα και κρίνεται από την αποτελεσματικότητά της στη πράξη, εμπεριέχει ωστόσο αναπόφευκτα και ένα στοιχείο αυθαιρεσίας. Ακριβώς η συνειδητοποίηση αυτής της φύσης των σκοπών, όπως αυτοί διατυπώνονται ως προ-γραφικές προτάσεις, αποτελεί θεμέλιο για την κριτική αντιμετώπιση ολόκληρου του μαθήματος μουσικής. «Η κανονιστικότητα των σκοπών δικαιώνεται, μόνο εφόσον συνειδητοποιείται ως τέτοια» (Abel-Struth, 1985:350). Εξετάζοντας τους δυο τρόπους με τους οποίους, όπως προαναφέρθηκε, είναι δυνατόν να καταλήξει κανείς στη στοχοθεσία στα πλαίσια της μουσικής αγωγής, τότε η αναπόφευκτη αυθαιρεσία εντοπίζεται: α) στους πρώτους, γενικούς σκοπούς που τίθενται, οι οποίοι διατυπώνονται επίσης ως προ-γραφικές προτάσεις, β) στο πέρασμα από προτάσεις προ-γραφικές ευρύτερου περιεχομένου ή περιγραφικές σε προτάσεις προ-γραφικές, για την προβληματική διάσταση του οποίου έγινε ήδη εκτενής αναφορά.

Εδώ θα πρέπει να γίνει μια σημαντική διευκρίνιση: Κριτική στάση απέναντι στους σκοπούς και στόχους που υπάρχουν και προτείνονται δε σημαίνει και απόρριψή τους. Σημαίνει όμως διάθεση για διαρκή προβληματισμό και αναζήτηση, ενημέρωση και διάλογο πάνω σε ζητήματα που άπτονται του μαθήματος μουσικής. Ο Bollnow, συμφωνώντας με τον Dilthey που υποστηρίζει ότι η Παιδαγωγική από τη γνώση του τι είναι πρέπει να κατακτά τους κανόνες για αυτό που οφείλει να γίνει, προτείνει μια διερεύνηση της πραγματικότητάς, που θα αναδεικνύει τις λειτουργικές της συνάφειες και κατά συνέπεια θα αφήνει να αναδύονται οδηγίες για καλύτερη λειτουργικότητα, ενώ παράλληλα η ανάλυση ανθρωπολογικών φαινομένων μπορεί να κάνει τον κόσμο να γίνεται διαφανής σε κάτι κανονιστικό (Bollnow, 1986:119-120).

Κριτικός αναστοχασμός πάνω στο ΔΕΠΠΣ

Τα παραπάνω θα μπορούσαν να γίνουν λίγο πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας κανείς στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα μουσικής. Ο γενικός σκοπός της μουσικής αγωγής εξειδικεύεται σε ειδικούς σκοπούς για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Εστιάζοντας στους σκοπούς που τίθενται για το Γυμνάσιο και μέσα από τη σύγκριση κάποιων προτάσεων, μπορεί να καταδειχτεί ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα απόψεων και αποφάσεων, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα προβληματισμών. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τους σκοπούς που προτείνονται για τους μαθητές Γυμνασίου είναι:

> - «να γνωρίσουν τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος) και να καλλιεργηθεί η αγάπη τους προς αυτές» και παρακάτω:
> - «να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής» (ΔΕΠΠΣ, 2001/2003:345).

Αρχικά ας τονιστεί ότι ούτως ή άλλως οι μουσικοί όροι που χρησιμοποιούνται είναι εξαιρετικά προβληματικοί. Ας επισημανθεί ακόμη ότι γίνεται αναφορά σε «παλαιότερες συνιστώσες», οπότε εξαίρεται η ιστορική παράμετρος που διαφοροποιεί το Βυζαντινό μέλος και το δημοτικό τραγούδι από τη λαϊκή και ελαφρά μουσική. Διαπιστώνεται ωστόσο ότι σε σχέση με το δημοτικό τραγούδι και το εκκλησιαστικό μέλος, σκοπός είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τις συνιστώσες του και να το αγαπήσουν, τη στιγμή που για τη λαϊκή και ελαφρά μουσική σκοπός είναι οι μαθητές να μπορούν να αξιολογούν και να επιλέγουν. Που οφείλεται αλήθεια αυτή η διαφοροποίηση; Μήπως τελικά θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στον προσδιορισμό «εθνική»

μουσική παράδοση που συνοδεύει το Βυζαντινό μέλος και το δημοτικό τραγούδι, καθώς πιστεύεται ότι αυτά τα είδη μουσικής, σε αντίθεση με τη λαϊκή μουσική, που επίσης είναι μέρος της νεοελληνικής μουσικής παράδοσης, ανταποκρίνονται καλύτερα σε κάποιες εθνικές επιδιώξεις; Από τα πρώτα αυτά ερωτήματα προκύπτει μια σειρά προβληματισμών, οι οποίοι θα μπορούσαν να είναι εξαιρετικά χρήσιμοι για το δάσκαλο μουσικής.

- Όταν για μια κατηγορία μουσικής λέγεται ότι θα πρέπει οι μαθητές να την αγαπήσουν και για μια άλλη ότι απαιτείται αξιολόγηση και επιλογή, αυτό δεν εμπεριέχει ήδη μια αξιολόγηση, η οποία επιδιώκεται να επιβληθεί και στους μαθητές;
- Μήπως το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν διάφορα είδη μουσικής και ταυτόχρονα να τους επιτρέπει να αξιολογούν και να επιλέγουν από όλα αυτά τα είδη; Για παράδειγμα και στο χώρο της δημοτικής μουσικής, δε θα πρέπει να αξιολογούν τι τους αρέσει και τι όχι; Γενικότερα, έχει γίνει κατανοητό ότι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών είναι ένα βαθύτατα ηθικό και πολιτικό ζήτημα;
- Μήπως υποτιμάται στα πλαίσια της συζήτησης για την παραδοσιακή μουσική στο σχολείο η λεγόμενη λαϊκή μουσική, επειδή ακριβώς ακολουθούνται ιδεοληψίες του παρελθόντος και συνεχίζει ακόμη και σήμερα να θεωρείται ότι μουσικές του αγροτικού χώρου, σε αντίθεση με αυτές του αστικού, ενδυναμώνουν πολύ αποτελεσματικότερα την ιδέα της εθνικής συνέχειας και την εθνική ταυτότητα;
- Μήπως θεωρώντας κανείς την παραδοσιακή μουσική πρωτίστως ως τη μουσική που κατοχυρώνει την εθνική ταυτότητα, οδηγείται σε μια μουσειακή προσέγγιση, όπου ενδιαφέρει κυρίως το αποτέλεσμα της διαδικασίας, το παραδομένο δημιούργημα του παρελθόντος που διασώζει την Ελληνικότητα και όχι η ίδια η ζωντανή διαδικασία μουσικής παραγωγής; Οι διευκρινήσεις αυτές είναι θεμελιώδεις, καθώς οδηγούν και σε συγκεκριμένες επιλογές περιεχομένων και μεθόδων στα πλαίσια του μαθήματος μουσικής. Ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνονται, μπορεί κάποιες σημαντικότατες από παιδαγωγική πλευρά διαστάσεις της λεγόμενης παραδοσιακής μουσικής, όπως π.χ. η επικοινωνία μεταξύ των μουσικών, αλλά και των μουσικών με το κοινό, η προτεραιότητα του ακουστικού γεγονότος σε σχέση με την καταγραφή του, η άμεση σύνδεσή της, τουλάχιστον στη συνείδηση των μαθητών, με την κίνηση και το χορό, να περνούν σε δεύτερη μοίρα.[7]

Όπως διαπιστώνεται, αν εξεταστεί η στοχοθεσία στα πλαίσια της μουσικής αγωγής μέσα από ένα πιο φιλοσοφικό πρίσμα και ιδιαίτερα αν εστιαστεί η προσοχή στη φύση των προγραφικών προτάσεων και στη λογική δομή της συναγωγής τους από περιγραφικές, τότε τίθεται σε κίνηση ένας μηχανισμός κριτικής επισκόπησης όλων των παραμέτρων του μαθήματος μουσικής και της οργάνωσής τους, που αφορά πέρα από τους σκοπούς, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τα μέσα που χρησιμοποιούνται, την αξιολόγηση. Θα έλεγε κανείς ότι το μάθημα αντιμετωπίζεται μέσα από μια νέα φιλοσοφία. Για ακόμη μια φορά η πολλαπλότητα χρήσεων του όρου «φιλοσοφία» είναι αποκαλυπτική. Πάνω σε αυτή λοιπόν τη βάση θα γίνει το πέρασμα στο δεύτερο πεδίο αναστοχασμού στα πλαίσια της μουσικής αγωγής, όπου οι υποκειμενικές ή προσωπικές θεωρίες του μουσικοπαιδαγωγού, ή αλλιώς, η φιλοσοφία του για το μάθημα, συνειδητοποιούνται, συστηματοποιούνται, αναθεωρούνται ή ακόμη και απορρίπτονται μέσα από το διάλογο με τη συστηματική φιλοσοφία.

[7] Ιδιαίτερα διαφωτιστικά πάνω στα ζητήματα που αναφέρονται εδώ είναι τα βιβλία των Πολίτη (Πολίτης, 1984), Herzfeld (Herzfeld, 2002) και Δαμιανάκου (Δαμιανάκος, 1987).

Υποκειμενικές θεωρίες / φιλοσοφίες

Στην αγγλική και γερμανική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται παράλληλα με τον όρο «προσωπικές» και «υποκειμενικές θεωρίες» ένα πλήθος παραπλήσιων όρων, όπως «λανθάνουσες θεωρίες», «διαισθητικές θεωρίες», «προσωπική ή πρακτική γνώση», «πρακτικές θεωρίες», «εκπαιδευτική πλατφόρμα» (Ματσαγγούρας, 1999:194· Δασκόλια, 2004:27-28). Κάθε εκπαιδευτικός συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφώνει μια προσωπική θεωρία για τη διδακτική του δραστηριότητα, που αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις που σχετίζονται με τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαίδευσης, όπως τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους που θα πρέπει να ακολουθεί, το μαθητή και τη δική του σχέση με αυτόν, την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, το γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει, τη γενικότερη διαδικασία της μάθησης, την ηθική διάσταση του επαγγέλματός του κ.ά. Τα παραπάνω στοιχεία δημιουργούν μια γνωστική δομή, η οποία κατευθύνει τις εκτιμήσεις, τις αποφάσεις και τις πράξεις του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πράξης (Δασκόλια, 2004:25). Πέραν αυτού, μέσα από τις θεωρίες αυτές φιλτράρει ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός την παιδαγωγική γνώση που του παρέχεται και μέσα από τη συνειδητοποίηση και συστηματοποίηση αυτών των στοιχείων είναι σε θέση να προοδεύει και να ανανεώνεται στο επάγγελμά του (Ματσαγγούρας, 1999:189). Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας, αξίζει να δούμε την προσωπική θεωρία διδασκαλίας ως ένα «σύστημα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης» ζητημάτων σχετικά με τη λειτουργία της διδασκαλίας, ώστε ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιεί την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και του θεωρητικού της υπόβαθρου και να προβαίνει πιο συγκροτημένα στις επιλογές του (Ματσαγγούρας, 1999:193).

Ο Kaiser επιχειρεί να μεταφέρει τη θεωρία των υποκειμενικών θεωριών στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας ωστόσο κατά κόρον τον όρο «υποκειμενικές φιλοσοφίες» (Kaiser, 1999).[8] Η βασική διαφορά αυτών των υποκειμενικών φιλοσοφιών από τις προσωπικές ή υποκειμενικές θεωρίες είναι ότι έχουν έναν περισσότερο ολιστικό χαρακτήρα και επιτρέπουν έτσι συνολικές ερμηνείες για ένα πεδίο δράσης (Kaiser, 1999:4). Οι φιλοσοφίες αυτές, οι οποίες συνήθως έχουν διάρκεια, δεν κατευθύνουν απλώς τις ενέργειες ενός υποκειμένου, αλλά ταυτόχρονα τους δίνουν νόημα και τις δικαιώνουν. Οι υποκειμενικές φιλοσοφίες ενός μουσικοπαιδαγωγού, σύμφωνα πάντα με τον Kaiser, μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες: (α) στις κατευθυντήριες, (κατευθύνουν κυρίως τις πράξεις με βάση την εμπειρία), (β) στις κανονιστικές, (δίνουν έμφαση στο τι επιτρέπεται και τι όχι), (γ) στις φορμαλιστικές, (καθορίζουν τα πιο συγκεκριμένα βήματα με βάση τις δυο προηγούμενες φιλοσοφίες) και (δ) στις αξιολογικές, (επηρεάζουν μορφές αξιολόγησης των δράσεων που ακολουθήθηκαν) (Kaiser, 1999:4). Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά αυτών των φιλοσοφιών είναι ότι δημιουργούνται από υποκείμενα συνήθως για να στηρίξουν και να συνεχίσουν τις προσωπικές τους δράσεις, για αυτό και κρίνονται όχι με βάση την αλήθεια τους, αλλά την επιτυχία τους. Επειδή ωστόσο η επιτυχία συνήθως κρίνεται από τα προσωπικά μέτρα του καθενός, πρόκειται για φιλοσοφίες οι οποίες συνήθως δεν τίθενται στη βάσανο της επιστημονικής εξέτασης, συνήθως δε ούτε καν σε αυτή της δι-υποκειμενικής αναζήτησης. Άλλωστε, σε μεγάλο βαθμό οι φιλοσοφίες αυτές μπορεί να μην είναι συνειδητές ή οι δημιουργοί τους να δυσκολεύονται να τις διατυπώσουν.

[8] Τις υποκειμενικές θεωρίες στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής ερευνά η Anne Niessen, η οποία μετά από μια παρουσίαση του προγράμματος FST (Forschungsprogramm Subjektive Theorien) των Groeben και Scheele στο χώρο της Ψυχολογίας και της Γενικής Παιδαγωγικής, επιχειρεί να εντοπίσει τις ιδιαιτερότητες κατά τη μεταφορά στο πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής (Niessen, 2004).

Ωστόσο το σημαντικότερο κοινό μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών φιλοσοφιών είναι ότι βασίζονται στην εμπειρία και αυτό ακριβώς οδηγεί σε μια ακόμη διαπίστωση, ότι δηλαδή στη βάση κάθε αντικειμενικής θεωρίας ή φιλοσοφίας, βρίσκονται μια ή περισσότερες αντίστοιχες υποκειμενικές (Kaiser, 1999:5). Αυτή ακριβώς η σχέση μπορεί να λειτουργεί και διαφωτιστικά για τη δυνατότητα, αλλά και αναγκαιότητα μετάβασης από τις υποκειμενικές φιλοσοφίες σε φιλοσοφίες αντικειμενικές. Με τον τρόπο αυτό ο παιδαγωγός είναι σε θέση να διαπιστώσει τα αδύνατα σημεία των πρώτων, να προβεί σε διορθώσεις και αναθεωρήσεις με βάση και τη συστηματική σκέψη άλλων υποκειμένων, να έρθει σε επαφή με τις εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο και έτσι να αντιμετωπίζει καλύτερα τις προκλήσεις στη διδακτική πράξη.

Φιλοσοφία και μουσική εκπαίδευση

Η φιλοσοφία λοιπόν μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη και στα δυο πεδία αναστοχασμού που αναφέρθηκαν στην αρχή. Από τη μια με βάση τη φιλοσοφία διαφωτίστηκε καλύτερα η φύση των προ-γραφικών προτάσεων, που είχε ως αποτέλεσμα να κινηθεί μια διαδικασία κριτικής επισκόπησης ολόκληρου του σχεδιασμού της μουσικής αγωγής. Από την άλλη και πάλι η φιλοσοφία μπορεί να αποτελέσει το σημαντικότερο στήριγμα στην προσπάθειά του παιδαγωγού να συνειδητοποιήσει, να συστηματοποιήσει, να εξελίξει ή και να αναθεωρήσει τις προσωπικές του φιλοσοφίες μέσα από την προσέγγιση της συστηματικής φιλοσοφικής σκέψης, των φιλοσοφικών κατευθύνσεων και κλάδων που υπάρχουν. Έτσι, για παράδειγμα, στα ζητήματα της στοχοθεσίας που τέθηκαν και πριν, ασφαλώς η φιλοσοφία είναι σε θέση να βοηθήσει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Οι κατευθύνσεις της πρακτικής φιλοσοφίας είναι σε θέση να βοηθήσουν κατά την προσέγγιση ερωτημάτων, όπως, πού αποσκοπεί κανείς με το μάθημα μουσικής, ποιες οι επιταγές της κοινωνίας και ποια η σχέση τους με την προσωπικότητα του μαθητή, τι πρέπει και τι δεν πρέπει να απαιτεί κανείς από το μαθητή. Η αισθητική μπορεί να βοηθήσει να γίνει καλύτερα κατανοητή η φύση της μουσικής και της τέχνης γενικότερα. Η επιστημολογία αποτελεί εφόδιο ώστε να οργανωθεί καλύτερα η γνώση και να προσεγγιστούν αποτελεσματικότερα τα πορίσματα άλλων επιστημών.

Με τον τρόπο αυτό η υποκειμενική φιλοσοφία του μουσικοπαιδαγωγού, αυτό το πλέγμα προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών, μπορεί να γίνει ευρύτερη, πιο συνειδητή και πιο συστηματική. Σε πολλά σημεία μπορεί να απαιτείται να ενδυναμωθεί η επιχειρηματολογία του, σε άλλα μπορεί να πεισθεί από την προσέγγιση άλλων υποκειμένων. Το μόνο σίγουρο από την όλη διαδικασία είναι ότι ως μουσικοπαιδαγωγός θα γίνει πιο ανοιχτός στο διάλογο, πιο έτοιμος για νέα γνώση και προβληματισμό, πιο κριτικός απέναντι στον εαυτό του, πιο αποτελεσματικός κατά την παιδαγωγική του δράση. Με άλλα λόγια, θα προσεγγίσει το λειτούργημά του μέσα από μια νέα φιλοσοφία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το «Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή» που χρηματοδοτεί το Ερευνητικό Πρόγραμμα «Νέα Αισθητική - Αναδιαρθρώσεις της Αισθητικής» (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), στο πλαίσιο του οποίου εκπονήθηκε η παρούσα εργασία, καθώς και την επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος, Καθηγήτρια Γεωργία Αποστολοπούλου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Ernst, A. (1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.

Hume, D. ([1739]1978). *A Treatise of Human Nature* (Analytical Index by L.A. Selby-Bigge. Second Edition with text revised and notes by P.H. Nidditch). Oxford: Clarendon Press.

Jorgensen, E. R. (2005). Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 21-36.

Kaiser, H. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen. Eine Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz: Schott.

Kaiser, H. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik und Bildung*, 3, 2-6.

Niessen, A. (2004). Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung. Στο M. Pfeffer, J. Vogt (επιμ) *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (155-178). Münster: Lit.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision* (3rd Ed). New Jersey: Prentice Hall.

Schurz, G. (1997). *The Is-Ought Problem. An Investigation in Philosophical Logic*. Kluwer: Academic Publishers.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Bollnow, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* (μτφρ. Μ. Βαϊνά και Κώστα Βαϊνάς). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δαμιανάκος, Σ. (1987). *Παράδοση ανταρσίας και λαϊκός πολιτισμός* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.

Δασκολιά, Μ. (2004). Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2001/2003). ΦΕΚ (1373 Β΄/18-10-2001 και 304 Β΄/13-03-2003).

Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας* (μτφρ. Μ. Σαρηγιάννης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (4η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πολίτης, Α. (1984). *Η ανακάλυψη των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών: προϋποθέσεις, προσπάθειες και η δημιουργία της πρώτης συλλογής*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (4η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ομαδική διδασκαλία πιάνου σε αρχάριους και μέσους μαθητές: Εκπαιδευτικά οφέλη και παιδαγωγικές στρατηγικές

Ντίνα Σαββίδου

Περίληψη

Θα προσπαθήσω να παρουσιάσω τα πολυάριθμα οφέλη που προσφέρει η ομαδική διδασκαλία πιάνου στους μαθητές, υπογραμμίζοντας, παράλληλα, τις οργανωτικές και παιδαγωγικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη διδασκαλία του ομαδικού πιάνου. Τα ομαδικά μαθήματα, όταν προσφέρονται συμπληρωματικά στα παραδοσιακά ατομικά μαθήματα, αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών σε θέματα μουσικής εκπαίδευσης, και ενισχύουν ταυτόχρονα τις πιανιστικές τους δεξιότητες. Στόχος αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι η έγκαιρη δρομολόγηση πλούσιας μουσικής εμπειρίας με μέσο το ομαδικό παίξιμο, την ακουστική εκγύμναση, την ανάγνωση παρτιτούρας, την εναρμόνιση, και τον αυτοσχεδιασμό· δεξιότητες που αποκτώνται πιο δύσκολα -και συνήθως παραμελούνται- στο ατομικό μάθημα. Στο περιβάλλον της τάξης, το γεμάτο ερεθίσματα, οι αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών τούς διευκολύνει να αναπτυχθούν ως μουσικοί, μέσα από τη στήριξη του ενός από τον άλλο, τη συλλογική μάθηση, τα κοινά προβλήματα και τους κοινούς στόχους. Η επιτυχημένη έκβαση της ομαδικής διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του δασκάλου να συνεγείρει, αλλά και από τα κοινά ενδιαφέροντα και την εν γένει ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Ακόμη, οι διδάσκοντες ομαδικών μαθημάτων καλούνται να εφαρμόσουν τις θετικές πρακτικές που συνδέονται με τη φύση του ομαδικού μαθήματος, οι οποίες μικρή μόνον θέση έχουν στο ατομικό μάθημα. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν το σχεδιασμό των στόχων του προγράμματος σπουδών, τον αποτελεσματικό καταμερισμό της ύλης, τη συστηματική αξιολόγηση, και τη διαχείριση της τάξης. Στην παρουσίαση εντάσσονται βιντεογραφημένα αποσπάσματα από την προσωπική μου διδακτική εμπειρία με δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών, ηλικίας δέκα και δεκατεσσάρων ετών, αντιστοίχως.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μουσική Εκτέλεση και Ψυχολογική Έρευνα: Εισαγωγή στην Πρώτη Ανάγνωση, Μελέτη και Δεξιοτεχνική Εκτέλεση

Χριστίνα Σιδηροπούλου

Περίληψη

Οι τελευταίες δεκαετίες μαρτυρούν την αυξανόμενη και σημαντική ανάπτυξη της έρευνας στην *καλλιτεχνική* μουσική εκτέλεση, ενσωματώνοντάς την στον χώρο της ψυχολογίας και ορίζοντάς την με τους όρους της. Η παρούσα εργασία εισάγει και εστιάζει στα σημαντικότερα ευρήματα ερευνητικών μελετών, που αφορούν στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες, που απαιτούνται στα τρία στάδια σχεδιασμού και εμπλοκής των εκτελεστών με τα μουσικά κείμενα της δυτικής τονικής μουσικής: πρώτης όψης ανάγνωση, μελέτη και έμπειρη ή δεξιοτεχνική εκτέλεση. Κατά την ανίχνευση του πυρήνα των μελετών, που την εξέτασαν συστηματικά, στις δεκαετίες του 1980 και 1990, διερευνώνται οι τρόποι, μέσω των οποίων η ψυχολογία της μουσικής αντιμετωπίζει και εμβαθύνει σε ερωτήματα επιτελεστικής σπουδαιότητας, συνεισφέροντας στο έργο των διδασκόντων και σπουδαστών.

Η αξιολόγηση των ερευνητικών ευρημάτων και η διερεύνηση των εφαρμογών τους στην οργανική μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία, θεωρείται ότι παρέχει στους *φορείς* της μουσικής εκτέλεσης τη δυνατότητα υπέρβασης της προσέγγισης της *μιας αυθεντίας-μαθητευόμενου* στην εκπαίδευση και την προσωπική μουσική τους επαύξηση. Η ανάπτυξη γόνιμου διεπιστημονικού διαλόγου μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών μουσικών δύναται να συνδράμει στον εμπλουτισμό της διαδικασίας της διαισθητικής μάθησης και εκτέλεσης της μουσικής, παρά να διαφιλονικήσει μαζί της. Η μελέτη αποσκοπεί στην πρόκληση εναύσματος αντίστοιχων διατυπώσεων και προβληματισμού, διαλόγου και ερευνητικής ενασχόλησης στον ελλαδικό χώρο.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική εκτέλεση ή επιτέλεση, ψυχολογία, έρευνα, εκπαίδευση

Η μουσική εκτέλεση ή επιτέλεση, ως ενσυνείδητη παραστατική εμπειρία και συμπεριφορά, προερχόμενη από προϋπάρχον κείμενο της δυτικής μουσικής, εντάσσεται από τους ψυχολόγους μεταξύ των μουσικών δραστηριοτήτων, όπως η σύνθεση, η ακρόαση, η ανάγνωση και η απομνημόνευση, που διέρχονται της διαδικασίας της μάθησης, διέπονται από λειτουργίες γνωστικών διεργασιών και στις οποίες είναι εμφανείς γνωστικές δεξιότητες (McAdams, 1989· 1987:17). Η ψυχολογική έρευνα στράφηκε στη μελέτη και διερεύνηση των ενσυνείδητων εσωτερικών νοητικών διεργασιών του ανθρώπου, ως δυνατότητα αποτελεσματικής ερμηνείας της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ήδη από το 1967, με τη δημοσίευση της «Γνωστικής Ψυχολογίας» του Neisser[1]. Η επιστήμη της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας διερευνά τις διαδικασίες, που οι άνθρωποι προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται, συγκρατούν και

[1] Η σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία διερευνά τις δομές και τις λειτουργίες του γνωστικού συστήματος του ανθρώπου. Οι δομές αφορούν στον τρόπο οργάνωσης του γνωστικού συστήματος και περιλαμβάνουν τα μνημονικά αποθέματα, από τα οποία διέρχονται και υφίστανται επεξεργασία οι πληροφορίες ως ερεθίσματα του περιβάλλοντος, για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις στην αισθητηριακή, βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη. Στις λειτουργίες της γνωστικής διεργασίας εντάσσονται η αντίληψη, η προσοχή, η σκέψη, η κωδικοποίηση, συγκράτηση, αποθήκευση, ανάσυρση πληροφοριών κ.α., το σύνολο των εσωτερικών ενσυνείδητων διεργασιών, μέσω των οποίων τα πληροφοριακά ερεθίσματα μετασχηματίζονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις, που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002: 25, 33· Πόρποδας, 1993:6).

χρησιμοποιούν πληροφορίες του περιβάλλοντος, τους τρόπους που αποκτούν γνώση, και θεωρεί ότι όλη η νοητική δραστηριότητα επιτυγχάνεται διαμέσου εσωτερικών συμβολικών αναπαραστάσεων2, που ονομάζονται νοητικά μοντέλα. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική εκτέλεση, προσδιορίστηκε ως μετάφραση μιας νοητικής αναπαράστασης ή ενός εκτελεστικού σχεδίου σε πράξη, ή ως αφηρημένη αναπαράσταση πρόθεσης, ένα νοητικό σχέδιο, που προέρχεται από.. μουσικό κείμενο (Sloboda, 1982:480· Shaffer, 1989:381).

Οι εσωτερικές αναπαραστάσεις, ως φυσικές αιτίες της συμπεριφοράς, και οι διαδικασίες δημιουργίας τους, έχουν τη μορφή φυσικών κωδίκων ή συμβόλων εγκεφαλικής δραστηριότητας, είναι αφηρημένες και μη παρατηρήσιμες[3]. Συνεπώς, η φύση των νοητικών αναπαραστάσεων των εκτελεστών και οι διαδικασίες οργάνωσης των εξωτερικών πληροφοριών σε οντότητες κατανοητές, συνάγονται από το είδος του κειμένου, το όργανο που χρησιμοποιούν, την κεκτημένη εμπειρία και γνώση, την προσωπικότητα και τις απαιτήσεις κάθε συνθήκης (Sidiropoulou, 1996). Η διατύπωση των ερμηνευτικών προθέσεων για την απόδοση, έκφραση και μετάδοση νοήματος με τη μορφή δομικών στοιχείων, συναισθημάτων, χαρακτήρων, διαθέσεων[4], δηλώνεται κατά τη διαμόρφωση και πραγμάτωση των *εκτελεστικών σχεδίων*. Η απόκτηση κατάλληλων νοητικών αναπαραστάσεων για κάθε μουσικό έργο, και η δημιουργία σχεδίων για τον ηχητικό μετασχηματισμό τους, συνιστούν το πρώτο στάδιο σχεδιασμού της μουσικής εκτέλεσης (Gabrielsson, 1999:502).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, επισκοπώντας, εστιάζοντας και αντλώντας από τον πυρήνα των ερευνητικών μελετών των ψυχολόγων της μουσικής, των δεκαετιών 1980-1990, περιγράφονται απόψεις της φύσης, των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων, που απαιτούνται κατά τα τρία στάδια σχεδιασμού και εμπλοκής των μουσικών με τα μουσικά κείμενα της δυτικής τονικής μουσικής, την πρώτη όψη-ανάγνωση, τη μελέτη και την έμπειρη ή δεξιοτεχνική εκτέλεση (Sloboda, 1985:67, 1-101· 1982:479-495). Η μουσική εκτέλεση ως δραστηριότητα, που υπόκειται στις διαδικασίες μάθησης, εντάσσεται στις συμπεριφορές απόκτησης δεξιοτήτων, που κατά τον Fitts (1964), επιτυγχάνονται σε τρία στάδια: το *γνωστικό*, το *συσχετιστικό* και το *αυτόνομο*[5], τα οποία μπορούν να συσχετιστούν με τα στάδια σχεδιασμού και εμπλοκής με τα μουσικά κείμενα. Η πρώτη ανάγνωση, ως γνωστικό στάδιο, περιλαμβάνει μια αρχική κωδικοποίηση της δεξιότητας, που επιτρέπει στον αναγνώστη να παράγει μια, κατά προσέγγιση, επιθυμητή συμπεριφορά. Η μελέτη, ως *συσχετιστικό* στάδιο, εντάσσει στη διάρκειά της τις προσπάθειες περιορισμού και βαθμιαίας ελαχιστοποίησης των σφαλμάτων, του πρώτου σταδίου, ενώ η τελική, έμπειρη ή δεξιοτεχνική εκτέλεση, ως *αυτόνομο* στάδιο, χαρακτηρίζεται από αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων και *απεριόριστα* συνεχιζόμενη βελτίωση (Anderson, 1982· Sloboda, 1985:216-217).

Στάδια Επιτελεστικού Σχεδιασμού κατά την Εμπλοκή με Μουσικά Κείμενα

Α. Πρώτη Ανάγνωση

Η πρώτη ανάγνωση αποτελεί ταυτόχρονα το πρώτο στάδιο εξοικείωσης ενός μουσικού με ένα κείμενο και του μετασχηματισμού του σε ήχο. Η μεταγραφή απαιτεί συνέχεια στο χρόνο, καθώς

[2] Η σημασία του ρόλου της αναπαράστασης ως επεξηγηματικού μηχανισμού στη συμβολική λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης έχει εκτιμηθεί εξίσου από επιστήμονες και φιλόσοφους.

[3] Η ύπαρξη και η φύση τους, συμπεραίνεται από τους τρόπους, που οι άνθρωποι ακούν, συνθέτουν, θυμούνται, αντιδρούν ή εκτελούν μουσική (McAdams, 1987:19· Sloboda, 1985:3).

[4] ιδεών, εικόνων, αναμνήσεων, γεγονότων, κινήσεων, απόψεων ή ηχητικών εντυπώσεων

[5] Cognitive, associative, autonomous stage (Fitts, 1964· Fitts & Posner, 1967).

ο εκτελεστής οφείλει να αναγνώσει νέο φθογγικό υλικό τη στιγμή, που εκτελεί το ήδη διαβασμένο (Sloboda, 1982:485). Από την άποψη αυτή, η πρώτη ανάγνωση προϋπάρχουσας μουσικής σύνθεσης μπορεί να παραλληλιστεί με την αυτοσχεδιαζόμενη μουσική, τόσο ως προς τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ενέργειάς τους και τη δημιουργία και μετάφραση νοητικών σχεδίων, που απαιτούν συνέχεια στο χρόνο για πρώτη φορά, όσο και ως προς τη στήριξή τους σε προηγούμενη γνώση ή εσωτερικά σχήματα με σκοπό, είτε τη δημιουργία νέας δομής και την ανάπτυξη μιας αρχικής μουσικής ιδέας, είτε την αναγνώριση υπάρχουσας δομής και τον εκφραστικό σχολιασμό του κειμένου της (Shaffer, 1989:386).

Η ευχέρεια στην πρώτη ανάγνωση απαιτεί τη συνύπαρξη δύο επιμέρους δεξιοτήτων: την ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου, κάθε φορά, εκτελεστικού σχεδίου σύμφωνα με την οπτική πληροφορία του κειμένου, που προϋποθέτει την κατοχή αναπτυγμένης δεξιότητας για αναπαράσταση δομής, και την κατάκτηση, τεχνικών δεξιοτήτων και υψηλού επιπέδου κινητικού προγραμματισμού για την επίτευξη οργάνωσης άνετων κινητικών ακολουθιών στις ενδεικνυόμενες ταχύτητες (Sloboda, 1985:90).

Η δυνατότητα και ικανότητα μιας πρώτης επισκόπησης του μουσικού κειμένου ή μέρους του, είναι ουσιαστική και καθοριστική για την επιτυχία της πρώτης εκτέλεσης, καθώς προσφέρει το χρόνο για οπτική ή/και *ακουστική* αναγνώριση, εξοικείωση και συνειδητοποίηση των απαιτήσεών του κειμένου ή και πρόβλεψης της συνέχειάς του. Κατά τον τρόπο αυτό τροφοδοτείται η οπτική αισθητηριακή μνήμη με νέες πληροφορίες που συσχετίζει ο αναγνώστης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ώστε να κατασκευάσει την, κατά το δυνατόν, πληρέστερη νοητική δομική αναπαράσταση και προετοιμασία των κινητικών ενεργειών (Κολιάδης, 2002· Shaffer, 1989:384). Το διάστημα κατά το οποίο η όραση προηγείται της εκτέλεσης κατά την πρώτη ανάγνωση εξετάστηκε από τον Sloboda, με τροποποίηση της τεχνικής μέτρησης της *διαφοράς οφθαλμού-φωνής,* στην ανάγνωση της γλώσσας[6]. Η *διαφορά οφθαλμού-χεριού* (*eye-hand span EHS*) των μουσικών, υπολογίστηκε μετρώντας των αριθμό των εκτελούμενων φθόγγων, κατά την πρώτη ανάγνωση μονοφωνικών μελωδιών σε προκαθορισμένες ταχύτητες, μετά την, σε ανύποπτη χρονική στιγμή, απομάκρυνση του κειμένου. Οι ικανοί αναγνώστες, όλων των οργάνων που εξετάστηκαν, μπορούσαν να εκτελέσουν έξι ή επτά νότες, ενώ οι αδύναμοι τρεις ή τέσσερις. Συνεπώς, τα απαραίτητα στοιχεία για την κατασκευή ευχερούς εκτέλεσης πρώτης ανάγνωσης δεν είναι περισσότερα από επτά διαδοχικές νότες μιας μελωδίας, συμπέρασμα, σύμφωνο με τα όρια της βραχύχρονης μνήμης (STM), της οποίας η ικανότητα βρίσκεται μεταξύ των πέντε και εννέα στοιχείων. (Sloboda, 1974, 1977· Sloboda, 1982:485· 1985:71-73). Λαμβάνοντας υπόψη ότι προήγηση της οπτικής ανάγνωσης σημαίνει αποθήκευση φθόγγων στη βραχύχρονη μνήμη, μπορεί να συναχθεί ότι η ικανότητα για ευχερή πρώτη ανάγνωση εξαρτάται από τους περιορισμούς της, εύρημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Εφόσον οι αδύναμοι αναγνώστες μπορούν να διαβάσουν εκ των προτέρων τρεις ή τέσσερις νότες, τότε μια μέθοδος που θα αποσκοπούσε στη βελτίωση της ικανότητας τους, θα έπρεπε να αρχίσει με προσπάθειες προήγησης της οπτικής ανάγνωσης του συγκεκριμένου ή μικρότερου αριθμού φθόγγων, και βαθμιαία να τον επαυξήσει.

Τα ευρήματα του Sloboda κατέδειξαν ότι η *διαφορά οφθαλμού-χεριού* μειωνόταν σε μελωδίες χωρίς τονικές αρμονικές ακολουθίες, στην ατονική μουσική ή όπου η προσθήκη διαβατικών φθόγγων καθιστούσε ακατάληπτες τις ρυθμικές διαιρέσεις των φράσεων. Συνεπώς, η εκπαίδευση στην άμεση αναγνώριση μικρότερων ή μεγαλύτερων αρμονικών και ρυθμικών δομικών ενοτήτων, φράσεων ή μοτίβων, θεωρείται προϋπόθεση ευχερούς πρώτης ανάγνωσης,

[6] Ως διαφορά ματιού-χεριού (eye-voice span) αναφέρεται από τους Levin και Addis (1979) το διάστημα κατά το οποίο τα μάτια προηγούνται της φωνής κατά την προφορική ανάγνωση ενός κειμένου. Η διαφορά αυτή μετρήθηκε με μονάδες χρόνου, γράμματα, συλλαβές, λέξεις και άλλα στοιχεία. Η πρώτη μελέτη στο EVS αποδίδεται στον Quantz (1897).

καθώς η ανακάλυψή τους διευκολύνεται από την εξοικείωση του μουσικού με τη φύση του υλικού, βελτιώνοντας την ικανότητα προήγησης της οπτικής ανάγνωσης και επιτρέποντας ασφαλέστερη και νοηματική αποθήκευση στη βραχύχρονη μνήμη.

Οι Van Nuys & Weaver (1943) έδειξαν ότι η ακολουθία των εστιάσεων των ματιών στην εκτέλεση πρώτης ανάγνωσης στο πιάνο καθορίζεται, επίσης, σε κάποιο βαθμό, από τη φύση του μουσικού υλικού, καθώς η γενική στρατηγική των εκτελεστών συνεπαγόταν την αναγνώριση σημαντικών δομικών ενοτήτων σε συνακόλουθες εστιάσεις. Στην ομοφωνική μουσική, με τις συγχορδιακές δομικές ενότητες, εντόπισαν κάθετες εστιάσεις, ενώ στην αντιστικτική, εξαιτίας της οριζόντιας φύσης των μελωδιών, περισσότερο οριζόντιες διαδοχές εστίασης (Van Nuys & Weaver, 1943· Weaver, 1943· Sloboda, 1985). Οι πιανίστες θα υπέθεταν ότι η *διαφορά οφθαλμού-χεριού* θα ήταν μεγαλύτερη και η ικανότητα προήγησης της οπτικής ανάγνωσης ευκολότερη για τους εκτελεστές οργάνων μονοφωνικής σημειογραφίας, διότι το κείμενο των δύο συστημάτων απαιτεί ομάδα οπτικών εστιάσεων. Σύμφωνα με παρατηρήσεις, εντούτοις, καλοί και αδύνατοι αναγνώστες, εντοπίζονται σε όλα τα όργανα και συνεπώς συγκριτικές μελέτες της ικανότητας πρώτης ανάγνωσης εκτελεστών ποικίλων οργάνων, θα αιτιολογούσαν πιθανές διαφορές, ελέγχοντας παράγοντες, όπως η φύση του υλικού, η ηλικία και το επίπεδο συμμετεχόντων.

Η πρώτη ανάγνωση διευκολύνεται, όταν οι μουσικοί μπορούν να εστιάσουν οπτικά στο κείμενο ανεξάρτητα από τις κινήσεις των χεριών, διότι τότε η όραση αναλαμβάνει ελεύθερα την προετοιμασία της συνέχειας του ακόλουθου υλικού, της μορφοποίησης, άρθρωσης και δυναμικής εξέλιξης των φράσεων, καθώς και της εκφραστικής απόδοσης του κειμένου, ενόσω το κινητικό σύστημα λειτουργεί αυτόνομα (Shaffer, 1981· 1989). Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη ότι αυτές οι ικανότητες αποτελούν χαρακτηριστικά έμπειρων εκτελεστών, είναι δύσκολο να εξηγηθεί η μη-ευχέρεια όλων.

Οι Lerdahl και Jackendoff (1983) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ γλώσσας και μουσικής, με μεθοδολογικό κίνητρο ότι συγκεκριμένα αντιληπτικά και διαδικαστικά εργαλεία, που αναπτύχθηκαν στην έρευνα της γλώσσας, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη μουσική. Ο Sloboda (1985) εξέτασε επίσης μια τέτοια σχέση με σκοπό την εύρεση αποδείξεων για κοινή γνωστική προέλευση, την ύπαρξη μιας γνωστικής ικανότητας, που να υποστηρίζει και τις δύο (Clarke, 1989:9-10). Ο Pillsbury (1897) έδειξε ότι έμπειροι στην ανάγνωση κειμένου αναγνώστες, έχουν την τάση να μετασχηματίζουν εσφαλμένα τυπωμένες λέξεις, στη σωστή τους μορφή. Αυτοί οι μετασχηματισμοί είναι τις περισσότερες φορές ασυνείδητοι, διότι οι αναγνώστες μπορούν να αναγνωρίσουν λέξεις, ακόμη κι αν δεν λάβουν ολοκληρωμένη πληροφορία, εξαιτίας της γνώσης τους για την ορθογραφία τους. Σύμφωνα με τη Healy (1980) οι αναγνώστες συνήθως αδιαφορούν για τα ορθογραφικά λάθη, όταν προσομοιάζουν οπτικά στη σωστή μορφή, ενώ είναι πιο επιρρεπείς σε εσφαλμένους μετασχηματισμούς κατά τη συνεχή ανάγνωση πεζού λόγου, εξαιτίας των σημαντικών πληροφοριών του περιεχομένου του. Το φαινόμενο της εφαρμογής ασυνείδητης συμπερασματικής ανασκευής ορθογραφικών ή τυπογραφικών λαθών λέξεων στη σωστή μορφή τους, έχει περιγραφεί ως *σφάλμα του διορθωτή τυπογραφικών δοκιμίων* (*proof-reader's error*) (Vernon, 1931· Sloboda, 1985:74). Ένδειξη ότι το φαινόμενο αυτό συναντάται και στη μουσική παρέχεται από την αναφορά του Wolf (1976), για ένα τυπογραφικό λάθος στο Capriccio Op. 76 No. 2 για πιάνο του Brahms, που έγινε αντιληπτό μόνο, όταν μια αδύναμη αναγνώστρια έπαιξε με ακρίβεια ό,τι ήταν τυπωμένο και της ασκήθηκε κριτική για το λάθος της. Οι περισσότεροι αναγνώστες ασυνείδητα το αντικαθιστούσαν με τη σωστή νότα για χρόνια, και έτσι το λάθος δεν είχε ανακαλυφθεί (Sloboda, 1982:486).

Ο Sloboda στοχεύοντας να επιβεβαιώσει το *σφάλμα του τυπογραφικού διορθωτή* υπό εργαστηριακές συνθήκες, ζήτησε από πιανίστες να επιχειρήσουν εκτελέσεις πρώτης ανάγνωσης

συμβατικών κομματιών, επιτρέποντας πρώτη επισκόπηση πέντε δευτερολέπτων και την υπόδειξη ακριβούς εκτέλεσης του κειμένου, χωρίς διακοπή σε περίπτωση λαθών. Τα κομμάτια περιελάμβαναν σκόπιμα σημειογραφικά λάθη αλλαγής φθογγικών υψών, δημιουργία διάφωνων αρμονιών, ή παραβιάσεις της συνέχειας των μελωδικών ακολουθιών, μοιρασμένα ισότιμα στα δύο πεντάγραμμα και τις φράσεις. Οι μουσικοί διόρθωσαν τα λάθη κατά την εκτέλεσή τους, αν και δε γνώριζαν τα κομμάτια, ενώ η αύξηση στις αναλογίες των *διορθωτικών σφαλμάτων*, κατά τη δεύτερη εκτέλεση, απέδειξε ότι η δομική κατανόηση, συνεπάγεται βελτίωση της ικανότητας ορθών συμπερασμάτων και αποθήκευσης του υλικού με όρους δομικών ενοτήτων (Sloboda, 1987:76-78).

Άλλη μια μέθοδος δανεισμένη από τους ερευνητές της γλώσσας οδήγησε το Sloboda (1985) σε συμπεράσματα για τη χρονική περίοδο και τη φύση της πληροφορίας, που γίνεται αντιληπτή, σε πολύ σύντομες εκθέσεις σε μουσικό ερέθισμα. Το πείραμα περιελάμβανε την αντιγραφή συμβόλων διαφόρων τονικών υψών, που εκτίθονταν στα πεντάγραμμα από 20 ms ως 2 sec, σε συμμετέχοντες μουσικούς και μη. Η ακρίβεια των μουσικών στην ικανότητα καταγραφής των φθόγγων αυξάνονταν σε αναλογία με την αύξηση της διάρκειας έκθεσης. Μπορούσαν να καταγράψουν έξι νότες σε μια έκθεση, ενώ οι μη μουσικοί κατέγραφαν μόνο τρεις. Η υπεροχή των μουσικών στην καταγραφή σε όλες τις διάρκειες έκθεσης, καθώς και η ικανότητά τους να συγκρατήσουν ή να μαντέψουν και να χρησιμοποιήσουν το περίγραμμα και την πληροφορία του ύψους, θεωρήθηκε αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και της εμπειρίας τους, που προσέφερε το πλεονέκτημα της αποθηκευμένης στη μακρόχρονη μνήμη γνώσης, με τη μορφή υλικών ερεθισμάτων, τονικών υψών, αρπισμάτων, ανιόντων ή κατιόντων κλιμάκων ή μελωδικών μοτίβων, που στην τονική παραδοσιακή μουσική, συσχετίζονται με δακτυλικά μοτίβα ή κινητικά μοντέλα και συνεπώς, θεωρούνται νοηματικά, και εύκολα αναγνωρίσιμα. Αντιθέτως, οι επιλογές των μη μουσικών περιορίζονταν στην προσπάθεια διατήρησης στη βραχύχρονη μνήμη, οπτικών ερεθισμάτων δίχως νόημα. Το ερώτημα είναι αν οι γενικές μουσικές γνώσεις ενός μουσικού θα πρόσφεραν το ίδιο πλεονέκτημα, στην περίπτωση υλικού ερεθίσματος, με το οποίο δεν είναι εξοικειωμένος. Οι Halpern & Bower (1982) χρησιμοποίησαν τεχνική παρόμοια με του Sloboda, διαφοροποιώντας την αρμονική δομή των κομματιών-ερεθισμάτων, ακολουθώντας παραδοσιακούς κανόνες για τις αρμονικές και μελωδικές ακολουθίες στα μισά, και περιλαμβάνοντας όσο περισσότερες παραβιάσεις στις μουσικές συμβάσεις ήταν δυνατόν, στα υπόλοιπα. Οι μουσικοί εκτέλεσαν καλύτερα τα πρώτα, ενώ υπερείχαν στην εκτέλεση του δεύτερου είδους, σε σχέση με τους μη μουσικούς, αποδεικνύοντας ότι η υπεροχή τους μπορεί να αποδοθεί, τόσο στο συγκεκριμένο είδος της φύσης της γνώσης του παραδοσιακού τονικού ιδιώματος, όσο και στη συνολική μουσική τους γνώση.

Β. Μελέτη

Η μελέτη έργων αποτελεί το δεύτερο και πιο εκτεταμένο χρονικά στάδιο εμπλοκής των εκτελεστών με τα μουσικά κείμενα, στο οποίο χρειάζεται να επενδυθεί το μεγαλύτερο μέρος της προσπάθειάς τους, καθώς η φύση και το ποσό της άσκησης καθορίζει την τελειοποίηση των έργων, καθώς και την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους. Η πρώτη εμπειρική έρευνα στην ατομική μελέτη δημοσιεύτηκε το 1916 από τον Ούγγρο πιανίστα Sandor Kovacs, που πρότεινε την ανάληψη νοητικής μελέτης, ειδικά, για την εκμάθηση νέου έργου. Η έρευνα, που αναπτύχθηκε από το 1980 και έπειτα, έχει διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ευρέως φάσματος στρατηγικών μελέτης, καθώς και τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η μουσική μάθηση και διδασκαλία.

Ο Sloboda μελετώντας τη συμπεριφορά ατομικής άσκησης μαθητών διέκρινε δύο είδη άσκησης: την *τυπική* (*formal practice*), που περιλαμβάνει κλίμακες και τεχνικές ασκήσεις ή

κομμάτια ορισμένα από τους διδάσκοντες, και την *άτυπη* (*informal*), στην οποία εντάσσονται η εκτέλεση αγαπημένων μελωδιών από κείμενα, ο αυτοσχεδιασμός ή το μη-συγκεκριμένο παίξιμο για ευχαρίστηση. Η έρευνα κατέγραψε ότι μεγαλύτερες ποσότητες τυπικής άσκησης, καθώς και όλα τα είδη της άτυπης εφάρμοζαν μαθητές, που πέτυχαν να εισαχθούν σε ειδικό μουσικό σχολείο, ενώ η ομάδα των αποτυχόντων, εφάρμοζε περισσότερη άτυπη άσκηση. Συνεπώς, και η άτυπη εξάσκηση συνεισφέρει θετικά στη μουσική επιτυχία, με την επιφύλαξη της περαιτέρω διερεύνησης της ποσότητας άτυπης άσκησης, που δύναται να συνεισφέρει στη μουσική ανάπτυξη, χωρίς να αποσπά από την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και ρεπερτορίου.(1996:183). Σύμφωνα με παρατηρήσεις, οι μουσικοί γενικά, συμπεριλαμβάνουν στην τυπική τους μελέτη, έργα που προετοιμάζουν για σκοπούς σκηνικών παραστάσεων, ακροάσεων ή διαγωνισμών, παράλληλα με σπουδές τεχνικής, που χρησιμοποιούν συνήθως, ως μέρος της διαδικασίας προθέρμανσης της καθημερινής τους μελέτης.

Ως προς τη συνολική ποσότητα του χρόνου μελέτης οι Ericsson et al. (1993), αφού συγκέντρωσαν ανασκοπικά στοιχεία από επαγγελματίες βιολονίστες, ανακάλυψαν τη συσσώρευση δέκα χιλιάδων ωρών στην ηλικία των είκοσι χρονών ήδη, με ισόποση εφαρμογή καθημερινής μελέτης. Αντιθέτως, ο Sloboda διαπίστωσε ότι η τυπική άσκηση των πετυχημένων εκτελεστών αυξάνονταν πριν από συναυλίες, αλλά ελαττωνόταν κατά τη διάρκεια των διακοπών, ενώ το περιεχόμενο της διαφοροποιούνταν στην αφιέρωση μεγάλων χρονικών διαστημάτων στη μελέτη κλιμάκων ή σε τεχνικές σπουδές και έργα. Ως πιο σημαντικοί παράγοντες επίδρασης στο είδος της εφαρμοσμένης άτυπης άσκησης, διαπιστώθηκαν οι υποδείξεις των διδασκόντων.

Επομένως, η επίτευξη υψηλών επιπέδων μουσικής δεξιότητας προϋποθέτει δύο είδη μουσικών δραστηριοτήτων: την επένδυση μεγάλων χρονικών περιόδων στη μελέτη του οργάνου και την έκθεση του κινητικού συστήματος σε ευρύ πεδίο προβλημάτων για τη διευκόλυνση κατάκτησης αποτελεσματικών υπολογιστικών τεχνικών, που προσφέρουν δυνατότητες άμεσων, και με ακρίβεια, λύσεων προγραμματισμού μελλοντικών έργων του ρεπερτορίου. Η μελέτη τεχνικής-κλιμάκων και σπουδών-κατά τη μουσική εκπαίδευση, αποτελεί παράδειγμα τυπικής άσκησης, που εξασφαλίζει την έκθεση των σπουδαστών σε πλατύ εύρος προβλημάτων προγραμματισμού με συστηματικό τρόπο.

Πολύς χρόνος μελέτης απαιτείται από μέρους των αρχαρίων για την απόκτηση κινητικού ελέγχου, που δύναται να απελευθερώσει την προσοχή τους από ένα βασικό και δύσκολο έργο, ενώ είναι γνωστό ότι η διακοπή της μελέτης, ακόμη και για μικρή χρονική περίοδο, μπορεί να επηρεάσει την ακρίβειά τους. Ο νους επιλύει κινητικά προβλήματα, και κατόπιν επαναλήψεων, προβαίνει προοδευτικά σε εκλεπτυσμένες λύσεις, οι οποίες αποθηκεύονται στη μνήμη ως κινητική γνώση, με κύριο χαρακτηριστικό το ότι, αν και δεν υπόκειται σε ενδοσκόπηση, είναι διαθέσιμη, όταν απαιτείται η χρήση της, ενώ αν δεν αναζωογονηθεί, φθίνει με το χρόνο (Shaffer, 1989:383).

Σύμφωνα με άτυπες παρατηρήσεις είναι δύσκολο για τους αρχάριους να μελετήσουν με τρόπο βελτιωτικό για την εκτέλεσή τους. Αντί της εφαρμογής αποτελεσματικών μεθόδων μελέτης, οι περισσότεροι απλά επαναλαμβάνουν ένα κομμάτι ή τμήμα του. Οι έμπειροι διδάσκοντες και εκτελεστές αναπτύσσουν ατομικούς τρόπους μελέτης και καθοδηγούν τους φοιτητές τους, σύμφωνα με τη δική τους εκπαίδευση και εμπειρία, υποστηρίζοντας ότι η μελέτη είναι μεταβιβάσιμη και έτσι η εκμάθηση ενός έργου μειώνει τις απαιτήσεις μελλοντικών. Στις περιπτώσεις αποτυχίας της προσδοκώμενης βελτίωσης, ακόμη και κατόπιν εντατικής μελέτης, ενδείκνυται αλλαγή ρεπερτορίου και επιστροφή στο προηγούμενο, στο μέλλον (Sloboda, 1985:90-91). Επιπλέον, απαραίτητες θεωρούνται οι ακροάσεις και αναλύσεις κατά το δυνατόν περισσότερων έργων, καθώς οι συγκεκριμένες δραστηριότητες εμβαθύνουν στην κατανόηση, διευκολύνουν την αναπαράσταση και προμηθεύουν τους επιτελεστές με πιο πλούσια σχέδια.

Η διερεύνηση και σύγκριση της συμπεριφοράς μελέτης σαράντα φοιτητών πιάνου και τριών επαγγελματιών σολιστών της Gruson (1981) κατέγραψε αύξηση στη συχνότητα των μεθόδων επαναλήψεων μεγαλύτερων ενοτήτων και μερών, διαχωρισμού φωνών και χεριών, λεκτικής απόδοσης και χρόνου μελέτης, ανάλογη της βελτίωσης του επιπέδου και της δεξιοτεχνίας, με ταυτόχρονη μείωση συμπεριφορών λαθών, επαναλήψεων φθόγγων και παύσεων. Από στοιχεία συνεντεύξεων προέκυψε, επίσης, ότι η αύξηση της εμπειρίας των φοιτητών συνέβαλε στην πιο αφηρημένη αντίληψη της συμπεριφοράς μελέτης τους και την ικανότητα περιγραφής των στρατηγικών τους, που χαρακτηρίζονταν γνωστικά πιο σύνθετες και ευέλικτες. Η αργή και επίπονη προσπάθεια, που βρίσκεται υπό τον έλεγχο της υποκείμενης στους περιορισμούς της βραχύχρονης μνήμης, προσοχής, διαμέσου της εκτεταμένης και συνεπούς επανάληψης, κατά τη διάρκεια της μελέτης, επιτυγχάνει αποθήκευση προτύπων ρουτίνας στη μακρόχρονη μνήμη, μετατρέποντας, συνακολούθως, την ελεγχόμενη επεξεργασία πληροφοριών σε μη συνειδητή αυτόματη διαδικασία. Συνεπώς, η επανάληψη φθόγγων, οι οποίες δε σχηματίζουν νοηματικές δομές, δεν αποτελεί αποτελεσματική τεχνική μελέτης, διότι δε βοηθά στην κατασκευή ολοκληρωμένων ενοτήτων, ενώ τα λάθη θα πρέπει να αποφεύγονται, καθώς ενισχύουν εσφαλμένα κινητικά πρότυπα. Η αργή ταχύτητα θεωρείται προϋπόθεση αποτελεσματικής συμπεριφοράς μελέτης, που επιτρέπει το σχηματισμό νοηματικών ενοτήτων και κατάλληλων κινητικών προτύπων. Οι νέοι μουσικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα μουσικά έργα ως κείμενα, σχεδόν χωρίς νόημα, αποτελούμενα από σειρές ανεξάρτητων φθόγγων, ενώ η αύξηση του μεγέθους των επαναλαμβανόμενων μερών από τους ειδικούς, δείχνει ότι κατανοούν την ύπαρξη νοηματικών δομικών ενοτήτων και τις τμηματοποιήσεις τους. (Shiffrin & Schneider, 1977· Gruson, 1988:106-110).

Το μεγαλύτερο μέρος της ατομικής μελέτης αποτελεί μοναχική δραστηριότητα και οι εκτελεστές βασίζονται και επιδιώκουν πρόοδο των προσωπικών τους δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια των περιόδων της. Η Hallam (1998) περιγράφει ως αποτελεσματική, τη μελέτη, που κατορθώνει το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα, σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα, χωρίς την εμπλοκή μακροπρόθεσμων στόχων. Η απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για την επίτευξή της, πραγματώνεται με την επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών σκέψεων και συμπεριφορών, που επηρεάζουν τα κίνητρα, τη συναισθηματική κατάσταση και τους τρόπους επιλογής, οργάνωσης, ενοποίησης και μελέτης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Weinstein & Meyer, 1986). Η διαμόρφωση σχεδίων για μια περίοδο μελέτης, αποτελεί, για παράδειγμα, *στρατηγική σκέψης,* ενώ η σταδιακή επιτάχυνση μιας εκτέλεσης, *στρατηγική συμπεριφοράς*. Οι στρατηγικές εφαρμόζονται αρχικά συνειδητά, αλλά αυτοματοποιούνται με το χρόνο και την επανάληψη, ενώ η λειτουργικότητα τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Η χωρίς διακοπή επανάληψη ενός κομματιού από την αρχή ως το τέλος, μπορεί να αποδεικνύεται ωφέλιμη για κάποιον, αλλά αναποτελεσματική για άλλους. Οι προχωρημένοι φοιτητές και οι επαγγελματίες μουσικοί έχουν συνήθως ιδιοσυγκρασιακές απόψεις για τη σύσταση της αποτελεσματικής μελέτης. Οι διαφορές στις προσεγγίσεις είναι αναμενόμενες καθώς η μελέτη διενεργείται με σκοπό την προβολή των ατομικών ισχυρών σημείων και τον περιορισμό των αδυναμιών. Παρόλα αυτά, ως κοινές εφαρμόσιμες στρατηγικές για την επίτευξη αμεσότερης βελτίωσης της μελέτης, αναφέρονται:

Η στρατηγική της *αυτοδιδασκαλίας*, ως πρόταση των διδασκόντων, κατά την οποία οι μαθητές αναθέτουν στον εαυτό τους συγκεκριμένα καθήκοντα και επιβλέπουν την πρόοδό τους (Galamian, 1964), σε τρεις φάσεις, ανά χρονική περίοδο μελέτης, που περιλαμβάνουν:

1. *σχεδιασμό και προετοιμασία* της μελέτης
2. *εκτέλεση-πραγματοποίηση* της μελέτης
3. *παρατήρηση και αξιολόγηση* της μελέτης (Jorgensen, 2004:85-104).

Η *αυτορρυθμιζόμενη μάθηση*, ως εναλλακτική πρόταση παιδαγωγών και ψυχολόγων, προσδιορίζει τον τρόπο απόκτησης των απαραίτητων εφοδίων για τον έλεγχο και την αποτελεσματικότητά της μάθησης, στα στάδια:
1. της *προμελέτης* (*forethought*), όπου εντάσσονται οι διαδικασίες σκέψης και οι προσωπικές αντιλήψεις, που προηγούνται των προσπαθειών ανάληψης ενός έργου,
2. της *εκτέλεσης και του εκούσιου ελέγχου* (*performance/volitional control*), με τις διαδικασίες μάθησης, που επηρεάζουν την αυτοσυγκέντρωση και την εκτέλεση, και
3. του *αναστοχασμού ή αυτοανάκλασης* (*self-reflection*), που εμπεριέχει τις αντιδράσεις και αποκρίσεις του μαθητευόμενου στην εμπειρία (McPherson & Zimmerman, 2002· Zimmerman, 1998).

Οι τρεις φάσεις αυτής της προσέγγισης μπορούν να αντιστοιχηθούν σε αυτές της αυτοδιδασκαλίας, συνιστώντας γενικά κατευθυντήρια πλαίσια-ακολουθίες στη διαδικασία της κάθε περιόδου μελέτης. Κάθε μουσικός οφείλει, ωστόσο, να έχει λεπτομερή γνώση του δικού του/της ρεπερτορίου στρατηγικών και να είναι σε θέση να το ελέγχει και να το αναπτύσσει, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες και απαιτήσεις κάθε έργου και περιόδου μελέτης.

Η εξέλιξη στη διερεύνηση της περιοχής της μελέτης σε μεγαλύτερες ομάδες διαφορετικών ηλικιών, δεξιοτήτων και οργάνων, καθιστά αξιόπιστη την εξαγωγή συμπερασμάτων για την απόδοση των μεταξύ των μουσικών συμπεριφορικών διαφορών ή ομοιοτήτων και μπορεί να ενισχύσει γενικότερες εφαρμογές των ερευνητικών ευρημάτων, συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική μουσική πράξη.

Γ. Έμπειρη-Δεξιοτεχνική Εκτέλεση

Οι μουσικοί φτάνουν σε επίπεδο σκηνικής παρουσίασης ή και δεξιοτεχνικής εκτέλεσης, όταν τα ενδιάμεσα στάδια μεταξύ ενός γραπτού μουσικού κειμένου και του ήχου του, παύουν να απαιτούν συνειδητό έλεγχο και προσοχή, καθώς αυτοματοποιούνται οι δεξιότητές τους και είναι ελεύθεροι να εστιάσουν σε ζητήματα ερμηνείας βελτιώνοντας και τελειοποιώντας εκφραστικές απόψεις του.

Η έμπειρη εκτέλεση απαιτεί την ανάπτυξη και τελειοποίηση τεχνικών δεξιοτήτων, τα οποία εξασφαλίζουν ακρίβεια και ευχέρεια, ταχύτητα και έλεγχο τονικής ορθότητας, ομοιογένεια ήχου και ηχοχρώματος, εξαρτώμενη κάθε φορά από το όργανο (Sloboda, 1996:172-173). Τέτοιες δεξιότητες αποτελούν το vibrato στο παίξιμο εγχόρδων ή στο τραγούδι (Clarkson & Deutch, 1978· Seashore, 1938), η ανεξαρτησία των χεριών στο παίξιμο του πιάνου (Shaffer, 1981b), ο έλεγχος των δυναμικών εντάσεων στους εκτελεστές πνευστών οργάνων (Patterson, 1974· Sloboda, 1985:93), ο συγχρονισμός στη μουσική δωματίου (Rasch, 1979), ή η επιλογή των κατάλληλων δακτυλικών τεχνικών. Διαφορετικές κινητικές γεωμετρίες, απαιτούνται για την αυθεντική εκτέλεση μουσικής διαφορετικών περιόδων ή συνθετών, εξαιτίας των αλλαγών στις δακτυλικές τεχνικές, ως αποτέλεσμα της ιστορικής εξέλιξης των διαφόρων οργάνων. Οι δεξιοτέχνες εκτελεστές πληκτροφόρων, για παράδειγμα, έχουν συνήθως την ικανότητα να διαπραγματεύονται προσαρμογές στις διαφορές του *touché* και των διαστημάτων ανάμεσα στα πλήκτρα, των διαφόρων ιστορικών και σύγχρονων πληκτροφόρων οργάνων, διότι η κιναισθητική τους γνώση είναι ιεραρχικά οργανωμένη, ώστε να ανταποκρίνεται σε αλλαγές κινησιολογικών παραμέτρων. Ωστόσο, η τεχνική τελειότητα δεν αποτελεί πανάκεια, καθώς τεχνικά άρτιες εκτελέσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, ορίζονται ως άπνοες εμπειρίες (Shaffer, 1989:381-383).

Η έμπειρη εκτέλεση διακρίνεται από εκφραστικά χαρακτηριστικά, που ενώ εξαρτώνται από τη δημιουργική ατομική αυθεντικότητα και ιδιοσυγκρασία κάθε μουσικού, ακολουθεί, κατά τον Sloboda, τις εξής κοινές αρχές: Πρώτον, η εκφραστική δεξιοτεχνική εκτέλεση είναι

συστηματική, καθώς η σκόπιμη παραλλαγή επιλεγμένων εκφραστικών παραμέτρων, όπως η επιβράδυνση της ταχύτητας, οι τονισμοί κ.α. χρησιμοποιούνται για να αποκαλύψουν συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά, όρια μέτρων, φράσεων ή μερών (Todd, 1985). Δεύτερον, η εκφραστική εκτέλεση αποδίδοντας έμφαση σε σημεία καντέντσας ή κορυφώσεις τμημάτων ή ενοτήτων και αποκαλύπτοντας στους ακροατές σημαντικά δομικά χαρακτηριστικά, προκαλεί την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μαζί τους (Sloboda, 1983· Palmer 1988). Τρίτον, μια έμπειρη εκτέλεση μπορεί να αναπαραχθεί, κατά τον ίδιο περίπου τρόπο, πολλές φορές, εξαρτώμενη κάθε φορά από τις αποφάσεις του εκτελεστή, εκθέτοντας σταθερότητα (Shaffer, 1984). Τέταρτον, με βάση τις ερμηνευτικές επιλογές, μια εκτέλεση μπορεί να παρουσιαστεί σε μεγέθυνση, σμίκρυνση ή με παραλλαγές του εκφραστικού της περιεχομένου, με σκοπό να υπογραμμίσει διαφορετικές, κάθε φορά, πλευρές της μουσικής επιδεικνύοντας ευελιξία (Davidson, 1993· Palmer, 1989). Τέλος, οι εκφραστικές σκοπιμότητες των έμπειρων εκτελεστών δεν μεταφράζονται σε πράξεις πάντα συνειδητά, εξαιτίας της ανάπτυξης του αυτοματισμού. Ο συστηματικός τρόπος εφαρμογής συνεπών σκοπιμοτήτων καταλήγει στην ανάπτυξη αυτόματης συμπεριφοράς, που δεν απαιτεί πρόσθετο συνειδητό έλεγχο (Gabrielsson, 1988· Sloboda, 1996:173).

Η ικανότητα των έμπειρων εκτελεστών να παρακολουθούν διαφορετικές μουσικές διαστάσεις συγχρόνως, οφείλεται σε ένα είδος συνδυαστικής προσοχής. Παράδειγμα απόδοσης ταυτόχρονης προσοχής σε πολλές μελωδικές γραμμές, που επιπλέον αποδεικνύει ότι η έμπειρη εκτέλεση χαρακτηρίζεται από εσωτερική συνέχεια, αποτελεί η ικανότητα επιλογής συγκεκριμένου τρόπου άρθρωσης της πρώτης εισόδου μιας φούγκας και η μοντελοποίηση όλων των ακολούθων εισόδων, σύμφωνα με την αρχική. Αντιθέτως, η αδυναμία εφαρμογής συνδυαστικής προσοχής των μη έμπειρων προκαλεί δυσχέρεια στην παρακολούθηση των φωνών και τη μοντελοποίηση της άρθρωσης (Sloboda, 1985:98). Η συγκεκριμένη ικανότητα ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα του συνδυασμού δύο παραγόντων: του κεκτημένου αυτοματισμού μερικών δεξιοτήτων, που εξοικονομούν προσοχή για νέες διαστάσεις, και της εκτεταμένης τράπεζας πληροφοριών της μακρόχρονης μνήμης των έμπειρων εκτελεστών, που περιέχει εσωτερικές αναπαραστάσεις γενικών γνώσεων, που αποκτήθηκαν διαμέσου προηγούμενης εμπειρίας και τις σχετικές με αυτές κινητικές δεξιότητες. (Chase & Simon, 1973· Shaffer, 1988:92). Συνεπώς, η έμπειρη εκτέλεση ενός μουσικού έργου προκύπτει από την αλληλεπίδραση της γενικής γνώσης, με την ειδική κάθε νέου έργου, και εξηγεί την ευχέρεια και υπεροχή των ειδικών στην επίτευξη επιτέλεσης νέων έργων σε επίπεδο σκηνικής παράστασης σε μικρή χρονική περίοδο ή τη διατήρηση ενεργού ρεπερτορίου πολλών έργων ταυτόχρονα (Sloboda, 1985:94).

Χαρακτηριστικό της εξειδικευμένης εκτέλεσης, που συσχετίζεται, τόσο με τις τεχνικές και τις εκφραστικές δεξιότητες, όσο και την αντίληψη της μακροδομής των έργων αποτελεί ο έλεγχος της ταχύτητας και της δυναμικής μεγάλων μορφολογικών δομών. Η ικανότητα να διατηρηθεί μια σταθερή ταχύτητα σε όλη τη διάρκεια του κομματιού ή η επιστροφή στην αρχική ρυθμική αγωγή μετά την εφαρμογή παραλλαγών, μαζί με τον έλεγχο των δυναμικών εντάσεων, με τρόπο που οι κορυφώσεις να επιτυγχάνονται στις κατάλληλες μουσικές στιγμές, συγκαταλέγονται στα επιτεύγματά τους (Sloboda, 1985:98).

Ανάμεσα σε εκτελέσεις του ίδιου έργου από τον ίδιο εκτελεστή θεωρείται αναμενόμενο να υπάρξει κάποιος βαθμός ποικιλίας. Τόσο οι ίδιοι οι μουσικοί, όσο και οι ακροατές συναυλιών, ασκούν κριτική σε συγκεκριμένες εκτελέσεις χαρακτηρίζοντάς τις, ως εμπνευσμένες ή μηχανικές. Εντούτοις, αν όλες οι πλευρές μιας εκτέλεσης μπορούσαν να προκαθοριστούν σε ένα μνημονικό σχέδιο, δε θα υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των ερμηνειών. Η δυνατότητα της εκ νέου επιλογής αποφάσεων, κατά το σχεδιασμό των εκτελέσεων και η διατύπωση διαφορετικών προσωπικών απόψεων, ανάλογα με τη συνθετότητα του μουσικού

υλικού, τη δομική ασάφεια, που επιδεικνύει, και την ατομική δημιουργική διαίσθηση, προσδιορίζονται ως χαρακτηριστικά των έμπειρων και δεξιοτεχνών. Κάθε δοσμένο στοιχείο μπορεί να θεωρηθεί ότι εξυπηρετεί πολλαπλή λειτουργία στο δομικό του περιβάλλον και να επιδέχεται διαφορετική ερμηνεία, ενώ οι δεξιοτέχνες έχουν την ευχέρεια να επιλέγουν τις παραλλαγές, που θα εφαρμόσουν στις παραμέτρους της εκτέλεσης, σύμφωνα με τα στοιχεία, στα οποία θα αποφασίσουν να δώσουν έμφαση.

Η εξέταση δεξιοτεχνών μουσικών από ψυχολόγους ερευνητές για τον εντοπισμό των παραγόντων, που συντελούν στη γνωστική επαύξηση της έμπειρης εκτέλεσης, διέκρινε την εξάρτησή της από την ανάπτυξη τριών συστατικών δεξιοτήτων, που αποκτώνται κατά τη μακρόχρονη εμπλοκή με εκούσια μελέτη και πολύ σαφή σχεδιασμό (Gabrielsson, 1999· Sloboda, 1982):

1. Την *αναπαράσταση σκοπού* (*goal imaging*), ως ικανότητα σαφούς νοητικού προσδιορισμού με λεπτομερείς προσδοκίες για τον ήχο της επιθυμητής εκτέλεσης, και β. την *ακουστική αναπαράσταση* του επιδιωκόμενου ήχου, ως τη δημιουργία της ακουστικής εικόνας που προσφέρει ακριβή στόχο για την εκτέλεση, καθορίζοντας το βαθμό επιτυχίας της πραγματικής σε σχέση με την επιθυμητή. Η ικανότητα για ακουστική αναπαράσταση στόχου αναπτύσσεται διά της ακρόασης ή μίμησης εκτελέσεων των δεξιοτεχνών ή των διδασκόντων (Lehmann, 1997· Sloboda, 1985· Ericsson, 1997).

2. Την *κινητική παραγωγή* (*motor production*), ως ικανότητα εκτέλεσης των απαραίτητων κινήσεων και φυσικών αντιδράσεων και την *ψυχοκινητική δεξιότητα,* ως γνώση των συμπεριφορών και των ακολουθιών ενεργειών του κινητικού προγραμματισμού, που χρειάζονται για τη φυσική παραγωγή μιας εκτέλεσης σε ένα όργανο (Lehmann, 1997:156· Woody 2001).

3. Τον *αυτοέλεγχο* (*self-monitoring*) ως δεξιότητα ακριβούς ακρόασης και ανατροφοδότησης της προσωπικής εκτέλεσης. Οι μουσικοί, βασισμένοι σε ό,τι ακούν ή θεωρούν ότι ακούν, δημιουργούν και θυμούνται μια ακουστική εικόνα της εκτέλεσής τους, την οποία συγκρίνουν με την ακουστική αναπαράσταση του στόχου τους. Ο αυτοέλεγχος είναι δύσκολος για τους αρχάριους, διότι όλη τους η προσοχή είναι αφιερωμένη στην κινητική παραγωγή της μουσικής και όχι στην ακουστική παρακολούθηση του παραγόμενου ήχου, ενώ η ικανότητα αλλαγής ή διαμοιρασμού της αποτελεί ουσιαστικό προσόν των έμπειρων (Davidson & Scripp, 1992).

Συμπερασματικά, οι έμπειροι εκτελεστές φαίνεται ότι είναι ικανοί να ελέγχουν τις παραμέτρους της εκτέλεσης, κατέχουν τα μέσα για να επιμελούνται την παράστασή τους και μπορούν να εφαρμόζουν διορθωτικές ενέργειες, σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων αποκλίσεων από τα αρχικά τους σχέδια, αποδεικνύοντας ότι κατέχουν σαφή αναπαράσταση του επιδιωκόμενου ήχου, καθώς και αναπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, στη βάση των οποίων, συντελούν αναπροσαρμογές, υποδεικνύοντας συγκεκριμένες γενικές κατευθύνσεις, για την αποτελεσματική εκπαίδευση και ουσιαστική κατάρτιση των νέων μουσικών.

Αντί Σύνοψης

Η εισαγωγική παρουσίαση θεωρητικών απόψεων και ερευνητικών ευρημάτων του διεπιστημονικού κλάδου της Ψυχολογίας της Μουσικής που αφορούν στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες της πρώτης ανάγνωσης, της μελέτης και της έμπειρης-δεξιοτεχνικής εκτέλεσης, καθώς και η εξοικείωση με τους όρους, τους ερευνητικούς προβληματισμούς και τα δεδομένα του, θεωρείται ουσιαστική προϋπόθεση για την αξιολόγηση και τη διερεύνηση των εφαρμογών τους στην οργανική μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία. Η μουσική εκτέλεση ως έκφραση διαδικασιών αντίληψης, γνώσης, δημιουργικής σκέψης και

συναισθημάτων, και ως πράξη και πραγμάτωση στη ροή του χρόνου, διαμορφώνεται από παράγοντες κοινωνικούς, πολιτιστικούς, εκπαιδευτικούς, φιλοσοφικούς, ιστορικούς ή χρονικούς, και ψυχολογικούς, συνειδητούς ή ασυνείδητους. Ως εκ τούτου, η διεπιστημονική προσέγγιση της συγκεκριμένης πολυσύνθετης νοητικής, ψυχικής και σωματικής δράσης και συμπεριφοράς, που απαιτεί το συνδυασμό πολλαπλών δεξιοτήτων, πιστεύεται ότι προτείνει στους *φορείς* της μουσικής εκτέλεσης εναλλακτικό χώρο αναζήτησης απαντήσεων και επίλυσης προβλημάτων, παρέχοντας επιστημονικά τεκμηριωμένες και έγκυρες επιλογές προς κριτική και αξιολόγηση, δυνατότητες διεύρυνσης των επιστημονικών και καλλιτεχνικών οριζόντων, δημιουργικής υπέρβασης της προσέγγισης της *μιας αυθεντίας-μαθητευόμενου* στην εκπαίδευση, και προσωπικής μουσικής επαύξησης. Η ανάπτυξη γόνιμου διεπιστημονικού διαλόγου μεταξύ ψυχολόγων ερευνητών και επαγγελματιών μουσικών δύναται και στοχεύει να συνδράμει στον εμπλουτισμό της διαδικασίας της διαισθητικής μάθησης και εκτέλεσης της μουσικής, παρά να διαφιλονικήσει μαζί της. Η μελέτη αποσκοπεί στην πρόκληση εναύσματος αντίστοιχων διατυπώσεων και προβληματισμού, διαλόγου και ερευνητικής ενασχόλησης στον ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Anderson, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review,* 89, 369-406.

Chase, W.G. & Simon, H.A. (1973). The mind's eye in chess. Στο W. G. Chase (επιμ.) *Visual information processing* (215-81). New York: Academic Press.

Clarke, E. (1989). Issues in language and music. *Contemporary Music*, 4, 9-22.

Clarkson, J.K. & Deutch, J.A. (1978). Pitch control in the human voice: a reply to Rostron. *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 30, 167-9.

Davidson, J.W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music,* 21*,* 103-13.

Davidson, L. & Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Στο R. Colwell (επιμ.) *Handbook of research on music teaching and learning* (392-413). New York: Schirmer.

Ericsson, K.A (1997) Deliberate practice and acquisition of expert performance: An overview. Στο H. Jørgensen & A.C. Lehmann (επιμ.) *Does practice make perfect?: Current theory and research on instrumental music practice,* 5-51. Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.

Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance . *Psychological Review,* 100(3), 363-406.

Fitts, P.M. (1964). Perceptual-motor skill learning. Στο A.W. Melton (επιμ.) *Categories of human learning.* New York:Academic Press.

Fitts, P.M., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks Cole.

Gabrielsson, A. (1988). Timing in music performance and its relation to music experience. Στο J.A. Sloboda (επιμ.) *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition,* 27-51. London: Oxford University Press.

Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. Στο D. Deutsch (επιμ.) *The psychology of music* (2η έκδ.). San Diego, CA: Academic Press.

Galamian, I. (1964). *Principles of Violin Playing and Teaching*. London: Faber & faber.

Gruson, L.M. (1981). Investigating competence: a study of piano practising. Paper presented at the 89th Annual convention of the American Psychological Association, Los Angeles.

Gruson, L.M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? Στο J.A. Sloboda (επιμ.) *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition* 91-112. London: Oxford, University Press.

Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices. Στο H. Jørgensen & A.C. Lehmann (επιμ.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice,* 89-107. Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning.* Oxford, U.K.: Heinemann.

Halpern, A.R. & Bower, G.H. (1982). Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation. *American Journal of Psychology,* 95, 31-50.

Healy, A.F. (1980). Proofreading errors on the word *the* new evidence on reading units, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,* 6, 45-57.

Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. Στο A. Williamon (επιμ.) *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance,* 85-104. OUP.

Lehmann, A.C (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. Στο H. Jørgensen & A. C. Lehmann (επιμ.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice,* 141-63. Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.

Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Levin, H. & Addis, A.B. (1979). *The Eye-Voice Span*. Cambridge, Mass: The MIT Press Classic.

McAdam,s S. (1989). Introduction: The many faces of human cognition. *Musical Research and Practice,* 4, 1-7.

McAdams, S. (1987). Music: A science of the mind? *Contemporary Music Review*, 2, 1-61.

McPherson, G.E. & Zimmerman, B.G. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. Στο R. Colwell & C. Richardson (επιμ.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning,* 327-347. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Palmer, C. (1988). *Timing in skilled music performance* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ithaca, New York: Cornell University.

Palmer, C. (1989). Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,* 15, 331-46.

Patterson, B. (1974). Musical dynamics. *Scientific American*, 233, 78-95.

Pillsbury, W.B. (1897). A study in apperception. *American Journal of Psychology,* 8, 315-393.

Rasch, R.A. (1979). Synchronization in performed ensemble music. *Acoustica,* 43*,* 121-131.

Seashore, C.E. (1938). *The Psychology of Music.* New York: McGraw Hill.

Shaffer, H. (1989). Cognition and affect in musical performance. *Contemporary Music Review,* 4, 381-389.

Shaffer, L.H. (1981b). Performance of Chopin, Bach, and Bartok: studies in motor programming. *Cognitive Psychology,* 13, 326-376.

Shaffer, L.H. (1984). Timing in solo and duo piano performances. *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 36A, 577-595.

Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing ii: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127-90.

Sidiropoulou, C. (1996). *Musical Performance: The Psychological Research* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). London: London College of Music at Thames Valley University.

Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. Στο I. Deliége & J. Sloboda (επιμ.) *Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press.

Sloboda, J. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 35A*,* 577-595.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music.* Oxford Clarendon Press.

Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: an approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music,* 2, 4-10.

Sloboda, J. A. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology,* 68, 117-24.

Sloboda, J. A. (1982). Music performance. Στο D. Deutsch (επιμ.) *The psychology of music,* 479-496. London: Academic Press.

Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe M.J.A. & Moore D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology,* 87(2), 287-309.

Todd, N. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception,* 3(1), 33-58.

Van Nuys, K. & Weaver, H. E. (1943). Memory span and visual pauses in reading rhythms and melodies. *Psychological monography,* 55, 33-50.

Vernon, M.D. (1931). Characteristics of proof-reading. *British Journal of Psychology,* 21, 368.

Weaver, H. E. (1943). A study of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychological monography,* 55, 1-30.

Weinstein, C.E. & Meyer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. Στο M.C. Wittrock (επιμ.) *Handbook of Research on Teaching,* (3η έκδ.) (315-327). New York: Macmillan.

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psychological Research,* 5, 143-71.

Woody, R.H. (2001). Learning from the Experts: Applying Research in Expert Performance in Music Education. *Update-Applications of Research in Music Education,* 19(2), 9-14.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Στο D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (επιμ.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* London: Guildford Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, Τόμος Δ΄*. Αθήνα. Σύγχρονες Ψυχολογικές Θεωρίες.

Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία, Τόμος 1, Η Διαδικασία της Μάθησης, Επεξεργασία Πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση Γνώσης*. Αθήνα.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η επιλογή ρεπερτορίου για το μάθημα της χορωδίας στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας

Ευαγγελία Σίμου & Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πορίσματα μέρους έρευνας που αφορούσε στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο μάθημα της Χορωδίας στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2006 με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και το δείγμα αποτέλεσαν σαράντα τρεις εκπαιδευτικοί από τα τριάντα πέντε Μουσικά Σχολεία της χώρας. Σκοπός της ήταν να αναδείξει: α)τα είδη μουσικής που θεωρούνται κατάλληλα από τους καθηγητές για το μάθημα της Χορωδίας, β)τα κριτήρια επιλογής ρεπερτορίου, γ)τους τρόπους και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στο εν λόγω μάθημα και δ)τυχόν ελλείψεις στην εκπαίδευση των καθηγητών μουσικής στην διεύθυνση χορωδίας. Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά στο σκέλος της έρευνας που αφορούσε στη διερεύνηση ζητημάτων σχετικών με την επιλογή του ρεπερτορίου για τη χορωδία. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας η διδακτέα ύλη του μαθήματος περιλαμβάνει διαφορετικά είδη μουσικής με κυρίαρχο το είδος της «έντεχνης» ελληνικής μουσικής. Τα κριτήρια επιλογής του ρεπερτορίου αφορούν στην ηλικία των μαθητών, στις μουσικές τους γνώσεις, στις μουσικές τους προτιμήσεις καθώς και στις γνώσεις και μουσικές προτιμήσεις των διδασκόντων. Ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το στάδιο της φωνητικής ανάπτυξης των τραγουδιστών, γεγονός που προκαλεί ερωτηματικά αναφορικά με το κατά πόσο το επιλεχθέν ρεπερτόριο δύναται να βοηθήσει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της φωνής των μαθητών. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για τη βελτίωση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Μεταξύ άλλων προτείνεται ο εμπλουτισμός του σχετικού ρεπερτορίου με διαφορετικά είδη μουσικής και η επιλογή του με σαφή κριτήρια ώστε να διασφαλιστεί αποτελεσματικά η επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά
χορωδία, ρεπερτόριο, κριτήρια επιλογής, μουσικά σχολεία

Εισαγωγή

Η επιλογή ρεπερτορίου θεωρείται το ουσιαστικότερο και ταυτόχρονα το δυσκολότερο από τα καθήκοντα ενός δασκάλου ή διευθυντή χορωδίας, καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχία του μαθήματος, ασκώντας ουσιαστική επιρροή στην παρώθηση και στην επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στο τραγούδι (Durrant, 2001). Αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και της μουσικής ευαισθησίας των μαθητών, βοηθώντας τους να εκτιμήσουν όχι μόνο τη χορωδιακή μουσική αλλά και τη μουσική εν γένει. Επιπλέον αντανακλά τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους των δασκάλων για τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών (Apfelstadt, 2000). Δεδομένης της θεώρησης του ρεπερτορίου ως καθοριστικής παραμέτρου μίας εποικοδομητικής μουσικής εμπειρίας, ο τρόπος επιλογής του είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να βασίζεται τόσο σε αισθητικά όσο και σε τεχνικά κριτήρια (Werpy, 1987· Brunner, 1992· Reames, 2001· Durrant, 2003).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Μουσικό είδος

Οι διευθυντές χορωδιών και οι μουσικοπαιδαγωγοί υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της ποιοτικής μουσικής (Brunner, 1992· Apfelstadt, 2000· Reynolds, 2000· Durrant, 2003). Η ποιοτική μουσική διασφαλίζει «βαθύτερη γνώση και ουσιαστικότερη κατανόηση της μουσικής ως τέχνη έκφρασης» (Persellin, 2000:17) και δύναται να μας φέρει σε επαφή με την γνωσιακή και συναισθηματική μας ζωή.

Ωστόσο δεν υπάρχουν αδιαμφισβήτητα και ευρέως αποδεκτά κριτήρια ως προς το τι συνιστά την ποιοτική μουσική, καθώς αυτά μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το μουσικό είδος και τη φιλοσοφία του εκάστοτε δασκάλου. Σύμφωνα με τον Gill (1992) η ποιότητα της μουσικής θα πρέπει να αξιολογείται με άξονα την αισθητική της αξία. Η επιλογή λοιπόν, ή η απόρριψη μουσικών ερεθισμάτων, εξαρτάται άμεσα από τον προσδιορισμό των αισθητικών ιδεών των παιδαγωγών. Έτσι, για τον διευθυντή χορωδίας που αξιολογεί στο πλαίσιο των πολιτισμικών συμφραζομένων (*contextualist*) (Gill, 1992:22) ένα χορωδιακό έργο είναι ποιοτικό όταν επικοινωνεί εξωμουσικές ιδέες δια μέσου της δομής του με σαφήνεια. Σε αυτήν την περίπτωση το βασικό κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας του μουσικού έργου αποτελεί το κείμενο των στίχων του. Γι αυτόν που ο Gill (1992:22) αποκαλεί απομονωτιστή (*isolationist*) η ποιότητα του μουσικού έργου είναι ανεξάρτητη από το κείμενο των στίχων και ανάλογη της αξίας των τεχνικών του παραμέτρων και των μουσικών του δομών. Τέλος, για τον σχετικιστή (*relativist*) (Gill, 1992:23), η εκφραστικότητα και η ικανότητα της μουσικής να παρασύρει μουσικούς και κοινό στην εξερεύνηση των συναισθημάτων τους υπερέχει έναντι των όποιων άλλων παραμέτρων.

Καθώς οι απόψεις των παιδαγωγών γύρω από την αισθητική αξία της μουσικής επηρεάζουν άμεσα και την επιλογή των μουσικών ειδών του προς διδασκαλία ρεπερτορίου, η εφαρμογή μιας και μόνο από τις παραπάνω προσεγγίσεις μπορεί δυνητικά να οδηγήσει σε ένα πρόγραμμα που θα στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα μουσικό ιδίωμα, πρακτική που χαρακτηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως αναποτελεσματική (Plummeridge, 1991· Gill, 1992· Durrant, 2003). Ορίζοντας την έννοια του αναλυτικού προγράμματος, ο Lawton (1975:9) υπογραμμίζει ότι πρόκειται για ένα «σταχυολόγημα του πολιτισμού μιας κοινωνίας». Συνεπώς, η φιλοσοφία του οφείλει να διακατέχεται από την πλουραλιστική προσέγγιση διαφορετικών μουσικών πολιτισμών και ιδιωμάτων (Παπαπαναγιώτου, 2006). Μια τέτοια φιλοσοφία καθιστά δυνατή τη βαθύτερη μουσική κατανόηση και οδηγεί στην μακροπρόθεσμη εξοικείωση του μαθητή με τις διεργασίες κριτικής αξιολόγησης (Swanwick, 1994).

Οι διευθυντές χορωδιών πιθανόν να αποφεύγουν κάποια συγκεκριμένα μουσικά είδη λόγω ελλιπούς γνώσεως, έλλειψης αυτοπεποίθησης ή, όπως έχει αποδείξει σχετική έρευνα (Forbes, 2001), εξαιτίας των προσωπικών τους μουσικών προτιμήσεων. Αναμφίβολα, είναι απαραίτητο οι διευθυντές να γνωρίζουν και να αξιολογούν θετικά τις μουσικές συνθέσεις που επιλέγουν να διδάξουν, προκειμένου να εμπνεύσουν και να πείσουν τους μαθητές-τραγουδιστές για την εκπαιδευτική τους αξία. Ωστόσο, αν δεχτούμε ότι η ενασχόληση με τις τέχνες αφορά κυρίως σε μια διεργασία αισθητικής αναζήτησης, οι διευθυντές οφείλουν να δεχτούν την πρόκληση και να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα της χορωδίας ακόμα και εκείνα τα σύγχρονα μουσικά είδη που χαρακτηρίζονται από μη συμβατικές τεχνικές σύνθεσης (π.χ., εναλλακτική σημειογραφία, *ad libidum* επιλογή φθόγγων και ρυθμών) συμβάλλοντας ουσιαστικά στη μουσική ανάπτυξη των τραγουδιστών (Braun, 1988).

Μουσικές προτιμήσεις

Όταν μια χορωδία αποτελείται από εφήβους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των Μουσικών Σχολείων, τότε το κριτήριο των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών είναι σημαντικό να βαρύνει εξίσου στην επιλογή ρεπερτορίου. Για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα η μουσική δεν αποτελεί απλά και μόνο διασκέδαση, αλλά ικανοποιεί ουσιαστικές ανάγκες σε συναισθηματικό, κοινωνικό, γνωστικό και αισθητικό επίπεδο (Zillman & Gan, 1997· Williams, 2001· Παπαπαναγιώτου, 2004). Η μουσική ταυτότητα των εφήβων προτάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης ανάγκης κατανόησης της δικής τους προσωπικότητας, αλλά και της προσωπικότητας των άλλων, αποτελώντας δήλωση συναισθηματικής ωριμότητας, ανεξαρτησίας και, σε μεγάλο βαθμό, αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης (Frith, 1983· Harter, 1999· North & Hargreaves, 1999).

Εξαιτίας του πολλαπλού αυτού ρόλου της μουσικής, οι έφηβοι δεν αποδέχονται εύκολα άλλα μουσικά είδη πέρα από εκείνα με τα οποία συνταυτίζονται. Ερευνώντας τους παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων των Ελλήνων μαθητών, η Papapanayiotou (1998) αναφέρει ότι το σύστημα μουσικών αξιών των εφήβων είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και αισθάνονται άβολα δείχνοντας απογοήτευση και δυσκολία συμμετοχής σε μια μουσική δραστηριότητα όταν η μουσική δεν ανήκει στο δικό τους αγαπημένο μουσικό είδος ή σε εκείνο των συνομήλικων συμμαθητών τους. Αντίθετα, όταν υπάρχει αίσθηση «οικειοποίησης» της μουσικής, οι μαθητές συμμετέχουν αβίαστα σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα συμβάλλοντας έτσι ουσιαστικά στην προαγωγή της μάθησης (Renwick & McPherson 2002· Hargreaves & Marshall, 2003).

Ο Swanwick (1999) υπογραμμίζει ότι το να λαμβάνεται υπόψη ο λόγος των μαθητών πρέπει να αποτελεί μία από τις βασικές αρχές κάθε εκπαιδευτικού. Σε απόλυτη συμφωνία με τα παραπάνω ο Werpy (1987) παροτρύνει του καθηγητές να παραχωρούν στους μαθητές τους το δικαίωμα να αποφασίζουν για το μουσικό ιδίωμα του προς επιλογή ρεπερτορίου. Αυτού του είδους η εμπλοκή βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μια αίσθηση αυθεντίας και αυτοπεποίθησης. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται έμφαση μόνο στα αγαπημένα είδη των μαθητών, καθώς ένα ρεπερτόριο που βασίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στο ενδιαφέρον των μαθητών για την «popular» μουσική μπορεί να είναι εξίσου στείρο και ατελέσφορο με ένα ρεπερτόριο στο οποίο υπερισχύει η «λόγια» μουσική (Plummeridge, 1991).

Φωνητική ανάπτυξη

Η όποια διαδικασία διαμόρφωσης διδακτικού προγράμματος για το μάθημα της χορωδίας γίνεται ακόμα πιο δύσκολη όταν οι μαθητές βρίσκονται στο στάδιο της μεταφώνησης. Η τελευταία αφορά μια αναμενόμενη, σταδιακή διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται σε πέντε συγκεκριμένα στάδια και χαρακτηρίζεται από αστάθεια τονικού ύψους, κίνηση της *tessitura* προς τις μεσαίες και χαμηλότερες περιοχές και απώλεια του φωνητικού εύρους (Cooksey, 2000α). Η αρχή της φωνητικής μεταβολής συνήθως συμπίπτει με την αρχή της εφηβείας και είναι ως εκ τούτου ξεχωριστή για κάθε μαθητή. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο μιας τάξης θα υπάρχουν ταυτόχρονα μαθητές σε διαφορετικό στάδιο μεταφώνησης, γεγονός που μεγαλώνει την ευθύνη των καθηγητών σε ό,τι αφορά το σωστό χειρισμό των φωνών και την επιλογή κατάλληλου χορωδιακού ρεπερτορίου. Ένα μεγάλο μέρος της χορωδιακής φιλολογίας μπορεί μην κινείται σε έκταση άνετη για έφηβους τραγουδιστές. Προτείνεται λοιπόν η αποφυγή της μουσικής που κινείται διαρκώς στα όρια της έκτασης μιας φωνής. Αυτό αφορά και την τετράφωνη χορωδιακή μουσική καθώς και

τα μονόφωνα τραγούδια τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κυρίως για τα αγόρια (Cooksey, 2000β· Welch, 2006).

Μουσικές ικανότητες των μαθητών

Σύμφωνα με τη Hallam (2005) η αποτελεσματική μάθηση πηγάζει άμεσα από την σχέση μεταξύ των προσδοκιών ενός μαθητή για επιτυχία και της εκ μέρους του μαθητή αξιολόγησης της δραστηριότητας. Ως εκ τούτου, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην τάξη είναι ανάλογη τόσο της προσδοκίας κατάκτησης υψηλών επιπέδων απόδοσης όσο και του βαθμού συνάφειας της δραστηριότητας με τους προσωπικούς τους στόχους. Αντίθετα, ο φόβος πιθανής αποτυχίας και η αγωνία για το αποτέλεσμα δύναται να εμποδίσει την βαθιά και ουσιαστική εμπέδωση της γνώσης. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι είναι απαραίτητο, κάθε δραστηριότητα στην οποία καλούνται οι μαθητές να λάβουν μέρος, να τους προκαλεί θετικά συναισθήματα και να τους οδηγεί στη βαθιά κατανόηση, στην πρόσκτηση δεξιοτήτων, στην ευχαρίστηση και εν τέλει στην προσωπική ικανοποίηση (Hallam, 2005). Η εμπειρία αυτή, γνωστή ως εμπειρία ροής (*flow*) (Csikszentmihalyi, 1988), είναι εφικτή όταν οι προαπαιτούμενες ικανότητες για την επιτυχή εκτέλεση της εν λόγω δραστηριότητας είναι ισόρροπες με τις δυνατότητες των συμμετεχόντων. Τότε και μόνον τότε η ασχολία καθίσταται ενδιαφέρουσα χωρίς να υποκινεί αισθήματα ανησυχίας και φόβου για αποτυχία. Η παράταση της εμπειρίας ροής απαιτεί σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία των σχετικών δραστηριοτήτων.

Άρα, στο πλαίσιο μιας τάξης χορωδίας, ο διευθυντής οφείλει να έχει ως εφαλτήριο τόσο τις δεξιότητες, όσο και τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών καθώς η συμβατότητα της ωριμότητας και των ικανοτήτων των μαθητών με το επίπεδο δυσκολίας της μουσικής πρόκλησης αναγνωρίζεται ως η κινητήρια δύναμη μάθησης και ψυχαγωγίας όχι μόνο από τους παιδαγωγούς (Werpy, 1987· Rao, 1993· Beatty, 2000· Apfelstadt, 2000· Durrant, 2003), αλλά και από τους μαθητές (Stamer, 1999).

Αναλυτικό πρόγραμμα

Στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας το μάθημα της Χορωδίας διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη του Γυμνασίου ενώ απουσιάζει τελείως από το πρόγραμμα του Λυκείου. Το υπάρχον επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ξεκινά με τη διατύπωση του σκοπού του μαθήματος και συνεχίζει δίνοντας ελάχιστες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την επιλογή του ρεπερτορίου. Πιο συγκεκριμένα, ως κύριοι στόχοι του μαθήματος αναφέρονται η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών στο τραγούδι, η θεωρητική, εμπειρική και πρακτική εμπειρία για τον τρόπο οργάνωσης μιας χορωδίας και τέλος η κατανόηση του ιδιαίτερου ρόλου που έχει κάθε μία από τις φωνές σε μια χορωδία (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1995).

Σχετικά με το είδος της μουσικής οι σχεδιαστές του προγράμματος φαίνεται να δίνουν έμφαση στο ελληνικό ρεπερτόριο. Η σύσταση και προτροπή αυτή είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενη και δικαιολογημένη καθώς ένας από τους βασικότερους στόχους του Μουσικού Σχολείου είναι η προαγωγή και η εξοικείωση των μαθητών με τον ελληνικό μουσικό πολιτισμό. Πέρα από τη σύσταση αυτή δεν υπάρχει άλλη υπόδειξη σχετικά με ενδεδειγμένες διδακτικές πρακτικές ή με προτεινόμενη χορωδιακή μουσική εργογραφία.

Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οι σαράντα τρεις από τους εξήντα δύο εκπαιδευτικούς (ποσοστό 69%) που δίδασκαν το μάθημα της χορωδίας στα Μουσικά Σχολεία όλης της χώρας κατά το σχολικό έτος 2005-2006. Τα δεδομένα συνελέγησαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου καθώς πρακτικά ήταν ο μόνος τρόπος που θα εξασφάλιζε τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, αφού τα 35 μουσικά σχολεία βρίσκονται διασκορπισμένα σε όλη τη χώρα. Το ερωτηματολόγιο που είχε τέσσερα μέρη αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος αφορούσε σε ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων, στην εκπαίδευση και εμπειρία τους στη διεύθυνση χορωδίας. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την επιλογή του ρεπερτορίου, ενώ το τρίτο μέρος επικεντρωνόταν στους τρόπους και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος εστίαζε στην αυτοπεποίθηση των καθηγητών αναφορικά με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου και σε προτάσεις τους σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Το μέρος της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ αφορά τα είδη μουσικής που επιλέγουν οι καθηγητές για το μάθημά τους καθώς και στις παραμέτρους που τους οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές. Η τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας περιελάμβανε μια λίστα έξι κριτηρίων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την επιλογή συγκεκριμένων κομματιών έναντι κάποιων άλλων. Από τους καθηγητές ζητήθηκε να επιλέξουν ιεραρχώντας τις απαντήσεις τους από το περισσότερο προς το λιγότερο σημαντικό γι αυτούς κριτήριο μεταξύ των παρακάτω: την ηλικία των μαθητών, το επίπεδο των μουσικών γνώσεων των μαθητών, τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, τις δικές τους μουσικές προτιμήσεις, τις γνώσεις ρεπερτορίου των καθηγητών και τέλος το στάδιο φωνητικής ανάπτυξης των μαθητών. Επίσης συμπεριλαμβανόταν η επιλογή «άλλο». Αποφασίστηκε ο παράγοντας «ποιότητα της μουσικής» να μην συμπεριληφθεί στα προτεινόμενα κριτήρια παρόλο που όπως συζητήθηκε παραπάνω (Apfelstadt, 2000· Reynolds 2000· Durrant, 2003) θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στη διαδικασία επιλογής ρεπερτορίου. Δύο ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στην απόφαση αυτή. Πρώτον, σύμφωνα με τις οδηγίες σχεδιασμού ενός ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που προϊδεάζουν συγκεκριμένες απαντήσεις και δημιουργούν εντυπώσεις για το είδος των απαντήσεων που προσδοκά ο ερευνητής πρέπει να αποφεύγονται (Cohen & Manion, 1994· McMillan & Schumacher, 2001). Δεύτερον, διότι οι βιβλιογραφικές αναφορές δε συγκλίνουν σε έναν καθομολογούμενο ορισμό του όρου ποιότητα, ούτε και σε μια ευρέως αποδεκτή λίστα παραμέτρων που καθιστούν ένα έργο άξιο μελέτης.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε μετρήσεις συχνότητας των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση οι καθηγητές κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τα μουσικά είδη που θεωρούν καταλληλότερα για το μάθημα της χορωδίας. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (32,8%) αναγνωρίζει την «κλασσική» μουσική ως το καταλληλότερο είδος για μια χορωδία. Μικρότερο ποσοστό (26,9%) φαίνεται να προτιμά την ελληνική «έντεχνη» μουσική, ενώ το 20,9% των καθηγητών υποδεικνύει άλλα μουσικά είδη όπως ελληνική «παραδοσιακή» μουσική σε χορωδιακή διασκευή, παραδοσιακή μουσική άλλων χωρών, spirituals, καθώς και νεώτερα μουσικά είδη όπως «jazz» και «rock». Μόνο το 9% του

δείγματος επιλέγει την ελληνική «κλασσική» μουσική και το ίδιο ποσοστό θεωρεί καταλληλότερη την «ποπ» μουσική και μουσική από μιούζικαλς. Το 1,5% δεν απάντησε.

Αντίθετα με ότι θα περίμενε κανείς σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το «*είδος της μουσικής που χρησιμοποιείται πιο συχνά*» από το 58,1% των καθηγητών είναι η ελληνική «έντεχνη» μουσική, ενώ μόλις το 18,6% χρησιμοποιεί την «κλασσική» μουσική. Η ελληνική «κλασσική» μουσική προτιμάται πιο συχνά από το 14% ενώ η επιλεγόμενη διδακτέα ύλη των υπολοίπων βασίζεται κυρίως στην «ποπ» μουσική (2,3%), στην παραδοσιακή μουσική καθώς και σε προσωπικές τους συνθέσεις (4%). Αιτιολογώντας την κυριαρχία της ελληνικής «έντεχνης» μουσικής, οι καθηγητές προτάσσουν ως βασικούς λόγους τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, την εξοικείωσή τους με τις σχετικές μελωδίες, τη γλώσσα του κειμένου και τέλος το βαθμό δυσκολίας. Διαφορετικοί είναι οι λόγοι που οδηγούν τους καθηγητές σε συχνότερη επιλογή κομματιών από το χορωδιακό ρεπερτόριο της «κλασσικής» μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω μουσικό είδος θεωρείται περισσότερο ενδιαφέρον και πλουσιότερο. Ως εκ τούτου, η επιλογή ενός κομματιού που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις φωνητικές ικανότητες των μαθητών κάθε τάξης γίνεται πιο εύκολη. Επιπλέον, οι διδάσκοντες δηλώνουν ότι είναι πιο εξοικειωμένοι με το είδος και αισθάνονται πιο σίγουροι όταν διδάσκουν ένα κομμάτι από τη δυτική κλασσική εργογραφία.

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του ρεπερτορίου, το 18,9% των ερωτηθέντων λαμβάνει υπόψη μεταξύ άλλων και τις γνώσεις των μαθητών, το 16,7% την ηλικία των μαθητών και ανάλογο ποσοστό τις δικές του μουσικές προτιμήσεις. Το 15,9% αναφέρει ότι προσαρμόζει το πρόγραμμα στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών, το 15% στο στάδιο της φωνητικής εξέλιξης των μαθητών και το 14,5% του δείγματος βασίζεται και στις γνώσεις του γύρω από το χορωδιακό ρεπερτόριο. Τέλος το 2,2% υποδεικνύει και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή ρεπερτορίου, όπως τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη, τα μουσικά στοιχεία που μπορούν να διδαχθούν καθώς και τις δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργήσουν οι μαθητές μελετώντας ένα έργο.

Σε ό,τι αφορά την απάντηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον παράγοντα που βαρύνει περισσότερο κατά την επιλογή ρεπερτορίου, το 34,9% υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα του μαθήματος οφείλει κυρίως να ανταποκρίνεται στις μουσικές γνώσεις και την ηλικία των μαθητών. Μόνο το 11,6 % των καθηγητών επιλέγει έργα που να συμφωνούν πρωτίστως με το στάδιο φωνητικής ανάπτυξης των παιδιών, ενώ μόλις δύο καθηγητές πιστεύουν ότι κύριο λόγο στην επιλογή ρεπερτορίου πρέπει να έχουν οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Ο ίδιος αριθμός καθηγητών ιεραρχεί τις γνώσεις του γύρω από τη χορωδιακή εργογραφία ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα και αναγνωρίζει ότι οι επιλογές του εξαρτώνται κυρίως από τις καλλιτεχνικές απαιτήσεις των έργων.

Σύνοψη των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος της Χορωδίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

α) Η δυτική «κλασσική» μουσική αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των καθηγητών ως το καταλληλότερο μουσικό είδος για μια χορωδία και ακολουθεί η ελληνική «έντεχνη». Λιγότεροι καθηγητές εξέφρασαν προτίμηση για την ελληνική παραδοσιακή μουσική και για τη μουσική άλλων χωρών, ή και για νεότερα μουσικά είδη. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η «ποπ» μουσική και η «ελληνική κλασσική» μουσική

δεν αποτελούν σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των ερωτηθέντων μουσικά ιδιώματα που μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του μαθήματος της χορωδίας.

β) Σε συμφωνία με τις απόψεις των διευθυντών χορωδιών (Braun, 1988· Apfelstadt, 2000· Durrant, 2003) και των μουσικοπαιδαγωγών (Plummeridge 1991· Swanwick, 1999), οι Έλληνες καθηγητές υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση πολλών και διαφορετικών μουσικών πολιτισμών διευρύνει τους μουσικούς ορίζοντες των μαθητών, εμπλουτίζει τις μουσικές τους γνώσεις και τους παρωθεί να συμμετέχουν ενεργά στο τραγούδι. Η επιλογή μουσικών ιδιωμάτων που δεν σχετίζονται με χορωδιακή γραφή (π.χ. παραδοσιακή μουσική) από πολύ μικρό μέρος του δείγματος οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εν λόγω καθηγητές προτιμούν μουσικά είδη με τα οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι. Ωστόσο, αναφορικά με το θέμα της αυθεντικότητας της μουσικής εμπειρίας, ο Goetze (2000) υποστηρίζει ότι η μοναδικότητα και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας κάθε μουσικού πολιτισμού δεν προάγεται απλώς με το να ζητούμε από τους μαθητές να τραγουδήσουν ένα τραγούδι μελωδικά και αρμονικά προσαρμοσμένο στη δυτική γραφή. Αντίθετα, είναι θεμιτό αυτού του είδους τα μουσικά ιδιώματα να μελετώνται και να εκτελούνται κατά τον ίδιο τρόπο που εκτελούνται στο αυθεντικό πολιτισμικό περιβάλλον.

γ) Φαίνεται να υπάρχει μια ανακολουθία μεταξύ του μουσικού είδους που θεωρείται ως καταλληλότερο («*κλασική*») και του είδους που κυριαρχεί στη διδακτέα ύλη («*έντεχνη» ελληνική*). Οι λόγοι για τη συχνότερη επιλογή έντεχνης ελληνικής μουσικής σχετίζονται με την καθομολογούμενη συμφωνία του ρεπερτορίου με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, την εξοικείωση με τη γλώσσα των στίχων και τη συμβατότητα του βαθμού δυσκολίας του ρεπερτορίου με τις μουσικές γνώσεις και ικανότητες των μαθητών. Η ανακολουθία αυτή θα μπορούσε να απορρέει και από τη σύσταση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προς τους καθηγητές να προτιμούν κυρίως την ελληνική μουσική (Υ.Π.Ε.Π.Θ 187/τ.Β/17-3-1995). Ωστόσο, η ελληνική «κλασσική» μουσική δεν προτιμάται παρά από ελάχιστους καθηγητές, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας που αφορούσε στο αναλυτικό πρόγραμμα του ατομικού μαθήματος των οργάνων (Dionyssiou, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει μια γενική ομολογία αξιολογικής πρόκρισης της «κλασσικής» μουσικής έναντι των άλλων ειδών μουσικής, οι λόγοι της οποίας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

δ) Πριν καταλήξουν στα μουσικά ερεθίσματα τα οποία θα παρουσιάσουν στους μαθητές τους οι καθηγητές φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη μια σειρά από κριτήρια όπως τις πρότερες μουσικές γνώσεις των μαθητών, την ηλικία τους, τις μουσικές τους προτιμήσεις, το στάδιο μεταφώνησης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, τις γνώσεις τους γύρω από το χορωδιακό ρεπερτόριο και τέλος, τις δικές τους προσωπικές μουσικές προτιμήσεις (Forbes, 2001).

Για τους περισσότερους από τους ερωτηθέντες μεγαλύτερη σημασία πρέπει να δίνεται στο επίπεδο των μουσικών γνώσεων και στην ηλικία των μαθητών, άποψη που συμφωνεί με την υπόδειξη πολλών παιδαγωγών (Bannan, 2002· Hallam, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο παράγοντας της ηλικίας αφορά καθαρά στην επιλογή του κειμένου των τραγουδιών, ώστε να είναι σύμφωνο με τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Brunner, 1992).

Οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών δε φαίνεται να βαρύνουν ιδιαίτερα στο σχεδιασμό του προγράμματος, γεγονός που προβληματίζει για την επιτυχία του μαθήματος και την εν γένει συμμετοχή των μαθητών σε αυτό (Papapanayiotou, 1998).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό καθηγητών επιλέγει ρεπερτόριο κατόπιν διεξοδικής θεώρησης και αξιολόγησης της

φωνητικής ανάπτυξης των μαθητών. Μάλιστα, οι πλέον έμπειροι καθηγητές στο μάθημα της χορωδίας φαίνεται να αγνοούν τελείως τον παράγοντα αυτόν. Εκτός από μη αναμενόμενο, το αποτέλεσμα αυτό εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την επίτευξη του βασικού στόχου του μαθήματος δηλαδή την ανάπτυξη των φωνητικών ικανοτήτων των μαθητών (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1995). Οι ερευνητές (Brunner, 1992· Cooksey & Welch, 1998· Cooksey, 2000α· Cooksey, 2000β· Welch, 2001· Durrant, 2003) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητο οι καθηγητές τραγουδιού και οι διευθυντές χορωδίας να είναι γνώστες της διαδικασίας μεταφώνησης, κυρίως της αρσενικής φωνής, και υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα επιλογής μουσικού υλικού που θα ανταποκρίνεται στις φωνητικές ανάγκες και δυνατότητες των εφήβων. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανόν να προκληθούν φωνητικές διαταραχές (Cooksey, 2000β) και να καθυστερήσει ή ακόμα και να αναχαιτιστεί τόσο η πρόοδος της συνεχούς γραμμής φωνητικής εξέλιξης όσο και η πραγμάτωση του δυναμικού των ικανοτήτων του κάθε τραγουδιστή (Welch, 1986· Cooksey & Welch, 1998). Επιπλέον, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι έφηβοι είναι επιφυλακτικοί όταν τους ζητείται να τραγουδήσουν στην τάξη (Durrant, 2001). Η φωνητική μεταβολή αποτελεί ίσως τη βασικότερη αιτία αυτής της απροθυμίας των εφήβων για εμπλοκή τους σε οποιαδήποτε δραστηριότητα τραγουδιού. Σε συνδυασμό με την εφαρμογή ακατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων η απροθυμία αυτή είναι πιθανό να οδηγήσει σε προσωρινή ή και οριστική εγκατάλειψη του τραγουδιού (Cooksey & Welch, 1998· Welch, 2001· Monks, 2003). Η μη συνάφεια του βαθμού δυσκολίας της προτεινόμενης δραστηριότητας προς τις ικανότητες στο τραγούδι των μαθητών, δύναται να έχει αρνητική επίδραση στην εκτίμηση της μουσικής ικανότητας τους τόσο από τους ίδιους, που θεωρούν τους εαυτούς τους «μη τραγουδιστές», όσο και από τους καθηγητές (Welch, 2001). Εκτός των άλλων, το γεγονός αυτό έχει αναπόφευκτα συνέπεια και στους παράγοντες που καθιστούν δόκιμη την εν γένει αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της χορωδίας.

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει ως κεντρικό άξονα διάρθρωσης διδακτικού προγράμματος για το μάθημα της Χορωδίας την ελληνική μουσική. Η ελληνική μουσική όμως, και ειδικότερα η «έντεχνη» ελληνική μουσική, που όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκεται ψηλά στη σειρά προτιμήσεων των καθηγητών, είναι κυρίως μονόφωνη και ως εκ τούτου κατά ένα μεγάλο μέρος ακατάλληλη για τις εφηβικές φωνές. Επιπλέον το γεγονός ότι οι διδάσκοντες δε συνυπολογίζουν το στάδιο φωνητικής ανάπτυξης των μαθητών θέτει το ερώτημα κατά πόσο η εναρμόνιση των επιλεγμένων συνθέσεων κινείται εντός του πλαισίου των φωνητικών δυνατοτήτων των τραγουδιστών.

Επιπρόσθετα, το υπάρχον πρόγραμμα δεν παρέχει επαρκείς για τους εκπαιδευτικούς καθοδηγητικές γραμμές που θα τους ενθάρρυναν και θα τους διευκόλυναν κατά τη διαδικασία επιλογής ρεπερτορίου. Ακόμα περισσότερο, δεν εφιστά την προσοχή στην διαδικασία μεταφώνησης των μαθητών και στους περιορισμούς που αυτή επιβάλλει.

Είναι λοιπόν προφανές ότι οι Έλληνες μουσικοί που διδάσκουν το μάθημα της χορωδίας αφήνονται ελεύθεροι να αναπτύξουν στρατηγικές και να σχεδιάσουν το μάθημά τους σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και τις ανάγκες της τάξης τους. Αναμφίβολα είναι μια άποψη που αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του δασκάλου στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. Η ύπαρξη όμως ενός κεντρικού, περιγραφικού και συμβουλευτικού αναλυτικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Plummeridge, 1991). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος, ο δάσκαλος οφείλει να έχει το δικαίωμα της αμφισβήτησης, της επιλογής και της δημιουργίας νέων εμπειριών (Stenhouse, 1975). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η άμεση εμπλοκή των δασκάλων στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων

δύναται να οδηγήσει στην υιοθέτηση περισσότερο διαδραστικών διδακτικών μοντέλων, στην εποικοδομητικότερη αξιολόγηση των αδυναμιών ενός μαθητή (Kirk, 1988), και μακροπρόθεσμα στην επίτευξη υψηλότερων επίπεδων μάθησης.

Η επιτυχία του αναλυτικού προγράμματος και του μαθήματος της Μουσικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, μία φιλοσοφία η οποία εμπνέει, διαφωτίζει και καθοδηγεί το έργο τους (Swanwick, 1979· Plummeridge, 1991· Reimer, 2003). Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Chrysostomou, 1997) οι Έλληνες καθηγητές μουσικής παραδέχονται ότι στερούνται ισχυρού φιλοσοφικού υπόβαθρου και δυσκολεύονται ακόμα και να αιτιολογήσουν την ύπαρξη της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Διατυπώνουν επίσης την έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης που θα τους βοηθούσε να διαμορφώσουν μια κεντρική συνιστώσα στην οργάνωση της διδακτέας ύλης (Chrysostomou, 1997). Προκύπτει λοιπόν προβληματισμός αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι Έλληνες καθηγητές Μουσικής θα έπρεπε να έχουν την ελευθερία να αποφασίζουν τελείως μόνοι για το περιεχόμενο του μαθήματός τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του μαθήματος της Χορωδίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι αυτή η τακτική δε διασφαλίζει την επιτυχία του μαθήματος. Κρίνεται άρα απαραίτητη η άμεση αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, και ο εμπλουτισμός του α) με σαφείς προτάσεις να συμπεριληφθούν διαφορετικά είδη μουσικής, τραγουδιών και φωνητικών ασκήσεων και β) με ξεκάθαρα κριτήρια σχεδιασμού του μαθήματος ώστε να ενισχύσει τους καθηγητές στην προσπάθειά τους να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες μέσα από τη συμμετοχή σε χορωδιακές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Apfelstadt, H. (2000). First thing first: selecting repertoire. *Music Educators Journal,* July, 46, 19-22.

Bannan, N. (2002). Developing vocal skills in the secondary classroom. Στο G. Spruce (επιμ.) *Aspects of Teaching Secondary Music: Perspectives on Practice*, 106-120. London: Routlege Falmer.

Beatty, R. J. (2000). Something to sing about! A selection and analysis of unison Canadian choral compositions for schools. Στο *Sharing the voices: The phenomenon of singing 2*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.

Braun, W. (1988). Expanding the Repertoire: AVANT-GARDE for school choirs. *Music Educators Journal,* 74(8), 46-51.

Brunner, D. L. (1992). Choral Repertoire. A Director's Checklist. *Music Educators Journal,* 79(1), 29-32.

Chrysostomou, S. (1997). *Initial Education of Greek Music Teachers: are there lessons to be learned from a study of the English system?* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Reading: University of Reading, UK.

Cohen, L. & Manion L. (1994). *Research methods in Education.* London. Routledge.

Cooksey, J., & Welch, G.F. (1998). Adolescence, singing development and National Curricula design. *British Journal of Music Education,* 15(1), 99-109.

Cooksey, J. (2000α). Voice transformation in male adolescents. Στο Thurman, L. & Welch, G.F. (επιμ.) *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (821-841). Iowa City, Iowa: National Center for Voice and Speech.

Cooksey, J. (2000β). Male adolescent transforming voices: voice classification, voice skill development, and music literature selection. Στο Thurman, L. & Welch, G.F. (επιμ.) *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (718-738). Iowa City, Iowa: National Center for Voice and Speech.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. Στο M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (επιμ.) *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (15-35). Cambridge: Cambridge University Press.

Dionyssiou, Z. (2002). *Use and function of traditional Greek music in music schools of Greece* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). London: University of London, Institute of Education.

Durrant, C. (2001). The Genesis of Musical Behaviour: Implications for Adolescent Music Education. *International Journal of Education and the Arts,* 2(5). Ανασύρθηκε στις 3/3/06 από http://ijea.asu.edu/v2n5/

Durrant, C. (2003). *Choral Conducting:* Philosophy and Practice. New York: Routledge.

Forbes, G.W. (2001). The Repertoire Selection Practices of High School Choral Directors. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 102-121.

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

Gill, R. (1992). Understanding and applying Aesthetics. *Choral Journal of the American Choral Directors' Association*, 33(1), 21-26.

Goetze, M (2000). Challenges of Performing Diverse Cultural Music. *Music Educators Journal,* 87(1), 23-48.

Hallam, S. (2005). *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan.* London: Institute of Education, University of London.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective.* New York: Guilford Press.

Hargreaves, D. & North, A. (επιμ.) (1997). *The social psychology of music* Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D.J. & Marshall, N.A (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research,* 5(3)*,* 263-274.

Kirk, D. (1988). Ideology and school-centred innovation; a case study and a critique. *Journal of Curriculum Studies*, 20(5), 449-464.

Lawton D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum.* London: Routledge & Kegan Paul.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A conceptual introduction.* Addison Wesley and Longman.

Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education,* 20(3), 243-256.

Papapanayiotou, X. (1998). *The Acquisition of Musical Preferences: A Study of Three Age Groups in the Social and Cultural Environment of Greece* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). London: University of London, Institute of Education.

Persellin, D. (2000). The importance of high-quality literature. *Music Educators Journal,* 87(1), 17-18.

Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice.* London: Falmer Press.

Rao, D. (1993). Children's Choirs. A Revolution from Within. *Music Educators Journal,* 80(3), 44-48.

Reames, R.R. (2001). High school choral directors' description of appropriate literature for beginning high school choirs. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 122-135.

Reimer, B. (2003) *A Philosophy of Music Education*. *Advancing the vision.* New Jersey, Upper Saddle River.

Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education,* 19(2), 173-188

Reynolds, H.R. (2000). Repertoire *Is* The Curriculum. *Music Educators Journal,* 87(1), 31-33.

Stamer, R. A. (1999). Motivation in the Choral Rehearsal. *Music Educators Journal,* 85(5), 26-29.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER/Nelson.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education.* London: Routledge.

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

Welch, G. F. (1986). A Developmental View of Children's singing. *British Journal of Music Education,* 3(3), 295-303.

Welch, G. F. (2001). *The misunderstanding of music.* London: Institute of Education, University of London.

Welch, G. F. (2006). Singing and Vocal Development. Στο G. McPherson (επιμ.) *The Child as Musician,* 311-329. New York: Oxford University Press.

Werpy, S.F. (1987). Choosing Music That Motivates. *Music Educators Journal,* 74(1), 50-52.

Williams,C. (2001). Does it really matter? Young people and popular music. *Journal of Popular Music,* 20(2), 223-242.

Zillman, D. and Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. Στο D.J. Hargreaves and A. North (επιμ.) *The Social Psychology of Music* (161-182). Oxford: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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

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

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1995). Εφημερίδα της κυβερνήσεως 187/τ.Β/17.3.1995. *Η διδασκαλία των μαθημάτων στα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια.* Αθήνα.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Μουσική μελέτη από 'κούνια': Η έρευνα της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων

Λελούδα Στάμου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς, της σημασίας ή των επιδράσεων της μουσικής στο βρέφος και στο μικρό παιδί, το πώς το ίδιο δρα και αποκρίνεται μουσικά, πώς βιώνει τη μουσική μέσα στο ευρύτερο φάσμα του παιχνιδιού και της ζωής του, δημιουργεί και εκφράζεται μέσα από αυτή. Τα ευρήματα των μελετών αυτών έχουν τη δυναμική να συμβουλεύσουν, να εμπλουτίσουν ή να θέσουν σε νέα βάση τη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια μέσα στο οικογενειακό αλλά κυρίως στο λιγότερο ή περισσότερο δομημένο πλαίσιο του παιδικού σταθμού ή του προγράμματος προσχολικής μουσικής αγωγής. Οι προκλήσεις και τα ερωτήματα που τίθενται στη βάση της επιστημονικής διερεύνησης της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων έχουν συχνά να κάνουν με το πώς ορίζεται η προς μελέτη μουσική συμπεριφορά, πώς ορίζεται το πλαίσιο μελέτης αυτής της συμπεριφοράς, και πώς επιλέγονται τα ερευνητικά εργαλεία για την κωδικοποίηση/ταξινόμησή των συμπεριφορών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναπτύξει τους παραπάνω προβληματισμούς και να παρέχει παραδείγματα από την πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία για τη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών σε οικεία πλαίσια, λιγότερο ή περισσότερο δομημένα. Απώτερος στόχος της εργασίας είναι να αποτελέσει μία πρώτη θεωρητική βάση για την ανάλυση ευρημάτων από σχετική υπό εκπόνηση έρευνα και τελικά να προσφέρει το έναυσμα για το ξεκίνημα αντίστοιχων μελετών στο ανύπαρκτο -στη χώρα μας- ερευνητικό αυτό πεδίο.

Λέξεις-κλειδιά
Μουσική συμπεριφορά, μουσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, εκπαίδευση, βρέφος, νήπιο, νατουραλιστική έρευνα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της μουσικής ανάπτυξης, της σημασίας ή των επιδράσεων της μουσικής στο βρέφος και στο μικρό παιδί, το πώς το ίδιο δρα και αντιδρά μουσικά, πώς βιώνει τη μουσική μέσα στο ευρύτερο φάσμα του παιχνιδιού και της ζωής του, δημιουργεί και εκφράζεται μέσα από αυτή. Παρότι ερευνητικές μελέτες εκπονούνται στα παραπάνω με ενδιαφέροντα ευρήματα, δεν είναι ωστόσο τόσες πολλές, κι έτσι η εικόνα εξακολουθεί να είναι αποσπασματική, καθώς φαίνεται ότι τα επιμέρους κομμάτια υπονοούν αλλά δεν συνθέτουν ακόμα ικανοποιητικά την πολυδιάστατη φύση αυτού που θα ονομάζαμε «μουσικός κόσμος» ενός μικρού παιδιού (Young, 2006). Πολλαπλές μελέτες της μουσικής συμπεριφοράς ενός παιδιού, αυθόρμητης ή καθοδηγούμενης, σε διάφορα περιβάλλοντα και πλαίσια, λιγότερο ή περισσότερο δομημένα, φαίνεται να είναι ένα πρώτο βήμα προς τη σύνθεση της εικόνας αυτής μέσα από τον εντοπισμό των επιμέρους στοιχείων της αλλά και των εσωτερικών διεργασιών σύνδεσής τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει βασικές θέσεις, ερευνητικά ευρήματα και προβληματισμούς σχετικά με τους τρόπους που ορίζεται λειτουργικά η έννοια της μουσικής συμπεριφοράς σε διάφορες μελέτες, καθώς και τους

παράγοντες, κυρίως κοινωνικούς και παράγοντες πλαισίου, που επηρεάζουν τη μουσική συμπεριφορά ενός μικρού παιδιού και την παρατήρησή της. Απώτερος στόχος είναι να παρέχει πρότυπα ερευνητικών εργαλείων και παραδείγματα ερευνητικών στρατηγικών για τη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων στον ελληνικό χώρο όπου τέτοιες μελέτες είναι μάλλον ανύπαρκτες.

Ορίζοντας το αντικείμενο μελέτης: Η μουσική συμπεριφορά

Η μουσική αναγνωρίζεται πλέον ως ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη των παιδιών και ο εμπλουτισμός του περιβάλλοντός τους με μουσικά ερεθίσματα αποτελεί ένα σημαντικότατο ζήτημα (Στάμου, υπό δημοσίευση). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι ήδη από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής το έμβρυο αντιδρά στα ακουστικά/ μουσικά ερεθίσματα, τα οποία και φαίνεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη και δημιουργούν ένα είδος «μουσικής μάθησης» (Lecanuet, 1996· Panneton, 1987· Shaw, 1991· Wilkin, 1995/1996· Hepper, 1991· Feijoo, 1981· van Rees & de Leeuw, 1987). Η ακουστική ικανότητα των βρεφών και οι αντιδράσεις τους στον ήχο είναι από τις πιο ανεπτυγμένες ικανότητές τους. Όπως σημειώνεται (Στάμου, υπό δημοσίευση), ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του, το βρέφος επιδεικνύει ενδιαφέρον για τη μουσικότητα που παρουσιάζει η διαισθητική μητρική ομιλία και μπορεί να αντιδρά ενθαρρύνοντας τον ενήλικα σε πιο ζωηρό μουσικό παιχνίδι (Μαζοκοπάκη, 2007· Mazokopaki & Kugioumutzakis, 2007· Trevarthen, 2007· Papousek, Papousek & Symmes, 1991· Porter, 2004· Trehub & Schellenberg, 1995). Αυτή η πρώιμη επικοινωνία και η διαισθητική μητρική ομιλία που μοιράζονται βρέφη και γονείς χαρακτηρίζονται από την ταχύτητα και τη σταθερότητα του παλμού, το μελωδικό περίγραμμα, την ένταση και τη δομική οργάνωση, που συνιστούν αυτό που ονομάζουμε πλέον «επικοινωνιακή μουσικότητα» (Trevarthen, 1999) και «συναισθηματική εναρμόνιση» (Stern et al., 1985· Stern, 1999). Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι ακόμη και πρόωρα βρέφη μπορούν να συμμετέχουν με τους ήχους της φωνής τους σε μία ρυθμική ή μελωδική επικοινωνία με τη μητέρα ή άλλο οικείο πρόσωπο, δημιουργώντας «μία γραμμή επικοινωνίας και συναισθηματικής ανταλλαγής» (Trevarthen & Malloch, 2002· Trehub, 2001, 2003a, 2003b), και αυτό ως φαινόμενο φαίνεται να χαρακτηρίζει όλους τους πολιτισμούς (Μαζοκοπάκη, 2007). Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, τα βρέφη είναι σε θέση να επιδείξουν συμπεριφορές διάκρισης και κατηγοριοποίησης αντίστοιχες με αυτές των ενηλίκων όσον αφορά στην αντίληψη πολιτισμικά οικείων μουσικών ερεθισμάτων, μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ 6 και 12 μηνών (Cohen, Thorpe, & Trehub, 1987· Lynch & Eilers, 1992· Trehub, Thorpe, & Trainor, 1990· Ries, 1987). Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το πώς τα βρέφη ακούνε τη μουσική, τις φυσικές ηχητικές προτιμήσεις τους και τις πολυάριθμες αντιδράσεις τους στα μουσικά ερεθίσματα, συνηγορούν υπέρ της εικόνας ενός μικρού παιδιού «εξαιρετικά ικανού μουσικά» (Trehub, 1990· Thehub, Schellenberg, & Hill, 1997· Trehub, 2003a· Fox, 1991).

Ο Sloboda (1988) προτείνει ότι κατά τη διάρκεια των 10 πρώτων χρόνων της ζωής όπου το παιδί κοινωνικοποιείται και αφομοιώνει το πολιτισμικό του περιβάλλον, αναπτύσσεται μία γνωστική απεικόνιση της τονικότητας και του μέτρου, μία αντίληψη που συμφωνεί με τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του Edwin Gordon. Σύμφωνα με τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* (Gordon, 2003· Στάμου, υπό δημοσίευση), τα παιδιά μπορούν να μάθουν μουσική με τον ίδιο φυσικό και αβίαστο τρόπο που μαθαίνουν να μιλούν τη

μητρική τους γλώσσα, περνώντας μέσα από τρία βασικά στάδια: α) το στάδιο της προσαρμογής που χαρακτηρίζεται από την απορρόφηση - χωρίς απόκριση - των μουσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, β) το στάδιο της μίμησης, που αφορά στην περίοδο όπου το παιδί αρχίζει να μιμείται χωρίς διάκριση μεταξύ ίδιου και διαφορετικού στην αρχή και με σχετική διάκριση (σωστή μίμηση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων) στη συνέχεια, και γ) το στάδιο της αφομοίωσης, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερη συνείδηση και έλεγχο της μουσικής συμπεριφοράς και πράξης (τονικά και ρυθμικά) και είναι σε θέση να συντονίσουν την κίνηση του σώματος και τη φωνή με την αναπνοή τους (Gordon, 1990· Στάμου, υπό δημοσίευση).

Η ευρύτητα του τι μπορεί να θεωρηθεί μουσική συμπεριφορά αυξάνεται διαρκώς καθώς ολοένα και περισσότερα ερευνητικά ευρήματα ή θεωρίες συνηγορούν υπέρ ενός μεγάλου φάσματος συμπεριφορών που εμπερικλείουν μουσικές ιδιότητες. Καθώς οι δυνατότητες μίας και μόνης συγκεκριμένης μελέτης είναι πρακτικά πεπερασμένες, ο ερευνητής οδηγείται στο να οριοθετήσει με σαφήνεια το υπό μελέτη φαινόμενο, ορίζοντας συγκεκριμένα την έννοια της μουσικής συμπεριφοράς για το πλαίσιο της μελέτης του, και μάλιστα συγκριτικά με την ευρύτητα που φαίνεται να έχει η έννοια αυτή γενικότερα. Στον ορισμό του τι θεωρεί «αυτοσχέδιο τραγούδι» των μικρών παιδιών στο πλαίσιο της μελέτης της, η Young (2006) αναγνωρίζει την δική της οριοθέτηση σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «υπάρχουν αυτοί που θα όριζαν αυτές τις διαστάσεις φωνοποίησης [ομιλία, κλάμα, θυμωμένες κραυγές] ως μορφές τραγουδιού, μερικοί που προτείνουν ότι το πρώτο 'τραγούδι' είναι το πρώτο κλάμα του βρέφους (Mithen, 2005), και οι εθνομουσικολόγοι που μελετούν μοιρολόγια και θρήνους, ή δημοφιλή μουσική όπως το χιπ χοπ και το ροκ, όπου ομιλούμενοι ήχοι, κραυγές και βρυχηθμοί έχουν κεντρική σημασία για το φωνητικό ύφος (Middleton, 1990)» (Young, 2006:271). Άλλοι ερευνητές πάλι που επιθυμούν να αφήσουν την ερευνητική τους ματιά ανεπηρέαστη από προηγούμενους ορισμούς και τοποθετήσεις, ορίζουν πιο πλατιά τη μουσική συμπεριφορά, και αφήνονται στην παρατήρησή της. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της ερευνητικής μελέτης της Addessi (2008), όπου η μουσική συμπεριφορά ορίζεται με τέτοια ευρύτητα που μπορεί να περικλείει από μία απλή σωματική κίνηση ως την εμπειρία ροής με τη μουσική, και από το απλό μοναχικό νεύμα ως την σύνθετη αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα και τη μουσική. Η Addessi χρησιμοποιεί τον όρο «μουσικός τρόπος» (music conduct) αντί του όρου μουσική συμπεριφορά (music behavior), που διαφοροποιείται από τον τελευταίο στο ότι η συμπεριφορά αναφέρεται σε ένα σύνολο συνηθισμένων δράσεων και αντιδράσεων ενός οργανισμού σε ένα περιβάλλον όπου είναι δυνατή η αντικειμενική παρατήρηση, ενώ ο «τρόπος» αναφέρεται σε ένα βαθύτερο εσωτερικό επίπεδο από όπου πηγάζουν αυτές οι δράσεις και αντιδράσεις (Addessi, 2008).

Η επικέντρωση στην αντίληψη περί 'μοναδικότητας' της μουσικής δραστηριότητας έχει επηρεάσει αρνητικά, σύμφωνα με την Young (2006), την έκταση ή τη συχνότητα της μελέτης της μουσικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με άλλες μορφές δραστηριότητας του παιδιού, καθώς και της μελέτης των τρόπων με τους οποίους δημιουργούνται οι εσωτερικές συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων αυτών μορφών δραστηριότητας. Στη μελέτη της σχετικά με το αυτοσχέδιο τραγούδι των παιδιών, η Young (2006), επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «με την επικάλυψη της δραστηριότητας των παιδιών με ένα σύνολο προσδοκιών αντλούμενων από τις ενήλικες εκδοχές του τραγουδιού και τον αποκλεισμό οποιουδήποτε στοιχείου δεν εντάσσεται στις προσδοκίες αυτές […], ρισκάρεις να μην ακούς, ρισκάρεις να καταστείλεις δημιουργικές, φανταστικές μορφές τραγουδιού/χρήσης της φωνής από τα παιδιά, ρισκάρεις να μην αναγνωρίσεις τα εσωτερικά μηνύματα που

μπορείς να κερδίσεις ακούγοντας το τραγούδι τους, ρισκάρεις να αρνηθείς την πολιτισμική διαφοροποίηση» (Young, 2006:270-271). Η Young δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών, όπως αυτή αναδύεται μέσα από το παιχνίδι τους και τις καθημερινές τους δραστηριότητες, και όχι ξεκομμένα από αυτές. Όπως σημειώνει, «παρατηρώντας τα παιδιά κατά τη διάρκεια του καθοδηγούμενου από τα ίδια παιχνιδιού τους, οι περιγραφές συλλαμβάνουν τόσο το τραγούδι τους όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό είναι μέρος του παιχνιδιού των παιδιών με τα πράγματα, τη σωματική τους κίνηση και τη χρήση του χώρου» (Young, 2006:270).

Σε μία υπό εξέλιξη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς παιδιών από 6 μηνών ως 4 χρόνων, η Στάμου (2009) ορίζει τη μουσική συμπεριφορά με ευρύτητα που περιλαμβάνει από τις αποκρίσεις προσοχής στα μουσικά ερεθίσματα, τις συμπεριφορές πρόσκλησης/πρόκλησης της μουσικής συμπεριφοράς του ενήλικα ή του συνομηλίκου, τη βίωση της μουσικής με οποιονδήποτε τρόπο, και τη συναισθηματική απόκριση και συμμετοχή σε κάτι μουσικό το οποίο συμβαίνει, ως τη συμβατική μουσική λειτουργία (τραγούδι, ακρόαση, κίνηση με τη μουσική, εκτέλεση) του μικρού παιδιού. Η σημασία της μελέτης της αυθόρμητης μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών, για την κατανόηση της μουσικότητας, των μουσικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, έχει υπογραμμισθεί ήδη από δεκαετίες Morehead & Pond, 1941· Mood, 1976). Η μελέτη παιδιών κατά την ώρα του παιχνιδιού τους και η επικέντρωση της ερευνητικής ματιάς στη σημασία της μουσικής στη ζωή τους από την Campbell (1998) είναι μία από τις πιο σημαντικές εθνογραφικές μελέτες στον χώρο αυτό.

Καθώς το μικρό παιδί φαίνεται να «υπάρχει» με τη μουσική ή μέσα στη μουσική με έναν τρόπο διαισθητικό και ενστικτώδη, ως η μουσική να είναι μέρος της παιδικής του ταυτότητας, η μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς θα μπορούσε ολοένα και περισσότερο να λαμβάνει υπόψη της, να διερευνά και να αξιολογεί τη συνύφανση και συν-λειτουργία της με τις άλλες πτυχές της ζωής του παιδιού, το παιχνίδι, τους εσωτερικούς του μονολόγους, τη συναισθηματική του ζωή. Η Custodero (2005) υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι να αντιληφθεί κανείς και να αντιμετωπίσει το μικρό παιδί (είτε στο πλαίσια της διδασκαλίας είτε στο πλαίσιο της έρευνας) ως μουσικό δημιουργό και καθοδηγητή της μάθησής του, και να μπορεί να αφουγκρασθεί και να παρατηρήσει το παιδί και τη μουσική συμπεριφορά του. Η θέαση αυτή περιλαμβάνει μία νέα εκτίμηση του μαθητή ως ενεργητικού συντελεστή, ο οποίος μπορεί δημιουργικά να ερμηνεύει και να επεκτείνει τα μουσικά στοιχεία που προσφέρονται από το περιβάλλον, και λαμβάνει επίσης υπόψη της το ρόλο των συνομηλίκων στην παροχή προτύπων, αλλά και την ανάγκη να δίδεται ο απαιτούμενος χρόνος για να επιτυγχάνεται η κατάκτηση ενός αντικειμένου μέσα από τη δημιουργικότητα του παιδιού. (Στάμου & Custodero, 2007α).

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι ο χώρος των μουσικών εμπειριών μπορεί να αποτελεί για τα παιδιά έναν χώρο ιδανικής εμπειρίας (optimal experience), όπως αυτή ορίζεται από τον Csikzsentmihalyi (1975, 1990, 1997) και τη Θεωρία της *Εμπειρίας Ροής (flow experience)*, και όπως έχει μελετηθεί σε περιβάλλοντα μουσικής διδασκαλίας. Η εμπειρία ροής εμφανίζεται αρχικά στη βιβλιογραφία ως αναφορά προσωπικών βιωμάτων και πιο πρόσφατα ως ένα παρατηρήσιμο φαινόμενο σε συνθήκες μουσικής μάθησης. (Custodero, 1998, 2002, 2005· Addessi et al., 2006, St. John 2004· Matthews, 2002). Εμπειρία ροής είναι η κατάσταση που βιώνει ένα άτομο όταν βρίσκεται ψυχή τε και σώματι συγκεντρωμένο και δοσμένο σε αυτό που κάνει μία δεδομένη χρονική στιγμή, όταν ξεχνά τον περιβάλλοντα χώρο και χρόνο, και αφοσιώνεται ολοκληρωτικά σε αυτό με το οποίο ασχολείται (Stamou & Custodero, 2007). Εμπειρία ροής βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια δημιουργικής ή άλλης εργασίας όπου συνυπάρχουν υψηλά επίπεδα

συγκέντρωσης, ενθουσιασμού και πρόκλησης. Χαρακτηριστικά κριτήρια για τη δημιουργία εμπειριών ροής είναι η ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό δυσκολίας και στην πρόκληση που παρουσιάζει μία ασχολία, απαιτείται δηλαδή η ασχολία να κεντρίζει το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες του ατόμου, μέσα από ένα επίπεδο πολυπλοκότητας που δεν την καθιστά ούτε βαρετή, ούτε και απειλητική ως προς τις πιθανότητες αποτυχίας (Stamou & Custodero, 2007α, 2007β). Τα χαρακτηριστικά της εμπειρίας ροής είναι η επικεντρωμένη προσοχή, η συγκέντρωση, η ξεκάθαρη ανατροφοδότηση, ο έλεγχος της κατάστασης, το εσωτερικό κίνητρο, ο ενθουσιασμός, η αλλαγή στην αντίληψη του χρόνου, οι ξεκάθαροι στόχοι, η ευχαρίστηση, και η προσωπική εμπλοκή, στοιχεία που ενυπάρχουν συνδυαστικά και στο παιχνίδι των παιδιών. Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο μία εμπειρία είναι εμπειρία ροής για ένα παιδί μπορεί να γίνει με τη χρήση των δεικτών ροής (Custodero, 1998, 2002, 2005). Οι δείκτες ροής διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τους δείκτες Αναζήτησης Πρόκλησης και τους δείκτες Στάθμισης Πρόκλησης (Stamou & Custodero, 2007α, 2007β). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την αυτο-ανάθεση, την αυτο-διόρθωση και την εκούσια χειρονομία, που αποτελούν τρόπους με τους οποίους αυτός που μαθαίνει αναζητά την πρόκληση στο διδακτικό του περιβάλλον, ενώ η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει την προσδοκία/πρόβλεψη, την επέκταση και την προέκταση, και αποτελούν συμπεριφορές με τις οποίες αυτός που μαθαίνει αλληλεπιδρά με το αντικείμενο της μάθησης (τη μουσική) προκειμένου να διατηρήσει την κατάσταση ροής.

Ορίζοντας το πλαίσιο της μελέτης: Η φυσική παρατήρηση

Το οικείο περιβάλλον

Το οικείο περιβάλλον ως πλαίσιο φυσικής παρατήρησης ενός παιδιού έχει υπογραμμισθεί επανειλημμένα. Η ηθολογία, ο διεπιστημονικός κλάδος που μελετά τα βιολογικά, εξελικτικά θεμέλια της συμπεριφοράς (Hinde, 1987) δίνει μεγάλη έμφαση στη φυσική παρατήρηση, γιατί πιστεύει ότι οι βιολογικά σημαντικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ανθρώπου μελετώνται καλύτερα σε πλαίσια που είναι σημαντικά στην καθημερινή του ζωή (Savin-Williams, 1987). Η φυσική παρατήρηση μπορεί να περιορίζεται σε ένα μόνο πλαίσιο ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων σε πολλά πλαίσια, μία στρατηγική που χρησιμοποιείται συχνά για τη μελέτη της οικολογίας του παιδιού (Cole & Cole, 2000). Στις βιολογικές επιστήμες ο «οίκος» είναι ο βιότοπος ενός πληθυσμού φυτών ή ζώων και η οικολογία του πληθυσμού αυτού είναι το σχήμα των σχέσεών του με το περιβάλλον. Στην ψυχολογία, «οικολογία» σημαίνει «το φάσμα των καταστάσεων στις οποίες οι άνθρωποι είναι οι ηθοποιοί, τους ρόλους που παίζουν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις συνέπειες των δυσκολιών αυτών» (Cole & Cole, 2000:54).

Η ηθολογική παρατήρηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών σε φυσικό περιβάλλον και σε οικείο πλαίσιο έχει δείξει τον πλούτο των μουσικών συμπεριφορών των μικρών παιδιών και των τρόπων με τους οποίους βιώνουν τη μουσική. Η Addessi (2008) μελέτησε τις μουσικές διαστάσεις δραστηριοτήτων καθημερινής ρουτίνας παιδιών μικρότερων των 4 χρόνων, και συγκεκριμένα κατά το άλλαγμα της πάνας, πριν την ώρα του ύπνου, κατά την ώρα του φαγητού, και του ελεύθερου παιχνιδιού. Η ιδέα της μελέτης των μουσικών διαστάσεων που μπορεί να έχει η καθημερινή ρουτίνα του παιδιού είναι σημαντική, διότι, οι καθημερινές ρουτίνες, ως κυκλική επανάληψη καθημερινών γεγονότων με παραλλαγές και τροποποιήσεις, αποτελούν τη βασική δομή της ζωής του και

της υγιούς ανάπτυξής του. Η συναίσθηση της ρουτίνας από το παιδί αντιπροσωπεύει ένα θεμελιώδες σκαλοπάτι στη ζωή του και του επιτρέπει να εγκαταστήσει σχέσεις με ενήλικες και συνομηλίκους. Μέσα από αυτές τις κυκλικά επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, τα παιδιά μαθαίνουν να χτίζουν γεγονότα και ρυθμούς, να αντιλαμβάνονται, να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να διορθώνουν τις συνέπειες των πράξεών τους (Bruner, 1983).

Οι κοινωνικές σχέσεις

Ζωτικής σημασίας για την υγιή εξέλιξη του βρέφους και του μικρού παιδιού είναι η σχέση με τον γονιό ή άλλον οικείο ενήλικα. Πρόκειται για μία σχέση αμοιβαιότητας και συνδιαλλαγής, καθώς τα βρέφη με τον τρόπο τους προσκαλούν τη γονική συμπεριφορά μέσα από την απροκάλυπτη δεκτικότητά τους, φανερώνοντας διάχυτα την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση, και την εκτόνωση της θλίψης τους στην παρουσία και φροντίδα τους από τον γονιό. Ο Vygotsky (1978) υπογράμμισε εμφατικά τη θεμελιώδη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη του παιδιού. Οι κοινωνικές επαφές και η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συνδέονται άρρηκτα ήδη από τη βρεφική ηλικία, καθώς οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στον αυτοκαθορισμό και επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Brazelton & Greenspan, 2000· Shonkoff & Phillips, 2000· Erikson, 1993· Siegel, 1999).

Οι γονείς αποτελούν τους πρώτους «δασκάλους» μουσικής των παιδιών, ήδη από την πρώτη βρεφική ηλικία (αν όχι νωρίτερα, μέσω των μουσικών εμπειριών της εγκυμοσύνης). Η πρώτη βρεφική ηλικία και η επικοινωνιακή μουσικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και του ενήλικα είναι το πρώτο πεδίο 'μουσικής ανταλλαγής' και «μάθησης» του παιδιού (Στάμου, υπό δημοσίευση). Το τραγούδι του ενήλικα προς το παιδί κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για τη μουσική του ανάπτυξη (Gembris & Davidson, 2002). Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι το τραγούδι των γονιών προς τα βρέφη μειώνεται τα τελευταία χρόνια (Gembris & Davidson, 2002· Papousek, 1996), ένα γεγονός που μπορεί να οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην αύξηση των διαθέσιμων τηλεοπτικών προγραμμάτων με μουσική για παιδιά και στις ηχογραφήσεις που απευθύνονται ειδικά σε γονείς βρεφών (deVries, 1995· Custodero, et al., 2003).

Όπως σημειώνουν οι Custodero & Johnson-Green (2008), «με πολλούς τρόπους, η δυναμική της σχέσης βρέφους-γονιού μοιάζει με το μουσικό φαινόμενο της αντίστιξης, με τις φωνές να μιμούνται η μία την άλλη εναλλάξ, οδηγώντας και υποστηρίζοντας η μία την άλλη, συνεισφέροντας στην πρόοδο και ανάπτυξη κάθε ξεχωριστού μέρους που αποκτά σημασία όταν ακούγεται σε ένα πλαίσιο σχέσης» (Custodero & Johnson-Green, 2008 16). Η χρήση μουσικής από τον γονιό, όπως εκδηλώνεται μέσα από τα νανουρίσματα και τις μελωδικές και ρυθμικές ατάκες της μεταξύ τους επικοινωνίας, φαίνεται να είναι ένα φαινόμενο που διαπερνά τις εποχές και τους πολιτισμούς (Trehub & Schellenberg, 1995· Porter, 2004), ενώ τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνει σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον οδηγώντας στη δημιουργία ενός νέου πεδίου έρευνας, του λεγόμενου «musical parenting».

Ο deVries (2005) στη μελέτη του σχετικά με τη φωνητική ανάπτυξη και τον τραγουδιστικό αυτοσχεδιασμό του 2-χρονου γιού του, υπογραμμίζει την επίδραση του ίδιου ως πατέρα και της αλληλεπίδρασής του με το παιδί του για τη μουσική του ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας διαδικασίες που βοηθούν το παιδί να περάσει στο επόμενο επίπεδο ικανότητας, όπως οι ερωτήσεις, η παρακίνηση, ο έπαινος, η επιβεβαίωση, ο σχολιασμός και η ανατροφοδότηση, η επέκταση, η επανάληψη σε μίμηση του παιδιού, η

από κοινού επίλυση προβλημάτων, και η επίδειξη (MacNaughton & Williams, 1998). Περαιτέρω ανάλυση περιπτώσεων από προηγούμενες έρευνες μέσα από την οπτική του Vygotsky (Kelley & Sutton-Smith, 1987), ανέδειξε δύο βασικές ικανότητες του ενήλικα - συντρόφου στο μουσικό παιχνίδι ως βασικές για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτές είναι «η ικανότητα να αντιλαμβάνεται το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, και η ικανότητα να αντιλαμβάνεται την πρόθεση του παιδιού σε μία δεδομένη χρονική στιγμή» (Adachi, 1994:33). Με το δεδομένο αυτό, είναι σημαντικό να μπορεί κάποιος να προσαρμόσει αντίστοιχα την καθοδήγηση του παιδιού, είτε ωθώντας το με τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν σε ένα νέο επίπεδο πολυπλοκότητας και κατανόησης είτε κατανοώντας την προσωρινή αδυναμία του παιδιού αναπτυξιακά να προχωρήσει (Στάμου, υπό δημοσίευση· Adachi, 1994).

Ορίζοντας τα ερευνητικά εργαλεία

Η ηθολογική παρατήρηση της μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών όπως αυτή αναδύεται μέσα στο πλαίσιο του οικείου περιβάλλοντός τους, παρουσιάζει την πρόκληση του τρόπου μελέτης, κατηγοριοποίησης, κωδικοποίησης και ανάλυσής της. Οπωσδήποτε, η μεθοδολογική αρτιότητα μίας έρευνας εξαρτάται όχι μόνο από το πώς ορίζεται τη μουσική συμπεριφορά αλλά και το πώς αποφασίζεται ο τρόπος καταγραφής και ανάλυσής της.

Στη μελέτη των μουσικών συμπεριφορών/τρόπων βρεφών και νηπίων μικρότερων των 4 ετών κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων ρουτίνας, η Addessi (2008) ανέλυσε τα βίντεο της παρακολούθησης που προέκυψαν με δύο τρόπους: Ο πρώτος ήταν ποιοτική ανάλυση συγκεκριμένων αποσπασμάτων, και ο δεύτερος ήταν ποσοτική ανάλυση της διάρκειας των μουσικών συμπεριφορών. Κάθε παρατήρηση περιείχε αρχικά βασικά περιγραφικά στοιχεία όπως η ώρα, το πλαίσιο, τα υποκείμενα και τα αντικείμενα. Στη συνέχεια, τα βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα αναλύθηκαν με τη χρήση ενός καταλόγου - πλέγματος μουσικών συμπεριφορών, που χωρίζεται σε έξι κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικα και βρέφους ή μεταξύ συνομηλίκων, με τρεις υποκατηγορίες μουσικών συμπεριφορών: α) επανάληψη/παραλλαγή, μωρουδίστικη ομιλία, φλυαρία, εναλλαγή σειράς, συγχρονισμός, παλμός, εναρμόνιση, β) καθρέφτισμα, επίδειξη, ώθηση σε επόμενο επίπεδο, και γ) ρόλος του δασκάλου. Με βάση το Σύστημα Κωδικοποίησης Συσχετισμών (Fogel, 2003), η αλληλεπίδραση αυτή χαρακτηρίζεται περαιτέρω ως συμμετρική, μη συμμετρική, μονόπλευρη, διακοπή, ή μη συμμετοχή. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε συμπεριφορές χρήσης της φωνής, όπου ανήκουν α) οι αισθησιοκινητικές ασκήσεις, β) η μουσική φλυαρία, γ) η πρωτο-αφήγηση, δ) τα φωνητικά παιχνίδια, η επικοινωνία, η εκφραστικότητα. Η τρίτη κατηγορία αφορά στην Εξερεύνηση/επινόηση α) αντικειμένων («από το υλικό αντικείμενο στο μουσικό αντικείμενο»), και β) μέσα από την επανάληψη, παραλλαγή, αντίθεση, εναλλαγή, ή ακολουθία. Η τέταρτη κατηγορία αφορά σε συμπεριφορές ακρόασης του παιδιού ως προς τα δικά του μουσικά προϊόντα, ως προς τα μουσικά προϊόντα των ενηλίκων και ως προς αυτά των άλλων παιδιών. Την πέμπτη κατηγορία συμπεριφορών στον κατάλογο/πλέγμα της Addessi (2008) καταλαμβάνει η εμπειρία ροής που κωδικοποιείται με βάση τα χαρακτηριστικά της (επικέντρωση προσοχής, συγκέντρωση, ξεκάθαρη ανατροφοδότηση, συμμετοχή, αλλαγή στην αντίληψη του χρόνου, σαφής στόχος, εσωτερικά κίνητρα, έλεγχος της κατάστασης, ενθουσιασμός) ή /και τους δείκτες της εμπειρίας ροής (αυτοανάθεση, αυτο-διόρθωση, εκούσια χειρονομία, προσδοκία/πρόβλεψη, επέκταση,

προέκταση, συνείδηση των άλλων). Τέλος, οι μουσικές συμπεριφορές αναλύονται μουσικά ως προς τον χρόνο, τον ήχο, τη συχνότητα, και τη μορφή.

Πρόκειται για ένα προκαθορισμένο σύστημα καταγραφής ενός μεγάλου φάσματος μουσικών τρόπων/συμπεριφορών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελέτες που αποσκοπούν σε μια χαρτογράφηση των μουσικών συμπεριφορών ενός παιδιού και σε έλεγχο/ποσοτικοποίηση της συχνότητας εμφάνισής τους. Σύμφωνα με την Addessi (2008), η επεξεργασία ενός συστήματος/πλέγματος για την παρατήρηση των μουσικών συμπεριφορών των παιδιών ήταν ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας. Η μελέτη της Addessi κατέδειξε μία ποικιλία μουσικών συμπεριφορών των παιδιών που είναι μέρος της καθημερινότητάς τους, σηματοδοτούν τον χρόνο τους, δίνουν έναν ρυθμό στις εμπειρίες τους και στην οργάνωση του χρόνου τους. Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν επίσης ότι τα παιδιά διενεργούν ένα ενδιαφέρον και προσωπικό φωνητικό παιχνίδι λίγο πριν τον ύπνο, αυτό που ονομάζεται «αυτοτελές φωνητικό παιχνίδι», ενώ γενικότερα φάνηκε ότι η μουσική εμπειρία διατρέχει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, το πλαίσιο στο οποίο δρουν και τα άλλα άτομα, ενήλικες ή παιδιά.

Στη μελέτη της σχετικά με το αυτοσχέδιο τραγούδι των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, η Young (2006) πραγματοποίησε τη συλλογή των στοιχείων της με επιτόπια παρατήρηση και καταγραφή σε σημειώσεις που περιλάμβαναν όλες τις λεπτομέρειες για τις κινήσεις των παιδιών, τη δράση τους, το παιχνίδι τους με τα υλικά, και την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά την ώρα που λάμβανε χώρα το αυθόρμητο τραγούδι Η καταγραφή του αυτοσχέδιου τραγουδιού γινόταν μέσα από άμεσες σημειώσεις των συλλαβών ή/και λέξεων, και στοιχείων ρυθμού ή μελωδίας σε συμβατική σημειογραφία και σολ-φα σύστημα. Για έλεγχο της ακρίβειας της καταγραφής, έγινε δειγματική ηχογράφηση κάποιων φωνητικών παιχνιδιών των παιδιών και σύγκριση των δύο καταγραφών. Παρόλο που η μέθοδος των επιτόπιων γραπτών σημειώσεων είναι δυνατό να εγείρει αρκετά ερωτήματα ως προς το μέγεθος, τη λεπτομέρεια και την ακρίβεια της πληροφορίας που μπορεί να καταγραφεί, και μάλιστα από έναν μόνο παρατηρητή, ωστόσο σύμφωνα με την Young, τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής ισοσταθμίζουν τις δυσκολία που έχει η ηχογράφηση μίας ομάδας παιδιών που κινούνται και παίζουν ελεύθερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Young, «θα υπήρχε επίσης ο κίνδυνος δουλεύοντας με ηχογραφημένες εκδοχές, απογυμνωμένες από τις όλες τις λεπτομέρειες του πλαισίου [στο οποίο λαμβάνει χώρα το αυθόρμητο τραγούδι], να στριμωχθεί η αναλυτική έμφαση στα ‘ακουστικά-μόνο’ χαρακτηριστικά» (σελ. 271)

Επίλογος

Η αντιμετώπιση της μουσικής ζωής και συμπεριφοράς του μικρού παιδιού σε ένα πλαίσιο ηθολογίας και οικολογίας, όπου η μουσική θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της συμπεριφοράς του και του πλέγματος της ζωής του, παρέχει τη δυνατότητα για ουσιαστική, χωρίς ερευνητικές προκαταλήψεις και ‘ενήλικους φακούς θέασης’ διερεύνηση της μουσικότητας των μικρών παιδιών και των στοιχείων που τη χαρακτηρίζουν. Η νατουραλιστική έρευνα στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και συμπληρωματικά στην πιο ελεγχόμενη, πειραματική έρευνα σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη και τις μουσικές ικανότητες βρεφών και νηπίων. Η μελέτη της μουσικής ζωής των παιδιών όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα στα οικεία τους περιβάλλοντα, είναι σε θέση να προσφέρει πολύτιμες συμβουλές για την τοποθέτηση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας της μουσικής κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής σε μία νέα βάση, που ακολουθεί, αξιοποιεί και ενδυναμώνει τις φυσικές μουσικές ροπές του παιδιού.

Η παρατήρηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στα οικεία τους περιβάλλοντα δεν είναι μόνο μία ερευνητική μεθοδολογία. Μπορεί να αποτελέσει και βασικό εργαλείο εκπαιδευτικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σχετικά με τη μουσική συμπεριφορά και αγωγή βρεφών και νηπίων. Μέσα από την παρατήρηση, το εκπαιδευόμενο άτομο, ο μελλοντικός μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να αναπτύξει γνώσεις για το μουσικό παιδί και τα χαρακτηριστικά του, να αφουγκρασθεί τις δυνάμεις, τις αδυναμίες, τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία του για να σχεδιάσει κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, και να μπει σταδιακά σε μία διαδικασία μουσικής αλληλεπίδρασης με το παιδί. Η παρατήρηση που συνοδεύεται από στοχασμό, δράση και αναστοχασμό μπορεί να αναδειχθεί ως πολύτιμο εργαλείο επαγγελματικής γνώσης, ανάπτυξης και εξέλιξης (Στάμου, 2008α, 2008β· Στάμου & Custodero, 2007α, 2007β· Custodero & Zhuoya, 2008· Addessi, 2008). Τέλος, η εκκίνηση στη χώρα μας μίας ερευνητικής πορείας /σειράς μελετών της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων, ιδιαίτερα μέσα στα περιβάλλοντα όπου τα παιδιά εκτίθενται σε λιγότερο ή περισσότερο οργανωμένα μουσικά ερεθίσματα (σπίτι, βρεφονηπιακό σταθμό, πρόγραμμα μουσικής αγωγής ή προπαιδείας) είναι επιτακτική, αν πρόκειται να υπάρξει ποτέ σαφής βελτίωση της φιλοσοφίας και μεθοδολογίας της λεγόμενης «μουσικής προπαιδείας» στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adachi, M. (1994). The role of the adult in the child's early musical socialization: A Vygotskian perspective. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning,* 5(3), 26-35.

Addessi, A.R. (2008). The musical dimension of the daily routines with under-four children: Changing the diaper, before sleeping, the lunch, free-play. *Proceedings of the Second European Conference on Developmental Psychology of Music,* 74-79. Roehampton University, England, 2008.

Addessi, A.R., Ferrari L., Carlotti S., Pachet F. (2006). Young children musical experience with a flow machine. Στο Baroni et al. (επιμ.) *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, Bolognia University Press, Bologna.

Brazelton, T.B., & Greenspan, S.I. (2000) *The irreducible needs of children.* Cambridge, MA: Perseus Books.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

Campbell, P. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikzsentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic Books.

Cohen, A.J., Thorpe, L.A., & Trehub, S.E. (1987). Infants' perception of musical relations in short transposed tone sequences. *Canadian Journal of Psychology, 41*, 33-47.

Cole, M., & Cole, S. (2000). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής, εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (μτφρ. Μαρία Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Custodero, L.A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today,*12(1), 21-27.

Custodero, L.A. (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., Britto, P.R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology,* 24*,* 553-572.

Custodero, L.A., Johnson-Green, E.A. (2008). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Child Development and Care,* 178(1), 15-39.

Custodero, L.A., & Zhuoya, X. (2008). Teachers as researchers: The use of video analysis in early childhood music educator preparation. Στο L. Suthers (επιμ.) *ECME Seminar 2008 Proceedings, Music in the early years: Research, Theory and Practice*, July 14-18, 2008, Frascati, Italy.

Custodero, L.A. (2005). Observing 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.

deVries, P. (2005). Lessons from home: Scaffolding vocal improvisation and song acquisition with a 2-year-old. *Early Childhood Education Journal,* 32(5), 306-312.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society.* New York: Norton.

Feijoo, J. (1981). Le foetus Pierre et le loup: Ou une approche originale de l'audition prenatale humaine. Στο E. Herbinet & M.C. Busnel (επιμ.) *L'aube des Sens*, 192-209. Paris: Stock.

Fogel, A., de Koeyer, I., Secrist, C., Sipherd, A., Hafen, T., & Fricke, M. (2003). The
Revised Relational Coding System. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of Utah.

Fox, D.B. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal,* 77(5), 42-46. Chicago: G.I.A. Publications.

Galimberti, U. (1992). *Dizionario di Psicologia*. UTET: Torino.

Gembris, H., & Davidson, J. (2002). Environmental influences. Στο R. Parncutt & G. McPherson (επιμ.) *The science and psychology of music performance,* 17-30. New York: Oxford.

Gordon, E. E. (1990, 1997, 2003a). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A. Publications.

Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music.* New York: Cambridge University Press.

Hepper, P. G. (1991). An examination of foetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology,* 12, 95-107.

Hinde, R. A. (1987). *Relationships and culture: Links between ethology and the social sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kelley, L., & Sutton-Smith, B. (1987). A study of infant musical productivity. Στο J.C. Peery & I.W. Peery (επιμ.) *Music and child development,* 35-53. New York: Springer-Verlag.

Lecanuet, J. (1996). Prenatal auditory experience. Στο I. Deliege and J. Sloboda (επιμ.) *Musical beginnings: Origins and development of musical competence,* 3-34. Oxford: Oxford University Press.

Lynch, M.P., & Eilers, R.E. (1992). A study of perceptual development for musical tuning. *Perception and Psychophysics*, 52, 599-608.

MacNaughton, G., & Williams. G. (1998). *Techniques for teaching young children. Choices in theory and practice.* Melbourne: Addison Wesley Longman.

Matthews, E. (2002). *Improvisation as a core teaching strategy in adult beginning Vocalists* (αδημοσίευση διδακτορική διατριβή - Ed.D.). New York: Teachers College, Columbia University,.

Mazokopaki, K., & Kugioumutzakis, G. (2007). Infants rhythms: Moving in the absence and presence of music. Στο S. Malloch & C. Trevarthen (επιμ.) *Communicative musicality: Narratives of expressive gesture and being human*. Oxford: Oxford University Press.

Middleton, R. (1990) *Studying popular music.* Milton Keynes: Open University Press.

Mithen, S.J. (2005) *The Singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Moorhead, G. & Pond, D. (1941, 1978). Music of Young Children Book 1. Στο G. Moorhead & D. Pond (επιμ.) *Pillsbury Foundation Studies: Music of young children*, 7-27. Santa Barbara: Pillsbury

Panneton, R.K. (1987). Prenatal auditory experience with melodies: Effects on postnatal auditory preferences in human newborns (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Greensboro: University of North Carolina (1985). *Dissertation Abstracts International, 47*, 3984B.

Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. Στο 1. Deliege & J. Sloboda (επιμ.) *Musical beginnings,* 80-112. Oxford: Oxford University Press.

Papousek, M., Papousek, H., & Symmes, D. (1991). The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages. *Infant Behavior and Development*, 14, 415-440.

Porter, J. (2004) Lullaby. *Grove music on line.* Available online at: http://www.grovemusic.com (accessed 18 November 2005).

Savin-Williams, R. C. (1987). *Adolescence: An ethological perspective*. New York: Springer-Verlag.

Shaw, D. (1991). *Intrauterine musical learning: A study of its effects on mother-infant bonding* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). California School of Professional Psychology, Los Angeles.

Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (επιμ.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.

Siegel, D.J. (1999). *The developing mind: toward a neurobiology of interpersonal Experience.* New York: Guilford.

Sloboda, J.A. (Ed.). (1988). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. New York: Oxford University Press.

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* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). New York City: Teachers College.

Stern, D. (1999). Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit

for constructing the infant's social experience. Στο P. Rochat (επιμ.) *Early social cognition: Understanding others in the first months of life,* 67-80. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stern, D., Hofer, L., Holt, W. & Dore, J. (1985). Affect attunement: The sharing of feeling states between mother and infant by means of inter-modal fluency. Στο T.M. Field & N.A. Fox (Eds) *Social perception in infants,* 249-268. Norwood, NJ: Ablex.

Trehub, S.E. (1990). The perception of musical patterns by human infants: The provision of similar patterns by their parents. Στο M.A. Berkley & W.C. Stebbins (επιμ.) *Comparative perception, Vol. I*, 429-459. New York: Wiley.

Trehub, S.E. (2001). Musical predispositions in infancy. Στο R.J. Zatorre & I. Peretz (επιμ.) *The biological foundations of music: Annals of the New York Academy of Sciences,* 903, 1-6.

Trehub, S.E. (2003a). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience, 6*(7), 669-673.

Trehub, S. E. (2003b). Musical predispositions in infancy: An update. Στο I. Peretz & R. Zatoree (επιμ) *The cognitive neuroscience of music*, 3-20. Oxford: Oxford University Press.

Trehub, S.E., & Schellenberg, E.G. (1995). Music: Its relevance to infants. *Annals of Child Development,* 11, 1–24.

Thehub, S.E., Schellenberg, G., & Hill, D. (1997). The origins of human perception and cognition: A developmental perspective. Στο I. Deliege & J.A. Sloboda (επιμ.) *Perception and cognition of music*, 103-128. Hove, UK: Psychology Press.

Trehub, S.E., Thorpe, L.A., & Trainor, L.J. (1990). Infants' perception of good and bad melodies. *Psychomusicology,* 9, 5-15.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication, *Musicae Scientiae,* 1999-2000, 155-215.

Trevarthen, C. (2007). Επικοινωνιακή μουσικότητα: Πώς αναπτύσσεται το νόημα στον ρυθμό και στη συμπάθεια. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.) *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη*, 353-410. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three,* 23(1), 10-18.

van Rees, S., & de Leeuw, R. (1987). *Born too early: The kangaroo method with premature babies* [video]. (Available from Stichting Lichaamstaal, Scheyvenhofweg 12, 6093 PR, Heythusen, The Netherlands).

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes.* Στο M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (επιμ. & μτφρ.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilkin, P.E. (1995/1996). A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 163-169.

Young, S. (2006). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 7(3), 270-280.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Μαζοκοπάκη, Κ. (2007). *Οι ρίζες της μουσικότητας: Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών βρεφικών ρυθμών από τον 2ο έως το 10ο μήνα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Στάμου, Λ. (2008α). Εκπαιδευτικός της μουσικής ο Μεγάλος Άγνωστος: Το οξύμωρο ης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.) *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της σχολικής ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*. Πρακτικά Συμποσίου, 98 -108.

Στάμου, Λ. (2008β). Αυτο-αξιολογούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και γνώση Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής για την έρευνα δράσης: Μία συγκριτική διερεύνηση των επιδράσεων δύο προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* 6, 5-24.

Στάμου, Λ. (2009). *Μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων: Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Στάμου, Λ. (υπό δημοσίευση). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Στάμου, Λ., & Custodero, L. (2007α). Αναζητώντας ένα 'άλλο' μάθημα μουσικής: Η μελέτη της εμπειρίας ροής. Παρουσίαση στο *2ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, 20-22 Απριλίου 2007.

Στάμου, Λ. & Custodero, L. (2007β). Flow Experience Seminars as Catalyst for Discovery: Greek Music Teacher Identity and Pedagogical Change. *Πρακτικά από το 5ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στο μάθημα της Μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση

Γιάννης Σταύρου

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η διερεύνηση των κοινωνικοπολιτικών παραγόντων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μουσικής στην εκπαίδευση. Με βάση τα δεδομένα που εξετάστηκαν γίνεται φανερό ότι η θέση της μουσικής στη νεοελληνική εκπαίδευση επηρεάστηκε από τις κοινωνικές συνθήκες, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και επομένως, από τις απόψεις, τους στόχους και τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά οι μεταβολές που καταγράφηκαν ιστορικά στην εκπαίδευση, επομένως και στη διδασκαλία της μουσικής, ήταν αποτέλεσμα αντίστοιχων μεταβολών σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Καθοριστικός παράγοντας επίσης, ως προς την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης και της μουσικής ως τομέα αυτής, ήταν οι ξένες επιδράσεις. Επιπλέον η μουσική στο σχολείο συνδέθηκε -κατά περιόδους πολύ έντονα– με την προώθηση ιδεωδών ηθικοθρησκευτικού και εθνικού χαρακτήρα που επέβαλε η Διοίκηση. Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει μετά την μεταπολίτευση. Τα τελευταία χρόνια οι προτεραιότητες του ελληνικού κράτους στα πλαίσια της Ε.Ε. έχουν μεταβληθεί σημαντικά επηρεάζοντας την κατεύθυνση του σχολείου, το χρόνο που προβλέπεται για το μάθημα της μουσικής καθώς και το περιεχόμενό της.

Λέξεις-κλειδιά
μουσική εκπαίδευση, ιστορία εκπαίδευσης, διδασκαλία μουσικής

Εισαγωγή

Η έρευνα για τη διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη ερμηνεία των δεδομένων σκόπιμο είναι να λαμβάνει υπόψη της το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (όχι μόνο στον εσωεκπαιδευτικό χώρο αλλά και στον εξωεκπαιδευτικό), καθώς τόσο η εκπαίδευση όσο και η μουσική και οι αλλαγές σε αυτά δεν συντελούνται σε «κοινωνικοοικονομικό κενό» (Μπουζάκης, 1994:12). Χρήσιμο είναι, με άλλα λόγια, να αναζητούνται οι αιτίες των αλλαγών ή εξελίξεων, οι δυνάμεις που επέδρασαν, οι συγκρούσεις που πιθανά υπήρξαν, αφού οι όποιες παρεμβάσεις στην δομή και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα αντίστοιχων αλλαγών σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Μπουζάκης, 1986:147). Είναι σαφές ότι η μεθοδολογία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης επηρεάζονται από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες αντανακλούν τις απόψεις της κοινωνίας για το σχολείο (Fletcer, 1991). Τα παραπάνω αφορούν και στη Μουσική ως μάθημα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και ως στοιχείο διαπαιδαγώγησης. Πόσο μάλλον που η μουσική και γενικότερα οι καλλιτεχνικές μορφές θεωρούνται αποτελεσματικό μέσο για τη μετάδοση ιδεών και πεποιθήσεων (Chapman, 1993). Με βάση αυτές τις μεθοδολογικές αρχές επιχειρείται η παρούσα προσέγγιση.

«…πρέπει να άδωμεν ευρωπαΐστί»[1]

Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης κατά την περίοδο που ακολούθησε την απελευθέρωση της Ελλάδας ήταν η προσαρμογή ή και αντιγραφή δυτικών μοντέλων και κυρίως του γαλλικού. Αυτό φάνηκε από το πρώτο Νομικό Διάταγμα «Περί Δημοτικών Σχολείων» το οποίο εκδόθηκε το 1834 και όριζε τα διδασκόμενα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου μεταξύ των οποίων και το μάθημα της «φωνητικής μουσικής» (στο Αντωνίου, 1988:9-14). Ο «Οδηγός Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου» που είχε εκδοθεί το 1830 (επανεκδόθηκε από τότε τρεις φορές) ανέφερε το μάθημα του «άσματος ή ψαλτικής» ως ένα από τα διδασκόμενα. Ωστόσο, ο επιμελητής της μεθόδου Ι. Κοκκώνης (1830) δεν το κατέτασσε στα διδασκόμενα σημειώνοντας ότι η παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας δεν ήταν μορφοποιημένη σε ένα σύστημα, όπως η δυτική, ενώ η εκκλησιαστική μουσική δύσκολα μπορούσε να κατανοηθεί από τους μαθητές (Κοκκώνης, 1830:134). Παρά τις παραινέσεις του Κοκκώνη για εκμάθηση θεωρίας της ευρωπαϊκής μουσικής, η «φωνητική μουσική» στα λίγα σχολεία που διδάχτηκε (Κοκκώνης, 1863) περιορίστηκε στη διδασκαλία ορισμένων εκκλησιαστικών ύμνων και άλλων τραγουδιών ευρωπαϊκής, κατά βάση, προέλευσης.

Η ευρωπαϊκή επιρροή και κατεύθυνση της σχολικής μουσικής στην Ελλάδα ήταν έκδηλη στα προγράμματα και στα σχετικά βιβλία που εκδόθηκαν κατά τον 19ο αιώνα ως αποτέλεσμα του γενικότερου προσανατολισμού της κοινωνίας και ιδιαίτερα της ανερχόμενης αστικής τάξης. Για μισό περίπου αιώνα δεν υπήρξε ελληνική δημιουργία σχολικών τραγουδιών. Για να καλυφτεί αυτό το κενό αξιοποιήθηκαν μελωδίες από γνωστούς μουσικούς της Ευρώπης καθώς και δημοτικές μελωδίες διαφόρων χωρών και κυρίως της Γερμανίας[2] στις οποίες προσαρμόστηκαν στίχοι στην ελληνική γλώσσα. Από ελληνικές μελωδίες αξιοποιήθηκαν μόνο ορισμένοι ψαλμοί και εκκλησιαστικοί ύμνοι. Η στροφή και ο θαυμασμός στον ευρωπαϊκό πολιτισμό είχε αντανάκλαση και στην γυναικεία αγωγή καθώς τα «γαλλικά» και το «πιάνο», ως μέσα μόρφωσης των κοριτσιών των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων και ως πιστοποίηση ευγενικής καταγωγής, έχουν τις ρίζες τους σε κείνη την περίοδο.

Η ηθικοθρησκευτική αγωγή

Κατά τις πρώτες δεκαετίες από την συγκρότηση του ελληνικού κράτους σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η ηθική διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών. Η θρησκευτική αγωγή φαίνεται να υπηρέτησε την ηθική ή να αποτελούσε μέρος αυτής. Οι δάσκαλοι, ως αναπαραγωγοί της κυρίαρχης ιδεολογίας, κλήθηκαν να καταστήσουν τα παιδιά «…ευπειθείς προς τους γονείς, ευπειθείς εις τους νόμους της πατρίδος και εις τον Ηγεμόνα, ηπίους τα ήθη, σεμνούς και καθαρούς εις τας βιωτικάς έξεις, και προ πάντων αφωσιωμένους εις τον Θεόν» (Υπουργείον των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, 1855). Ο Κοκκώνης (1863) πίστευε ότι το σχολείο πρέπει να εμφυτεύσει «τον φόβον του Θεού και του νόμου» (Κοκκώνης, 1863:47). Η γνώση η οποία δεν

[1] Η πλήρης αναφορά έχει ως εξής: «…δυστυχώς υπάρχουν πολλοί, των οποίων άλλοι μεν αρνούνται ολοτελώς την ύπαρξιν της ελληνικής μουσικής και διατείνονται, ότι καθώς ενδυόμεθα ευρωπαϊστί τοιουτοτρόπως πρέπει να άδωμεν ευρωπαϊστί άλλοι δε φρονούσιν, ότι, και αν διεσώθη τι εκ της ελληνικής μουσικής, τούτο είναι τόσον παρεφθαρμένον, ώστε εις ουδέν χρησιμεύει!» (Πρώιος, 1910: πρόλογος).

[2] Να σημειωθεί ότι η γερμανική επιρροή, κυρίως λόγω της καταγωγής του Βασιλιά, μεγάλωνε σταδιακά όχι μόνο όσον αφορά στα τραγούδια αλλά και στα προγράμματα της εκπαίδευσης.

συνοδευόταν από την ηθική διάπλαση του χαρακτήρα θεωρούνταν, σύμφωνα με τον ίδιο, επικίνδυνη γιατί μπορούσε να εμπνεύσει «…επιθυμίας αλόγους ή παρατόλμους» (ό.π.:177). Ακόμα και η αγάπη προς την πατρίδα λάβαινε χριστιανικά χαρακτηριστικά διότι «η αγάπη είναι η πρώτη βάσις του Χριστιανισμού» (Μελάς, 1871: πρόλογος).

Το περιεχόμενο της «φωνητικής μουσικής» επηρεάστηκε καταλυτικά από τις παραπάνω αξίες. Έτσι τα τραγούδια που διδάχτηκαν στα σχολεία κατά τις πρώτες δεκαετίες - στο βαθμό που αυτό συνέβη - αναφέρονταν στη θρησκεία από τη μια πλευρά και στην πολιτική εξουσία από την άλλη για να εξυπηρετήσουν αντίστοιχα τόσο την ανάπτυξη του αισθήματος της «θεοσεβίας» όσο και τη διαμόρφωση «ενάρετων πολιτών». Η στενή σχέση και η εξάρτηση της μουσικής από τη θρησκεία αποτέλεσε μόνιμο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης. Η μουσική ποτέ δεν αυτονομήθηκε, απλά αυτή η εξάρτηση μειώθηκε με το πέρασμα των χρόνων κυρίως λόγω της ανάπτυξης και άλλων εξαρτήσεων. Μεγάλο ποσοστό τραγουδιών αναφέρονταν στον Βασιλιά, στη Βασίλισσα ή και στο «ζεύγος» και παρά την μείωση που παρατηρήθηκε σταδιακά, αυτά ήταν σε ισχύ μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα.

Η προσθήκη της εθνικής αγωγής

Με την πάροδο των χρόνων άρχισε να εμφανίζεται το εθνικό στοιχείο της αγωγής (με όχι πάντα σαφή περιεχόμενο) χωρίς, όμως, να παραμερίζεται η ηθικοθρησκευτική αγωγή. Στο πλαίσιο αυτό λειτούργησε και η διδασκαλία της «εθνικής μουσικής» η οποία θεωρήθηκε ότι «αναπτεροί το φρόνημα, εξευγενίζει την καρδίαν και εξεγείρει την προς την πατρίδα αγάπην» (Σπαθάκης, 1875:374) η οποία τα επόμενα χρόνια ενισχύθηκε με την εμφάνιση όλο και περισσότερων εθνικών-πατριωτικών τραγουδιών. Ωστόσο τον 19ο αιώνα η εθνική αγωγή αποτελούσε μέρος της ηθικής και θρησκευτικής αγωγής. Αυτονομήθηκε μετά το 1897 και την ήττα της Ελλάδας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο (Κουλούρη, 1988) και ως σκοπός του σχολείου αναφέρεται καθαρά το 1899. Έτσι σταδιακά αποκτούσε όλο και μονιμότερα χαρακτηριστικά η τριάδα της αγωγής: ηθική, θρησκευτική, εθνική. Αναφορές γι' αυτό υπάρχουν πολλές όπως για παράδειγμα του Αρ. Σπαθάκη (1882) ο οποίος τόνιζε ότι «η υπόθεσις των ασμάτων πρέπει να ήναι ή ηθική ή εθνική ή θρησκευτική, ήτοι τοιαύτη, ήτις να διεγείρη την αγάπην των παίδων προς την αρετήν, την πατρίδα και τον Θεόν» (σ. 328) ή ότι το περιεχόμενο θα έπρεπε να προάγει τις γνωστές αξίες της εκπαίδευσης «τον Θεόν, την πατρίδα, την κοινωνίαν, την φύσιν» (Σακελλαρόπουλος, 1887:180). Γενικά κατά τον 19ο αιώνα θεωρήθηκε ότι «άσμα το οποίον ουδέν εκφράζει, είναι ανάξιον να ψάλληται» (ό.π.: 182). Οι παραπάνω τάσεις αντανακλώνται στα πρώτα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του 1894 όπου περισσότερα από τα μισά τραγούδια ήταν εκκλησιαστικοί ύμνοι και τραγούδια με θρησκευτικό περιεχόμενο.

Πάντως οι ιστορικές συγκυρίες που σημειώθηκαν στο τέλος του 19ου αιώνα και οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν γύρω από εθνικά ζητήματα συνέβαλαν στην ενίσχυση της εθνικής αποστολής του σχολείου και συνακόλουθα στην δημιουργία ανάλογων τραγουδιών. Παράλληλα και για τον ίδιο λόγο εμφανίστηκε μια τάση θετικής αντιμετώπισης των δημοτικών τραγουδιών με πατριωτικό, μόνο, περιεχόμενο.

Πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: προβληματισμοί και αντιπαραθέσεις

Ο «νέος διαφωτισμός» της γενιάς του 1880, η μάχη για την θεμελίωση του αστικού σχολείου και οι κατοπινές συγκρούσεις αποτέλεσαν την μαγιά για τις εξελίξεις που ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες. Η ανάπτυξη του κινήματος του δημοτικισμού και η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910 μπορεί να μην βρήκαν έκφραση στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, συνέβαλαν, όμως, στην καλλιέργεια αμφισβήτησης και στην αναζήτηση διεξόδου στα πλαίσια της γενικότερης διαμάχης με στόχο την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση. Ορισμένα ψήγματα αυτών των διεργασιών αποτυπώθηκαν στην ανεπιτυχή προσπάθεια του 1913 για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από την οποία, όμως, προέκυψε η εισαγωγή του μαθήματος της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1914 και τα νέα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα για όλες τις βαθμίδες. Σε αυτά εμφανίζεται μείωση των τραγουδιών με θρησκευτικό περιεχόμενο ενώ παράλληλα εισήχθησαν για πρώτη φορά δημοτικά τραγούδια τα οποία αναφέρονταν στους αγώνες των Ελλήνων για απελευθέρωση. Πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα δημοτικά τραγούδια που προτείνονταν προέρχονταν από τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο αφ' ενός μεν γιατί αυτές ήταν οι ελεύθερες περιοχές της Ελλάδας ως το 1912-13, αφ' ετέρου δε λόγω της εντεινόμενης ανάγκης για δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης που αποτελούσε ζητούμενο.

Σε ό,τι αφορά στη Μέση Εκπαίδευση το περιεχόμενο του μαθήματος για πολλές δεκαετίες εστιάστηκε κυρίως στην θεωρία της ευρωπαϊκής μουσικής. Σε κανένα πρόγραμμά της δεν αναφερόταν συγκεκριμένα τραγούδια αλλά «άσματα μονόφωνα, δίφωνα και τρίφωνα, κλασσικά, νεώτερα και δημώδη» (Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, 1955:51). Στους σκοπούς, όμως, της Ωδικής εντάσσονταν «η υπό των μαθητών εκμάθησις αξιόλογων εκκλησιαστικών, δημωδών και άλλων ασμάτων» (ό.π.:52).

Η δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, η λειτουργία του Ανώτατου Παρθεναγωγείου του Βόλου υπό τον Αλ. Δελμούζου (1908-1911), οι παρεμβάσεις γνωστών παιδαγωγών (Γληνός) και μουσικών (Καλομοίρης) ενίσχυσαν την αμφισβήτηση σε ότι αφορά στο περιεχόμενο και στην κατεύθυνση της σχολικής μουσικής, οι καρποί ωστόσο των προτάσεών τους θα ωριμάσουν πολύ αργότερα.

Και ενώ στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες στις αρχές του 20ου αιώνα παρατηρήθηκε μια σημαντική δραστηριότητα για την ενίσχυση της θέσης της μουσικής και γενικότερα των μαθημάτων αισθητικής αγωγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της καλαισθησίας των μαζών, στην Ελλάδα ούτε η δεκαετία του 1920 έφερε την προσδοκώμενη προσαρμογή στις νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις καθώς ήταν μια ταραγμένη περίοδος η οποία χαρακτηρίστηκε από πολιτική αστάθεια. Οι νικηφόροι, για την Ελλάδα, Βαλκανικοί Πόλεμοι, η ένταξη των «νέων χωρών» στο ελληνικό κράτος, η κρίση που δημιούργησε αργότερα η Μικρασιατική εκστρατεία και οι συνέπειές της ήταν βασικοί παράγοντες για την επιπλέον ενίσχυση της εθνικής αγωγής στην εκπαίδευση.

Η εμφάνιση νέων επαγγελμάτων ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της βιομηχανίας και η πολυπλοκότητα που δημιουργήθηκε σταδιακά στην ελληνική κοινωνία επηρέασαν τη διαμόρφωση των σκοπών του σχολείου. Έτσι το 1929 η εκπαίδευση αποχωρίστηκε για λίγο τη θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση καθώς δόθηκε προτεραιότητα στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομίας και στην ενίσχυση της επαγγελματικής μόρφωσης (Φραγκουδάκη, 1977). Αυτό όμως καμιά επιρροή δεν είχε στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής.

«Ελληνοπρεπής» διαπαιδαγώγηση και Ελληνοχριστιανικός πολιτισμός

Οι δύο τάσεις οι οποίες χαρακτήρισαν την νεοελληνική εκπαίδευση μετά το 1913 ήταν εμφανείς και στο μάθημα της Ωδικής: από την μια πλευρά οι εκφραστές της κυρίαρχης τάσης διαμόρφωναν προτάσεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες, χωρίς να το αμφισβητούν, έδιναν βαρύτητα στο εθνικό και θρησκευτικό χαρακτήρα της αγωγής και επομένως της Ωδικής. Αντίθετα, η άλλη τάση - με εκφραστές κυρίως τους δημοτικιστές - αντιμετώπιζε τη μουσική ανοιχτά, ελεύθερα και δημιουργικά, δεμένη περισσότερο με την πραγματική ζωή, με τα ζωντανά και εξελίξιμα στοιχεία της. Η πρώτη τάση, ευνοούμενη από τις πολιτικές εξελίξεις, θα υπερισχύσει για πολλά ακόμα χρόνια.

Ένα νέο στοιχείο που εμφανίστηκε κατά το τέλος της περιόδου του μεσοπολέμου ήταν η τάση «ελληνοπρεπούς» αγωγής και επομένως η απόρριψη, εν μέρει, των δυτικοευρωπαϊκών προτύπων (συχνά, ωστόσο, ο ελληνοκεντρισμός συνυπήρχε με το πρότυπο του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού). Απόρροια αυτού του γεγονότος ήταν η θετική αντιμετώπιση της δημοτικής μουσικής η οποία σταδιακά φαίνεται να γίνεται αποδεκτή από ευρύτερους κύκλους χωρίς αυτό να υποδηλώνει πάντα κοινή αφετηρία και σκοπιμότητα. Έτσι, μετά το 1930 κι ενώ δεν είχαν σταματήσει να διδάσκονται τραγούδια ευρωπαϊκής προέλευσης, πλήθαιναν οι φωνές περί «ελληνοπρεπούς διαπαιδαγωγήσεως» ως ένεση «κατά των κοινωνικών δηλητηρίων και προς ενίσχυσιν του ασθενούντος εθνικού μας φρονήματος!» (Παπασπυρόπουλος, 1934:52). Αυτή η τάση ενισχύθηκε κατά την δικτατορία του 1936-1940 καθώς και μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, περίοδο κατά την οποία διαμορφώθηκαν ορισμένες αξίες και αρχές οι οποίες χαρακτήρισαν την κοινωνία της Ελλάδας για αρκετές δεκαετίες.

Πιο συγκεκριμένα η δικτατορία της 4ης Αυγούστου (1936) ενίσχυσε την χειραγώγηση της εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση συγκεκριμένων ιδεωδών. Ξεκίνησε διώξεις σε προοδευτικά βιβλία και εκπαιδευτικούς αντικατέστησε τα σχολικά βιβλία με άλλα προπαγανδιστικά του μεταξικού καθεστώτος τα οποία εξυμνούσαν τον «μεγάλο αρχηγό», την Εθνική Οργάνωση Νέων (Ε.Ο.Ν.) και διαστρέβλωναν τη ελληνική ιστορία (Σακελλαρίου, 1984· Λιναρδάτος, 1988). Γενικότερα αυτή την περίοδο κυριάρχησε το φρονηματιστικό περιεχόμενο και ενισχύθηκαν οι εθνικές και θρησκευτικές αξίες (Καγιαλής, 2003). Ο Μεταξάς στήριζε περισσότερα στην ανάπτυξη της Ε.Ο.Ν. και στην διαπαιδαγώγηση μέσα από αυτή, όπου κυριάρχησαν οι ύμνοι προς τον «Μεγάλο Αρχηγό» και «Εθνικό Κυβερνήτη» (Πετρίτης, 1996:179).[3]

Κατά την διάρκεια του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και της κατοχής (1940-1944) παρατηρήθηκε μια συνολική αποδόμηση της εκπαίδευσης καθώς τα σχολεία λειτούργησαν ελάχιστες μέρες το χρόνο ενώ χαρακτηριστική ήταν η εισαγωγή υποχρεωτικής διδασκαλίας των γερμανικών και των ιταλικών στη μέση εκπαίδευση (Σακελλαρίου, 1984). Η περίοδος μετά τη γερμανική κατοχή ήταν μια ιδιαίτερα δύσκολη, πολιτικά, περίοδος η οποία επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Στην εκπαίδευση εντάθηκε ο έλεγχος, ο αυταρχισμός της διοίκησης και οι διώξεις. Στη δεκαετία του 1950 οι προτάσεις που διατυπώνονταν από τους παιδαγωγούς που κατείχαν σημαντικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία σε ό,τι αφορά στη μουσική κινούνταν γενικά στην εξής θέση: πατριωτικά τραγούδια, στρατιωτικά άσματα, ηρωικά, θρησκευτικά, «συμπονετικά» και ηθικά. Τα δημοτικά τραγούδια εντάσσονταν συνήθως στα πατριωτικά ή σπανιότερα στα

[3] Παρεμβάσεις με στόχο την κάθαρση της μουσικής από τα «ξένα» -και δη «ανατολίτικα»- στοιχεία της ανέπτυξε η δικτατορία του Μεταξά και στο χώρο της μουσικής, καθώς είναι γνωστή η λογοκρισία στην οποία υπέβαλε το ρεμπέτικο τραγούδι.

ηθικά («δημώδη ηθικά»). Ο προσανατολισμός της κυρίαρχης πολιτικής της μεταπολεμικής περιόδου, το μοντέλο ανάπτυξης που υιοθετήθηκε και οι εξαρτήσεις που δημιουργήθηκαν δεν βοήθησαν σε μια συνολική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων παρά τις αντιδράσεις και διεκδικήσεις του εκπαιδευτικού και εργατικού κινήματος (απεργίες, κινητοποιήσεις για το 15% στην παιδεία, υπόθεση Λαμπράκη κ.ά.).

Το 1967 στην Ελλάδα επιβλήθηκε δικτατορία η οποία με αναγκαστικούς νόμους ακύρωσε τις όποιες προσπάθειες και προσδοκίες είχαν καλλιεργηθεί για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων που εκδόθηκαν (1969) προσαρμόστηκαν στους σκοπούς και τις επιδιώξεις της πολιτικής ηγεσίας της χώρας και επιβλήθηκαν κάτω από ένα καθεστώς αυταρχισμού. Τα τραγούδια που προτείνονταν από τη δικτατορική κυβέρνηση ήταν αντίστοιχα των στόχων της, δηλαδή θρησκευτικά, πατριωτικά, φυσιολατρικά και γενικότερα τραγούδια «ηθοπλαστικά και εθνικού περιεχομένου» παράλληλα με την θεωρία ευρωπαϊκής μουσικής. Υπήρχε σύσταση στο «να δοθή ιδιαιτέρα σημασία εις τα πατριωτικά εμβατήρια και εις τα απλά δημώδη άσματα κατά προτίμησιν με εθνικόν περιεχόμενον» (Β.Δ. Αρ.702, 1969) κι επίσης «να εισαχθώσιν οι μαθηταί εις το πνεύμα του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού … να αναπτύξωσιν ακμαίον εθνικόν, θρησκευτικόν και ηθικόν φρόνημα» (Α.Ν. 129/1967, στο Κούρνιας, 1974:49) γεγονός που αντανακλά τις προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας αυτής της περιόδου.

«Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε»[4]

Η περίοδος της μεταπολίτευσης αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως συνέβη σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Το 1977 εκδόθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα (Π.Δ. αρ. 1034) στα οποία ο σκοπός της Μουσικής εμφανίστηκε διαφοροποιημένος από το παρελθόν. Κάτω από το βάρος των πολιτικών εξελίξεων και του λαϊκού και εκπαιδευτικού κινήματος, παρατηρήθηκαν σημάδια βελτίωσης του μαθήματος στο οποίο εκτός από την ανανέωση που υπήρξε στο ρεπερτόριο των τραγουδιών, μειώθηκε αισθητά ο αριθμός των πατριωτικών και των θρησκευτικών τραγουδιών. Ωστόσο, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης παρέμεινε κυρίαρχη και μετά το 1980 παρά το γεγονός ότι στα επόμενα προγράμματα δεν προτείνονταν συγκεκριμένα τραγούδια αλλά καλούνταν ο εκπαιδευτικός να επιλέξει ο ίδιος με προσωπικά κριτήρια.

Τα νέα προγράμματα που ψηφίστηκαν κατά την δεκαετία του 1980 αποτύπωναν την διάθεση για ριζικές αλλαγές η οποία ήταν διάχυτη στην κοινωνία. Εμφανίστηκαν απόψεις περί οικουμενικότητας της μουσικής και της προσφοράς της στην συναδέλφωση των λαών, για δημιουργικές εργασίες, μουσικά παιχνίδια, χρήση ηχητικών αντικειμένων, αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση κ.ά. που φανερώνουν την διαφορετική αντιμετώπιση της μουσικής, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο καθώς στη διδακτική πράξη η κατάσταση παρέμεινε σχεδόν στάσιμη (Σταύρου, 2009). Με το Ν.1566/1985 προβλέφτηκε η είσοδος εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία, οι σκοποί της εκπαίδευσης διευρύνθηκαν συμπεριλαμβάνοντας την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Άρθρο 1), και την «ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων». Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία ανανεώθηκαν με βάση τις νέες διατάξεις και τις αντιλήψεις της εποχής,

[4] Τίτλος άρθρου στο «Διδασκαλικό Βήμα» (1930) και μετέπειτα τίτλος βιβλίου του Α. Δημαρά.

εκδόθηκε - καθυστερημένα - το βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1» (1994) ωστόσο αυτά τα μέτρα δεν στάθηκαν ικανά να βελτιώσουν αισθητά την κατάσταση (Σταύρου, 2009).

Σύγχρονα τάσεις (το σημερινό πρόβλημα)

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαγράφεται μια τάση προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ε.Ε. στα νέα δεδομένα ώστε αυτά να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη με τους σημερινούς όρους της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της εκπαίδευσης επιδιώκεται να ενισχυθούν οι δεξιότητες ανάλογα με τη φύση και τη λειτουργία της αγοράς (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στην εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία, σε ό,τι αφορά στα «εξωτερικά» και στα «εσωτερικά» της χαρακτηριστικά, κινήθηκαν ακριβώς σε αυτή την κατεύθυνση και ουσιαστικά αποτέλεσαν προσαρμογή της πολιτικής της Ε.Ε. στην ελληνική πραγματικότητα.

Την περίοδο 1997-99 έγινε προσπάθεια για σύνταξη νέων προγραμμάτων (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) η οποία ακυρώθηκε αμέσως μετά, καθώς το 2001 συντάχτηκε και ψηφίστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) τα οποία, όμως, ουσιαστικά εφαρμόστηκαν μετά το 2008 οπότε εκδόθηκαν διδακτικά εγχειρίδια. Τα νέα αυτά προγράμματα καθώς και τα σχολικά βιβλία που εκδόθηκαν βρίσκονται στην πρώτη περίοδο εφαρμογής τους. Αυτό, όμως, που μπορεί να τονιστεί με βεβαιότητα είναι η επαναλαμβανόμενη προχειρότητα (σύνταξη προγραμμάτων και έκδοση το 1999, απόσυρση αυτών και βεβιασμένη νέα σύνταξη το επόμενο έτος). Παλινωδίες και πειραματισμοί σε μια μεταβατική, προφανώς, περίοδο που πάντως προωθεί την διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας συνολικά - και της μουσικής ειδικότερα - χωρίς, όμως, πειστικότητα, επαρκή θεωρητική τεκμηρίωση και αντίστοιχες παρεμβάσεις για την εφαρμογή της.

Το πρόβλημα του ρόλου του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην εκπαίδευση έγινε πιο εμφανές με τον χρονικό περιορισμό του μαθήματος σε 1 ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη της βασικής εκπαίδευσης, το 2006, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Αυτή η εξέλιξη έκανε σαφές για μια ακόμα φορά ότι το σχολείο προσαρμόζεται και υπηρετεί τις κυρίαρχες τάσεις της κοινωνίας. Ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας, η παροχή δεξιοτήτων και – εσχάτως - η κατάρτιση αντί της ολόπλευρης μόρφωσης και ανάπτυξης, ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός που κυριαρχούν στην εκπαίδευση δεν συνάδουν με την ανάπτυξη τομέων της προσωπικότητας του παιδιού που η Μουσική Αγωγή επιδιώκει να καλλιεργήσει, όπως η ανάπτυξη ευαισθησίας, έκφρασης, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, κοινωνικότητας κλπ. με αποτέλεσμα αυτοί να παραμελούνται, να υποτιμούνται και τελικά να θεωρούνται περιττοί. Τα παραπάνω πιθανόν να αποτελούν επαρκή απάντηση στο γιατί τελικά στο νέο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε η μουσική στον δυτικό, τουλάχιστον, κόσμο βρίσκεται στις τελευταίες βαθμίδες των προτεραιοτήτων του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Fletcher, P. (1991). *Education and music*. New York: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (1988). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929*). Τομ. Β΄, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Καγιαλής, Τ. (2003). *Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση. Στο Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, Β΄ τόμος. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κοκκώνης, Ι. (1830). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου*. Εν Αιγίνη.

Κοκκώνης, Ι. (1863). *Εγχειρίδιον περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως ή Οδηγός περί μεθόδων διδακτικών Συνδιδακτικής και Μικτής, και περί Νηπιακών Σχολείων,* (Μέρος πρώτον). Εν Αθήναις: Τύποις Διονυσίου Κορομηλά.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914).* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κούρνιας, Κ. (1974). *Προγράμματα Μέσης εκπαιδεύσεως* Τ. Α΄, Β΄. Αθήνα.

Λεμπέση, Λ. & Τσαφταρίδης, Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή 1. Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Λιναρδάτος, Σ. (1988). *4η Αυγούστου* (5η έκδοση). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μελάς, Λ. (1871). *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων*. Εν Αθήναις,

Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)* (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* (Τόμος Α΄1913-1929). Αθήνα: Gutenberg.

Παπασπυρόπουλος, Θ. (1934). *Ο εθνικισμός εις την μουσικήν*.

Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων*. Αθήναι.

Πρώιος, Ι. (1910). *Φήμιος και Δαμασκηνός ήτοι Συλλογή ελληνικών Δημοτικών και Εκκλησ. Ασμάτων*. Εν Λειψία: Breitkopf a Hartel.

Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η παιδεία στην Αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Σπαθάκης, Α. (1875). «Περί εθνικής των Ελλήνων αγωγής, *Αθήναιον»* 4.

Σπαθάκης, Α. (1882). *Ο Παιδαγωγός. Ψυχολογία και Λογική* (Τόμος Α΄). Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφίου Χ.Ν. Φιλαδελφέως.

Σταύρου, Ι. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείον των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως. (1855). *Περί της ηθικής και διανοητικής αναπτύξεως της παιδικής ηλικίας.* Εγκύκλιος (αρ.πρ. 2524, 4 Ιουν.).

Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας. (1955). *Προγράμματα Αναλυτικά & Ωρολόγια Διδακτέας Ύλης.* Εν Αθήναις: εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Φραγκουδάκη. Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι – Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Φ.Ε.Κ. αρ. 28, 21/3 (1894). *Περί προγραμμάτων των μαθητών των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων*.

Φ.Ε.Κ. αρ. 174, 10/9 (1913). *Περί ορισμού των μαθημάτων, του δε έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων.*

Φ.Ε.Κ. αρ. 218, 31/10 (1969) Β.Δ. Αρ.702. *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*.

Φ.Ε.Κ. αρ. 167, τ. Α΄, 30/9 (1985). Ν.1566. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*..

Φ.Ε.Κ. αρ. 347, τ.Α΄, 12/11 (1977). Π.Δ. αρ. 1034. *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου.*

χχχ. (1930). Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, *Διδασκαλικόν Βήμα,* 275, 1.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο: η διερεύνηση της έμφασης σε δημιουργικές δραστηριότητες

Κάτια Στεφανάκου

Περίληψη

Η επιστημονική κοινότητα σήμερα είναι πεπεισμένη πως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς προωθεί το μη συμβατικό τρόπο σκέψης και συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Η δημιουργικότητα εξάλλου ως ικανότητα ή ως διαδικασία ή ως στοιχείο της προσωπικότητας μπορεί να καλλιεργηθεί σε όλους τους ανθρώπους και πολύ περισσότερο στα παιδιά. Το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί να δώσει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη σε αντίθεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα που συνήθως διδάσκονται με πιο συμβατικό τρόπο. Το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της Μουσικής επίσης τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Στόχος της είναι να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό υπάρχουν δημιουργικές δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο. Το προς εξέταση υλικό είναι τα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων Γ΄ - Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου (βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών) που εκδόθηκαν το 2008. Παρατηρήθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν λιγότερες δημιουργικές δραστηριότητες από το αναμενόμενο. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι τα Βιβλία Μαθητή έχουν λιγότερες δημιουργικές δραστηριότητες σε σχέση με τα Τετράδια Εργασιών εκτός από αυτό της ΣΤ' τάξης. Μάλιστα, το βιβλίο του μαθητή της Ε΄ Δημοτικού μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη δημιουργικό.

Λέξεις-κλειδιά
δημιουργικότητα, δημιουργική δραστηριότητα, σχολικά εγχειρίδια, μουσική εκπαίδευση

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της δημιουργικότητας

Η έννοια της δημιουργικότητας δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως παρά τις προσπάθειες πολλών επιστημόνων να την ορίσουν. Μπορούμε να εξετάσουμε τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα, ως διαδικασία, ως ικανότητα, ως σύνολο προσωπικών παραγόντων και ως σύνολο περιβαλλοντικών συνθηκών (Schirrmacher, 1998).

Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον τομέα της δημιουργικότητας. Ο Wallas περιγράφει σε τέσσερις φάσεις τη δημιουργική διαδικασία:

1) προετοιμασία (*Preparation*)
2) επώαση (*Incubation*)
3) διαφώτιση (*Illumination*)
4) έλεγχος-επαλήθευση (*Verification*) (Wallas, όπως παρατίθεται στο Williams & Stockmyer, 1987· Καψάλης, 2005).

Ο Guilford μίλησε για τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα νόηση. Πιο συγκεκριμένα, η αποκλίνουσα νόηση, η οποία σχετίζεται και με τη δημιουργικότητα, σημαίνει διαδικασία παραγωγής πληροφοριών από δεδομένες πληροφορίες, στην οποία

επιδιώκεται η ποικιλία και η ποσότητα συναγωγής των πληροφοριών από την ίδια πηγή. Αντίθετα, συγκλίνουσα νόηση είναι η παραγωγή πληροφοριών από δεδομένες πληροφορίες οι οποίες καθορίζουν απόλυτα τις ζητούμενες (Webberley & Litt, 1987:99). Σύμφωνα με τον Torrance η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από:

- Ευφράδεια / ρευστότητα (*Fluency*)
- Ευελιξία / ευκαμψία (*Flexibility*)
- Επεξεργασία/ ανάπτυξη/ τελειοποίηση (*Elaboration*)
- Πρωτοτυπία (*Originality*) (Torrance, όπως παρατίθεται στο Henkel, 2002).

Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

Τα σημερινά δεδομένα δείχνουν ότι το σχολείο «σκοτώνει» τη δημιουργικότητα, καλλιεργώντας μόνο τη μια πλευρά της ανθρώπινης νόησης, τη συγκλίνουσα νόηση. Σκοπός όμως της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών που θα επιτευχθεί μόνο αν η δημιουργικότητα τεθεί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ειδικοί μιλούν για συνδυασμό της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και για τη δημιουργική διδακτική διαδικασία του προβληματισμού (Δερβίσης, 1998). Η δημιουργική διδασκαλία θα πρέπει αρχικά να απαλλάξει τους μαθητές από το άγχος και την ανασφάλεια και να τους δώσει ευκαιρίες για αυτενέργεια και δημιουργική δράση (Καψάλης, 2005). Ως δημιουργική δράση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα παρακινεί τους μαθητές να προβληματίζονται, να κάνουν υποθέσεις, να ερευνούν, να αξιολογούν, να επαληθεύουν, να αξιοποιούν (Δερβίσης, 1998). Επίσης, είναι οι δραστηριότητες που ωθούν σε αυτοσχεδιασμό, σύνθεση, πειραματισμό, παρατήρηση, σύγκριση, έκφραση συναισθημάτων (Κοκκίδου, 2005· Στάμου, 2005). Δημιουργικές δραστηριότητες είναι και αυτές στις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν τα στάδια τέσσερα του Wallas (προετοιμασία, επώαση, διαφώτιση, έλεγχος-επαλήθευση) ή αυτές που ωθούν σε δράσεις που πληρούν τα τέσσερα χαρακτηριστικά που παραθέτει ο Torrance (ρευστότητα, ευελιξία, τελειοποίηση και πρωτοτυπία).

Τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολείο. Γι΄ αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα προσαρμόστηκαν προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Μουσικής το ΑΠΣ αφιερώνει για τη δημιουργικότητα τον άξονα *δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας*. Ο άξονας αυτός περιέχει δραστηριότητες που προωθούν τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση. Θεωρείται όμως ότι η δημιουργικότητα μπορεί επίσης να προαχθεί μέσω της ακρόασης και της εκτέλεσης (Στάμου, 2005).

Σχολικά εγχειρίδια

Η χρήση των σχολικών εγχειριδίων ξεκίνησε κυρίως μετά την εφεύρεση της τυπογραφίας. Παλαιότερα η διδασκαλία στηριζόταν κυρίως σε προφορικές μεθόδους. Η είσοδος των σχολικών εγχειριδίων στα σχολεία σήμανε μια νέα εποχή για την εκπαίδευση. Το σχολικό εγχειρίδιο έγινε απόλυτα συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να ανταποκρίνεται στα πλαίσια της διδασκαλίας θα πρέπει να ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες: την παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή, την καθοδήγηση της διδασκαλίας, τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, τη λειτουργία της διαφοροποίησης, την εμπέδωση και αξιολόγηση και τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993). Τα σχολικά εγχειρίδια, ως μέσα διδασκαλίας θα πρέπει να ακολουθούν τη φιλοσοφία των εκάστοτε Αναλυτικών Προγραμμάτων. Γι΄ αυτό γράφονται

μετά από αυτά, κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμού συγγραφής. Παλαιότερα η παιδαγωγική χρήση των σχολικών εγχειριδίων ήταν προβληματική, καθώς το περιεχόμενό τους ήταν απόλυτα εξαρτώμενο από το κράτος και ο δάσκαλος εγκλωβιζόταν στην διεκπεραίωση της ύλης. Ριζικές αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια επήλθαν με το πέρασμα από τα προγράμματα ύλης στα προγράμματα στόχων. Έτσι, σήμερα στην ελληνική πραγματικότητα συνήθως υπάρχουν τρία είδη σχολικών εγχειριδίων αντί για ένα εγχειρίδιο ύλης: το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του δασκάλου και το βιβλίο ασκήσεων (Πυργιωτάκης, 1999).

Στην Ελλάδα το πρώτο εγχειρίδιο για το μάθημα της Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκδόθηκε το 1990 με τίτλο «Μουσική Αγωγή 1» και ήταν Βιβλίο για το Δάσκαλο (Κοκκίδου, 2002). Η πρώτη προσπάθεια για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων που απευθύνονται σε μαθητές έγινε το 2006. Τα εγχειρίδια αυτά αφορούν τις τάξεις Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού και έχουν ήδη διατεθεί προς χρήση στις σχολικές μονάδες.

Προβληματική της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα δίνει μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς έτσι προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ο μη συμβατικός τρόπος σκέψης. Το μάθημα της Μουσικής προσφέρεται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Γι΄ αυτό και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών έχει ανάγει σε πρωταρχικό στόχο του την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για συγγραφή σχολικών εγχειριδίων Μουσικής με βάση το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την έμφαση σε δημιουργικές δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο.

Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για το δημοτικό σχολείο που εκδόθηκαν από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων το 2008 με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο για την «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων» (Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ / Ενέργεια 2.2.1/ Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α). Η Πράξη φέρει τον τίτλο: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το νηπιαγωγείο». Αφορούν τις τάξεις Γ'- ΣΤ' και διαχωρίζονται σε Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών. Συνοδεύονται από μουσικό CD το οποίο παρέχεται σε κάθε σχολική μονάδα. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για όλες τις τάξεις υπάρχουν και τα αντίστοιχα βιβλία του εκπαιδευτικού, τα οποία βέβαια δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα. Στη συνέχεια δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες για το καθένα από τα σχολικά εγχειρίδια:

Γ' - Δ' Δημοτικού

Αριθμός σελίδων	Βιβλίο Μαθητή: 88 Τετράδιο εργασιών: 56
Συγγραφική ομάδα	Δέσποινα Μπογδάνη- Σουγιούλ, Εκπαιδευτικός μουσικής, Συγγραφέας, Μουσικοπαιδαγωγός Συστήματος Orff Δέσποινα Σαλκιτζόγλου, Εκπαιδευτικός Μουσικής Μαρία Καψιμάνη, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Κριτές - Αξιολογητές	Ιωσήφ Παπαδάτος, Διδάσκων στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο Ξανθούλα Παπαπαναγιωτοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Νατάσα Μπαμπή, Εκπαιδευτικός Μουσικός
Εικονογράφηση	Βάσω Γιαρένη, Σκιτσογράφος
Φιλολογική Επιμέλεια	Θεοδώρα Τσίγκα, Φιλόλογος
Υπεύθυνος Μαθήματος κατά τη συγγραφή	Γιώργος Σιγάλας, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αθανάσιος Παπαζαρής, Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Υπεύθυνος Υποέργου	Αθανάσιος Βέρδης, Πάρεδρος επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ειδικοί Συνεργάτες	Μαρία Φραγκούλη, Εκπαιδευτικός Μουσικής Σοφία Χαραλαμπίδου, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Εξώφυλλο	Χρίστος Καράς
Προεκτυπωτικές Εργασίες	ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΛΙΒΑΝΗ

Ε' Δημοτικού

Αριθμός σελίδων	Βιβλίο Μαθητή: 88 Τετράδιο εργασιών: 71
Συγγραφική ομάδα	Κατερίνα Αποστολίδου, Εκπαιδευτικός Μουσικής Χρυσάνθη Ζεπάτου, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Κριτές- Αξιολογητές	Παύλος Κάβουρας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωσήφ Παπαδάτος, Συνθέτης, Μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου Στυλιανή Γεωργουλή, Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια Μουσικής
Εικονογράφηση	Ευαγγελία Μπαζού, Σκιτσογράφος- Εικονογράφος
Φιλολογική Επιμέλεια	Γεωργία Ρογάρη, Φιλόλογος
Υπεύθυνος Μαθήματος κατά τη συγγραφή	Γιώργος Σιγάλας, Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Υπεύθυνη Υποέργου	Γεωργία Μαρκέα, Δρ. Μουσικής Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια Μουσικής
Ειδικοί Συνεργάτες	Βιολέτα Κωτσόγιαννη Σοφία Χαραλαμπίδου
Εξώφυλλο	Γιώργος Ιωάννου, Εικαστικός Καλλιτέχνης
Προεκτυπωτικές Εργασίες	ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΛΙΒΑΝΗ

Στ' Δημοτικού

Αριθμός σελίδων	Βιβλίο Μαθητή: 79 Τετράδιο εργασιών: 55
Συγγραφική ομάδα	Μαρία Θεοδωρακοπούλου, Εκπαιδευτικός Γρηγόριος Παπαντώνης, Εκπαιδευτικός Μουσικής Ιωάννης Σπετσιώτης, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Κριτές- Αξιολογητές	Χαράλαμπος Σπυρίδης, Καθηγητής Μουσικής Ακουστικής, Πληροφορικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Γεωργία Παρπαρούση, Μουσικολόγος, Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. του Πανεπιστημίου Πατρών Νικόλαος Ξανθούλης, Δρ. Μουσικολογίας
Εικονογράφηση	Σπυρίδων Γούσης, Σκιτσογράφος- Εικονογράφος
Φιλολογική Επιμέλεια	Βασιλική Αναστασοπούλου, Φιλόλογος
Υπεύθυνος Μαθήματος κατά τη συγγραφή	Γιώργος Σιγάλας, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
ΥπεύθυνηΥποέργου	Αλεξάνδρα Σταθοπούλου, Εκπαιδευτικός
Ειδικοί Συνεργάτες	Βιολέτα Κωτσόγιαννη Σοφία Χαραλαμπίδου
Εξώφυλλο	Ναυσικά Πάστρα, Εικαστικός Καλλιτέχνης
Προεκτυπωτικές Εργασίες	ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΛΙΒΑΝΗ

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα σχολικά εγχειρίδια μελετήθηκαν εξονυχιστικά και εντοπίστηκαν τα σημεία που αφορούν δραστηριότητες (δηλαδή οποιαδήποτε διατύπωση ωθεί τον μαθητή σε κάποια δράση). Κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά χαρακτηρίστηκε ως *δημιουργική*, *μη-δημιουργική* ή *εν δυνάμει δημιουργική* (δηλαδή δραστηριότητα η οποία με τον τρόπο που παρατίθεται δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργική αλλά θα μπορούσε να είναι δημιουργική με μικρή μετατροπή).

Ως δημιουργικές δραστηριότητες χαρακτηρίστηκαν αυτές που πληρούν κάποια από τα παρακάτω κριτήρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκεί να ισχύει και μόνο μια παράμετρος από τις παρακάτω για να θεωρηθεί δημιουργική μια δραστηριότητα.

- Δραστηριότητες στις οποίες μπορούσαν να εφαρμοστούν τα στάδια του Wallas:
  (1) Προετοιμασία (*Preparation*)
  (2) Επώαση (*Incubation*)
  (3) Διαφώτιση (*Illumination*)
  (4) Έλεγχος-επαλήθευση (*Verification*)
- Δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες καλλιεργούν την *ευχέρεια* στη ροή ιδεών, την *ευελιξία* και την *πρωτοτυπία* στον τρόπο σκέψης (Δερβίσης, 1998).
- Δραστηριότητες που παρακινούν τους μαθητές να *προβληματίζονται*, να *κάνουν υποθέσεις*, να *ερευνούν*, να *αξιολογούν*, να *επαληθεύουν*, να *αξιοποιούν* (Δερβίσης, 1998). Επίσης, δραστηριότητες που ωθούν σε *αυτοσχεδιασμό, σύνθεση, πειραματισμό, παρατήρηση, σύγκριση, έκφραση συναισθημάτων* (Κοκκίδου, 2005· Στάμου, 2005).

Τέλος, τα δεδομένα περάστηκαν σε λογιστικό φύλλο του Microsoft Office Excel, όπου έγινε και η επεξεργασία τους.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στο Βιβλίο Μαθητή της Γ'-Δ' τάξης εντοπίστηκαν δημιουργικές δραστηριότητες σε ποσοστό 29,46% (N=46 σε σύνολο 156) ενώ μη δημιουργικές σε ποσοστό 67,95% (N=106 σε σύνολο 156). Τέλος, εν δυνάμει δημιουργικές δραστηριότητες εντοπίστηκαν σε ποσοστό 2,56% (N=4 σε σύνολο 156). Στο Τετράδιο Εργασιών το ποσοστό δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι 32,77% (N=39 σε σύνολο 119), των μη δημιουργικών 66,39% (N=79 σε σύνολο 119) και των εν δυνάμει δημιουργικών 0,84%(N=1 σε σύνολο 119).

Στα εγχειρίδια της Ε' τάξης η εικόνα έχει ως εξής: Στο Βιβλίο Μαθητή το ποσοστό δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι 19,72% (N=14 σε σύνολο 71) και το ποσοστό μη δημιουργικών 80,28% (N=57 σε σύνολο 71). Εν δυνάμει δημιουργικές δραστηριότητες δεν εντοπίστηκαν. Στο Τετράδιο Εργασιών δημιουργικές δραστηριότητες εντοπίστηκαν σε ποσοστό 38,68% (N=41 σε σύνολο 106), μη δημιουργικές σε ποσοστό 50% (N=53 σε σύνολο 106) και τέλος εν δυνάμει δημιουργικές σε ποσοστό 11,32% (N=12 σε σύνολο 106).

Στο Βιβλίο Μαθητή της ΣΤ΄ τάξης εντοπίστηκαν δημιουργικές δραστηριότητες σε ποσοστό 51% (N=51 σε σύνολο 100) ενώ μη δημιουργικές δραστηριότητες σε ποσοστό 45% (N=45 σε σύνολο 100). Οι εν δυνάμει δημιουργικές δραστηριότητες αποτελούν το 4% (N=4 σε σύνολο 100). Στο Τετράδιο Εργασιών το ποσοστό δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι 45,98% (N=40 σε σύνολο 87), των μη δημιουργικών 52,87% (N=46 σε σύνολο 87) και τέλος των εν δυνάμει δημιουργικών 1,15% (N=1 σε σύνολο 87).

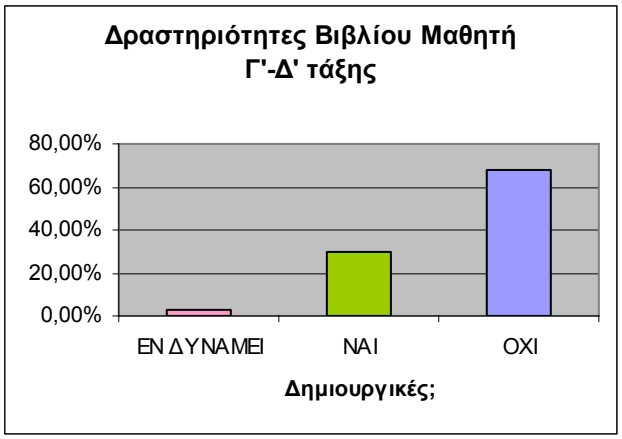
Η συνολική εικόνα του εγχειριδίου «Βιβλίο Μαθητή», δηλαδή αν ληφθεί υπόψη το σύνολο των δραστηριοτήτων όλων των τάξεων, είναι η εξής: Το 33,64% (N=110 σε σύνολο 327) αποτελούν οι δημιουργικές δραστηριότητες, το 63,91% (N=209 σε σύνολο 327) οι μη δημιουργικές και 2,45% (N=8 σε σύνολο 327) οι εν δυνάμει δημιουργικές. Αντίστοιχα, στο σύνολο του «Τετραδίου Εργασιών» οι δημιουργικές δραστηριότητες αποτελούν το 38,46% (N=120 σε σύνολο 312), οι μη δημιουργικές το 57,05% (N=178 σε σύνολο 312) και τέλος, οι εν δυνάμει δημιουργικές το 4,49% (N=14 σε σύνολο 312).

Παρακάτω δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε σχολικό εγχειρίδιο χωριστά, σε πίνακες.

Γ' - Δ' Δημοτικού

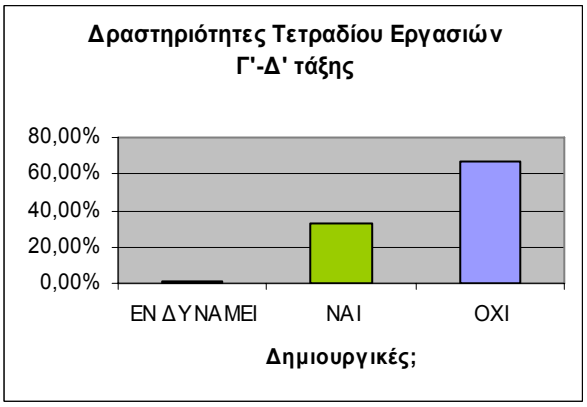
Βιβλίο μαθητή

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	4	2,56%
ΝΑΙ	46	29,49%
ΟΧΙ	106	67,95%
Γενικό άθροισμα	156	100,00%



Τετράδιο Εργασιών

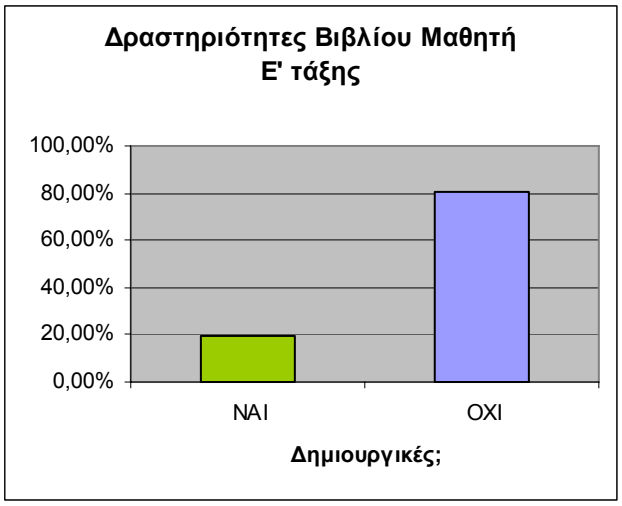
Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	1	0,84%
ΝΑΙ	39	32,77%
ΟΧΙ	79	66,39%
Γενικό άθροισμα	119	100,00%



Ε' Δημοτικού

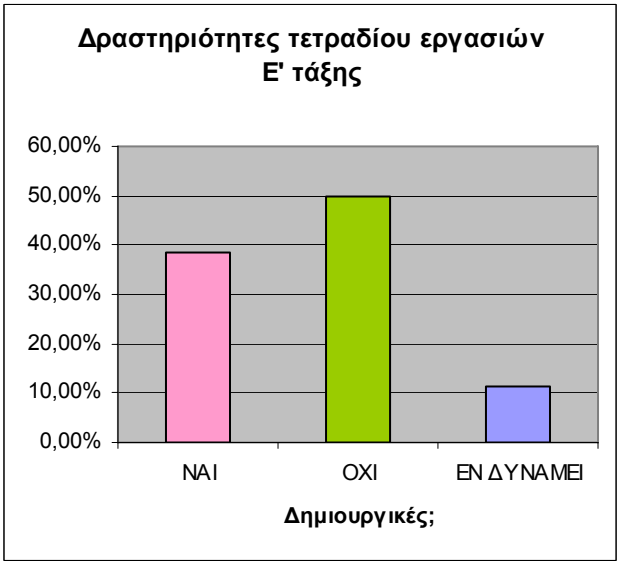
Βιβλίο Μαθητή

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	14	19,72%
ΟΧΙ	57	80,28%
Γενικό άθροισμα	71	100,00%



Τετράδιο Εργασιών

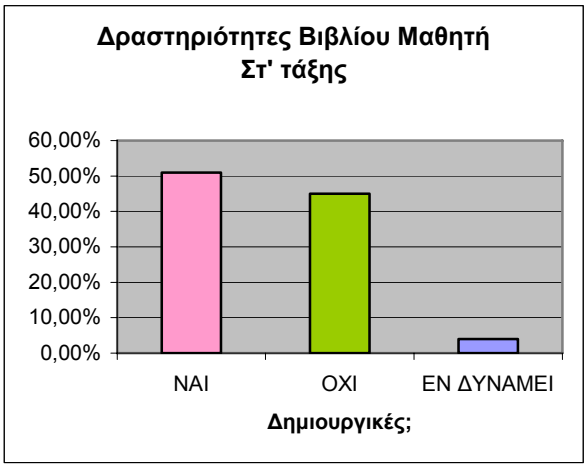
Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	41	38,68%
ΟΧΙ	53	50,00%
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	12	11,32%
Γενικό άθροισμα	106	100,00%



Στ' Δημοτικού

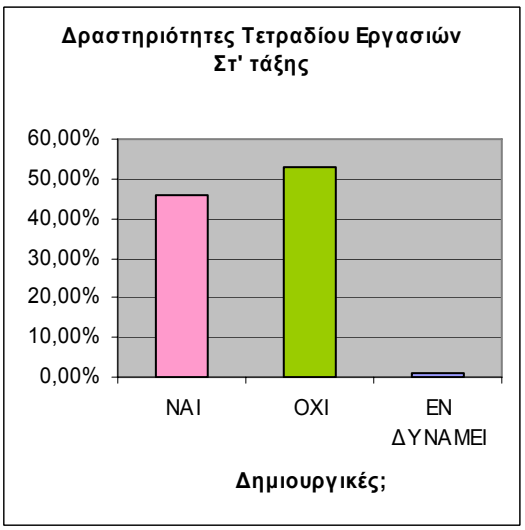
Βιβλίο Μαθητή

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	51	51,00%
ΟΧΙ	45	45,00%
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	4	4,00%
Γενικό άθροισμα	100	100,00%



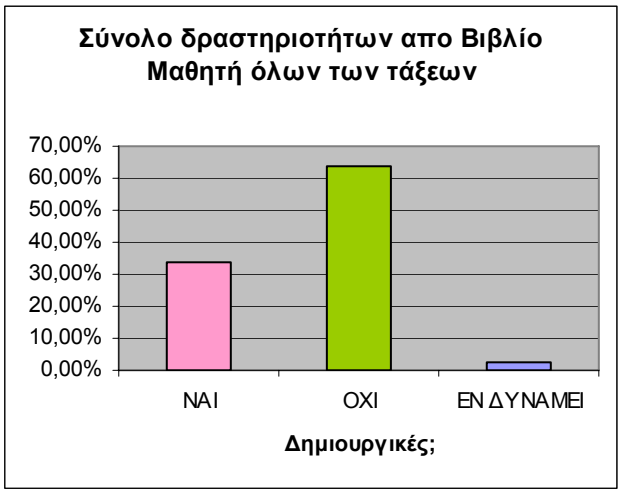
Τετράδιο Εργασιών

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	40	45,98%
ΟΧΙ	46	52,87%
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	1	1,15%
Γενικό άθροισμα	87	100,00%



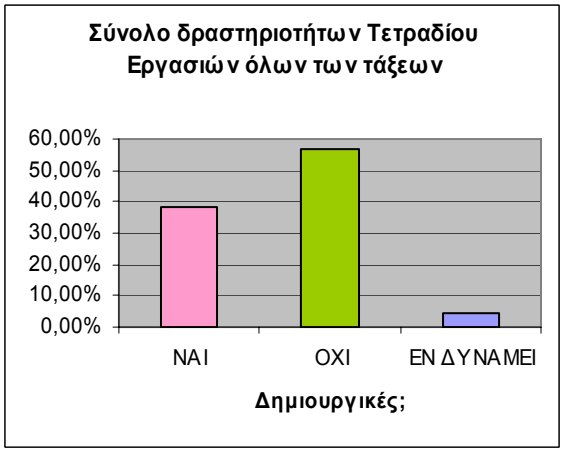
Στη συνέχεια παρουσιάζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων όλων των τάξεων πρώτα για το «Βιβλίο Μαθητή» και έπειτα για το «Τετράδιο Εργασιών». Η συνολική εικόνα του «Βιβλίου Μαθητή» είναι η εξής:

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	110	33,64%
ΟΧΙ	209	63,91%
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	8	2,45%
Γενικό άθροισμα	327	100,00%



Αντίστοιχα, για το «Τετράδιο Εργασιών» παρουσιάζεται η εξής εικόνα:

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
ΝΑΙ	120	38,46%
ΟΧΙ	178	57,05%
ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ	14	4,49%
Γενικό άθροισμα	312	100,00%



Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρατηρήθηκε ότι στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ασαφείς, δεν γίνεται δηλαδή εύκολα κατανοητό αυτό που ζητούν. Στα εγχειρίδια της Γ'- Δ' τάξης τα ποσοστά ασαφών δραστηριοτήτων είναι 0,64% (1 δραστηριότητα από το σύνολο των 156) για το Βιβλίο Μαθητή και 4,20% (5 από τις 119) για το Τετράδιο Εργασιών. Για την Ε' τάξη τα ποσοστά είναι 1,41% (1 από τις 71) και 0,94% (1 από τις 106). Τέλος, το ποσοστό ασαφών δραστηριοτήτων του Βιβλίου Μαθητή της Στ' τάξης είναι 1% (1 από σύνολο 100 δραστηριοτήτων). Στο Τετράδιο Εργασιών της Στ' δεν παρατηρήθηκαν ασαφείς δραστηριότητες.

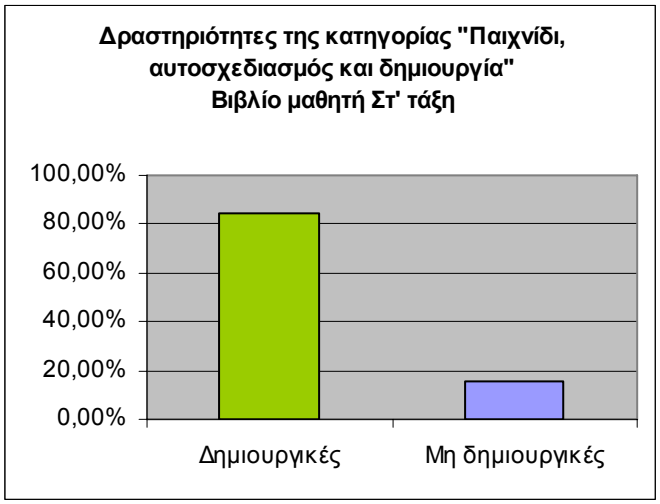
Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι κάποιες από τις δημιουργικές δραστηριότητες είναι γενικές και δύσκολα εφαρμόσιμες στην τάξη. Τέτοιου είδους δραστηριότητες εντοπίστηκαν στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων Ε' και Στ'. Συγκεκριμένα, για την Ε' τάξη εντοπίστηκαν στο Τετράδιο Εργασιών σε ποσοστό 4,72% (5 από σύνολο 106 δραστηριοτήτων). Για τη Στ' τάξη το Βιβλίο Μαθητή περιέχει «γενικές» δραστηριότητες σε ποσοστό 3% (3 από το σύνολο των 100 δραστηριοτήτων) και το Τετράδιο Εργασιών 1,15% (1 από σύνολο 87 δραστηριοτήτων).

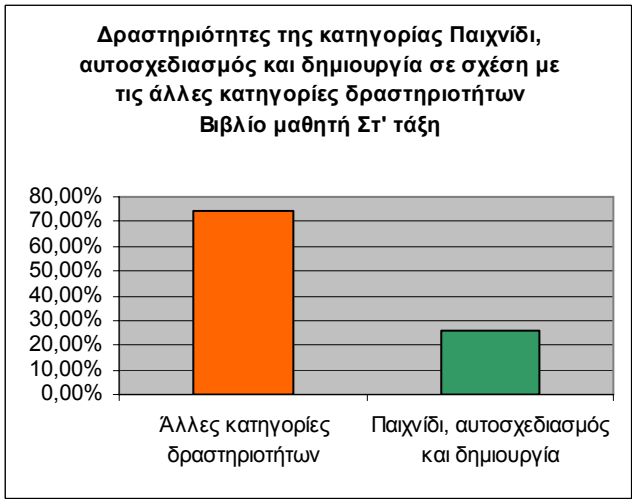
Μια ακόμα παρατήρηση αφορά τα εγχειρίδια της Στ' τάξης. Σε αυτά οι δραστηριότητες χωρίζονται από τους συγγραφείς σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Συγκεκριμένα εμφανίζονται οι εξής κατηγορίες: «Τι θέλουμε να πετύχουμε», «Πληροφορίες παλιές και νέες», «Άκουσε, δες συγκεντρωμένος/η», «Εργασία για το σπίτι, βρες πληροφορίες», «Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία», «Γράψε τη γνώμη σου, κάνε κριτική», «Κίνηση και χορός», «Κατασκευές», «Τραγούδησε και παίξε μουσικά όργανα», «Γραπτή εργασία». Η κατηγορία στην οποία υπάγεται κάθε δραστηριότητα συμβολίζεται με μια μικρή εικόνα στο περιθώριο της σελίδας. Βρέθηκε ότι οι δραστηριότητες της κατηγορίας «Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία» δεν ήταν όλες δημιουργικές. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα φαίνονται στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα.

Για το Βιβλίο του Μαθητή ισχύουν τα εξής:

Ομάδα «Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία»	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
Δημιουργικές	22	84,62%
Μη δημιουργικές	4	15,38%
Γενικό άθροισμα	26	100,00%

Ομάδα	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
Άλλες κατηγορίες δραστηριοτήτων	74	74,00%
Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία	26	26,00%
Γενικό άθροισμα	100	100,00%

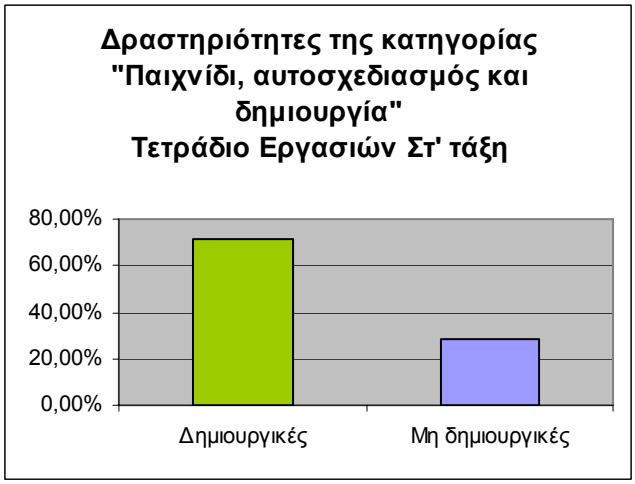


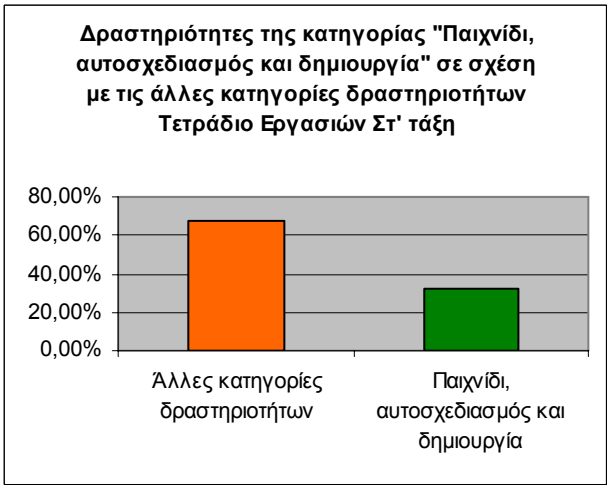


Για το Τετράδιο Εργασιών ισχύουν τα εξής:

Χαρακτηρισμός	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
Δημιουργικές	20	71,43%
Μη δημιουργικές	8	28,57%
Γενικό άθροισμα	28	100,00%

Ομάδα	Σύνολο δραστηριοτήτων	Σύνολο %
Άλλες κατηγορίες δραστηριοτήτων	59	67,82%
Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία	28	32,18%
Γενικό άθροισμα	87	100,00%





Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα σχολικά εγχειρίδια οι δημιουργικές δραστηριότητες είναι σε μεγάλο ποσοστό λιγότερες από τις μη δημιουργικές. Στα εγχειρίδια της Γ'-Δ' τάξης τα ποσοστά δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι αρκετά χαμηλά (κυμαίνονται περίπου στο 30%). Το Βιβλίο Μαθητή της Ε' Δημοτικού χαρακτηρίζεται ως το λιγότερο δημιουργικό καθώς η διαφορά μεταξύ των μη δημιουργικών και των δημιουργικών δραστηριοτήτων αγγίζει το 60,56%. Το γεγονός αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι το Βιβλίο Μαθητή περιέχει περισσότερο στοιχεία θεωρίας και ο μεγαλύτερος όγκος των δραστηριοτήτων βρίσκεται στο Τετράδιο Εργασιών. Και αυτό όμως δεν περιέχει σε μεγάλο ποσοστό δημιουργικές δραστηριότητες (37,74%). Τα περισσότερο δημιουργικά εγχειρίδια βρέθηκε ότι είναι αυτά της ΣΤ' Δημοτικού. Μάλιστα αξίζει να τονιστεί ότι το Βιβλίο Μαθητή είναι το μοναδικό από τα σχολικά εγχειρίδια που βρέθηκε να περιέχει δημιουργικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι οι μη δημιουργικές (51%) ενώ και το Τετράδιο Εργασιών της ΣΤ' υπερτερεί σε σχέση με τα άλλα δύο (44,83%). Φαίνεται πως η συγκεκριμένη συγγραφική ομάδα έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στον τομέα της δημιουργικότητας σε σύγκριση με τις άλλες δύο.

Ανάμεσα στις δημιουργικές δραστηριότητες που εντοπίστηκαν στα εγχειρίδια υπήρχαν και κάποιες που μπορούν να χαρακτηριστούν πολύ καλές και ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές. Παρακάτω παρατίθενται κάποια παραδείγματα:

- «Σκέψου κι εσύ μαζί με τους συμμαθητές σου έναν μουσικό τρόπο για να διώξετε τους Καλικάντζαρους. Φτιάξτε ένα ρυθμικό σχήμα και προσθέστε λόγια που μπορεί να τρομάξουν τους Καλικάντζαρους. Διαλέξτε ήχους από κρουστά μουσικά όργανα και από αντικείμενα που βρίσκονται στην τάξη σας για να το παίξετε» (Βιβλίο Μαθητή Γ'-Δ', σελ. 33).
- «Γίνε ένας μικρός εφευρέτης! Ψάξε και βρες ό,τι υλικά θέλεις και προσπάθησε να φτιάξεις ένα μουσικό όργανο. Όταν το καταφέρεις, παρουσίασέ το στον δάσκαλο και τους συμμαθητές σου» (Τετράδιο Εργασιών Γ'-Δ', σελ. 39).
- «Επανέλαβε το σύνθημα "Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία" χτυπώντας το ρυθμικό του σχήμα και συνόδεψέ το με τους ήχους που θα παράγεις με το σώμα σου. Βρες ένα σύνθημα που αναφέρεται σε ένα σύγχρονο πρόβλημα (π.χ. καταστροφή του περιβάλλοντος) και επένδυσέ το μελωδικά ή ρυθμικά με όργανα ή με διαφορετικά ηχητικά εφέ» (Τετράδιο Εργασιών Ε', σελ. 17).
- «Κάνε τη δική σου διασκευή.
  Δοκίμασε να διασκευάσεις ένα αγαπημένο σου τραγούδι βάζοντάς του στίχους που να έχουν σχέση με το έπος του '40, τον αγώνα για ελευθερία, τον πόλεμο, την αντίσταση στο φασισμό. Γράψε τους στίχους που επέλεξες. Θα ήθελες να τους παρουσιάσεις στην τάξη και να τους τραγουδήσεις;» (Τετράδιο Εργασιών ΣΤ', σελ.13).
- «Δημιουργήστε τη δική σας σημειογραφία.
  Χωριστείτε σε δύο ομάδες: των συνθετών και των μουσικών. Οι συνθέτες επινοούν μια δική τους σημειογραφία και γράφουν μια σύντομη μελωδία στο κερί ή σε ένα χαρτί. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν γράμματα, σχέδια, σύμβολα, χρώματα, σχήματα ή ό,τι άλλο θελήσουν. Στη συνέχεια πρέπει να διδάξουν τη σύνθεση τους στους μουσικούς και να τους διευθύνουν στην πρώτη εκτέλεση του έργου τους» (Τετράδιο Εργασιών ΣΤ', σελ. 15).

Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες όμως, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας δεν δίνεται μεγάλη έμφαση.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίστηκαν μέσα στα σχολικά εγχειρίδια δραστηριότητες ασαφείς, δηλαδή δραστηριότητες που δεν γίνεται εύκολα κατανοητό αυτό που ζητούν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ασαφών δραστηριοτήτων είναι τα εξής:

- Στη σελίδα 6 του Βιβλίου Μαθητή της ΣΤ' τάξης υπάρχει γραπτή εργασία χωρίς εκφώνηση!
- «Κοίταξε… τα χρώματα θέλουν και αυτά να μπουν σε μέτρα! Διάλεξε σε ποιο ρυθμικό τρένο ταιριάζει η παρακάτω φράση.
  - Πράσινο, κόκκινο, κίτρινο (Τετράδιο Εργασιών Γ'-Δ', σελ. 18)

  Σε κανένα, όμως, από «ρυθμικά τρένα» που δίνονται στη συνέχεια της δραστηριότητας δεν ταιριάζει η φράση καθώς το στο ένα υπάρχουν δύο μέτρα-βαγόνια των 2/4 και στο άλλο τέσσερα μέτρα-βαγόνια των 3/4.
- «Στη συνέχεια παρατήρησε προσεχτικά τις παρακάτω εικόνες. Σκέψου τι κίνηση και τι ήχος θα ταίριαζε σε κάθε εικόνα. Προσπάθησε να ταιριάξεις με ένα βέλος τα παρακάτω μουσικά όργανα με την αντίστοιχη εικόνα». (Τετράδιο Εργασιών Γ'-Δ', σελ. 28).
  Ενώ «παρακάτω» δίνονται εικόνες, δεν δίνονται μουσικά όργανα για να τα αντιστοιχίσουν οι μαθητές!
- «Ετοιμάσου τώρα να ακούσεις για άλλη μια φορά το «Βιεννέζικο Μουσικό Ρολόι» του Ζ. Κόνταϊ. Αυτή τη φορά όμως προσπάθησε, καθώς το ακούς, να παρακολουθείς τα

παρακάτω γεωμετρικά σχήματα ακολουθώντας τα βελάκια…» (Τετράδιο Εργασιών Γ'-Δ', σελ.45)

Στο σχήμα του βιβλίου δεν υπάρχουν καθόλου βελάκια!

Αν και το ποσοστό ύπαρξης ασαφών δραστηριοτήτων δεν είναι μεγάλο (όπως φαίνεται παραπάνω, στα αποτελέσματα της έρευνας), τέτοιου είδους ασάφειες στην διατύπωση δεν θα έπρεπε να υπάρχουν καθόλου μέσα στα σχολικά εγχειρίδια.

Επίσης, παρατηρήθηκαν δραστηριότητες που χαρακτηρίστηκαν ως «γενικές» (βλ. αποτελέσματα της έρευνας), δηλαδή δραστηριότητες που αποτελούν περισσότερο ιδέες για θεατρικές παραστάσεις και άλλου είδους δρώμενα, σύνθεση τραγουδιών κ.ά. Αυτές αφήνουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας και κάποιες από αυτές είναι πολύ δημιουργικές, αλλά θεωρούνται δύσκολα εφαρμόσιμες στη σχολική πραγματικότητα. Κάποια παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων δίνονται στη συνέχεια:

- «Με βάση το τραγούδι του Βαγγέλη Ξύδη *Άιντε και Φύγαμε* μπορείτε να δημιουργήσετε μια αποχαιρετιστήρια παράσταση με τραγούδι, χορό, ζωγραφική, θέατρο και ότι άλλο έχει ο καθένας να προτείνει (Βιβλίο Μαθητή ΣΤ', σελ. 73).
- «Με μια ομάδα συμμαθητών σου δημιουργήστε ένα δικό σας τραγούδι με χαρακτηριστική Επωδό- Ρεφρέν. Τραγουδήστε το στην τάξη και ηχογραφήστε το» (Τετράδιο Εργασιών Ε', σελ. 16).

Η τελευταία παρατήρηση αφορά τα σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ' τάξης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στα αποτελέσματα της έρευνας, οι δραστηριότητες των εγχειριδίων της ΣΤ' είναι μοιρασμένες σε ομάδες ανάλογα με το τι είδους δράση ζητούν. Η ομάδα «Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία» ασφαλώς θα περιμέναμε να περιέχει δημιουργικές δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε όμως ότι ακόμα και αυτή η ομάδα (που κατέχει μόλις το 26% του συνόλου των δραστηριοτήτων στο Βιβλίο Μαθητή και το 32,18% στο Τετράδιο Εργασιών) συμπεριλαμβάνει σε μεγάλο ποσοστό δραστηριότητες που δεν είναι δημιουργικές. Συγκεκριμένα, το ποσοστό αυτό για το Βιβλίο Μαθητή είναι 15,38% και για το Τετράδιο Εργασιών 28,57%. Κάποια παραδείγματα μη δημιουργικών δραστηριοτήτων που υπάρχουν στην ομάδα «Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και δημιουργία» είναι τα εξής:

- «Δοκίμασε να παίξεις με τη φωνή σου: να βγάλεις την πιο χαμηλή και μετά την πιο ψηλή φωνή που μπορείς. Ανάμεσά τους υπάρχουν πολλές άλλες φωνές! (Βιβλίο Μαθητή ΣΤ', σελ. 54)
- «Ξάπλωσε στο πάτωμα και τοποθέτησε στην κοιλιά σου, προς το κάτω μέρος της, ένα χοντρό βιβλίο. Χαλάρωσε, ανάσανε βαθιά και συγκέντρωσε τη σκέψη σου στο σημείο αυτό. Να εισπνεύσεις και να εκπνεύσεις αργά έτσι ώστε να νιώθεις το βιβλίο να ανεβοκατεβαίνει στο ρυθμό της αναπνοής. Τραγούδησε ένα γνωστό σου τραγούδι προσπαθώντας το βιβλίο να ανεβοκατεβαίνει όπως πριν» (Τετράδιο Εργασιών ΣΤ', σελ.9).

Αντιπαραβολή με το πρόγραμμα

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Μουσικής *σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και* ***δημιουργία*** *μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και* ***δημιουργικότητας*** *του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη* ***καλλιέργεια της δημιουργικότητας*** *και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής* ***δημιουργίας*** *και εκτέλεσης.*

Επίσης, ένας από τους τέσσερις βασικούς άξονες γνωστικού περιεχομένου που προτείνει το ΔΕΠΠΣ είναι και ο άξονας «Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας μουσικές ιδέες-Δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας» που αντιστοιχεί και στον άξονα δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας των γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων του ΑΠΣ. Βασικές δεξιότητες που καλλιεργεί αυτός ο άξονας είναι ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση. Στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις του ΑΠΣ αναφέρονται τα εξής: «*Στην καλύτερη περίπτωση πάντως, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να εκλεπτύνουν τις ακουστικές τους ικανότητες, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων της τάξης και να ενσωματώσουν τις δραστηριότητες αυτές στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση (δημιουργία)».* Η δημιουργικότητα, δηλαδή, δεν θα πρέπει να προωθείται μόνο μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση αλλά και μέσα από δραστηριότητες ακρόασης και την εκτέλεσης.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι κατά το σχεδιασμό των επίσημων Προγραμμάτων της Μουσικής λήφθηκε σοβαρά υπόψη η καλλιέργεια της δημιουργικότητας ως πρωταρχικός στόχος της Μουσικής εκπαίδευσης. Αυτό που παρατηρήθηκε όμως στην πράξη, δηλαδή στα σχολικά εγχειρίδια που γράφτηκαν με βάση το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, είναι ότι η έμφαση σε δημιουργικές δραστηριότητες είναι αρκετά μικρότερη από το αναμενόμενο.

Επίλογος - Παρατηρήσεις

Η φιλόδοξη προσπάθεια που ξεκίνησε για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων μουσικής για το δημοτικό σχολείο είναι μια ιδιαίτερα θετική κίνηση. Σύμφωνα όμως με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνεται ανεπαρκής τουλάχιστον στον τομέα της δημιουργικότητας. Τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια θα έπρεπε να επανεξεταστούν, να διορθωθούν και να ολοκληρωθούν ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Henkel, S.A. (2002). Torrance framework for creative thinking. Ανασύρθηκε στις 23/10/2008 από: http://www.bethel.edu/~shenkel/PhysicalActivities/CreativeMovement/CreativeThinking/Torrance.html

Williams, R., Stockmyer, J.(1987). *Unleashing the right side of the brain-The Lark Creativity Program.* Brattleboro: Stephen Green Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2008). *Μουσική Ε' Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή*. *Αθήνα*: ΟΕΔΒ.

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2008). *Μουσική Ε' Δημοτικού: ΤετράδιοΕργασιών*. *Αθήνα*: ΟΕΔΒ.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαίανδρος.

Θεωδορακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α, Σπετσιώτης, Ι. (2008). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή*. *Αθήνα*: ΟΕΔΒ.

Θεωδορακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.Α., Σπετσιώτης, Ι. (2008). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού: Τετράδιο Εργασιών*. *Αθήνα*: ΟΕΔΒ.

Καψάλης Α.Γ. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Καψάλης, Α.Γ. & Χαραλάμπους, Δ.Φ. (1993) *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Κοκκίδου, Μ. (2005). Δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση: Είναι δυνατό να διδαχτεί;. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.). *Πρακτικά 4ου συνεδρίου της Ελληνικής ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (34-41). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Lee, V., Webberley, R. & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε.

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζλογλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (2008). *Μουσική Γ' & Δ' Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζλογλου, Δ. & Καψημάνη, Μ. (2008). *Μουσική Γ' & Δ' Δημοτικού: Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στάμου, Λ. (2005). Δημιουργικότητα και μουσική εκπαίδευση. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.). *Πρακτικά 4ου συνεδρίου της Ελληνικής ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 1-14. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη & δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών* (μτφρ. Τ. Γαζεριάν) (2η έκδοση). Αθήνα: Ίων.

Φ.Ε.Κ. αρ.304Β, 2003: *Φ.Ε.Κ. των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ* , 337- 353.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, εκπαιδεύει, θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009.
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Η επαγγελματική γνώση του καθηγητή-μουσικού στα πλαίσια της αρχικής του εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής του εξέλιξης

Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Περίληψη

Η παρούσα ομιλία εστιάζει στην επαγγελματική γνώση του καθηγητή-μουσικού στα πλαίσια τόσο της αρχικής προετοιμασίας και καταλληλότητας για απασχόληση, όσο και της μορφής που θα μπορούσε να πάρει η συνεχιζόμενη επαγγελματική του εξέλιξη. Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος της κριτικής ανασκόπησης τόσο στην εκπαιδευτική-διδακτική διαδικασία όσο στην καλλιτεχνική-μουσική δραστηριότητα του καθηγητή-μουσικού, προκειμένου να διερευνηθεί η ιδιαιτερότητα των επαγγελματικών γνώσεων που οφείλει αυτή η επαγγελματική ομάδα να κατέχει. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν από καθηγητές στον ελλαδικό πανεπιστημιακό και ωδειακό χώρο με τη μέθοδο της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης, χρησιμοποιώντας πολλαπλά ερευνητικά εργαλεία: συνέντευξη, συμμετοχική παρακολούθηση και ντοκουμέντα. Τα δεδομένα έδειξαν ότι η διαδικασία απόκτησης και ενδυνάμωσης των επαγγελματικών γνώσεων του καθηγητή-μουσικού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και χαρακτηρίζεται από τη σχέση ανάμεσα στο εργασιακό και ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο και την ανάγκη συνένωσης μουσικής πράξης και διδασκαλίας. Η έρευνα κατέληξε ότι η προτεραιότητα σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την ικανότητα κριτικής ανασκόπησης μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες της μουσικής διδασκαλίας και πράξης και να αμφισβητήσει παραδοσιακές νόρμες και αξίες, προσφέροντας ευκαιρίες αλλαγής τόσο στην αρχική προετοιμασία των καθηγητών μουσικών οργάνων όσο και στην συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά
Επαγγελματική γνώση, καθηγητής-μουσικός, αναστοχασμός

Πρόλογος

Η επαγγελματική γνώση του καθηγητή-μουσικού

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει για τους καθηγητές-μουσικούς, ως επαγγελματίες, αφορά στα είδη των γνώσεων που κατέχουν και εκφράζουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Μόνο εφόσον οι επαγγελματικές τους πρακτικές συνίστανται από κάτι που μεταφέρεται, που διδάσκεται ή που αναπαράγεται, μπορούμε να κάνουμε λόγο για αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών ή συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (van Manen 1999). Οι Furlong et al. (2000:5) ισχυρίζονται πως τρία είναι τα βασικά συστατικά της λέξης ‘επαγγελματισμός’ - γνώση, αυτονομία και υπευθυνότητα - και πως αυτά σχετίζονται μεταξύ τους. Η κατοχή μιας εξειδικευμένης μορφής γνώσης είναι το πιο καθοριστικό χαρακτηριστικό της έννοιας ‘επάγγελμα’ (Hoyle & John, 1995). Οι τρεις παραπάνω έννοιες αναφέρονται στην κατοχή ενός εξειδικευμένου *corpus* γνώσεων (που αναφέρεται συχνά ως καθοριστικό συστατικό ενός ‘επαγγέλματος’, π.χ. Hoyle & John, 1995) και στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών κατά τη διάρκεια μιας πρακτικής (που προϋποθέτει την αυτονομία και την υπευθυνότητα). Συναφή έννοια, λοιπόν, της γνώσης είναι η επαγγελματική πράξη ή πρακτική. Ο MacIntyre (1984, βλ. Pembrook and Craig 2002:786) αναφέρει ότι η ενασχόληση με μια πρακτική προϋποθέτει την αποδοχή των κανόνων και αξιών που την αποτελούν, αλλά επηρεάζεται ακόμα και από

προσωπικές προτιμήσεις, επιλογές και στάσεις (ό.π.:190). Ένας καθηγητής οφείλει να μπορεί να πραγματοποιεί αυτήν την σύνδεση μεταξύ προσωπικών ενδιαφερόντων, αξιών και στάσεων και συλλογικών και επαγγελματικών αξιών και πρακτικών.

Στις εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές, η κατά κανόνα εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας (one-to-one) και η απουσία εξειδικευμένων προγραμμάτων στη διδακτική των οργάνων συμβάλλουν στον χαρακτηρισμό της μουσικής διδασκαλίας ως κάτι που συντελείται πίσω από 'κλειστές πόρτες' (Young et al., 2003). Σχετικά με τις γνώσεις που κατέχουν οι καθηγητές υποστηρίζεται ότι «η εφαρμοσμένη μουσική διδασκαλία τείνει να συναποτελείται από αυτο-δημιούργητες στρατηγικές, την κοινή λογική και την παράδοση» (Persson 1996:25). Πράγματι, σε μια πρόσφατη έρευνα που διερευνά την επαγγελματική γνώση τεσσάρων καθηγητών-μουσικών αποκαλύπτεται ότι η κύρια πηγή της γνώσης τους είναι η εμπειρία τους, ενώ η επίδραση της εκπαίδευσής τους είναι ελάχιστη (Jorquera-Jaramillo, 2008). Στις 'ανώτερες' και 'ανώτατες' εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές μια ακόμα πτυχή των επαγγελματικών πρακτικών των καθηγητών-μουσικών αποκαλύπτεται. Η έντονη ενασχόληση των καθηγητών-μουσικών με τον καλλιτεχνικό χώρο τους επιτρέπει να προσφέρουν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές τους που δεν σχετίζονται μόνο με εξειδικευμένες γνώσεις του τομέα δράσης τους, αλλά και με την καθημερινή τριβή με τον καλλιτεχνικό κόσμο (Odam & Bannan, 2005). Συνοψίζοντας, οι τρόποι που η διεθνής βιβλιογραφία έχει διαπραγματευτεί τα διαφορετικά είδη γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν την σύνδεση της επαγγελματικής γνώσης (1) με την γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου και (2) με τη διδακτική εμπειρία.

Οι καθηγητές μουσικής εκτέλεσης είναι συχνά και επαγγελματίες μουσικοί - οι μουσικές πρακτικές τους πέρα από τα όρια του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο εργάζονται αποτελούν τη βάση της επαγγελματικής τους εμπειρίας (Nerland, 2000). Έτσι, προηγούμενες μελέτες στον τομέα αυτόν έχουν εστιάσει στην έννοια της επαγγελματικής πορείας ή 'καριέρας' των καθηγητών-μουσικών (Mills, 2004α· 2004β) και έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι καλλιτεχνικές δραστηριότητές τους επιδρούν στις διδακτικές τους μεθόδους (Nerland, 2000· Nielsen, 1999). Αλλά, όπως και η επαγγελματική γνώση του καθηγητή-μουσικού, έτσι και η συνένωση μουσικής πράξης και διδασκαλίας δεν έχει μελετηθεί ευρέως στον τομέα των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών. Οι περισσότερες μελέτες έχουν εστιάσει στη δευτεροβάθμια/πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις εντάσεις μεταξύ μουσικής/καλλιτεχνικής και διδακτικής πρακτικής (Bernard 2004· Baker 2006). Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Mills (2004α· 2004β) που εστιάζει στα χαρακτηριστικά των καθηγητών μουσικής εκτέλεσης σε μια Αγγλική ακαδημία μουσικής. Η διδασκαλία αποτελεί για αυτούς τρόπος εξέλιξης της μουσικής τους πράξης και σταδιακά γίνεται αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία, ωστόσο, σε τούτη τη μελέτη παραμένουν άγνωστοι. Ακόμα, η ερμηνεία και κατανόηση των απόψεων των καθηγητών γίνεται ερήμην του εργασιακού/ευρύτερου επαγγελματικού τους περιβάλλοντος. Με τη μελέτη της διαδικασίας έκφρασης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής γνώσης του καθηγητή-μουσικού σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα, κατανοείται βαθύτερα και η συνένωση μουσικής πράξης και διδασκαλίας.

Οι εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές στην Ελλάδα

Ελάχιστες συστηματικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών στον Ελλαδικό χώρο. Στο ωδειακό περιβάλλον ο Μπαλτζής (2003) χρησιμοποιεί ποσοτική μεθοδολογία (ερωτηματολόγια) προκειμένου να περιγράψει τα χαρακτηριστικά των καθηγητών και της εργασίας τους σε ωδεία της Βόρειας Ελλάδας. Με την

έρευνα αυτή δίνονται σημαντικά στοιχεία για την φύση της εργασίας των καθηγητών. Το 52.8% του δείγματος εργάζεται σε περισσότερα από ένα ωδεία και τουλάχιστον το ένα τρίτο του δείγματος εργάζεται τουλάχιστον σε δύο πόλεις. Σε σχέση με την ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους, το 75.7% των καθηγητών αναφέρουν ότι θα ενθάρρυναν τους μαθητές τους να εργαστούν ως μουσικοί ή καθηγητές μουσικής, ενώ μόνο το 56.8% θα επέλεγε ξανά να σπουδάσει μουσική. Ελάχιστα στοιχεία, ωστόσο, δίνονται για το κοινωνικό και γεωγραφικό πλαίσιο των πορισμάτων αυτών. Κάποια αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμπίπτουν με την ποιοτική έρευνα της Μαρκέα (2002) στην οποία αναφέρεται ότι οι καθηγητές συχνά εργάζονται σε περισσότερα του ενός ωδείου. Σημαντικό όμως στην έρευνα αυτή είναι το πόρισμα της ποιοτικής διαφοράς μεταξύ ωδείων - συχνά οι καθηγητές πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και την ποιότητα των μαθημάτων τους ανάλογα με το ωδείο στο οποίο εργάζονται.

Δυστυχώς, οι μελέτες αυτές δεν προχωρούν στην παρατήρηση του χώρου εργασίας των καθηγητών, ούτε των επαγγελματικών πρακτικών τους στη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο δεν δίνεται έμφαση στη σύνδεση των απόψεων και πράξεων των καθηγητών με το γενικότερο περιβάλλον της εργασίας τους, π.χ. του εκπαιδευτικού οργανισμού που εργάζονται και, ενδεχομένως, του καλλιτεχνικού τους χώρου. Με αφορμή πρόσφατων προβληματισμών για τις τάσεις της πανεπιστημιακής πολιτικής των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών της χώρας μας, όπου επιδιώκεται ολοένα και περισσότερο η σύμπραξη εφαρμοσμένων και θεωρητικών μουσικών σπουδών[5] αλλά και τη γενικότερη έλλειψη συστηματικής μελέτης του Ωδειακού πλαισίου λειτουργίας, οφείλουμε να τοποθετήσουμε τη μελέτη της επαγγελματικής γνώσης σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, μέχρι στιγμής δεν έχει δοθεί έμφαση στην μουσικοπαιδαγωγική έρευνα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και όσες έρευνες έχουν συντελεστεί αφορούν τη γενικότερη προετοιμασία καθηγητών μουσικής[6] παρά τον χώρο των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών. Τέλος, η έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων μεταπτυχιακής εξειδίκευσης και οργανωμένης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στα μουσικοπαιδαγωγικά, καθιστά επιτακτική την ανάγκη να θέσουμε ερωτήματα τα οποία εξερευνούν την γνώση που οι καθηγητές-μουσικοί εφαρμόζουν στο σύνολο των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων (και όχι μόνο των καλλιτεχνικών). Οι ελλείψεις αυτές έρχονται να καλυφθούν κατά ένα μέρος με την παρούσα μελέτη.

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2005-2006 σε δύο ιδρύματα προετοιμασίας μουσικών στον Ελλαδικό χώρο - πανεπιστημιακής και ωδειακής εκπαίδευσης. Η ένταξη των πορισμάτων της έρευνας στο ιστορικό, γεωγραφικό, κοινωνικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών ήταν καθοριστική για την ερμηνεία και την κατανόηση των

[5] Μια οργανωμένη προσπάθεια μελέτης του χώρου αυτού γίνεται το 2003 από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, με το συνέδριο «Οι σπουδές μουσικολογίας και μουσικής στην ανώτατη εκπαίδευση: ακαδημαϊκή δομή και πανεπιστημιακή πολιτική» (Αθήνα 18/3/2003, Ινστιτούτο Goethe Αθηνών). Τα πρακτικά δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό Μουσικολογία, τεύχος 18 (2003). Φέτος, πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, ανάλογη προσπάθεια διερεύνησης των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών με το συνέδριο «Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης» (Θεσσαλονίκη, 29-31 Μαΐου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

[6] Για μια σύγκριση της αρχικής προετοιμασίας καθηγητών μουσικής σε Ελλάδα και Αγγλία, βλ. Χρυσοστόμου (1997).

πορισμάτων αυτών. Η διαφορετικότητά τους ήταν καθοριστικός παράγοντας επιλογής τους. Ενώ το αντικείμενο της έρευνας δεν ήταν η σύγκριση των δύο ιδρυμάτων, πολύ σύντομα έγινε αντιληπτό ότι η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας ενός ιδρύματος συνεισφέρει στην κατανόηση του άλλου. Η επίγνωση μάλιστα των συμμετεχόντων καθηγητών ότι η έρευνα θα τοποθετούνταν και σε άλλον οργανισμό διαφορετικό από τον δικό τους, υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για τον τρόπο με τον οποίο παρουσίαζαν το περιβάλλον εργασίας τους.

Η επιτόπια έρευνα στο κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον διήρκησε τρεις μήνες. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης (Stenhouse 1988) που ενθάρρυνε την ακριβή περιγραφή και συστηματική ερμηνεία συμπεριφορών και την εστίαση σε ποικίλες απόψεις και τοποθετήσεις των καθηγητών. Συγκεκριμένα, η εθνογραφική προσέγγιση είχε στόχο τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους κατανοούσαν οι ίδιοι οι καθηγητές τις επαγγελματικές απόψεις και πρακτικές τους στα πλαίσια των αξιών και απαιτήσεων των χώρων εργασίας τους. Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να δοθεί έμφαση στη μοναδικότητα συγκεκριμένων προσώπων μέσα από ποικίλες και προσβάσιμες περιγραφές.

Συνολικά είκοσι οχτώ καθηγητές συμμετείχαν στην έρευνα από τους δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Ωδείο: 18, Πανεπιστήμιο: 10) μέσω εστιασμένων συνεντεύξεων. Από κάθε δείγμα (ωδειακό/πανεπιστημιακό) επιλέχθηκαν τέσσερις καθηγητές (διαφορετικών μουσικών οργάνων) των οποίων τα μαθήματα ηχογραφήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν. Πολλαπλά ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων - η συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και τα ντοκουμέντα. Με το μικρότερο δείγμα των οκτώ καθηγητών (Ωδείο: 4, Πανεπιστήμιο: 4) εφαρμόστηκε η μέθοδος 'video-stimulated recall' κατά την οποία βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα μουσικής διδασκαλίας χρησιμοποιηθήκαν ως αφετηρία συζήτησης στα πλαίσια εστιασμένων συνεντεύξεων.[7] Πέρα από την παρακολούθηση μαθημάτων εξατομικευμένης διδασκαλίας, η συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από μουσικές και άλλες δραστηριότητες όπου συμμετείχαν άμεσα ή έμμεσα (μέσω των μαθητών τους) οι καθηγητές, όπως συναυλίες ή εξετάσεις. Στα πλαίσια θεματικής ανάλυσης των δεδομένων συγκεκριμένοι κώδικες επιλέχθηκαν ως επικρατέστεροι και κατηγοριοποιήθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς τομείς.

Ερευνητικά πορίσματα

Η εργασία τούτη επεξεργάζεται και παρουσιάζει στοιχεία που αναφέρονται συγκεκριμένα στη διαδικασία έκφρασης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής γνώσης του καθηγητή-μουσικού σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα, προκειμένου να κατανοηθεί βαθύτερα η συνένωση της μουσικής πράξης με τη διδασκαλία, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους καθηγητές. Τα δεδομένα λήφθηκαν από συνεντεύξεις και την παρατήρηση μαθημάτων εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η βάση δεδομένων αποκαλύπτει ότι τα είδη επαγγελματικής γνώσης στα οποία δίνουν έμφαση οι καθηγητές διαφέρουν σε κάθε ίδρυμα ανάλογα με την αξία που τους δίνονται σε κάθε διδακτική κοινότητα.

[7] Για αναλυτική περιγραφή της μεθόδου βλέπε Τριανταφυλλάκη, Α. (2008). Η χρήση της μεθόδου «Video-Stimulated Recall» στην διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων του καθηγητή-μουσικού. *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*, Πρακτικά συμποσίου (επιμ. Μ. Αργυρίου). Εκδόσεις Διάπλαση.

Από τη μουσική πράξη στη διδασκαλία

Ένα βασικό πόρισμα της πανεπιστημιακής βάσης δεδομένων είναι η έμφαση που δίνεται στη διαμόρφωση μια δυνατής 'θέσης' στις εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές στον Ελλαδικό χώρο. Αυτό επιτυχγάνονταν όταν οι καθηγητές αναφέρονταν σε γνώσεις που αφορούσαν γενικά τον χώρο της μουσικής εκτέλεσης και συγκεκριμένα την μουσική πράξη, με την διαμόρφωση υψηλού επιπέδου μουσικών κατά την αποφοίτησή τους, και με τη σωστή προετοιμασία τους για το επάγγελμα του μουσικού. Στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης ο Piper (1994:6) τονίζει ότι οι ακαδημαϊκοί διαμορφώνουν εντός της πανεπιστημιακής τους εργασίας την ταυτότητά τους ως καθηγητές και εκτός του πανεπιστημίου την ταυτότητά τους ως ειδικοί του αντικειμένου τους. Πράγματι, οι καθηγητές αναλάμβαναν τον ρόλο του καθηγητή αλλά όχι και την ταυτότητα (MacLure, 2001). Έτσι, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγω γνώσεις τους αντικειμένου τους, αλλά και ιστορίες, «μυστικά», «μύθους» του καλλιτεχνικού τους χώρου εργασίας. Όταν παρουσίαζαν τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων, υιοθετούσαν μόνο την ταυτότητα του μουσικού εκτελεστή. Οι επαγγελματικές αξίες του εργασιακού αυτού χώρου διέπονταν από την έμφαση στις γνώσεις αυτές με τις οποίες εμπλούτιζαν οι καθηγητές τα μαθήματά τους αλλά και με την πεποίθηση ότι η διδασκαλία σε αυτό το επίπεδο σπουδών προϋποθέτει τους καθηγητές να είναι *και* ενεργοί μουσικοί. Υποστηρίζεται ότι:

> *Αν θες να γίνεις δάσκαλος τότε πρέπει να πας σε ένα σχολείο ή κάτι ανάλογο. Αλλά αν διδάσκεις σε αυτό το επίπεδο σπουδών, πρέπει να θέλεις να είσαι ενεργός, το όνειρό σου να είναι να ανέβεις στην σκηνή.*

Στενά συνδεδεμένη με την διδασκαλία σε αυτό το επίπεδο σπουδών είναι η ικανότητα για μουσική αναπαράσταση στα μαθήματα:

> *Είναι σημαντικό για έναν μαθητή να έχει έναν ενεργό καθηγητή, που κρατάει το όργανο, έτσι...να έχει ένα πρότυπο στα αυτιά του.*
>
> *Το μάθημα δεν συντελείται σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά μπαίνεις και στη φιλοσοφία της εκτέλεσης. Ο μαθητής χρειάζεται έναν καθηγητή που μπορεί να παίζει, να ακούει τι του λέει ο καθηγητής, να δοθεί μια κατεύθυνση.*

Δίνεται έμφαση και στη γνώση της μουσικής πράξης:

> *Αν ένας καθηγητής δεν έχει παίξει ο ίδιος το ρεπερτόριο είναι δύσκολο να το μεταφέρει στον μαθητή -όχι απλά τις νότες, αλλά την ουσία του κομματιού, πώς ακούγεται στη σκηνή.*
>
> *Συνειδητά πιστεύω ότι είμαι μουσικός και έτσι πρέπει να νοιώθω, ως μουσικός, έτσι μπορώ να συνεισφέρω στους μαθητές μου. Το άλλο δεν έχει εφαρμογή στον τομέα μας.*

Η ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού προϋποθέτει την ανάληψη της επαγγελματικής ταυτότητας του μουσικού εκτελεστή για τους καθηγητές σε αυτό το δείγμα. *Γίνεται έτσι η σύνδεση ανάμεσα στη μουσική πράξη και διδασκαλία κατά την οποία η μουσική πράξη οφείλει να προηγείται της διδασκαλίας.*

Το βασικότερο πόρισμα της ωδειακής βάσης δεδομένων είναι η έμφαση στον ρόλο *και* την ταυτότητα του καθηγητή και παιδαγωγού. Οι καθηγητές προβάλλουν την ταυτότητα του καθηγητή αλλά και του μουσικού, ενώ εντός του μαθήματος η γνώση που χρησιμοποιούν

αφορά σε μεγάλο ποσοστό την μακροχρόνια διαμονή τους ως *εκπαιδευτικοί* στον εργασιακό αυτόν χώρο. Κατά τη διάρκεια της εξατομικευμένης διδασκαλίας (αλλά και των συνεντεύξεων), προβάλλεται γνώση που αφορά στις απαιτήσεις του ιδρύματος κατά τη διάρκεια συναυλιών και εξετάσεων, αλλά και γνώση που αφορά στην παιδαγωγική των οργάνων τους, και συγκεκριμένα την αποτελεσματική μετάδοση μιας έννοιας στους μαθητές. *Οι επαγγελματικές αξίες του εργασιακού χώρου σχετίζονταν περισσότερο με την προβολή του προτύπου του καλού παιδαγωγού, παρά του ενεργού μουσικού και εκτελεστή.*

Πολλοί καθηγητές στο ωδειακό δείγμα είχαν αποχωρήσει από τον καλλιτεχνικό χώρο, επιλέγοντας να ασχοληθούν αποκλειστικά με την εκπαίδευση. Άλλοι παρέμεναν ενεργοί μουσικοί σε ορχήστρες ή μικρότερα σύνολα. Η πλειονότητα, ωστόσο, διαχωρίζει τη μουσική πράξη από τη διδασκαλία.

> *Φυσικά η τέχνη της διδασκαλίας είναι κάτι το ξεχωριστό και δεν πρέπει να μπλέκουμε την εκτέλεση με το να είναι κανείς καλός καθηγητής.*
>
> *Η διδασκαλία ήταν ο στόχος μου όταν πρωτοασχολήθηκα με τη μουσική. Όχι ότι έχω ξεχάσει το εκτελεστικό μέρος. Απλά πιστεύω ότι αν κάνεις κάτι, πρέπει να είναι συγκεκριμένο. Είναι άλλο πράγμα να είσαι καθηγητής και άλλο να είναι εκτελεστής.*

Επιπλέον οι μουσικοί εκτελεστές πιο δύσκολα μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους μαθητές,

> *Φυσικά δεν είναι απολύτως απαραίτητο ότι θα μπορείς να μεταφέρεις τις γνώσεις σου ως εκτελεστής. Πρέπει να μπορείς να μεταφράζεις αυτές τις εμπειρίες. Αυτός είναι ο ρόλος του καθηγητή.*
>
> *Υπάρχουν άλλοι καθηγητές που μπορεί να είναι εκτελεστές, αλλά δεν μπορούν να μεταφέρουν στους μαθητές τους πώς να παίζουν καλά. Για παράδειγμα μπορεί ένας καθηγητής να παίξει έξοχα ένα κομμάτι και να πει στον μαθητή απλά να το παίξει και αυτός. Αντίθετα, ο καθηγητής που δεν έχει σπουδαία εκτελεστική ικανότητα μπορεί να αποφοιτήσει σπουδαίους μαθητές. Δεν είναι απόλυτο.*

Η ικανότητα του καθηγητή να εξηγεί και να μεταφέρει στον μαθητή μουσικές γνώσεις (Shulman, 1986) ήταν βασικό θέμα στα ωδειακά εμπειρικά δεδομένα. Κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας δύο ενεργών μουσικών εκτελεστών συζητιέται το αν μπορεί ένας καλός εκτελεστής να είναι και καλός καθηγητής. Συμφωνούν ότι συνήθως ένας σπουδαίος εκτελεστής δεν μπορεί να εξηγήσει τόσο αποτελεσματικά κάποια πράγματα όσο ένας καλός δάσκαλος, αφού οι εκτελεστές συνήθως παίζουν χωρίς να σκέφτονται πώς παίζουν. Δίνεται το παράδειγμα ενός μέτριου εκτελεστή που μπορεί να λύνει τα προβλήματα των μαθητών του. Οι καθηγητές στο δείγμα αυτό έθεταν σαφή σύνορα μεταξύ μουσικής πράξης και διδασκαλίας, καθώς η κάθε μια από αυτές τις δραστηριότητες αναδεικνύει διαφορετικά είδη γνώσεων. Καθώς συζητούσαν για τα είδη των γνώσεων που θεωρούσαν, ως παιδαγωγοί, ότι είναι σημαντικά, πρόβαλλαν και την επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου και παιδαγωγού. Έτσι, ωστόσο, συντελείται και η αποσύνδεση της μουσικής πράξης από τη διδασκαλία καθώς η μία δραστηριότητα δεν προϋποθέτει την άλλη.

Μέχρι στιγμής τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα είδη επαγγελματικών γνώσεων που προβάλλονται σε κάθε δείγμα - πανεπιστημιακό και ωδειακό - διαμορφώνουν διαφορετικές προϋποθέσεις για τη σχέση μεταξύ μουσικής πράξης και διδασκαλίας. Όταν οι γνώσεις που πρόβαλλαν οι καθηγητές αφορούσαν το αντικείμενό τους και την καλλιτεχνική τους εμπειρία, η σχέση μουσικής πράξης και διδασκαλίας ενισχυόταν. Όταν πάλι οι γνώσεις που προβάλλονταν

αφορούσαν στην ικανότητα μετάδοσης της μουσικής στους μαθητές η σχέση μουσικής πράξης και διδασκαλίας αποδυναμώνονταν. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι καθηγητές του Ωδείου δεν κατείχαν δυνατές γνώσεις του αντικειμένου τους ή ότι οι καθηγητές του Πανεπιστημίου δεν κατείχαν γνώσεις που αφορούσαν στη μετάδοση του αντικειμένου τους. Απλά κατά τη συλλογή των δεδομένων δεν προβλήθηκε σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτελέσει ξεχωριστό 'θέμα' στην ανάλυση.

Από τη διδασκαλία στη μουσική πράξη

Η ανάλυση του συνόλου των δεδομένων αναδεικνύει ως κοινό στοιχείο για την εξέλιξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των καθηγητών τη διδακτική τους δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, η συντήρηση και εξέλιξη της γνώσης του αντικειμένου τους (μουσική εκτέλεση στο όργανο ειδίκευσής τους) πραγματοποιούνταν, μεταξύ άλλων, και μέσα από τις διδακτικές τους πρακτικές (Mills, 2004α· 2004β). Ο τρόπος με τον οποίο συντελούνταν αυτή η διαδικασία του 'δανεισμού' από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, διέφερε σε κάθε βάση δεδομένων και εξαρτώνται από το είδος του κριτικού αναστοχασμού που έθεταν σε λειτουργία κάθε φορά οι καθηγητές. Παρέμενε, ωστόσο, μια βαθύτατα προσωπική διαδικασία (Terhart, 1999).

Στο πανεπιστημιακό δείγμα, οι καθηγητές πρόβαλλαν τον *καλλιτεχνικό* τους εαυτό κατά τη διαδικασία αναστοχασμού κατά την οποία 'δανείζονταν' στοιχεία από τις διδακτικές τους δραστηριότητες. Τόσο η μουσική αναπαράσταση την ώρα του μαθήματος, όσο η διαδικασία επίλυσης των τεχνικών και εκφραστικών προβλημάτων των φοιτητών οδηγούσε στην εφαρμογή των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούσαν την ώρα της προσωπικής τους μελέτης.

> *Το να διδάσκει κανείς ένα τέτοιο ρεπερτόριο, είναι μια προϋπόθεση για να κρατιέται ενεργός ... όταν οι φοιτητές παίζουν το ίδιο ρεπερτόριο με σένα, και όταν χρειάζεσαι να μελετήσεις το ρεπερτόριο για να τους το δείξεις, και να το παίξεις, τότε αυτό συμβάλλει πολύ θετικά.*
>
> *Σου δίνουν τόσα πολλά οι φοιτητές. Έχω μάθει τόσα πολλά από αυτούς. Επειδή όταν λύνεις το πρόβλημα των φοιτητών καλυτερεύεις και ο ίδιος.*
>
> *Παρ'όλο που αρκετά πράγματα τα έμαθα στην θεωρία, όταν διδάσκεις γίνεται για μένα ανοιχτό βιβλίο και όλα αυτά τα πράγματα τα βλέπεις στην απλοποιημένη και ωμή τους μορφή. Από εκεί και πέρα όταν εξηγείς κάποια πράγματα πάντα καταλαβαίνεις καλύτερα τον εαυτό σου, συγκεντρώνεις τις ιδέες σου, βοηθάει πολύ.*
>
> *Ο καθηγητής μου έλεγε πως όσο περισσότερο διδάσκεις, τόσο περισσότερο μαθαίνεις γιατί όταν διδάσκεις εξασκείσαι να ακούς τις λεπτομέρειες και είναι πιο εύκολο όταν παρακολουθείς τα προβλήματα σε άλλους και πιο δύσκολο να τα παρακολουθήσεις στον εαυτό σου.*
>
> *Όταν ξεκινήσεις να διδάσκεις για πρώτη φορά, μπαίνεις στην διαδικασία να μεταφέρεις τις γνώσεις σου σε ένα άλλο πρόσωπο. Το καταπληκτικό που συμβαίνει είναι ότι την ίδια στιγμή που το εξηγείς στον φοιτητή σου, φτάνεις σε ένα σωρό συμπεράσματα για τον εαυτό σου. Οπότε, αυτά που έχεις ήδη μάθει τα μαθαίνεις από την αρχή και καλύτερα όταν τα μεταφέρεις στον άλλον.*

Η διδασκαλία ευνοεί την καλλιτεχνική πράξη σε αυτά τα αποσπάσματα μέσα από (α) την προσεκτική παρακολούθηση και την μετέπειτα επίλυση των προβλημάτων των φοιτητών και (β) την μεταφορά γνώσεων ή την επεξήγηση. Έτσι κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αναστοχασμού οι καθηγητές εστιάζουν στον καλλιτεχνικό τους εαυτό και την καλλιτεχνική διαδικασία (Burnard 2006:9) προκειμένου να βελτιώσουν τις καλλιτεχνικές τους πρακτικές.

Στο ωδειακό δείγμα, οι καθηγητές εστίαζαν τόσο στον καλλιτεχνικό τους εαυτό, όσο στον καλλιτεχνικό εαυτό των σπουδαστών τους. Στη δεύτερη περίπτωση, οι καθηγητές εφάρμοζαν τις ίδιες τις ιδέες των σπουδαστών τους στην καλλιτεχνική τους πράξη. Δίνονται παραδείγματα και από τις δύο διαδικασίες,

Η διδασκαλία είναι ένας αναστοχασμός για την εκτέλεση. Κατανοείς κάποια πράγματα για τον εαυτό σου μέσω της διδασκαλίας.

Από τους φοιτητές μαθαίνεις πολλά. Ακόμα και αν κάποιο τεχνικό ή εκφραστικό ζήτημα δεν σε έχει προβληματίσει, με το που το βλέπεις στους σπουδαστές, αποκαλύπτεις πολλά νέα πράγματα. Ο κάθε ένας από εμάς έχει 'κλέψει' ιδέες από τους μαθητές που είναι άλλοτε καλές και άλλοτε όχι. Η ζωή αλλάζει, όπως και η μουσική. Οι απόψεις που είχα στα 22 μου δεν είναι οι ίδεες που έχω τώρα. Όταν δεις ένα παιδί να κάνει κάτι στα 15 του αυθόρμητα που δεν το έχεις σκεφτεί, μπορείς να το δανειστείς. Είναι μια ανταλλαγή μουσικών δεδομένων.

Η διδασκαλία βοηθάει την εκτέλεση. Είναι σαν δύο καθρέφτες. Συχνά βλέπεις τον εαυτό σου στους μαθητές, τις αδυναμίες του, τα λάθη που ο ίδιος κάνεις και τα διορθώνεις.

Από τον μαθητή παίρνεις πολλά. Του λες κάτι, το καταλαβαίνει διαφορετικά, και σου δίνει μια νέα ιδέα. Πάνω σε αυτήν θα χτίσεις μια άλλη ιδέα....αλλάζεις μια ιδέα και τη χτίζεις μαζί με τον μαθητή...ο μαθητής πρέπει να είναι συνάδελφος. Συμβαίνει συχνά καθηγητής και μαθητής να παίζουν το ίδιο κομμάτι και ο καθένας να το κατανοεί διαφορετικά. Εκεί μαθαίνεις πράγματα.

Ενώ ο πρώτος καθηγητής εστιάζει στον καλλιτεχνικό του εαυτό, οι υπόλοιποι αντιλαμβάνονται τη διαδικασία δανεισμού από την διδασκαλία στην καλλιτεχνική πράξη ως αποτέλεσμα αναστοχασμού που εστίαζε στον καλλιτεχνικό εαυτό του *μαθητή*. Ενώ ο πρώτος καθηγητής, δηλαδή, φαίνεται να δανείζεται στοιχεία από την ίδια τη διδακτική πράξη, οι υπόλοιποι καθηγητές παραπάνω μαθαίνουν από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Μέχρι στιγμής έχουν συζητηθεί τα διαφορετικά είδη γνώσεων που πρόβαλλαν οι καθηγητές κατά την έρευνα πεδίου σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Εξετάστηκε επίσης η μορφή που παίρνει ο κριτικός αναστοχασμός κατά τη συνένωση μουσικής πράξης και διδασκαλίας, δηλαδή κατά τη διαδικασία απόκτησης και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής γνώσης των καθηγητών. Θα δοθεί έμφαση τώρα στον ρόλο του αναστοχασμού τόσο στην εκπαιδευτική, όσο στην καλλιτεχνική πράξη.

Η σημασία του κριτικού αναστοχασμού για τον καθηγητή-μουσικό

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των σημαντικών αλλαγών που παρατηρούνται διεθνώς τόσο στην ωδειακή/ανωτάτη μουσική εκπαίδευση όσο στην αγορά εργασίας των μουσικών/μουσικοεκπαιδευτών. Σε αυτό το πλαίσιο, το έργο του καθηγητή-μουσικού στον Ελλαδικό χώρο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα προβλήματα και εντάσεις. Από τη μια πλευρά καλείται να συμμετέχει σε μια Ευρωπαϊκή διαδικασία αναμόρφωσης των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών και αισθάνεται την ευθύνη να προετοιμάσει κατάλληλα εκκολαπτόμενους μουσικούς, ικανούς να ελίσσονται σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Από την άλλη έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλα εγχώρια προβλήματα που αφορούν τόσο τις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές πεποιθήσεις γύρω από το επάγγελμα του μουσικού, όσο το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών.

Εν μέσω αυτών των συνθηκών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχονται στον καθηγητή-μουσικό ευκαιρίες αναστοχασμού στο σύνολο των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων, αλλά πρωτίστως στις διδακτικές τους δραστηριότητες. Η Froehlich (2007) μας προσκαλεί να σκεφτούμε αν το υπάρχον *corpus* των γνώσεων στη διδακτική των οργάνων προσφέρει εναλλακτικές σε παρωχημένες διδακτικές πρακτικές και, αν συμβαίνει το αντίθετο, τους τρόπους με τους οποίους μια τέτοια βάση δεδομένων μπορεί να διαμορφωθεί. *Θεωρείται πλέον επιτακτική η παροχή των κατάλληλων εκείνων συνθηκών που θα ευνοούν την ομαλή 'μετακίνηση' των καθηγητών-μουσικών από την κοινότητα των μουσικών σε αυτή των εκπαιδευτικών.* Η αντίληψη του επαγγέλματος του καθηγητή-μουσικού μόνο ως «διδακτική» ή μόνο ως «καλλιτεχνική πράξη» θα είναι στα επόμενα χρόνια δύσκολο να υποστηριχθεί. Οι ανάγκες (που ήδη έχουν προκύψει) για την ανανέωση και την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων θα δώσουν προτεραιότητα στον ρόλο του καθηγητή ως εκπαιδευτικού, ικανού να διαμορφώνει και να εφαρμόζει νέα προγράμματα σπουδών (Harwood, 2007). Αλλά λόγω του επαγγέλματός τους ως μουσικοί, οι καθηγητές πρέπει να είναι εξίσου ικανοί να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες εκτός του εκπαιδευτικού χώρου εργασίας, προωθώντας διασυνδέσεις με άλλους καλλιτέχνες, την τοπική κοινωνία και καλλιτεχνικούς οργανισμούς (Froehlich, 2007).

Η τοποθέτηση του κριτικού αναστοχασμού κάπου ανάμεσα στην διδασκαλία και την καλλιτεχνική πράξη αποτελεί ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση (Blank, 2007), όχι μόνο για μια συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη του καθηγητή-μουσικού, αλλά και για την αρχική μουσικο-παιδαγωγική του κατάρτιση. Όσον αφορά το πρώτο, το ωδειακό περιβάλλον εργασίας μπορεί να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες ανάληψης ρόλων και δραστηριοτήτων στους καθηγητές ως μουσικοί και καλλιτέχνες, προβάλλοντας έτσι κάποιες από τις καλλιτεχνικές τους δραστηριότητες. Στον πανεπιστημιακό χώρο πάλι, περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες που προβάλλουν τις πλούσιες διδακτικές τεχνικές των καθηγητών θα μπορούσαν να διαμορφώσουν χώρους κοινού διαλόγου γύρω από ζητήματα διδακτικής των οργάνων. Τέτοιες δραστηριότητες τείνουν να διαμορφώνουν ένα πλούσιο *corpus* γνώσεων. Οι γνώσεις αυτές με κατάλληλη μορφή μπορούν να δημοσιοποιηθούν στην ερευνητική και εκπαιδευτική μουσική κοινότητα ως παραδείγματα 'καλής επαγγελματικής πρακτικής'. Όσον αφορά την αρχική εκπαίδευση, ενώ ένας μεγάλος αριθμός αποφοίτων εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών εισάγεται στον εκπαιδευτικό χώρο ως καθηγητές/δάσκαλοι σε σχολεία ή/και σε ωδεία, εξακολουθούν να απουσιάζουν αναγνωρισμένα προγράμματα εξειδίκευσης στην διδακτική των οργάνων. Δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση μουσικών εκτελεστών θα αποθάρρυνε την πρόωρη ανάληψη του ρόλου του καθηγητή μουσικών οργάνων σε πολύ νεαρή ηλικία (Mills, 2006), φαινόμενο που συναντάται συχνά στον ωδειακό χώρο εργασίας. Είναι πλέον επιτακτική η ανεύρεση ευκαιριών για αναστοχασμό πάνω σε διδακτικές δραστηριότητες ήδη από την αρχική εκπαίδευση, όπως η οργάνωση 'σεμιναρίων' όπου δίνεται η ευκαιρία σε σπουδαστές να διδάξουν *υπό παρακολούθηση*. Ο τρόπος οργάνωσης των δραστηριοτήτων αυτών είναι τόσο σημαντικός όσο είναι οι ίδιες οι δραστηριότητες και έτσι προτείνεται να γίνεται χρήση των κατάλληλων μέσων καταγραφής της διδακτικής πράξης (π.χ. βιντεοσκόπηση του μαθήματος). Τέτοια μέσα μετατρέπονται εύκολα σε 'εργαλεία' κριτικού αναστοχασμού τα οποία μπορούν σταδιακά να αποτελέσουν ένα οργανωμένο προσωπικό αρχείο (teaching portfolio) των πρώτων διδακτικών εμπειριών του σπουδαστή. Αν μια πρακτική γενικά ορίζεται ως 'η άμεση και λανθάνουσα διάσταση των κανόνων, κωδικών, αρχών, συναισθημάτων και συμπεριφορών που παρατηρεί κανείς ή προτείνει σε έναν τομέα δράσης' (van Manen, 1999:65), τότε η καταγραφή και ανάλυση της διδασκαλίας στον τομέα αυτόν μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την ενδυνάμωση και καταξίωση της διδακτικής πράξης του καθηγητή-μουσικού ως ξεχωριστό και ιδιαίτερο τομέα δράσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τους καθηγητές όσο και τα ιδρύματα στα οποία συντελέστηκε η ευρύτερη έρευνα πάνω στην οποία βασίστηκε τούτη η εργασία. Η φιλοξενία, η θετική συνεργασία και οι παιδαγωγικές τους ανησυχίες υπήρξαν βασικά συστατικά της επιτυχημένης διεξαγωγής της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: the past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23(1), 39-50.

Bernard, R. (2004). Striking a chord: elementary music teachers' expressions of their identities as musician-teachers. *PhD Dissertation*, Harvard Graduate School of Education.

Blank, J. (2007). Reflective practices in arts education: a review essay. *International journal of education and the arts*, 8(5). Ανασύρθηκε στις 23-9-2007 από το http://www.ijea.org /v8r5.

Burnard, P. (2006). Rethinking the imperatives for reflective practices in arts education. Στο P. Burnard and S. Hennessey (επιμ.) *Reflective practices in arts education,* 3-12. Dordrecht: Springer.

Chrysostomou, S. (1997). Initial education of Greek music teachers: are there lessons to be learned from a study of the English system? (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Reading: University of Reading, School of Education.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press.

Harwood, E. (2007). Artists in the academy: curriculum and instruction. Στο L. Bresler (επιμ.) *International handbook of research in arts education*, 313-330. New York: Springer.

Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Jorquera Jaramillo, M.C. (2008). The music educators' professional knowledge. *Music Education Research,* 10(3), 347-359.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue: a study of moral philosophy*. Second edition. Indiana: University of Notre Dame Press.

MacLure, M. (2001). Arguing for your self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. Στο J. Soler, A. Craft, and H. Burgess (επιμ.) *Teacher development: exploring our own practice*, 167-180. London: Paul Chapman in association with the Open University.

Markea, G.G. (2002). *Teachers' perception of musicality and its contexts: a study of piano pedagogy in Athenian conservatories* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). London: Institute of Education, University of London.

Mills, J. (2004α). Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education* 21(2), 179-198.

Mills, J. (2004β). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research* 6(3), 245-261.

Mills, J. (2006). The beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music* 34(3), 373-390.

Nerland, M. (2000). Apprenticeship, cultural practices and research on instrumental teaching in higher music education: a theoretical perspective. *Proceedings of the ICMPC*. Oslo, Norway.

Nielsen, K.N. (1999). *Musical apprenticeship: learning at the academy of music as socially situated*, vol. 24, no. 2. Psykologisk Skriftserie: Aarhus Universitet.

Odam, G., & Bannan, N. (επιμ.) (2005) *The reflective conservatoire: studies in music education, Research studies 4*. London and Aldershot, Hants: The Guildhall School of Music and Drama and Ashgate.

Pembrook, R. & Craig, C. (2002). Teaching as a profession: two variations on a theme. Στο R.J. Colwell and C. Richardson (επιμ.) *The new handbook of research in music teaching and learning*, 786-817. New York: Oxford University Press.

Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education,* 28, 25-36.

Piper, D.W. (1994). *Are professors professional?* London: Jessica Kingsley.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. Στο M. Wittrock (επιμ.) *Handbook of research on teaching*. Third Edition, 3-36. New York: Macmillan.

Stenhouse, L. (1988). Case study methods. Στο J.P. Keeves (επιμ.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*, 49-53. Oxford: Pergamon.

Terhart, E. (1999). Developing a professional culture. Στο M. Lang, J. Olson, H. Hansen and W. Bünder (επιμ.) *Changing schools/ changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*, 27-40. Louvain: Garant.

van Manen, M. (1999). Knowledge, reflection and complexity in teacher practice. Στο M. Lang, J. Olson, H. Hansen, and W. Bünder (επιμ.) *Changing schools/ changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*, 65-75. Louvain: Garant.

Young, V., Burwell, K., & Pickup, Y. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study. *Music Education Research* 5(2), 39-155.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Μπαλτζής, Α. (2003). Τα μουσικά εκπαιδευτήρια και η εξέλιξή τους: κοινωνιολογικές διαστάσεις. *Μουσικολογία*, 17, 105-139.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, εκπαιδεύει, θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009.
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Έρευνα και Διάλογος στη Μουσικοθεραπεία: Ένας Ρόλος για τα Επιστημονικά Περιοδικά

Γιώργος Τσίρης & Simon Procter

Περίληψη

Η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας σε επαγγελματικό, επιστημονικό και πρακτικό επίπεδο, συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ευκαιριών για έρευνα και διάλογο εντός του πεδίου της. Από αυτήν την προοπτική, εξερευνάται ο ρόλος των επιστημονικών περιοδικών (ή περιοδικών με αναθεωρητές). Αυτή η εξερεύνηση βασίζεται στην εμπειρία του κάθε συγγραφέα σε δύο διαφορετικά επιστημονικά περιοδικά: *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* (Ελλάδα) και *British Journal of Music Therapy* (Ηνωμένο Βασίλειο). Σε αυτό το πλαίσιο, θα σκιαγραφηθεί παράλληλα η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας σε κάθε χώρα (Ελλάδα και Ηνωμένο Βασίλειο) και η σύνδεση αυτής της εξέλιξης με τις τροχιές σταδιοδρομίας των δύο επιστημονικών περιοδικών αντίστοιχα. Σε αυτή τη βάση θα συζητηθεί ο ρόλος των επιστημονικών περιοδικών ως χώρων δημοσίευσης ερευνών, διάδοσης της κλινικής πράξης, ανάπτυξης νέων θεωριών και επικοινωνίας αυτών με την ευρύτερη κοινότητα, καθώς και ανάπτυξης εποικοδομητικού διαλόγου. Επιπρόσθετα, θα σκιαγραφηθούν μερικές από τις επίκαιρες πολιτισμικές και πολιτικές προκλήσεις που διαμορφώνουν το σύγχρονο προφίλ του κάθε περιοδικού.

Λέξεις κλειδιά
μουσικοθεραπεία, επιστημονικά περιοδικά (περιοδικά με αναθεωρητές), έρευνα, διάλογος

Έρευνα και διάλογος στη μουσικοθεραπεία

Τόσο η έρευνα, όσο και ο διάλογος αποτελούν μέρος της αναζήτησης νοήματος στη δουλειά μας· μας καθιστούν ικανούς να επεκτείνουμε την κατανόησή μας, να εμπλουτίζουμε τις πρακτικές μας, να αναστοχαζόμαστε αναφορικά με τις πράξεις και τις πρακτικές μας, να επικοινωνούμε τις προσεγγίσεις μας, να αμφισβητούμε τις εικασίες μας και να αναπτύσσουμε πολιτικές σχετικές με τη μουσικοθεραπεία.

Σε ένα επίπεδο, η έρευνα (*research*) ως μία διαδικασία επαν-αναζήτησης (*re-search*) μας βοηθά να αναλογιζόμαστε και να επαναπροσεγγίζουμε κριτικά τις πρακτικές μας, να αναδιαμορφώνουμε και να επεκτείνουμε τις αντιλήψεις μας. Από αυτήν την προοπτική, οι διαδικασίες επαν-αναζήτησης (*re-search*) είναι ζωτικές για την ανάπτυξή μας ως «αναστοχαστικοί επαγγελματίες» (*reflexive practitioners*). Σε ένα άλλο επίπεδο ωστόσο, η έρευνα μπορεί να καθοριστεί πιο κανονιστικά ως:

> [...] μία συστηματική, αυτο-επιτηρούμενη αναζήτηση η οποία οδηγεί σε μία ανακάλυψη ή μία νέα διόραση, η οποία, όταν καταγραφεί και διαδοθεί, συμβάλει στις υπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές ή τις μετατρέπει» (Bruscia, 1995:21).

Αυτό μπορεί ξεκάθαρα να πάρει πολλές μορφές, όπως επιβεβαιώνει μία αυξανόμενη βιβλιογραφία στη μουσικοθεραπεία (π.χ., Wheeler, 2005). Παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο των σύγχρονων συστημάτων υγείας η έρευνα αντιμετωπίζει μία αυξανόμενη απαίτηση να λειτουργεί ως μέσο παράδοσης αποδεικτικών στοιχείων ή τεκμηρίων. Μία τέτοια προοπτική ιεραρχεί την έρευνα σε σχέση με την υποτιθέμενη "αντικειμενικότητα" των αποδεικτικών στοιχείων που

παρέχει. Επομένως τα μοντέλα ποσοτικής έρευνας είναι αναπόφευκτα προνομιούχα, με τις συστηματικές ανασκοπήσεις (*systematic reviews*) να θεωρούνται πως είναι το «χρυσό-πρότυπο» (*gold-standard*).

Ιεραρχία Αποδεικτικών Στοιχείων	
1	Συστηματική ανασκόπηση (Systematic review)
2	Ανασκόπηση (Review)
3	Τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές (ΤΕΔ) (Randomised controlled trials - RCT)
4	Μελέτες ασθενών-μαρτύρων (Case control studies)
5	Σειρές περιπτώσεων (Case series)
6	Μελέτες περίπτωσης και αναφορές (Case reports / case studies)
7	Ποιοτικές μελέτες (Qualitative studies)
8	Γνώμη ειδικού (Expert opinion)

Πίνακας 1: *Παράδειγμα μίας ιεραρχίας αποδεικτικών στοιχείων (Wigram, 2002:261)*

Κατά συνέπεια, η παραγωγή αποδεικτικών στοιχείων τα οποία να εμπίπτουν σε μία τέτοιου τύπου ιεραρχία και, όπου είναι εφικτό, να στοχεύουν στην κορυφή αυτής, αποτελεί μία πρόκληση για τους μουσικοθεραπευτές.

Παρ' όλα αυτά, το έργο της μουσικοθεραπείας συνδυάζει την τέχνη με την επιστήμη και είναι ερμηνευτικό. Αποδίδει αξία στην ανθρώπινη κατανόηση και στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και στην ερμηνεία αυτών, ενώ οι άνθρωποι δεν εκλαμβάνονται ως πειραματικές μονάδες (Aldridge, 2001). Για αυτό το λόγο, μοντέλα ποιοτικής έρευνας είναι συχνά κατάλληλα για έρευνα στη μουσικοθεραπεία (παρά τη χαμηλή τους θέση στην ιεραρχία των αποδεικτικών στοιχείων), καθώς επιτρέπουν στους ερευνητές να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους, να εντοπίσουν κοινό νόημα και να περιγράψουν ζωντανές εμπειρίες (Aldridge & Aldridge, 1996).

Η βασιζόμενη σε τεκμήρια πράξη και ποσοτική έρευνα συχνά υπονοεί την ύπαρξη "αντικειμενικών αληθειών" των οποίων η εγκυρότητα απονέμεται εξωτερικά από την "επιστήμη". Αυτή είναι μία πολιτική διαδικασία στην οποία η επιστημονική κοινότητα μπορεί να αγνοήσει άλλες αλήθειες. Ο Aldridge (2001) ωστόσο μας υπενθυμίζει ότι ως θεραπευτές έχουμε πολλούς τρόπους απόκτησης της γνώσης: μέσω της διαίσθησης, μέσω της εμπειρίας και μέσω της παρατήρησης. Αυτό το βίωμα, από την κλινική εμπειρία, της ύπαρξης πολλαπλών αληθειών μας δίνει το προβάδισμα ως αναστοχαστικοί επαγγελματίες και ερευνητές να είμαστε ανοιχτοί σε πολλαπλές διαστάσεις της εμπειρίας. Ποικίλα ερευνητικά μοντέλα και προσεγγίσεις έχουν τη μοναδική τους θέση στην ανάπτυξη του επαγγέλματος, της επιστήμης και των πρακτικών μας. Κατά αυτόν τον τρόπο, διαφορετικές κοσμοθεωρίες μπορούν να εορταστούν και να εμπλουτίσουν η μία την άλλη.

Σε αυτό το πλαίσιο τόσο οι ποιοτικές, όσο και οι ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι πολύτιμες. Η εγκυρότητα της έρευνας δεν σχετίζεται με τη μεθοδολογική σκοπιά καθεαυτή, αλλά με την ισχύ των επιχειρημάτων τα οποία χρησιμοποιούνται ώστε να επικοινωνήσουν και να εδραιώσουν τους συλλογισμούς πάνω στους οποίους βασίζεται. Στο

πλαίσιο των ποιοτικών μεθοδολογιών αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί κάνοντας ξεκάθαρη την προοπτική και τις προκαταλήψεις του ερευνητή, και επομένως αυξάνοντας την αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων (Aldridge & Aldridge, 1996· Gold, 2007· Pavlicevic, Ansdell, Procter & Hickey, 2009· Rogers, 2000).

Μία κύρια ευκαιρία ανταπόκρισης στο αίτημα του Bruscia (1995) για δημοσίευση και διάδοση της έρευνας, παρουσιάζεται από τα διάφορα επιστημονικά περιοδικά μουσικοθεραπείας ανά τον κόσμο. Αρχικά, σε αυτό το άρθρο θα συζητήσουμε γενικά για τον εν δυνάμει ρόλο των επιστημονικών περιοδικών (ή περιοδικών με αναθεωρητές) και την αξία της διαδικασίας της ομότιμης αναθεώρησης (peer-review process). Στη συνέχεια εξετάζουμε την περίπτωση δύο επιστημονικών περιοδικών, ένα από την Ελλάδα (*Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*) και ένα από το Ηνωμένο Βασίλειο (*British Journal of Music Therapy)*, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην αλληλεπίδραση μεταξύ κάθε περιοδικού και της αντίστοιχης μουσικοθεραπευτικής κοινότητας στην οποία αυτό εμπίπτει.

Ένας ρόλος για τα επιστημονικά περιοδικά

Τα επιστημονικά περιοδικά (ή περιοδικά με αναθεωρητές) αποτελούν κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της έρευνας και του διαλόγου. Λειτουργούν ως χώροι δημοσίευσης της έρευνας, διάδοσης της κλινικής πράξης, ανάπτυξης νέων θεωριών και επικοινωνίας αυτών με την ευρύτερη κοινότητα. Δίνουν φωνή στη μουσικοθεραπεία ως σύνολο, αλλά και στους μουσικοθεραπευτές ως ξεχωριστά άτομα. Επομένως, λειτουργούν ως δοχεία μέσα στα οποία η ποικιλία προσεγγίσεων σε επίπεδο κατανόησης, σκέψης και πράξης μπορεί να σεβαστεί και να εοραστεί. Από αυτήν την προοπτική, τα επιστημονικά περιοδικά διεγείρουν την ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου και μπορούν να κινητοποιήσουν εξελίξεις εντός του χώρου της μουσικοθεραπείας ως πράξη, επιστήμη και επάγγελμα.

Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μία αύξηση των επιστημονικών περιοδικών μουσικοθεραπείας τα οποία διαφέρουν στην προσέγγιση και το στυλ τους. Αυτή η αύξηση έχει συνοδευτεί από την εξέλιξη της τεχνολογίας η οποία έχει διευκολύνει την ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιοδικών τα οποία έχουν χαμηλό κόστος και επιτρέπουν τη δημιουργία ηλεκτρονικών χώρων για διάλογο και συζήτηση (*online forums*). Παρ' όλα αυτά, με σκοπό να αναλογιστούμε την χρησιμότητα των επιστημονικών περιοδικών είναι απαραίτητο να εστιάσουμε αρχικά την προσοχή μας στον τρόπο λειτουργίας της διαδικασίας της ομότιμης αναθεώρησης (*peer-review process*).

Η διαδικασία της ομότιμης αναθεώρησης και η αξία της στην έρευνα

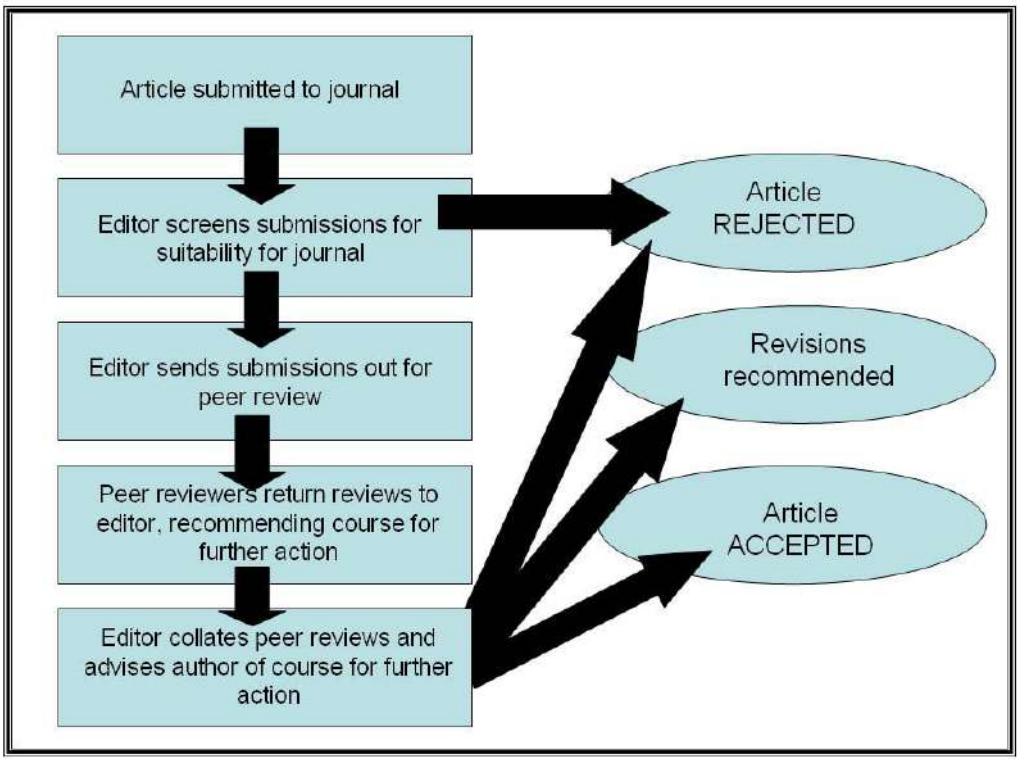
Η διαδικασία της ομότιμης αναθεώρησης χρησιμοποιείται ευρέως από τα ακαδημαϊκά περιοδικά σε διεθνές επίπεδο. Είναι ένα μέσο το οποίο εξασφαλίζει την κατάλληλη ποιότητα των περιεχομένων του περιοδικού, αλλά και βοηθάει τους υποψήφιους συγγραφείς να τελειοποιήσουν τις υποβολές τους, έτσι ώστε όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του περιοδικού (και συνεπώς να δημοσιευτούν), αλλά και να αποδώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις προθέσεις του ίδιου του συγγραφέα.

Παρ' όλο που τα περισσότερα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας είναι οικεία με την έννοια της ομότιμης αναθεώρησης, οι μουσικοθεραπευτές πιθανόν να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι. Επομένως είναι σημαντικό τα επιστημονικά περιοδικά μουσικοθεραπείας τα οποία επιθυμούν να ενθαρρύνουν κείμενα για δημοσίευση να εξηγούν αυτήν την διαδικασία

στους υποψήφιους συγγραφείς, έτσι ώστε να την κατανοούν ως ένα βοήθημα στην συγγραφική τους διαδικασία, και όχι ως ένα εμπόδιο προς τη δημοσίευση του άρθρου τους.

Η διαδικασία της ομότιμης αναθεώρησης συνοψίζεται παρακάτω στο σχήμα 1. Όταν ένα άρθρο υποβάλλεται στο περιοδικό, στέλνεται αρχικά στον επιμελητή του περιοδικού. Ακολούθως, ο επιμελητής το στέλνει σε τουλάχιστον δύο «ομότιμους αναθεωρητές» (*peer-reviewers*). Αυτοί επιλέγονται συνήθως από μία θεσμοθετημένη επιτροπή επαγγελματιών του χώρου οι οποίοι έχουν σημαντική συγγραφική εμπειρία. Τα περιοδικά μπορεί επίσης να αντλούν από άλλους επαγγελματίες οι οποίοι είναι ειδικότερα έμπειροι στο θέμα που διαπραγματεύεται το υποβαλλόμενο άρθρο. Αυτοί οι ομότιμοι αναθεωρητές δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο συγγραφέας του άρθρου το οποίο λαμβάνουν για αναθεώρηση, αλλά ούτε η ταυτότητα των αναθεωρητών αποκαλύπτεται στον συγγραφέα. Συνεπώς, αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως «διαδικασία τυφλής ομότιμης αναθεώρησης» (*blind peer-review process*). Αυτή η ανωνυμία και από τις δύο πλευρές προσφέρει την δυνατότητα στους αναθεωρητές να κρίνουν ελεύθερα χωρίς δισταγμούς, ενώ παρόμοια δίνει στους συγγραφείς πρόσβαση σε συμβουλές από ειδήμονες του χώρου δίχως ενδοιασμό για πιθανή έκθεση ή πρόωρη "αυτο-αποκάλυψη". Έτσι, η διαδικασία ομότιμης αναθεώρησης μπορεί να παρομοιαστεί με μία πρόβα η οποία προετοιμάζει την καλύτερη δυνατή παράσταση, όπου στην προκειμένη περίπτωση είναι η δημοσίευση του άρθρου στο περιοδικό. Αυτή η "πρόβα" αποσκοπεί στην υποστήριξη του συγγραφέα ώστε να επιτύχει την καλύτερη δυνατή ποιότητα που μπορεί, και όχι στην επίκριση ή αξιολόγησή του.

Σε μερικά περιοδικά αυτή η διαδικασία λαμβάνει μέρος με την χρήση ερωτηματολογίων ή εγχειριδίων τα οποία βοηθούν τους ομότιμους αναθεωρητές να καταπιαστούν με ζητήματα τα οποία εμπίπτουν στο άμεσο ενδιαφέρον του περιοδικού (και να αποφύγουν να εστιάσουν σε θέματα καθαρά προσωπικής προκατάληψης), ενώ σε άλλα περιοδικά προτρέπονται ελεύθερα δομημένες ανταποκρίσεις. Οι ανταποκρίσεις αυτές στέλνονται στον επιμελητή του περιοδικού και αντιπαραβάλλονται, προστατεύοντας την ταυτότητα των αναθεωρητών. Ο επιμελητής στέλνει τελικά αυτήν την αντιπαραβολή των ανταποκρίσεων στον συγγραφέα μαζί με τη δική του απόφαση σχετικά με τον τρόπο συνέχισης της διαδικασίας: να απορριφθεί η δημοσίευση του άρθρου, να γίνει αποδεκτή η δημοσίευση του άρθρου στην τρέχουσα μορφή του, ή να επιζητήσει τροποποιήσεις όπως αυτές προτάθηκαν από τους ομότιμους αναθεωρητές. Στην τελευταία περίπτωση (η οποία είναι πιθανόν η πιο συνηθισμένη) ο επιμελητής σκιαγραφεί τον τρόπο με τον οποίο θα προχωρήσει η διαδικασία. Όπου χρειάζονται μόνο μερικές τροποποιήσεις, ο επιμελητής θα εξετάσει γενικά την αναθεωρημένη υποβολή του άρθρου μόνος του. Όπου προτείνονται πιο επουσιώδεις τροποποιήσεις, ο επιμελητής πιθανόν να επιλέξει να ξανα-υποβάλλει την αναθεωρημένη έκδοση του άρθρου για ομότιμη αναθεώρηση.



Σχήμα 1: *Μία σύνοψη της διαδικασίας της ομότιμης αναθεώρησης*

Η περίπτωση δύο επιστημονικών περιοδικών

Παρακάτω εξετάζουμε την περίπτωση δύο επιστημονικών περιοδικών, *Approaches* (Ελλάδα) and *British Journal of Music Therapy* (Ηνωμένο Βασίλειο). Περιγράφουμε συνοπτικά μερικές ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της ανάπτυξης της μουσικοθεραπείας σε κάθε χώρα, ενώ συνδέουμε αυτές τις διαστάσεις με τις τροχιές σταδιοδρομίας του κάθε περιοδικού. Όλα αυτά βασίζονται κυρίως στην εμπειρία των συγγραφέων ως επιμελητές στα προαναφερόμενα επιστημονικά περιοδικά. Αυτός ο παράγοντας λειτούργησε επίσης ως το κριτήριο επιλογής για ανάλυση αυτών των δύο συγκεκριμένων περιοδικών ανάμεσα από μία πληθώρα άλλων περιοδικών ανά τον κόσμο.

Το Approaches και η μουσικοθεραπευτική σκηνή στην Ελλάδα

Το Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική δημιουργήθηκε τον Σεπτέμβριο 2008 με την ενεργή υποστήριξη της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ). Το *Approaches* αποτελεί το πρώτο επιστημονικό περιοδικό μουσικοθεραπείας και ειδικής μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο σε ηλεκτρονική μορφή (http://approaches.primarymusic.gr) και είναι προσβάσιμο δωρεάν από κάθε ενδιαφερόμενο.

Το *Approaches* δημιουργήθηκε ανταποκρινόμενο στην ανάγκη για ανάπτυξη του διαλόγου και της έρευνας, όχι μόνο στην κοινότητα της μουσικοθεραπείας, αλλά και στην κοινότητα της ειδικής μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Η μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα, ως επάγγελμα και ως επιστήμη, θεωρείται ως ένα αναπτυσσόμενο πεδίο το οποίο βρίσκεται

ακόμη σε αρχικά στάδια της ανάπτυξής του. Ο Ελληνικός Σύλλογος Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΚΕΜ) ιδρύθηκε το 2004 και δρα ως ο επαγγελματικός φορέας για τους μουσικοθεραπευτές στην Ελλάδα. Σήμερα απαριθμεί περίπου είκοσι εγγεγραμμένα μέλη – ένα νούμερο που συνεχώς αυξάνεται καθώς νέοι καταρτισμένοι μουσικοθεραπευτές εγγράφονται σε ετήσια βάση. Μεταξύ των βασικών στόχων του ΕΣΚΕΜ (2009) είναι η σύσταση και διατήρηση ενός μητρώου για τα μέλη του και η διασφάλιση ότι τα μέλη του διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση για την άσκηση του επαγγέλματος, καθώς και η παροχή έγκυρης ενημέρωσης του ευρύτερου κοινού σχετικά με τη μουσικοθεραπευτική πράξη και έρευνα. Παρ' όλα αυτά, η μουσικοθεραπεία ως ένα αναπτυσσόμενο πεδίο στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικές ελλείψεις και προκλήσεις σε τρία βασικά επίπεδα: νομοθεσία, έρευνα και εκπαίδευση (Τσίρης, 2009).

Σε νομοθετικό επίπεδο, ορίστηκε επισήμως από το κράτος η σύσταση κλάδου ΠΕ 36 μουσικοθεραπευτών με την ψήφιση του πρόσφατου νόμου για την Ειδική Αγωγή τον Οκτώβριο 2008 (Αριθμ. 3699, Φ.Ε.Κ. Α 199/02.10.2008, Άρθρο 19). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ακόμη διάφορες ασάφειες στη νομοθεσία σχετικά με το ρόλο, την απαιτούμενη κατάρτιση και ειδίκευση των μουσικοθεραπευτών, οι οποίες χρειάζεται να διευκρινιστούν.

Σε ερευνητικό επίπεδο έχει παρατηρηθεί περιορισμένη δραστηριότητα. Αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη χρηματοδότησης της έρευνας στον χώρο της μουσικοθεραπείας και στην απουσία ερευνητικών μουσικοθεραπευτικών ομάδων, καθώς επίσης και στην απουσία χώρων (forums) όπου προωθείται και καλλιεργείται η ανάπτυξη του διαλόγου και συζήτησης. Θετικό ρόλο σε αυτήν την κατάσταση ωστόσο, παίζει η θέληση των ενώσεων μουσικής εκπαίδευσης (όπως η Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) και η Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ)) να συμβάλουν σε συνεργασία με τον ΕΣΚΕΜ στην ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας μέσα από την οργάνωση σχετικών συνεδρίων, σεμιναρίων και ομάδων εργασίας.

Σήμερα δεν υπάρχει κάποιο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας σε επίπεδο κρατικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης το οποίο να ανταποκρίνεται στα πρότυπα και κριτήρια της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Μουσικοθεραπείας (*European Confederation of Music Therapy* - EMTC). Επομένως η πλειοψηφία των μουσικοθεραπευτών οι οποίοι εργάζονται σήμερα στην Ελλάδα έχουν καταρτιστεί στο Ηνωμένο Βασίλειο. Αυτός ο παράγοντας δείχνει μία σιωπηλή, αλλά πολύ ρεαλιστική επίδραση της βρετανικής μουσικοθεραπευτικής κοινότητας στην ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα. Αυτή η κατάσταση έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ των μουσικοθεραπευτικών κοινοτήτων σε αυτές τις δύο χώρες ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί πιθανά για την ανάπτυξη μελλοντικών διεθνών συνεργασιών και κοινών έργων.

Μέσω μίας αποφασιστικότητας για την αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης στην Ελλάδα και συμβολή στην ανάπτυξη αυτής, γεννήθηκε το *Approaches*. Πριν το *Approaches*, υπήρχε μόνο ένα ενημερωτικό δελτίο (*newsletter*) μουσικοθεραπείας με τον τίτλο «Ο Τύπος του ΕΣΚΕΜ» το οποίο δημοσιεύονταν από τον ΕΣΚΕΜ. Αυτό το newsletter δημοσίευε κυρίως ανεπίσημα νέα σχετικά με τη μουσικοθεραπεία (όπως προσεχή δρώμενα και βιβλιοπαρουσιάσεις). Παρ' όλα αυτά, η έκδοση αυτού του newsletter έχει διακοπεί από τον Σεπτέμβριο 2007 λόγω έλλειψης συντελεστών και υποβολής κειμένων προς δημοσίευση - γεγονός που υποδηλώνει την περιορισμένη συγγραφική και ερευνητική δραστηριότητα της μουσικοθεραπευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Επομένως, το όραμα του *Approaches* είναι να ξεπεράσει αυτές τις προκλήσεις και να ενθαρρύνει τους μουσικοθεραπευτές να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα και το διάλογο.

Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, το *Approaches* είναι αφιερωμένο τόσο στη μουσικοθεραπεία, όσο και την ειδική μουσική παιδαγωγική ως δύο διαφορετικά, αλλά

συγγενικά πεδία. Στοχεύει να συμβάλει στην αμοιβαία τους ανάπτυξη μέσα από την κατάλληλη διαφοροποίησή τους, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου μεταξύ τους. Αυτή η προσπάθεια εναρμονίζεται με τις σύγχρονες απαιτήσεις για στενή συνεργασία μεταξύ μουσικοθεραπευτών και άλλων επαγγελματιών εντός του ευρύτερου μουσικού, κοινωνικο-πολιτισμικού και πολιτικού πλαισίου. Κατά αυτόν τον τρόπο, το *Approaches* αποσκοπεί στο να γίνει ένας χώρος δημιουργικής συνάντησης, διαλόγου, συνεργασίας και αναστοχασμού ο οποίος απευθύνεται σε μουσικοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς μουσικής και σε άλλους επαγγελματίες ή ενδιαφερόμενους στα πεδία της μουσικής, της θεραπείας, της εκπαίδευσης, της υγείας, του πολιτισμού και των κοινωνικών υπηρεσιών. Παρόμοια, το *Approaches* ενστερνίζεται την ποικιλομορφία στην πράξη, θεωρία και ερευνητική μεθοδολογία, ενώ έχει ως επίσημες γλώσσες τα ελληνικά και τα αγγλικά – γεγονός που ενισχύει την διασύνδεση και την εν δυνάμει απήχησή του σε διεθνές επίπεδο.

Το πρώτο τεύχος, το οποίο δημοσιεύτηκε τον Μάιο 2009, είναι ένα πολλά υποσχόμενο ξεκίνημα εορτασμού αυτής της ποικιλομορφίας καθώς συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα άρθρων τα οποία εκπηγάζουν από μία ποικιλία πεδίων σχετικών με τη μουσικοθεραπεία.

Εκτός από το ηλεκτρονικό περιοδικό καθεαυτό, ο ιστοχώρος του *Approaches* (http://approaches.primarymusic.gr) περιλαμβάνει μία σειρά από άλλες υπο-ενότητες μέσω των οποίων ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να ενημερώνεται για προσεχή δρώμενα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, καθώς και να έχει πρόσβαση σε ένα σύνολο σχετικών συνδέσμων. Αυτές οι ενότητες πρόκειται να αναπτυχθούν περαιτέρω με τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού χώρου συζήτησης (*forum*) και αρχείου μουσικοθεραπείας.

Το BJMT και η μουσικοθεραπευτική σκηνή στο Ηνωμένο Βασίλειο

Το περιοδικό *British Journal of Music Therapy* (BJMT) ξεκίνησε το 1987 ως μία κοινή δημοσίευση της Association of Professional Music Therapists (APMT) και της British Society for Music Therapy (BSMT). Σήμερα εξακολουθεί να ανήκει και στις δύο οργανώσεις οι οποίες το δημοσιεύουν από κοινού. Δύο τεύχη κυκλοφορούν ανά έτος.

Η BSMT, η οποία ιδρύθηκε το 1958, υφίσταται με σκοπό την προώθηση της χρήσης και της ανάπτυξης της μουσικοθεραπείας. Η εγγραφή μελών σε αυτήν είναι ανοιχτή σε όλους τους ενδιαφερόμενους προς αυτόν τον σκοπό. Η APMT γεννήθηκε μέσα από την BSMT το 1976 και δρα ως ο επαγγελματικός φορέας για τους μουσικοθεραπευτές στο Ηνωμένο Βασίλειο. Έπαιξε ηγετικό ρόλο, μαζί με άλλες οργανώσεις για τις θεραπείες μέσω της τέχνης, στην κρατική αναγνώριση των θεραπειών μέσω της τεχνής στο Ηνωμένο Βασίλειο η οποία επιτεύχθει το 1999. Οι δύο οργανισμοί (APMT και BSMT) εξακολουθούν να συνεργάζονται στενά καθ' όλη αυτήν την πορεία στην εμφάνιση του δημόσιου προσώπου της μουσικοθεραπείας στο Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ τα μέλη της APMT γίνονται αυτόματα μέλη και της BSMT. Προς το παρόν μοιράζονται κοινά γραφεία και διοικητικό προσωπικό και εργάζονται προς την ανασυγχώνευσή τους ως ένας οργανισμός στο άμεσο μέλλον.

Πριν το 1987, η BSMT είχε εκδόσει ένα newsletter το οποίο συμπεριελάμβανε νέα, αναφορές, σημειώσεις για νέες δημοσιεύσεις και συναντήσεις. Αντιθέτως, το νέο περιοδικό αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός χώρου όπου οι μουσικοθεραπευτές (και άλλοι επαγγελματίες των οποίων η δουλειά σχετίζεται με τη μουσικοθεραπεία) θα μπορούν να δημοσιεύουν ακαδημαϊκά άρθρα σχετικά με την κλινική τους δουλειά, θεωρητικά ζητήματα και έρευνα. Προκαλώντας μερική σύγχυση, το παλιό newsletter ονομαζόταν «The British Journal of Music Therapy» και επομένως το νέο περιοδικό ονομάστηκε «The Journal of British Music Therapy» (ώστε να διαχωριστεί από το παλιό newsletter).

Παρ' όλα αυτά, αυτός ο νέος τίτλος του περιοδικού φάνηκε πως έδινε την παραπλανητική εντύπωση ότι το ενδιαφέρον του εστιάζονταν καθαρά στη μουσικοθεραπεία όπως αυτή εφαρμοζόταν στο Ηνωμένο Βασίλειο, κάτι που ποτέ δεν ήταν στις προθέσεις του. Κατά συνέπεια, το 1995 ο τίτλος του περιοδικού επανήλθε στον τίτλο του προγενέστερου newsletter – «The British Journal of Music Therapy». Παρ' όλα αυτά, το σύστημα αρίθμησης των τευχών του περιοδικού συνεχίστηκε χωρίς καμία διακοπή.

Το περιοδικό στέλνεται σε όλα τα μέλη της BSMT και της APMT (στο Ηνωμένο Βασίλειο και το εξωτερικό), καθώς και σε μία σειρά ιδρυμάτων που είναι μέλη της BSMT και για τα οποία το περιοδικό αποτελεί το πρωταρχικό όφελος της ιδιότητάς τους ως μέλη (π.χ. πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες).

Το BJMT έχει πάντα ως στόχο του να συμπεριλαμβάνει μία μεγάλη ποικιλία άρθρων, αντανακλώντας το ευρύ φάσμα κατανοήσεων και προσεγγίσεων της μουσικοθεραπείας τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αυτή η ποικιλομορφία εφαρμόζεται όχι μόνο στο εύρος των εκπροσωπούμενων πρακτικών, αλλά και στην προσφερόμενη γκάμα θεωρητικής σκέψης και ερευνητικής μεθοδολογίας. Το περιοδικό δεν έχει κάποια προτιμώμενη πρακτική, θεωρία ή ερευνητική μεθοδολογία. Αναδεικνύει ένα μείγμα από μελέτες περιπτώσεων, έρευνας και θεωρητικής διαμόρφωσης. Οι σελίδες του είναι επίσης ανοιχτές σε συντελεστές από παρεμφερή επιστημονικά πεδία οι οποίοι δεν είναι μουσικοθεραπευτές, αλλά έχουν να συντελέσουν στην αναπτυσσόμενη συζήτηση της μουσικοθεραπείας

Μία ξεκάθαρη σύνδεση μπορεί να γίνει μεταξύ του BJMT και της μουσικοθεραπευτικής σκηνής στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα άρθρα συχνά γεννιούνται μέσα από παρουσιάσεις σε εθνικά συνέδρια μουσικοθεραπείας ή από διατριβές οι οποίες υποβάλονται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ένας αριθμός βρετανών μουσικοθεραπευτών έχει ακολουθήσει διδακτορικές σπουδές, κυρίως σε πανεπιστημιακά τμήματα τα οποία δεν είναι πρωταρχικώς αφοσιωμένα στη μουσικοθεραπεία – γεγονός που έχει οδηγήσει σε μία σημαντική ποικιλομορφία στο περιοδικό.

Σημαντικό ρόλο στο BJMT παίζουν τα άρθρα που δεν προέρχονται από το Ηνωμένο Βασίλειο. Πολλοί μουσικοθεραπευτές που δουλεύουν σε άλλες περιοχές του κόσμου έχουν καταρτιστεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και κατά αυτόν τον τρόπο το περιοδικό αποτελεί για αυτούς έναν φυσικό χώρο όπου μπορούν να μοιραστούν ακαδημαϊκό υλικό. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το περιοδικό δημοσιεύται στα αγγλικά το καθιστά προσβάσιμο σε πολλούς μουσικοθεραπευτές σε ολόκληρη την υδρόγειο.

Πρωταρχικός σκοπός του περιοδικού δεν είναι να εκπροσωπεί το δημόσιο πρόσωπο της βρετανικής μουσικοθεραπείας. Στις σελίδες του περιοδικού ωστόσο αναδύονται μερικές από τις τάσεις και τις μεταπτώσεις του επαγγέλματος στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το 1999, για παράδειγμα, ένα άρθρο που επικαλούνταν μία ισορροπία μεταξύ «ψυχολογικής σκέψης και μουσικής επίγνωσης» στη μουσικοθεραπευτική θεωρία (Streeter 1999) διέγειρε σθεναρές ανταποκρίσεις από άλλες ηγετικές προσωπικότητες στο Ηνωμένο Βασίλειο και εκτός αυτού (Aigen, 1999· Ansdell, 1999· Brown, 1999· Pavlicevic, 1999), και έγινε ένα καίριο σημείο στο επάγγελμα για μερικά χρόνια. Παρόμοια, το 2008 ένα τεύχος το οποίο εστιάζε στην αναδυόμενη επαγγελματική σχέση μεταξύ της μουσικοθεραπείας και του κινήματος των «τεχνών στην υγεία» εκμαίευσε μία ζωηρή αντιπαράθεση απόψεων όχι μόνο στις σελίδες του περιοδικού, αλλά και σε μετέπειτα επαγγελματικές συναντήσεις.

Γενικά, το BJMT περιμένει την υποβολή άρθρων από τους συγγραφείς και επομένως τα περισσότερα τεύχη του χαρακτηρίζονται από ένα γενικό μείγμα θεμάτων, προσεγγίσεων και μεθοδολογιών. Τον τελευταίο καιρό έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες για την ενθάρρυνση μουσικοθεραπευτών που εδράζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο να αναλογιστούν την υποβολή υλικού για το περιοδικό. Αυτό έχει πάρει κυρίως τη μορφή «εργαστηρίων για συγγραφείς» τα

οποία διεξήχθησαν σε περιοδική βάση σε διάφορες περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου. Αυτή η στρατηγική φαίνεται να αποδίδει καρπούς, καθώς στα πρόσφατα τεύχη του περιοδικού μερικό από το υλικό τουλάχιστον προέρχεται από το Ηνωμένο Βασίλειο.

Επιπροσθέτως, το περιοδικό περιστασιακά αφιερώνει ένα τεύχος του σε μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Αυτή η ενότητα δημοσιεύεται εκ των προτέρων έτσι ώστε να ενθαρρύνει υποβολές σχετικές με το θέμα της. Πρόσφατα παραδείγματα συμπεριλαμβάνουν ένα τεύχος αφιερωμένο στην αντιπαράθεση απόψεων σχετικά με το ζήτημα παροχής αποδεικτικών στοιχείων ή τεκμηρίων (2006, τεύχος 20, αριθμός 2) και ένα τεύχος αφιερωμένο στη θεματική ενότητα «τέχνες στην υγεία» (2008, τεύχος 22, αριθμός 2).

Σύγχρονες προκλήσεις και ευκαιρίες

Είναι ξεκάθαρη επομένως η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο περιοδικών οι οποίες σχετίζονται με τα διαφορετικά στάδια εξέλιξης της μουσικοθεραπείας σε κάθε χώρα αντίστοιχα. Μερικές από αυτές τις διαφορές σκιαγράφονται στην επιστολή του Dickerson προς τον ΕΣΚΕΜ:

> Η ομάδα που ιδρύσαμε στο Birmingham το 1976 έγινε η APMT και μέσα στις επόμενες δεκαετίες αναπτύχθηκε καθώς συναντιόμασταν και συζητούσαμε για το ποιοι είμαστε, πως θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε τους εαυτούς μας μέσω τακτικών συναντήσεων και με το να αρχίσουμε να γράφουμε και να δημοσιεύουμε για τη δουλειά μας. Καθώς άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ιδρύθηκαν, τα μέλη τους κατανόησαν πως συλλογικά είχαμε πιο πολλές πιθανότητες να βελτιωθούμε περισσότερο και ενωθήκαμε. Οι ομοιότητές μας ξεπέρασαν κάθε θεωρητικές διαφορές. Αυτές οι διαφορές έγιναν σημεία για έρευνα. Η ανομοιότητα γινόταν αντιληπτή ως κάτι το ενθουσιώδες, και όχι ως απειλή, καθώς είχαμε έναν πολύ μεγαλύτερο σκοπό. [...] Η διαφορά για τον ΕΣΚΕΜ σε σύγκριση με την APMT είναι πως τώρα υπάρχουν επίσημα πρότυπα εργασίας που έχουν όρους και εργασιακές προσδοκίες οι οποίες είναι αναγνωρισμένες από πολλές χώρες, και στην Ευρώπη υπάρχουν φορείς που θα αυξήσουν τελικά το κύρος της Μουσικοθεραπείας και των Μουσικοθεραπευτών. Είναι ακόμη ένας πρωτοποριακός χώρος, αλλά τώρα είμαστε σαν τους πρώην Voortrekkers στο ταξίδι τους σε νέα εδάφη, με ογκώδη καραβάνια τα οποία σέρνονται από βοειδή, επιβιώνοντας με το να βοηθάει ο ένας τον άλλον, λειτουργώντας ως μία συλλογικότητα και όχι ως σαν τους προσυλωμένους σε έναν σκοπό αναζητητές χρυσού της Yukon, που ήταν εκεί μόνο για το ατομικό τους όφελος (Dickerson, 2006:2).

Παρ' όλα αυτά, η μουσικοθεραπεία σε κάθε χώρα αποτελεί μέρος του ευρύτερου μουσικοθεραπευτικού τοπίου και επομένως τα δύο περιοδικά βρίσκουν τους εαυτούς τους να αντιμετωπίζουν παρόμοιες ευκαιρίες και προκλήσεις:

- Και τα δύο περιοδικά έχουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στο να δώσουν δύναμη σε διάφορες φωνές να ακουστούν. Αυτή η ποικιλομορφία μερικές φορές παρεμποδίζεται από τη διαδικασία ομότιμης αναθεώρησης. Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο τα περιοδικά να είναι προνοητικά στο να ενθαρρύνουν και να ανατρέφουν υποβολές από το ευρύτερο δυνατό πεδίο και ιδιαίτερα από επαγγελματίες των οποίων η δουλειά μπορεί διαφορετικά να μην καταγραφεί στη βιβλιογραφία. Την ίδια στιγμή είναι απαραίτητο να προσπαθούν να διατηρούν ένα υψηλό ακαδημαϊκό πρότυπο.
- Μέσα από την εμπειρία της διαδικασίας της ομότιμης αναθεώρησης, τα περιοδικά προσφέρουν στους συγγραφείς το βίωμα συνεργατικής δουλειάς και μία ευκαιρία να εκλεπτύνουν τις προσωπικές του ιδέες και εμπειρίες προς δημοσίευση. Αυτό χρειάζεται

προσεκτική διευκρίνηση και μερικές φορές ένα σημαντικό βαθμό διακριτικότητας από την πλευρά όλων των εμπλεκομένων.

- Τα περιοδικά συγκεντρώνουν πράξη, θεωρία και έρευνα και συνεπώς παρέχουν την δυνατότητα γόνιμης διασύνδεσης μεταξύ τους. Αυτό πάλι προϋποθέτει μία ενεργητική προσπάθεια αναφορικά με την εξισορρόπηση των αναλογιών του περιεχομένου των περιοδικών, κάτι το οποίο μπορεί ακόμη να προωθηθεί μέσα από την αφιέρωση τευχών σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες.
- Κάθε περιοδικό είναι ένας χώρος όπου η μουσικοθεραπεία (ως επάγγελμα, επιστήμη και πράξη) τόσο προκαλείται, όσο και εμπλουτίζεται καθώς έρχεται σε επαφή με γειτονικά επαγγέλματα, επιστημονικά πεδία και πρακτικές. Αυτό σημαίνει πως τα περιοδικά χρειάζεται να καλλιεργούν μία επίγνωση του εαυτού τους, πέρα από το άμεσο επάγγελμα της μουσικοθεραπείας.
- Το επάγγελμα βασίζεται στα περιοδικά για την προσφορά βιβλιογραφίας η οποία θα βοηθήσει στην ικανοποίηση της αποκαλούμενης «απαίτησης για αποδεικτικά στοιχεία ή τεκμήρια». Συγκεκριμένα, οι μουσικοθεραπευτές βασίζονται στα περιοδικά για την εύρεση υλικού που πιθανά θα τους βοηθήσει να δικαιολογήσουν τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, να διατηρήσουν τις υπάρχουσες δομές υπηρεσιών, ή να επηρεάσουν την ανάπτυξη πολιτικών. Όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, αυτό μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και τα δύο περιοδικά προσπαθούν να παρέχουν ένα εύρος χρήσιμου υλικού. Παρ' όλα αυτά είναι ακόμη σημαντικό να διατηρείται μία κριτική στάση έτσι ώστε τα περιοδικά να μην μετατραπούν απλώς σε αυτο-υπηρετούμενες διαφημίσεις για τη μουσικοθεραπεία. Χρειάζεται πάντα να υπάρχει χώρος για κριτική των καθιερωμένων θεωριών, έρευνας ή πρακτικών.
- Εν κατακλείδι, πρέπει να κρατήσουμε κατά νου ότι ένα καλά δημιουργημένο περιοδικό δεν έχει καμία απήχηση εάν κανείς δεν το διαβάζει. Επομένως και τα δύο περιοδικά πρέπει να επιβεβαιώσουν την ενεργή εμπλοκή του πιθανού αναγνωστικού τους κοινού. Το *Approaches* δημοσιεύται ηλεκτρονικά, ενώ το BJMT εκτυπώνεται και ταχυδρομείται σε όλα τα μέλη της APMT και της BSMT – παρ' όλα αυτά, χρειάζεται να υπάρχει ένας λόγος ώστε όντως το κοινό να τα διαβάζει!

Ο Tony Wigram (2000) παροτρύνει τον επαγγελματικό χώρο της μουσικοθεραπείας να επικεντρωθεί με βεβαιότητα στην ταξινόμηση των αποδεικτικών στοιχείων που δείχνουν πως ό,τι κάνει, είναι αποτελεσματικό:

> [...] χρειάζεται να προσπαθήσουμε και να προχωρήσουμε πέρα από την ύπαρξή μας ως το "καινοτόμο επάγγελμα" και την εξερεύνηση των αξιών μας, στο να ισχυριζόμαστε πως «γνωρίζουμε τι κάνουμε» [...]. Τώρα ρωτάνε «Όντως λειτουργεί;» - δεν θα επενδύσουν χρήματα σε κάτι το οποίο δεν έχει επιδείξει κάποια καταγραφή της αποτελεσματικότητάς του. Έτσι πρέπει να συγκεντρώσουμε μαζί τα αποδεικτικά στοιχεία που διαθέτουμε. Πιστεύω πως ο καθένας μπορεί να συμβάλει σε αυτό, από το άτομο που γράφει μία μελέτη περίπτωσης σε αυτόν που διεξάγει ποσοτικές τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές. Κατά την άποψή μου, ο κρίσιμος παράγοντας για τα επόμενα 10 ή 15 χρόνια είναι να εδραιώσουμε πράγματι την θέση μας με το να είμαστε ικανοί να νιώθουμε γεμάτοι αυτοπεποίθηση για αυτό το οποίο κάνουμε (Wigram, 2000:12).

Προφανώς, από αυτήν την προοπτική τα περιοδικά έχουν να διαδραματίσουν έναν ρόλο κλειδί. Ακόμη, μερικοί επισημαίνουν ότι η μουσικοθεραπεία αλλάζει συνεχώς τα σύνορά της (Ansdell & Pavlicevic, 2008), προτείνοντας μία αναγκαιότητα για τα περιοδικά να προωθούν τον διάλογο μεταξύ των μουσικοθεραπευτών, των εργαζομένων στον χώρο της υγείας, των μουσικών της κοινότητας και άλλων:

> Αυτό προϋποθέτει ένα είδος πολυφωνικού διαλόγου με μία κοινή θέληση για ερμηνεία της γνώσης και των αξιών από πολλαπλές προοπτικές, και αυτό *δεν* υποδηλώνει απο-επαγγελματοποίηση, αλλά αντιθέτως αυτό που θα μπορούσε να αποκαλεσθεί *ανα-επαγγελματοποίηση* (Stige et al., in press, στο Ansdell & Pavlicevic, 2008:76).

Τα περιοδικά είναι καλά τοποθετημένα ώστε να δρουν ως χώροι για δημόσια αντιπαραβολή των αποδεικτικών στοιχείων τα οποία επιζητά ο Wigram (2000) και για το είδος της διαπραγμάτευσης-εν-δράσει της ανα-επαγγελματοποίησης που προτρέπει ο Stige (in press). Η εναρμόνιση αυτών των απαιτήσεων είναι μία ατέρμονη διαδικασία – αλλά σε τελευταία ανάλυση μία απαραίτητη, δημιουργική και παραγωγική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aigen, K. (1999). The true nature of music-centred music therapy theory: A response to Elaine's Streeter's 'Finding a balance between psychological thinking and musical awareness in music therapy theory - a psychoanalytic perspective'. *British Journal of Music Therapy,* 13(2), 77-82.

Aldridge, D. & Aldridge, G. (1996). A personal construct methodology for validating subjectivity in qualitative research. *The Arts in Psychotherapy,* 23(3), 225-236.

Aldridge, D. (2001). Music therapy research: A narrative perspective. I: Therapy Info CD-Rom III, D. Algdidge (επιμ.). Universität Witten / Herdecke.

Ansdell, G. (1999). Challenging premises: A response to Elaine's Streeter's 'Finding a balance between psychological thinking and musical awareness in music therapy theory - a psychoanalytic perspective'. *British Journal of Music Therapy,* 13(2), 72-76.

Ansdell, G. & Pavlicevic, M. (2008). Responding to the challenge: Between boundaries and borders. *British Journal of Music Therapy*, 22(2), 73-76.

Brown, S. (1999). Some thoughts on music, therapy and music therapy: A response to Elaine's Streeter's 'Finding a balance between psychological thinking and musical awareness in music therapy theory - a psychoanalytic perspective'. *British Journal of Music Therapy,* 13(2), 63-71.

Bruscia, K. (1995). The Boundaries of Music Therapy Research. Στο B.L.Wheeler (επιμ.) *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Dickerson, G. (2006). Letter to ESKEM July 2006. (*Ο Τύπος του ΕΣΚΕΜ*, *2*). Ανασύρθηκε στις 11 Απριλίου 2009 από http://www.musictherapy.gr/page2.htm

Gold, C. (2007). Beyond the "qual versus quant" debate. *Nordic Journal of Music Therapy,* 16(1), 2.

Pavlicevic, M. (1999). Thoughts, words and deeds: Harmonies and counterpoints in music therapy theory - A response to Elaine's Streeter's 'Finding a balance between psychological thinking and musical awareness in music therapy theory - a psychoanalytic perspective'. *British Journal of Music Therapy,* 13(2), 59-62.

Pavlicevic, M., Ansdell, G., Procter, S. & Hickey, S. (2009). *Presenting the Evidence: The Up to Date Guide for Music Therapists Responding to Demands for Clinical Effectiveness*

and Evidence-Based Practice (2η έκδοση). Ανασύρθηκε τον Μάρτιο 2009 από www.nordoff-robbins.org.uk/musicTherapy/research/ index.htm

Rogers, P. (2000). Truth or Illusion: Evidence-Based Practice in the Real World. Στο J. Robarts (επιμ.) *Music Therapy Research: Growing Perspectives in Theory and Practice (Volume 1),* 11-18. Hertfordshire, UK: BSMT Publications.

Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic, M. (in press). *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Aldershot: Ashgate.

Streeter, E. (1999). Finding a balance between psychological thinking and musical awareness in music therapy theory - a psychoanalytic perspective. *British Journal of Music Therapy,* 13(1), 5-20.

Wheeler, B. (επιμ.) (2005). *Music Therapy Research* (2η έκδοση). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Wigram, T. (2000) Tony Wigram interviewed by Helen Loth, Historical Perspectives Interview Series. *British Journal of Music Therapy,* 14(1), 5-12.

Wigram, T. (2002). Indications in music therapy: Evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as a treatment for ASD; Meeting the challenge of Evidence Based Practice. *British Journal of Music Therapy,* 16(1), 11-24.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

ΕΣΚΕΜ (2009). Ελληνικός Σύλλογος Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών. Ανασύρθηκε στις 11 Απριλίου 2009 από http://www.musictherapy.gr

Νόμος 3699 «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»,* Φ.Ε.Κ. 199/ τ. Α' / 02.10.2008.

Τσίρης, Γ. (2009). Approaches: Το Πρώτο Περιοδικό Μουσικοθεραπείας και Ειδικής Μουσικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ «Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: Θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»*. Αθήνα.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, εκπαιδεύει, θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009.
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου.

Το παράδοξο εκτέλεσης-παιδαγωγικής στη χορωδιακή μουσική εκπαίδευση

Patrick K. Freer

Περίληψη

Η χορωδιακή μουσική εκπαίδευση υφίσταται σε ποικίλες μορφές εδώ και εκατοντάδες, αν όχι χιλιάδες, χρόνια. Η μορφοποίηση της χορωδιακής μουσικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία είναι μία σχετικά πρόσφατη πρακτική, η επιτυχία της οποίας μπορεί να αξιολογηθεί ποσοτικά μέσω του αριθμού των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτήν και μέσω της διαπίστωσης της ολοένα υψηλότερης ποιότητας των σχολικών χορωδιακών εκτελέσεων. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, συμμετοχή και εκτέλεση, έχουν προκαλέσει την έναρξη ενός διεθνούς διαλόγου σχετικά με ζητήματα πρόσβασης (Harrison, 2008· Koza, 2008), εκπαίδευσης (Allsup & Benedict, 2008· Beynon, 2003), κουλτούρας (Budiansky, 2005· Shively, 2004) και φύλου (Freer, 2007· O'Toole, 2005). Πολλοί συμμετέχοντες στο διάλογο αυτό στέκονται επικριτικά απέναντι στον τρόπο κατά τον οποίο διεξάγεται η χορωδιακή μουσική εκπαίδευση στα σχολεία. Η παρούσα εισήγηση θα διερευνήσει τις συνέπειες αυτού του διαλόγου, προτείνοντας ότι ο εν λόγω διάλογος κινείται προς λάθος κατεύθυνση. Το ερώτημα δεν θα έπρεπε να αφορά στο κατά πόσο η χορωδιακή μουσική εκπαίδευση συνιστά ένα δόκιμο μέσο για την επίτευξη των στόχων της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά στο βέλτιστο τρόπο κατά τον οποίο η χορωδιακή μουσική εκπαίδευση μπορεί να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Ο συγγραφέας θα προτείνει ότι προβλήματα ποιότητας, κουλτούρας, παράδοσης και πρόσβασης ανακύπτουν όταν η «χορωδιακή μουσική εκτέλεση» και η «χορωδιακή μουσική εκπαίδευση» αντιμετωπίζονται ως ιεραρχικές και όχι ως συνώνυμες και αλληλοσυμπληρούμενες διεργασίες. Η κριτική κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών είναι απαραίτητη προκειμένου να επικυρωθεί η αξία τόσο της εκτέλεσης όσο και της εκπαίδευσης. Τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης, καθώς και τα πιθανά οφέλη αυτού του παράδοξου εκτέλεσης-εκπαίδευσης θα καταριθμηθούν, προσβλέποντας στην ενδυνάμωση του ρόλου της χορωδιακής μουσικής εκπαίδευσης όπως διενεργείται σήμερα διεθνώς σε σχολεία, κοινότητες και συναυλιακούς χώρους.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Αναζήτηση Μουσικού Νοήματος στην Ψυχο-ογκολογία: Μία μουσικοθεραπευτική οπτική

Μαρία Φρουδάκη

Εισαγωγή

Σε μία προσπάθεια να αναλύσουμε το περιεχόμενο μιας μουσικής εμπειρίας διαπιστώνουμε την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος (Aldridge, 1996· Ansdell, 1995· Pavlicevic, 1997). Η μουσική εμπειρία λειτουργεί σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα τα οποία δεν μπορούν να απομονωθούν και να μελετηθούν ξεχωριστά. Η δυσκολία δεν έγκειται μόνο στην κατανόηση αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας όλου αυτού του συστήματος, τη μεταγραφή και την προσαρμογή του σε λόγο (Stige, 1998). Στη διαδρομή από την κατανόηση στην λεκτική περιγραφή ένα μεγάλο μέρος της πληροφορίας έχει ήδη χαθεί.

Ωστόσο, εξετάζοντας τη μουσική ως φαινόμενο και διερευνώντας τη χρήση των βασικών στοιχείων της τα οποία καταγράφονται με τρόπο αντικειμενικό (ρυθμός, μελωδία, αρμονία, φόρμα κ.ά.) μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον μελέτης από το οποίο ενδεχομένως να προκύπτουν ακριβή και ουσιαστικά συμπεράσματα.

Η μελέτη

Το μουσικό απόσπασμα που θα αναλυθεί αποτελεί μία σύντομη (1 λεπτό και 25 δευτερόλεπτα) αυτοσχεδιαστική μουσική σύμπραξη ασθενούς και μουσικοθεραπεύτριας στο πιάνο.

Η επιλογή του αποσπάσματος έχει γίνει με βάση τις εξής παραμέτρους :

1. Το εξωμουσικό πλαίσιο μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως κάτι σημαντικό έχει συμβεί κατά τον αυτοσχεδιασμό
2. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μουσικά ιδιαίτερα απλός και άρα μπορεί να αναλυθεί χωρίς να διακινδυνεύουμε μεγάλες απώλειες στο μουσικό νόημα
3. Η απλότητα του μουσικού περιεχομένου κάνει δυνατή την ακριβή καταγραφή του σε μουσική παρτιτούρα που μπορεί να αναλυθεί ως μουσικό κείμενο
4. Δεν παρατηρείται συναισθηματική φόρτιση στο μουσικό περιεχόμενο - ούτε ιδιαίτερη ψυχική φόρτιση στο εξωμουσικό πλαίσιο - άρα διευκολύνεται η απαραίτητη απόσταση από τη μουσική εμπειρία ως συναισθηματική εμπειρία και μας επιτρέπεται η συγκέντρωση στις νοητικές και μουσικές διεργασίες

Θα σχολιαστεί η βήμα προς βήμα χρήση των βασικών στοιχείων της μουσικής (ρυθμός, αρμονία, μελωδία, φόρμα, εκφραστικά στοιχεία) και το πώς τελικά αυτά τα στοιχεία καθοδηγούν τη μουσική σχέση ασθενούς και θεραπεύτριας.

Η ποιοτική μελέτη του κλινικού υλικού φιλοδοξεί να φωτίζει την λεπτομέρεια των μουσικοθεραπευτικών παρεμβάσεων και να τις συνδέσει με τα ευρύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα (Lee, 1996· Ansdell & Pavlicevic, 2001· Ansdell et al., 2004· Pavlicevic et al., 2009). Θα αναφερθούμε τόσο στο περιεχόμενο (τις νότες που παίζονται) όσο και τη διαδικασία (την εξέλιξη της μουσικής σχέσης), διερευνώντας το νόημα που η μουσική δημιουργεί σε ένα μουσικοθεραπευτικό περιβάλλον και πώς αυτό επικοινωνείται.

Ιστορικό

Η Κυρία Παπά είναι 59 χρονών και έχει καρκίνο στον πνεύμονα. Η παραπομπή της στη μουσικοθεραπεία έγινε από την ατομική της ψυχοθεραπεύτρια με στόχο να βοηθηθεί η ασθενής της στην έκφραση συναισθηματικού λόγου.

Α ΦΑΣΗ (συνεδρίες 1-3) ΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΟΡΤΡΕΤΟ (Ansdell, 2001)

Η Κυρία Παπά εμφανίζεται πολύ σφιγμένη, μετρημένη, με μία καταπληκτική ικανότητα να διατηρεί τον απόλυτο έλεγχο των δράσεων της. Σε όλη της τη μουσική δραστηριότητα δυσκολεύεται πολύ στην πιο ελεύθερη και αφηρημένη μουσική φόρμα και προτιμά κάτι συγκεκριμένο, καλά δομημένο και άρα ελεγχόμενο. Κάθε φορά που η μουσική θα επιχειρήσει να μας παρασύρει, εκείνη θα αποεπενδύσει και θα παραιτηθεί από τη μουσική σχέση - είτε θα σταματήσει να παίζει, είτε αυτό που θα παίζει δεν θα έχει κανένα απολύτως μουσικό νόημα. Στον τρόπο που λειτουργεί, σχετίζεται και αντιδρά, εκτός μουσικής, εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Παίζει στο πιάνο με ευκολία διότι τα δάχτυλά της είναι εξοικειωμένα με την συγκεκριμένη κίνηση από τη χρόνια καθημερινή χρήση του τηλέτυπου στην εργασία της. Το παίξιμό της όμως, τις περισσότερες φορές, περιορίζεται σε μία μηχανιστική χρήση των δακτύλων.

Παρατηρούνται θετικά μουσικά στοιχεία στους αυτοσχεδιασμούς της πχ. υπάρχει σαφής αίσθηση μελωδίας, πολύ καλό φραζάρισμα, μικρές αλλαγές σε δυναμική και tempo. Όμως, όλα αυτά τα θετικά στοιχεία εμφανίζονται με τρόπο αποσπασματικό, λίγο πριν εκείνη αποεπενδύσει και σταματήσει να παίζει.

Είναι γενικά αρνητική στο να κάνει χρήση των άλλων οργάνων. Με παρότρυνση θα δοκιμάσει ένα - δυο ακόμα, χωρίς να υπάρχει σημαντική επένδυση, διάθεση ή πρόθεση.

Εντύπωση μου είχε κάνει η χρήση των χεριών της όταν έπαιξε κάποια φορά το χειροτύμπανο. Ακουμπούσε μόνο τις άκρες από τα δάχτυλα στο τύμπανο και όχι ολόκληρη την παλάμη. Επίσης, έπαιζε πολύ σιγά. Σαν να μην κατάφερνε να εμπλακεί περισσότερο στην εμπειρία αυτή που για τους περισσότερους ανθρώπους είναι αν μη τι άλλο αρκετά απελευθερωτική.

Εντύπωση μου είχε κάνει και η φωνή της. Πολύ σωστή, μελωδική και απαλή. Αλλά και πάλι, τραγουδούσε πολύ σιγά σε ένταση σα να υπήρχε κάτι που μπλόκαρε τον ήχο και δεν του επέτρεπε να βγει προς τα έξω και να ακουστεί.

Αυτές οι πρώτες συνεδρίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη δυσκολία στο να πάρει ευχαρίστηση. Είναι πολύ ακυρωτική σε σχέση με εκείνη, με εμένα και με το μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο. Ακόμα και τα πιο θετικά σχόλια της γίνονται με ύφος ακυρωτικό.

Οι παρεμβάσεις μου σε γενικές γραμμές ήταν :

- Λεκτικά - Να τονίζω τα θετικά, να θαυμάσω τις μικρές ομορφιές των αυτοσχεδιασμών της με στόχο να αφεθεί να πάρει ευχαρίστηση, να γελάσει, να χαρεί
- Μουσικά - 1) Να την συναντήσω εκεί που βρίσκεται - σε απλές μελωδικές γραμμές, σε αυτοσχεδιασμούς μικρής διάρκειας με συγκεκριμένη δομή, 2)Να εμπλουτίσω εκφραστικά την μουσική με στόχο να καταφέρει η ίδια να εκφραστεί λίγο πιο ελεύθερα.

Β ΦΑΣΗ (συνεδρία 4η) Η ΑΛΛΑΓΗ

Στην τέταρτη συνεδρία, κάθεται δίπλα μου στο πιάνο και ρωτάει 'θα παίξουμε πιάνο?' 'Ότι θέλετε' της απαντώ. Διστάζει, συνοφρυώνεται και λέει 'Δεν ξέρω τίποτα αυτή τη στιγμή. Δεν ξέρω τι θέλω και τι δε θέλω.'

Ξεκινάω στο πιάνο με μία μουσική ερώτηση και την περιμένω να απαντήσει. Εκείνη απαντάει. Συνεχίζουμε με ερώτηση - απάντηση, στη συνέχεια μπερδεύεται για λίγο και την επόμενη στιγμή ξεκινάει - για πρώτη φορά - με σιγουριά να παίζει μια όμορφη μελωδία, την οποία ακολουθεί και μία δεύτερη. Σαν να έχει ανακαλύψει έναν τρόπο να ορθώσει τη φωνή της - να αρθρώσει μία μελωδική φωνή - και να την αφήσει να βγει προς τα έξω για να ακουστεί. Όταν ο αυτοσχεδιασμός τελειώνει, σπεύδει να πει 'Ωραίο ήτανε'. Είναι χαμογελαστή, δείχνει πολύ ικανοποιημένη.

Στην επόμενη συνεδρία μετά από αντίστοιχο αυτοσχεδιασμό θα πει 'το έκανα εγώ αυτό που ήθελα' .

Η Κα Παπά έχει κάνει ουσιαστικά βήματα αλλαγής. Δείχνει ικανοποιημένη. Το κλίμα μέσα στο δωμάτιο έχει αλλάξει αισθητά, έχουν φύγει η ακύρωση, η συγκράτηση και υπάρχει δημιουργική ηρεμία.

Μουσικά εμφανίζονται καινούρια στοιχεία στους αυτοσχεδιασμούς της. Αλλά, πάνω από όλα, δείχνει να έχει κερδίσει αυτοπεποίθηση και σιγουριά πως θα έρθει κάτι όμορφο που να την εκφράζει. Στο μουσικοθεραπευτικό περιβάλλον έχει εγκαθιδρυθεί πια η ελπίδα.

Ανάλυση μουσικού αποσπάσματος

Γενικά χαρακτηριστικά

Ο αυτοσχεδιασμός χωρίζεται - με βάση τη μουσική του δομή - σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος είναι μονοφωνικό και απαρτίζεται από μικρές μελωδικές φράσεις που ακολουθούν τη φόρμα ερώτησης - απάντησης (της μουσικής ερώτησης της θεραπεύτριας και απάντησης της κυρίας Παπά). Είναι αρκετά αργό - adagio δηλαδή 76 χτυπήματα το λεπτό - και χαρακτηρίζεται από μεγάλες παύσεις. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μία σημαντική αλλαγή στους ρόλους - τη μουσική ερώτηση αναλαμβάνει η κυρία Παπά και η θεραπεύτρια απαντάει. Επίσης, εισάγεται και το στοιχείο της αρμονίας με τη μορφή της συνοδείας της μελωδικής γραμμής. Τέλος, η μουσική ροή αποκτάει ρυθμική συνέχεια. Το τρίτο μέρος έχει αποκτήσει πιο γρήγορο tempo - andante δηλαδή 86 χτυπήματα το λεπτό - Οι ρόλοι έχουν απολύτως διαχωριστεί - η κυρία Παπά έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου τη μελωδία και η θεραπεύτρια την αρμονική συνοδεία. Το τέταρτο μέρος είναι αισθητά πιο γρήγορο – moderato δηλαδή 108 χτυπήματα το λεπτό. Αποτελείται από δύο μεγάλες μελωδικές γραμμές και την αρμονική τους συνοδεία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ 00.01-00.36

Μέτρο 1ο
Η θεραπεύτρια ξεκινάει εισάγοντας μία σύντομη-απλή και πολύ συγκεκριμένη μουσική φράση - μελωδία (μονοφωνικά) με τρόπο ξεκάθαρο και έντονο, κάθετο και πολύ αργό. Παρατηρείται απλή ρυθμική αγωγή με όγδοα και τέταρτα - τέμπο αργό (andante) που δεν αρμόζει στο ύφος της μελωδίας (χρήση staccato) και επανάληψη του αρχικού μελωδικού διαστήματος 6ης προς τα πάνω.

Επομένως, έχει ήδη οριστεί ρυθμικό και μελωδικό πλαίσιο. Έχουν εισαχθεί και εκφραστικά μουσικά στοιχεία όπως τονισμοί και staccato. Επίσης, έχει οριστεί και η δομή μουσικού διαλόγου αφού η θεραπεύτρια σταματάει και περιμένει από την ασθενή να απαντήσει.

Μέτρο 2ο
Μεσολαβούν 6 δευτερόλεπτα παύσης μέχρι την απάντηση. Είναι εντυπωσιακό πως στο μεγάλο αυτό διάστημα δεν χάνεται η συγκέντρωσή της. Προφανώς ο χρόνος αυτός της είναι απαραίτητος για την επεξεργασία των πληροφοριών και τη δημιουργία μίας απάντησης.

Απαντάει με διστακτικότητα όπως φαίνεται από την βραδύτητα στο τέμπο, βραδύτητα την οποία εξισορροπεί με μία επιτάχυνση στο δεύτερο μισό της φράσης της. Κάνει αντιστροφή ογδόων και τετάρτων από το μέτρο 1. Η φράση παίζεται τόσο αργά, που θα μπορούσε να θεωρηθεί 2 ρυθμικά μέτρα ενώ νοηματικά είναι 1 μέτρο.

Παραπέμπει σαφέστατα στην ερώτηση με διανθισμένη λύση. Διατηρεί στο ξεκίνημα το διάστημα προς τα πάνω αντιστραμμένο (3η μικρή) και την επανάληψη αυτού.

Η απάντηση ακολουθεί το δοσμένο ύφος, με σαφήνεια στα δομικά χαρακτηριστικά του (μουσική φόρμα, μελωδία, ρυθμός)

Το τονικό ύψος είναι 4 οκτάβες πιο ψηλά από την ερώτηση γεγονός που θέτει ένα θέμα ‘εγγύτητας’.

Γενικά μπορούμε να συμπεράνουμε πως 1. διστάζει αλλά συνδιαλέγεται με επιτυχία 2. συγκρατεί τη γενική δομή (ακούει - κατανοεί - παραλλάσσει)

Εγκαθιδρύεται ισοτιμία μεταξύ των δύο συμπαικτριών όπως εμφανίζεται στις δύο ισοβαρείς μελωδικές φράσεις στα μέτρα 1 και 2. Αυτό δικαιώνει και την αρχική προσέγγιση από τη θεραπεύτρια που έχει επιλέξει κάτι δομικά ιδιαίτερα απλό. Έτσι, δίνεται στην κυρία Παπά η δυνατότητα να ζήσει στο ‘άγνωστο’ (αυτοσχεδιασμός) το οποίο όμως είναι δομημένο και προβλέψιμο. Από την ανταπόκρισή της είναι σαφές πως θέλει και προσπαθεί να ακούσει και να ακουστεί.

Μέτρο 3ο
Ανοδική μελωδική φράση - πιο σύντομη και άμεση - μία οκτάβα ψηλότερα -. Το ύφος και το τέμπο που είναι πιο γρήγορο ταιριάζουν με το μουσικό περιεχόμενο. Η θεραπεύτρια αποβλέπει 1. σε πιο άμεση ανταπόκριση (εγρήγορση) 2. σε αύξηση του τέμπο 3. σε πιο σύντομη συνδιαλλαγή 4. σε καρκινική απάντηση 5. σε μείωση της τονικής απόστασης

Μέτρο 4ο
Η απάντηση της κυρίας Παπά ανταποκρίνεται επιτυχώς σε όλα, στην πιο άμεση απάντηση, σε αύξηση του τέμπο, σε πιο σύντομη συνδιαλλαγή, σε καθοδική απάντηση όχι όμως και στη μείωση της απόστασης του τονικού ύψους (θέλει να διατηρήσει αυτή την απόσταση)

Εισάγει ένα καινούριο μουσικό στοιχείο, μία συνδετική νότα προκειμένου να συνδέσει την ανοδική μελωδία με την καθοδική απάντηση. Αν, χρονικά, δεν ήταν τόσο ελεύθερη η ρυθμική ροή (δεν υπάρχει σαφής ρυθμική αγωγή) μία τέτοια συνδετική νότα θα ήταν στο ίδιο μέτρο με την ερώτηση δημιουργώντας μία άλλου τύπου εγγύτητα, όχι τονικού ύψους αλλά νοηματική και συμβολική.

Μέτρο 5ο
Η θεραπεύτρια παίρνει μία καθοριστική απόφαση για αλλαγή ρόλων. Μέχρι τώρα η θεραπεύτρια άρθρωνε τις μουσικές ερωτήσεις και η κυρία Παπά απαντούσε. Εκτιμά πως δεν υπάρχει λόγος να συνεχιστεί αυτή η δομή και κλείνει τη φράση προκειμένου αυτόματα να περάσει η κυρία Παπά μπροστά.

Διατηρεί τη συνδετική νότα όπως έχει εισαχθεί, και τη διαστηματική κίνηση προς τα κάτω. Κλείνει όμως τη φράση επανερχόμενη στο τονικό κέντρο με ανοδική κίνηση.

Μέτρο 6ο
Η κυρία Παπά αντιλαμβάνεται άμεσα τη μουσική πρόθεση της θεραπεύτριας και ανταποκρίνεται πολύ γρήγορα (χωρίς καμία παύση). Σα να της έχουν στήσει μία παγίδα και εκείνη έχει πέσει μέσα. Δεν αισθάνεται καθόλου σίγουρη να πάρει τον πρώτο ρόλο και καταφεύγει σε μία πολύ έξυπνη λύση για να κερδίσει χρόνο. Κάνει μία coda, δημιουργεί δηλαδή μία τελευταία μουσική φράση (ουρά για το κλείσιμο μιας σύνθεσης).

Επιμένοντας στην προηγούμενη παρέμβαση, η θεραπεύτρια διαχωρίζει πλήρως πια το ρόλο της (βγαίνοντας από την ισοτιμία), παίρνει συνοδευτικό ρόλο παρέχοντας την αρμονική βάση και σταματά. Παίζει τρία συνεχόμενες συγχορδίες τονικής βαθμίδας με κοφτή την τρίτη για κάθετο κλείσιμο αποβλέποντας στη συνέχεια.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ 00.36-00.57

Μέτρο 7
Πολύ ενδιαφέρον ξεκίνημα, αλλαγή του ηχοχρώματος, εκφραστικότητα και ροή. Κάνει χρήση και των δύο χεριών για πρώτη φορά (το βλέπουμε και στη διαστηματική απόσταση στην παρτιτούρα). Πολύ εκφραστικό φραζάρισμα. Μετά τη σύντομη φράση σταματάει. Διατηρείται η φόρμα ερώτησης- απάντησης όμως έχουν αλλάξει οι ρόλοι, εκείνη οδηγεί.

Μέτρο 8ο
Στην παραπάνω αλλαγή του ηχοχρώματος διαγράφεται εμφανώς ο κίνδυνος της μηχανιστικής χρήσης των δύο χεριών - βάση της προηγούμενης εμπειρίας με τη συγκεκριμένη γυναίκα- Γι' αυτό η παρέμβαση επαναπροσδιορίζει το απόλυτα συγκεκριμένο πλαίσιο σε μία προσπάθεια να συγκρατήσει την εκφραστικότητα περιορίζοντας τον κίνδυνο που διαφαίνεται. Γίνεται χρήση μελωδίας και αρμονικής βάσης ταυτόχρονα, άρπισμα (φραζαρισμένο) στην τονική βαθμίδα με αρμονική συνοδεία από το αριστερό χέρι και παύση.

Μέτρο 9ο
Απαντάει στο φραζάρισμα με φραζαρισμένο ρυθμικό pattern με παρεστιγμένο και τονισμούς. Παρατηρούμε χρήση τυχαίων ρυθμικών αξιών και το πιάνο γίνεται ένα απλό κρουστό όργανο. Παρ' όλη την επένδυση της, διαγράφεται πάλι εμφανώς ο κίνδυνος της μηχανιστικής χρήσης των δύο χεριών. Είναι μία τάση της την οποία δεν ελέγχει.

Μέτρο 10ο
Άρπισμα (φραζαρισμένο) στη δεσπόζουσα βαθμίδα με αρμονική συνοδεία από το αριστερό χέρι και παύση.

Μέτρο 11ο
Έχει περάσει σε μηχανιστική χρήση των χεριών. Δεν υπάρχει πια η αίσθηση της μελωδίας, μοναδικό σημείο σύνδεσης είναι ο ρυθμός. Η ρυθμική αγωγή είναι πολύ συγκεκριμένη, απλή και αυτή που συγκρατεί τον αυτοσχεδιασμό. Η μηχανιστική χρήση των χεριών φαίνεται ξεκάθαρα και από τη γραφική απεικόνιση της παρτιτούρας. Τυχαία εναλλαγή δεξιού και αριστερού χεριού χωρίς νοηματική σχέση.

Το μελωδικό ρόλο έχει πια η ασθενής, δυσκολεύεται όμως στην υπεύθυνη ανάληψη αυτού του σημαντικού ρόλου. Σχεδόν άμεσα παρεμβαίνει συνοδευτικό ρυθμικό και αρμονικό

μπάσο για να συγκρατήσει το νόημα στην ρυθμική και αρμονική δομή. Οι συγχορδίες είναι κοφτές για να τονίσουν το ρυθμό, να ενθαρρύνουν τη ρυθμική σταθερότητα.

Έχουν κερδηθεί πολλά (ρυθμική ενότητα - ρόλος σολιστικός για εκείνη και συνοδευτικός για τη θεραπεύτρια - μουσική συνδημιουργία με συνεχιζόμενη ροή) , έχει όμως χαθεί το μελωδικό νόημα.

Μέτρο 12ο
Όταν ρυθμικά έχει σωθεί ο αυτοσχεδιασμός, τότε γίνεται η εξής παρέμβαση. Το staccato των συγχορδιών γίνεται legato, οι κοφτές συγχορδίες με χρήση pedal ενώνονται, δημιουργώντας μία βάση ασφαλή και αποβλέποντας στην μελωδική αναδόμηση.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ 00.57-01.08

Μέτρα 13ο - 17ο
Σύντομο μέρος όπου έχουν εγκαθιδρυθεί όλες οι αλλαγές που έχουμε δουλέψει. Ρολόι - μελωδικός και συνοδευτικός -, ρυθμός-τέμπο, μελωδία, αρμονία, χρήση δύο χεριών με πρόθεση, φραζάρισμα, patterns, συνέπεια και συνέχεια-ροή στον αυτοσχεδιασμό. Έχει αλλάξει η δομή από ερώτηση - απάντηση και η κυρία Παπά έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου και επιτυχώς το σολιστικό - μελωδικό ρόλο. Η μελωδική γραμμή έχει αποκατασταθεί. Ο αυτοσχεδιασμός έχει οργανωθεί σε μία μικρή μουσική σύνθεση στην οποία όλα τα μουσικά στοιχεία λειτουργούν ενοποιημένα, ακολουθώντας τους μουσικούς νόμους με πλήρη εξοικείωση. Εξέχοντα ρόλο παίζει πια η μελωδία. Η χρήση του pedal και το απότομο κόψιμο στο τέλος των μέτρων 14 - 15 - 16 σχηματοποιούν τις μελωδικές φράσεις ενισχύοντας το νόημά τους.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ 01.08-01.25

Μέτρα 18ο - 25ο
Δύο μεγάλες μελωδικές ενότητες-φράσεις από τέσσερα μέτρα η κάθε μία, με σαφή νοηματικό ειρμό. Οι δύο φράσεις ξεκινούν με επανάληψη του ίδιου μελωδικού σχήματος γεγονός που απαιτεί μεγάλη συγκέντρωση, επένδυση, μνήμη, πρόθεση και ύπαρξη νοήματος σ' αυτό που γίνεται.

Διαμορφώνεται *σαφές μουσικό νόημα* μέσα από την *ενοποίηση* όλων των μουσικών στοιχείων.

Συμπεράσματα

Η μουσική ως κινητήρια δύναμη της φυσικής ζωής ενός ήχου δίνει τη μάχη της μέσα από την αγωνιώδη προσπάθεια δύο ανθρώπων, οι οποίοι έχοντας δύο διακριτούς ρόλους - θεραπευτή και ασθενούς - παίζουν μαζί ένα παιχνίδι μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Η ταχύτητα και η πληθώρα των αλληλεπιδράσεων είναι αξιοσημείωτη για ένα χρονικό διάστημα ενός λεπτού και 25''.

Μικρές αλλαγές στα βασικά στοιχεία της μουσικής που καταγράφονται με αντικειμενικό τρόπο επιδρούν άμεσα και επιφέρουν μεγάλες αλλαγές στο μουσικό περιεχόμενο. Πχ. η χρήση του pedal στο μέτρο 12 οδηγεί στη μελωδική αναδόμηση. Ο τρόπος αξιοποίησης των μουσικών εργαλείων καθορίζει τις αλληλεπιδράσεις.

Οι δυνατότητες της επιλογής των ήχων είναι απεριόριστες και γι' αυτό παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση στο τι παίζεται στο εδώ και τώρα. Οι διεργασίες φιλτράρονται κατά κύριο

λόγο μέσω της ακουστικής οδού. Η δυνατότητα να ακούς και να ακούγεσαι, χωρίς να μιλάς, τελικά οδηγεί τον ήχο στην ελευθερία και τον οργανώνει σε μουσική.

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο μουσικό περιεχόμενο μπορούν να συνοψιστούν ως εξής. Μετά από την προσπάθεια της κάθε φράσης να αρθρωθεί, σταδιακά φτάνουμε στην ύπαρξη ενιαίας μελωδίας που αρθρώνεται αβίαστα στη ροή της μουσικής. Η μουσική πια καθοδηγείται από την ίδια τη μουσική και όχι από τη σκέψη ή τη νοητική προσπάθεια.

Τα μουσικά στοιχεία μετά από τη σταδιακή εισαγωγή τους και την αποσπασματική τους χρήση τελικά ενοποιούνται και δημιουργούν ένα μουσικό περιβάλλον αυθόρμητης δημιουργικότητας. Η κα Παπά δεν προσπαθεί πια, αλλά μέσα από τη σύνθεση όλων των μουσικών στοιχείων συνθέτει η ίδια μουσική.

Ως αποτέλεσμα του περάσματος αυτού, από το αρχικό μπλοκάρισμα στη δημιουργική ώση - μέσα από τη συγκεκριμένη πορεία όπως έχει καταγραφεί - γίνεται το πέρασμα από το ‘Δεν ξέρω τι θέλω’ στο ‘Ωραίο ήτανε’.

Το μπλοκάρισμα που λύνεται και η μελωδία που απελευθερώνεται, επιτρέπουν στο ωραίο να αποκαλυφθεί. Το βίωμα αυτού του περάσματος δημιουργεί μία ψυχική εμπειρία, η οποία έχοντας βιωθεί μία φορά, αποτελεί μνήμη και μπορεί να επαναληφθεί. Αυτό που συμβαίνει μέσα στη μουσική σχετίζεται με ψυχικές διεργασίες που όπως κρίνεται εκ του αποτελέσματος γενικεύονται και εκτός μουσικής, αλλάζοντας τη στάση απέναντι στη ζωή.

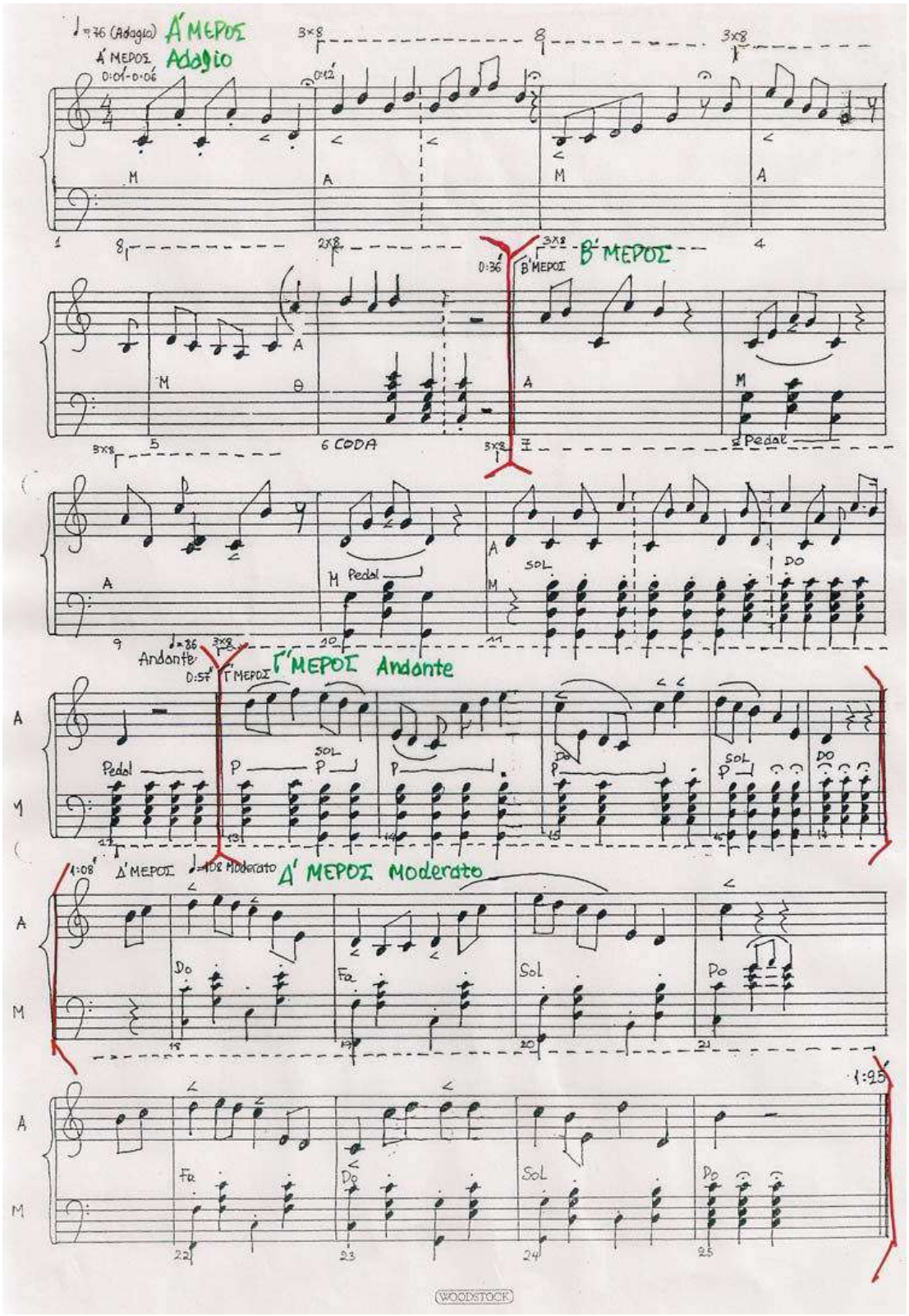
Επίλογος

Όταν το συγκεκριμένο περιβάλλον μελέτης δημιουργείται με βάση τη μουσικοθεραπευτική πρακτική, η μουσική εμπειρία έρχεται στο επίκεντρο της κλινικής πράξης, διαμορφώνει την κλινική σκέψη και ίσως επιτρέπει τη διαμόρφωση κατάλληλου τρόπου λεκτικής επικοινωνίας των σημαντικών χαρακτηριστικών της αυτοσχεδιαστικής μουσικής σύμπραξης δύο ανθρώπων.

Μέσα από αυτή τη διεργασία, κάθε φορά που συμβαίνει, πραγματοποιείται ευρύτερη κατανόηση του τρόπου αξιοποίησης των μουσικών εργαλείων καθώς παρατηρείται πως ο τρόπος που τα μουσικά εργαλεία αξιοποιούνται συνδέεται άμεσα με τις μουσικές αλληλεπιδράσεις που παρουσιάζονται στο μουσικό περιεχόμενο (Ansdell & Pavlicevic, 2001· Wheeler, 1995).

Ειδικότερα, όταν το εξωμουσικό πλαίσιο μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως κάτι σημαντικό έχει συμβεί μέσα στη μουσική, εύλογα εμφανίζεται ο προβληματισμός ‘αν, πώς και γιατί’ η μουσική δημιουργεί και αναδεικνύει ψυχικές διεργασίες που βασίζονται σε μουσικές διεργασίες. Τότε κρίνεται απαραίτητη η επιστροφή στο μουσικό περιεχόμενο για να νοηματοδοτηθεί η θεραπευτική παρέμβαση.

Τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει μία πτυχή της μουσικοθεραπείας - εκείνη που μας οδηγεί πίσω στη διερεύνηση του μουσικού περιεχομένου.


Α΄ΜΕΡΟΣ
Adagio
Β΄ΜΕΡΟΣ
6 CODA
Pedal
Γ΄ΜΕΡΟΣ Andante
Δ΄ΜΕΡΟΣ Moderato
WOODSTOCK

Coda

Η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση στη συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται στις αρχές της NORDOFF-ROBBINS μουσικοθεραπείας (Nordoff & Robbins, 1977· Nordoff & Robbins, 2007· Robbins & Robbins, 1998). Αποτελεί μία βιωματική και αυτοσχεδιαστική προσέγγιση όπου ο ασθενής λαμβάνει ενεργά μέρος στη δημιουργία μουσικής, αυτοσχεδιάζοντας μαζί με τον θεραπευτή του κατά τη διάρκεια των συνεδριών (Bruscia, 1987). Είναι προσέγγιση μουσικοκεντρική όπου οι λεκτικές παρεμβάσεις είναι περιορισμένες. Το κλινικό υλικό είναι το μουσικό υλικό, το οποίο δεν ερμηνεύεται με βάση ψυχοθεραπευτικές θεωρίες από τις λεκτικού τύπου θεραπείες. Μέσα στη συλλογιστική της συγκεκριμένης προσέγγισης οι θεραπευτικές διεργασίες ακολουθούν κυρίως τους νόμους της μουσικής, συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών και μέσα στο μουσικό περιεχόμενο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aldridge, D (1996). *Music Therapy Research and Practice in Medicine: From out the Silence.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Ansdell, G. (1991). 'Mapping the territory'. *British Journal of Music Therapy,* 5(2), 18-27.

Ansdell, G. (1995). *Music for Life. Aspects of Creative Music Therapy with Adults Clients.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Ansdell, G. & Pavlicevic, M. (2001). *Beginning Research in the Art Therapies.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Ansdell. G., Pavlicevic, M. & Procter, S. (2004). *Presenting the Evidence: A Guide for Music Therapists Responding to the Demands of Clinical Effectiveness and Evidence Based Practice.* London: Nordoff - Robbins Music Therapy Centre.

Bruscia, K.E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy.* Springfield, IL: Charles, C. Thomas.

Lee. C. (1996). *Music at the Edge. The Music Therapy Experiences of a Musician with AIDS.* London: Routledge.

Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy.* New York: John Day Company.

Nordoff, P. & Robbins, C. (2007). *Creative Music Therapy: a Guide to Fostering Clinical Musicianship (2η έκδ. συμπληρωμένη).* Gilsum, N.H.: Barcelona Publishers.

Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Pavlicevic, M., Ansdell. G., Procter, S. & Hickey, S. (2009). *Presenting the Evidence: The Up To Date Guide for Music Therapists Responding to the Demands of Clinical Effectiveness and Evidence Based Practice.* London: Nordoff - Robbins Music Therapy Research Department.

Robbins, C. & Robbins, C. (1998). *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music.* Gilsum, N.H.: Barcelona Publishers.

Stige, B. (1998) 'Perspectives on meaning in music therapy'. *British Journal of Music Therapy,* 12 (1), 20-27.

Wheeler, B. (1995) *Music Therapy Research: Qualitative and Quantitative Perspectives.* Gilsum, NH: Barcelona.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μαθαίνοντας πιάνο σε παιδιά με δυσλεξία

Αθηνά Φυτίκα

Περίληψη

Παρά την τεράστια ανάπτυξη του πεδίου γενικής παιδαγωγικής πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η παιδαγωγική που εξειδικεύεται στην εκμάθηση οργάνων, μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να ερευνά συστηματικά τους ιδιαίτερους τρόπους διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο να εξαλειφθεί το αίσθημα αποτυχίας πολλών παιδιών να διαβάσουν και να εκτελέσουν μουσική, παιδιών που διαθέτουν και τη μουσική ικανότητα και τη θέληση. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος οργάνου στην περίπτωση μιας μαθησιακής δυσκολίας είναι η αναγνώρισή της, η κατανόησή της και ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος. Χρησιμοποιώντας σαν πεδίο αναφοράς τη δυσλεξία - ίσως την κοινότερη μαθησιακή δυσκολία, στην παρουσίαση θα συζητηθεί η εκμάθηση πιάνου σε παιδιά που εμφανίζουν δυσλεξία σε κάποια από τις μορφές της.

Καθώς η εμφάνισή της δυσλεξίας δεν είναι τυπική, είναι σημαντικό να απομονωθούν στην ανάλυση τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης. Μετά από μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σημαντικότερων παιδαγωγικών ερευνών σε θέματα σχετικά με την διδασκαλία πιάνου σε παιδιά με δυσλεξία, θα συζητηθούν επιλεκτικά μεθοδολογίες και διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε για δεδομένα περιστατικά. Τέλος, η ανακοίνωση θα παρουσιάσει με οπτικοακουστικό υλικό συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθημάτων πιάνου σε παιδιά με δυσλεξία, συζητώντας το σχεδιασμό, τους στόχους και τη μεθοδολογία του μαθήματος σε κάθε περίπτωση.

Λέξεις κλειδιά
Δυσλεξία, πιάνο, όργανα, διδασκαλία

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, σε συνδυασμό με τη λεπτομερή μελέτη των εγκεφαλικών δομών, έχει δώσει πολύ μεγάλη έμφαση στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στην αναγνώριση, κατηγοριοποίηση, και αντιμετώπισή τους, έτσι ώστε να επηρεάζεται όσο το δυνατόν λιγότερο η σχολική απόδοση των παιδιών. Εν τούτοις, η μουσική παιδαγωγική και ιδιαίτερα η παιδαγωγική που ειδικεύεται στην εκμάθηση οργάνων, μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να ερευνά συστηματικά τους ιδιαίτερους τρόπους διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο να εξαλειφθεί το αίσθημα αποτυχίας πολλών παιδιών να διαβάσουν και να εκτελέσουν μουσική, παιδιών που διαθέτουν και τη μουσική ικανότητα και τη θέληση.

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος οργάνου στην περίπτωση μιας μαθησιακής δυσκολίας είναι ο εντοπισμός της, δεδομένου ότι ο χρόνος διδασκαλίας ενός οργάνου συνήθως δεν ξεπερνά τη μία ώρα εβδομαδιαίως, η κατανόησή της και ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος. Η δυσλεξία μπορεί να θεωρηθεί η κοινότερη των μαθησιακών δυσκολιών μια και παρουσιάζεται με αρκετά μεγάλο ποσοστό που φτάνει σύμφωνα με νεότερες μελέτες το 17% των παιδιών (Breier, 2003). Παρά την απουσία στοιχείων για τους μαθητές πιάνου στην Ελλάδα που παρουσιάζουν δυσλεξία, το παγκόσμιο ποσοστό εμφάνισής της υποδεικνύει ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών πιάνου παρουσιάζει αυτό το

σύνδρομο που σαφέστατα επηρεάζει την εκμάθηση του οργάνου με παραδοσιακές μεθόδους, συντελώντας στην περαιτέρω απογοήτευση πολλών κατά τα άλλα μουσικά προικισμένων παιδιών.

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, βασισμένη σε έρευνες που έγιναν πάνω στην τοπογραφία των εγκεφαλικών λειτουργιών με τη βοήθεια μαγνητικών τομογραφιών, αποδίδει τη δυσλεξία σε συγκεκριμένες αποκλίσεις της εγκεφαλικής φυσιολογίας (Stein and Walsh, 1997), ορίζοντάς την ως σύνδρομο που σχετίζεται με μια δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα της ανάγνωσης, η οποία δεν συμβαδίζει με τη γενικότερη επίδοση του μαθητή. Η εμφάνισή της, εν τούτοις, δεν είναι τυπική και στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να έχει πλήθος τυπικών χαρακτηριστικών που εμφανίζονται είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά (Oglethorpe, 2002):

- ανικανότητα διατήρησης εστίασης ματιών και σταθεροποίησής τους: τα μάτια δεν ακολουθούν τη σειρά των γραμμών ή των νοτών,
- βλέμμα ευάλωτο σε λάμψεις και στο εφέ που δημιουργείται από ρίγες, όπως στην περίπτωση του πενταγράμμου,
- ανικανότητα αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών στο κείμενο,
- δυσκολία αλλαγής εστίασης από μακριά σε κοντά (π.χ. κοιτώντας την παρτιτούρα και το πληκτρολόγιο),
- αργή επεξεργασία του ηχητικού ερεθίσματος με επίδραση κυρίως στη ρυθμική αντίληψη,
- δυσκολία αναγνώρισης ρίμας,
- σύγχυση ανάμεσα σε δεξί και αριστερό χέρι (π.χ. η διασταύρωση των χεριών στο πιάνο είναι πολύ δύσκολη),
- ανικανότητα υπολογισμού αποστάσεων,
- η αντίληψη του πάνω / κάτω και ψηλά / χαμηλά μπορεί να είναι πολύ προβληματική,
- προβλήματα με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη που χρειάζεται μεγαλύτερο χρόνο επεξεργασίας των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων (αντίθετα, η μακροπρόθεσμη μνήμη λειτουργεί φυσιολογικά).

Φυσικά, ένας μαθητής με δυσλεξία δεν εμφανίζει ταυτόχρονα όλες τις παραπάνω μορφές, και ούτε η εμφάνιση κάποιων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά πιστοποιεί τη δυσλεξία: η διάγνωσή της μπορεί να γίνει μόνο από ειδικούς. Σε κάθε περίπτωση, κάποιες από τις προαναφερθείσες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ κοινές, και απαντώνται μεμονωμένα σε σημαντικό αριθμό μαθητών, οπότε και η επιλογή κατάλληλου υλικού για τη διδασκαλία μουσικού οργάνου είναι επιβεβλημένη. Λόγω της ιδιαιτερότητας της κάθε περίπτωσης, είναι δύσκολο να σχεδιαστούν μέθοδοι εκμάθησης πιάνου ειδικά για μαθητές με δυσλεξία.

Η μεγαλύτερη πρόκληση για τον διδάσκοντα πιάνου είναι η διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης που στην περίπτωση του πιάνου είναι εξαιρετικά πολύπλοκη μια που ο αριθμός των οπτικών συμβόλων είναι αποθαρρυντικός για ένα παιδί που αντιμετωπίζει πρόβλημα αποκωδικοποίησης γραμμάτων ή απομνημόνευσης απλών σειρών: η πιανιστική μουσική γραφή περιλαμβάνει νότες σε 10 γραμμές, 2 κλειδιά, αναντιστοιχία ρυθμικών συμβόλων για το δεξί και το αριστερό χέρι παράλληλα με το πλήθος των οπτικών πληροφοριών και οδηγιών που απαντώνται και σε άλλα όργανα, όπως σύμβολα δυναμικής, μουσικής έκφρασης, χαρακτηρισμοί tempo κλπ. Η πλέον αποτελεσματική λύση για τον διδάσκοντα είναι να εισάγει

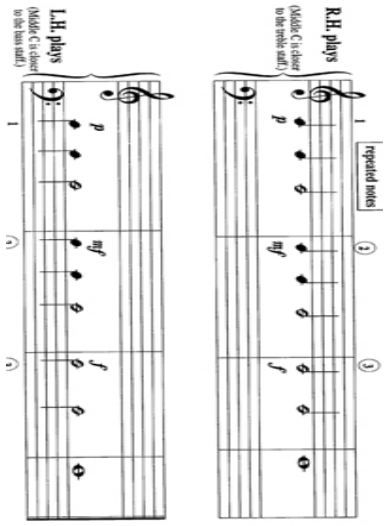
τις βασικές έννοιες μουσικής ανάγνωσης και εκτέλεσης με βάση την πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση, (Oglethorpe, 2002) χρησιμοποιώντας μουσικά παιχνίδια (τράπουλες, μουσικά puzzle, καρτέλες διαφορετικής υφής, κ.λπ.), εκτέλεση μελωδιών με συνοδεία τραγουδιού και κινήσεων, ακουστικά παιχνίδια, ζωγραφική σχετική με το κομμάτι που διδάσκεται, κ.ά.

Προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας πιάνου

Συγκεκριμένα, η διαδικασία μουσικής ανάγνωσης επιταχύνεται σε περιπτώσεις μαθητών με δυσλεξία όταν υποστηριχθεί από μια σειρά δράσεων που έχουν ως στόχο να ενδυναμώσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες γρήγορης επεξεργασίας του οπτικού κειμένου. Ενδεικτικά, κάποιες δραστηριότητες, βοηθητικές σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι:

1) Η χρήση ενδείξεων στο όργανο που υπογραμμίζουν την παραγωγή ψηλών και χαμηλών ήχων. Πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν πρόβλημα προσδιορισμού του ψηλού και χαμηλού τονικού ύψους και της ταυτοποίησή τους με το παίξιμο του δεξιού και αριστερού χεριού αντίστοιχα (Miles & Westcombe, 2001). Η χρήση εικόνων ή αυτοκόλλητων που με βέλη ή άλλα σημάδια δείχνουν ψηλή και χαμηλή κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους πρώτους μήνες διδασκαλίας πιάνου.

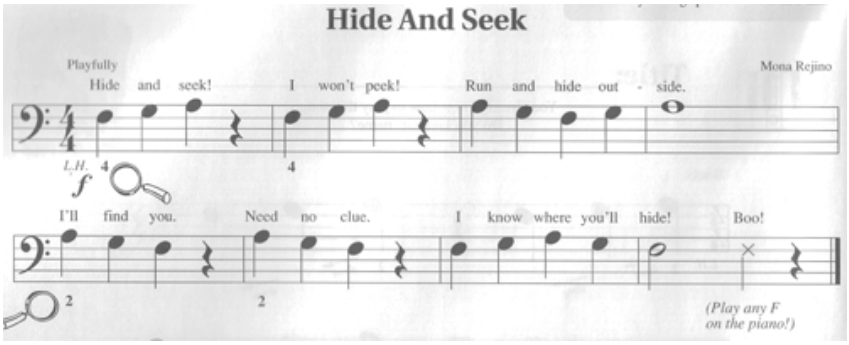
Παράλληλα η ανικανότητα αντιστοίχισης του δεξιού χεριού με το ψηλό πεντάγραμμο και του αριστερού με το χαμηλό μπορεί να ξεπεραστεί με περιστροφή της παρτιτούρας κατά 90° έτσι ώστε το δεξί πεντάγραμμο να παίζεται με το δεξί χέρι και το αριστερό με το αριστερό χέρι, τουλάχιστον σε αρχικό στάδιο.



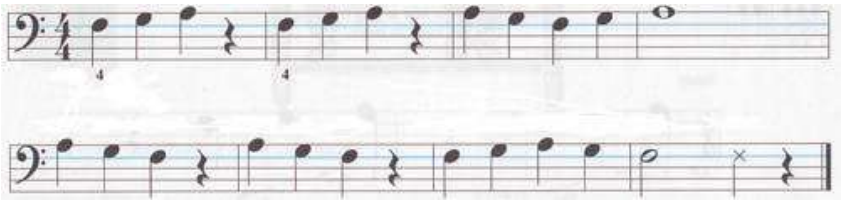
Παράδειγμα 1: *Στροφή του πενταγράμμου κατά 90°.*

2) Η χρήση διδακτικού υλικού χωρίς πολλά γλωσσικά σύμβολα και ζωγραφιές, έτσι ώστε να υποστηρίζεται η ευκολότερη οπτική συγκέντρωση. Εφ' όσον οι σύγχρονες μέθοδοι εκμάθησης πιάνου τείνουν να χρησιμοποιούν πλήθος ζωγραφιών, ποιημάτων, χρωμάτων κ.λ.π. προκειμένου να είναι πιο ευχάριστες στα παιδιά από την ασπρόμαυρη παρτιτούρα, ο δάσκαλος πιάνου πρέπει να επεξεργαστεί το υλικό που θα χρησιμοποιήσει αφαιρώντας οποιαδήποτε περιττή οπτική πληροφορία.

Αντί λοιπόν της τυπικής εμφάνισης της μεθόδου (Kreader, et al., 1996),

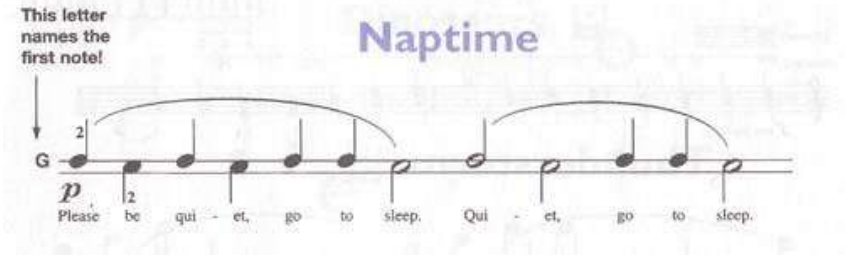


η διδασκαλία γίνεται με όσο το δυνατόν λιγότερα οπτικά σύμβολα:



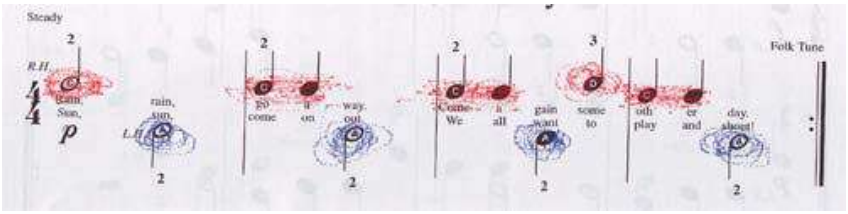
Παράδειγμα 2: *Αφαίρεση περιττών οπτικών συμβόλων*

Στα ίδια πλαίσια μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εισαγωγική μέθοδος στο πιάνο η μέθοδος της Frances Clark με τη διαστηματική προσέγγιση ανάγνωσης, η οποία εισάγει το πεντάγραμμο σταδιακά ξεκινώντας από μια και δύο γραμμές δημιουργώντας έτσι σημαντικά λιγότερες δυσκολίες στα παιδιά με δυσλεξία που τουλάχιστον αρχικά αντιμετωπίζουν λιγότερες γραμμές και διαστήματα. (Clark & Goss, 1973).



Παράδειγμα 3: *Διαστηματική προσέγγιση ανάγνωσης*

3) Παράλληλα μπορεί το πεντάγραμμο να μεγεθύνεται και να φωτοτυπείται σε φύλλα μπεζ ή σε άλλα απαλά χρώματα διότι το εντελώς λαμπερό λευκό με τις έντονες μαύρες νότες γυαλίζει και είναι δυσκολότερο στο διάβασμα από μαθητές με δυσλεξία όπως προτείνει η Christine McRitchie Pratt (Miles, et al., 2008). Η μεγέθυνση του πενταγράμμου μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση διαφορετικών χρωμάτων σε γραμμές (όπως συνέβη στο 1ο παράδειγμα) ή σε συγκεκριμένες νότες:



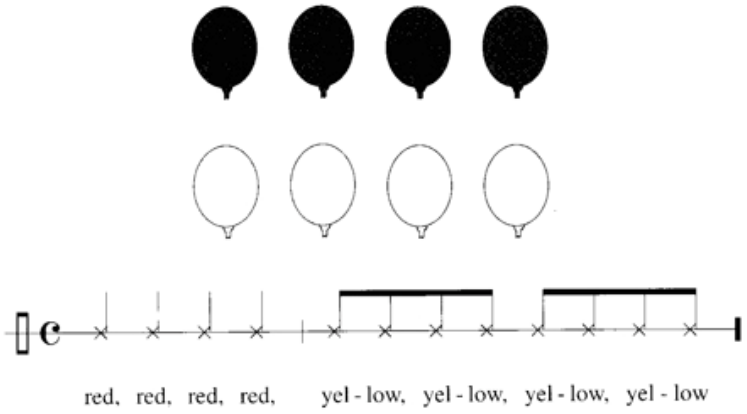
Παράδειγμα 4: *Χρήση χρωμάτων για διαφορετικά τονικά ύψη*

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια απλοποίησης τους οπτικού υλικού, όπως για παράδειγμα αποφυγή χρήσης πολλών βοηθητικών γραμμών και μεταφορά της αντίστοιχης μουσικής μέσα στο πεντάγραμμο με την ένδειξη της οκτάβας, αντικατάσταση όρων όπως το crescendo και diminuendo με τα γραφικά σύμβολά τους, κ.λπ.

4) Πολλά παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται με τους αριθμούς. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του πιάνου εμφανίζεται ως πρόβλημα η ανάγνωση των αριθμών που δηλώνουν δακτυλισμούς, μια που η αρίθμηση αυτή ξεκινά και για τα δύο χέρια από τον αντίχειρα και προχωρά με μορφή καθρέφτη. Μια λύση είναι να γράφονται οι αριθμοί στο πίσω μέρος του δακτύλου για όσο χρόνο είναι απαραίτητο. Μια άλλη λύση είναι να αποφεύγονται οι αριθμοί (που πολλές φορές άλλωστε μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση και με το ρυθμό) και να χρησιμοποιούνται περιγραφικοί όροι, όπως «μικρό δάχτυλο», «μεσαίο δάχτυλο», «δείκτης», κ.λπ.

5) Η διδασκαλία του ρυθμού μπορεί να χρειαστεί να γίνεται ανεξάρτητα από το τονικό ύψος και πολλές φορές με δραστηριότητες μακριά από το πιάνο, γεγονός που εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους: αποδεσμεύει τα παιδιά από την οπτική αποκωδικοποίηση, τους ενδυναμώνει την ακουστική απομνημόνευση και τους παρέχει την ευκαιρία να επιτύχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση λόγω της εναλλαγής του διδακτικού υλικού. Η δε εισαγωγή νέων εννοιών όπως η διάκριση τετάρτων και ογδόων μπορεί να γίνει με δημιουργικές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως στο παράδειγμα της Katie Overy (Miles, et al.,., 2008), όπου τα μπαλόνια (κόκκινα και κίτρινα) αντιπροσωπεύουν τα τέταρτα και τα όγδοα αντίστοιχα και η τοποθέτησή τους σε διαφορετικές θέσεις δημιουργεί σειρά από ρυθμικά σχήματα βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τις διαφορετικές ρυθμικές αξίες.

6)



Παράδειγμα 5: *Ρυθμικά παιχνίδια*

7) Ο δάσκαλος πιάνου μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλαπλές δραστηριότητες, κατά τις οποίες ο μαθητής χρησιμοποιεί όλο το σώμα και τις αισθήσεις προκειμένου να αντιληφθεί το μουσικό συμβολισμό (π.χ. η ύπαρξη πενταγράμμου στο πάτωμα στο οποίο ο μαθητής κινείται

από τις γραμμές στα διαστήματα με τα πόδια του ή παιχνίδια με τρισδιάστατα μουσικά σύμβολα).

8) Σε κάθε περίπτωση εάν η οπτική αποκωδικοποίηση είναι πολύ δύσκολη για τον μαθητή ο δάσκαλος μπορεί να καταφύγει σε μεθόδους μίμησης ήχων και κινήσεων, όπως η μέθοδος Suzuki που έχει εφαρμοστεί με αρκετή επιτυχία και στη διδασκαλία πιάνου. Αποσκοπώντας στην αξιοποίηση των φυσικών ακουστικών δυνατοτήτων των παιδιών, πρόκειται ουσιαστικά για «μέθοδο μητρικής γλώσσας», αφού ο εμπνευστής της κατανόησε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μουσική με την ίδια ευκολία που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, ακούγοντας μουσική και παρατηρώντας τον εκτελεστή της (Στάμου, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία πιάνου σε μαθητές με δυσλεξία απαιτεί μια ειδική αντιμετώπιση και προετοιμασία η οποία εκτείνεται πολύ πέρα από την προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού που είναι απαραίτητο για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης. Όπως περιγράφει η Diana Ditchfield (Miles & Westcombe, 2001), η οποία ανέλυσε τα μαθήματα πιάνου σε ένα παιδί με δυσλεξία την Deidre, ίσως ο καθοριστικότερος παράγοντας για την πορεία των μαθημάτων ήταν η ανικανότητα της μαθήτριας να παραμείνει συγκεντρωμένη για αρκετά λεπτά σε μια δραστηριότητα. Για την ακρίβεια, σύμφωνα με την διδάσκουσα παρά τα 6 της χρόνια η Deidre δεν μπορούσε να καθίσει στο πιάνο παραπάνω από 30 δευτερόλεπτα.

Ο δάσκαλος πιάνου σε μια τέτοια περίπτωση καλείται να παρέχει έναν εξαιρετικά οργανωμένο χώρο διδασκαλίας προβλέποντας πλήθος δραστηριοτήτων έτσι ώστε ο μαθητής να έχει αφ' ενός περιορισμένο χρόνο απραξίας και αφ' ετέρου περιοδικά να εκτελεί επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που βοηθούν την συγκέντρωσή και οργάνωσή του.

Μια ακόμη σημαντική δυσκολία πολλών μαθητών με δυσλεξία είναι η κακή βραχυπρόθεσμη μνήμη τους που δεν τους επιτρέπει να θυμούνται ακόμη και μικρές μελωδίες που έχουν μόλις παίξει ή ακούσει. Η πλειοψηφία τους φαίνεται να έχει ως ισχυρό το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο (West, 1997). Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια νευρολογικές έρευνες με μαγνητο-εγκεφαλογραφήματα και διαφόρων τύπων μαγνητικές τομογραφίες έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία χρονικών και ρυθμικών ζητημάτων τόσο στη γλώσσα όσο και στη μουσική, ενώ το δεξί ημισφαίριο επεξεργάζεται ερεθίσματα σχετικά με τα τονικά ύψη και την αρμονία, χωρίς να αποκλείεται και η συνδυαστική εξεργασία και των δύο ημισφαιρίων τόσο σε θέματα ρυθμού όσο και μελωδίας. (Zatorre & Belin, 2001). Σε αυτά τα πλαίσια οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να θυμηθούν εύκολα κομμάτια, οπότε πρέπει να βοηθηθούν συνδέοντας αυτά με εξω-μουσικά ερεθίσματα (π.χ. προσθέτοντας λόγια στα κομμάτια που παίζουν), καθώς και να ενδυναμώσουν κατά ο δυνατόν την κιναισθητική τους μνήμη, επαναλαμβάνοντας το παίξιμό τους αρκετές φορές.

Η κακή λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης σε συνδυασμό με τον καταιγισμό των οπτικών πληροφοριών της πιανιστικής παρτιτούρας, καθιστά τους μαθητές με δυσλεξία εξ' ορισμού αδύναμους στην εκτέλεση μουσικής σε εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (Prima Vista). Βεβαίως όλοι οι εκτελεστές και διδάσκοντες πιάνου μπορούν να συμφωνήσουν ότι η Prima Vista είναι για τους πιανίστες μια δεξιότητα που απαιτεί πολύ χρόνο, εξάσκηση, ανάπτυξη πολλών διαφορετικών ικανοτήτων και δυστυχώς δημιουργεί πανικό στην πλειοψηφία των μαθητών πιάνου ανεξάρτητα από την ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας ή όχι. Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την διαδικασία πρώτης ανάγνωσης καταλήγουν στο γεγονός ότι το πρωταρχικό και σημαντικότερο βήμα για την βελτίωσή της είναι η αναγνώριση κανονικοτήτων και η αποφυγή αποκωδικοποίησης μεμονωμένων μουσικών συμβόλων. (Burmeister, 1993). Με την κατάλληλη μεθοδολογία οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να εξασκηθούν στην αναγνώριση κανονικοτήτων - όπως για παράδειγμα ο εντοπισμός επαναλαμβανόμενων διαστημάτων 2ας ή

3ης (Miles & Westcombe, 2001). Δημιουργικές συζητήσεις που αποσκοπούν στην κατανόηση των φράσεων και των δομών της μουσικής μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της οπτική αντίληψη των κανονικοτήτων. Για παράδειγμα η διάκριση φράσεων που επαναλαμβάνονται ίδιες ή ελαφρά παραλλαγμένες εύκολα οδηγεί στη σωστότερη εκτέλεσή τους. Σε κάθε περίπτωση η βελτίωση της πρώτη ανάγνωσης σε μαθητές με δυσλεξία είναι δύσκολη, απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και συνήθως είναι περιορισμένη ακόμη και σε περιπτώσεις επαγγελματικών μουσικών που είναι δυσλεκτικοί.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία πιάνου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ένας χώρος που αφορά αποκλειστικά μουσικοπαιδαγωγούς που ασχολούνται με την ειδική αγωγή. Ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσλεξία είναι ικανός να προκαλέσει αμφιβολίες σε πεπειραμένους δασκάλους πιάνου για το κατά πόσο κάποιοι μαθητές τους υπήρξαν τόσο αργοί όσο αρχικά νόμιζαν ή απλά είχαν σύνδρομο που δεν τους επέτρεπε να μάθουν με την ίδια μεθοδολογία και ταχύτητα με τους υπόλοιπους μαθητές τους. Πολλά από τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα παρότι πολλές φορές είναι μουσικά προικισμένα, διακόπτουν νωρίς τα μαθήματα πιάνου ή άλλων οργάνων όταν αισθάνονται ότι τα μαθήματα αυτά μετατρέπονται σε άλλον ένα χώρο - πέρα από το σχολικό - στον οποίο βιώνουν συνεχή αποτυχία. Η δε μεθοδολογία διδασκαλίας παιδιών με σύνδρομα όπως η δυσλεξία μπορεί να εφαρμοστεί κατά περίπτωση σε πολλούς από τους υπόλοιπους μαθητές, που συχνά εμφανίζουν πολλές παρεμφερείς δυσκολίες με αυτές των παιδιών με δυσλεξία. Το μειονέκτημα της ύπαρξης μίας και μόνο μεθόδου απόλυτα εφαρμόσιμης σε όλες τις περιπτώσεις δυσλεξίας είναι πηγή δημιουργικότητας και αυτοσχεδιασμού για τον προικισμένο δάσκαλο που αντιλαμβανόμενος τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες δοκιμάζει αδιάλειπτα νέες δραστηριότητες κατά περίπτωση. Αντί της προσκόλλησης σε συγκεκριμένη μέθοδο εκμάθησης ο δάσκαλος καλείται να περιλάβει πλήθος μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και ακουστικών παιχνιδιών, που εμπλουτίζουν την μουσική αντίληψη των μαθητών πιάνου, εκπληρώνοντας έτσι τον πρωταρχικό στόχο κάθε μαθητή μουσικού οργάνου ανεξαρτήτως επιπέδου και προοπτικής. Άλλωστε οι καταγεγραμμένες εμπειρίες των δασκάλων πιάνου που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το θέμα συνηγορούν ότι η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία πάνω από όλα συντέλεσε στην ευαισθητοποίηση τους όσον αφορά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της πιανιστικής διδασκαλίας και την αρτιότερη προετοιμασία του παιδαγωγικού τους υλικού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Breier, J. et al. (2003). Abnormal Activation of Temporoparietal Language Areas During Phonetic Analysis in Children with Dyslexia, *Neuropsychology,* 17(4), 610-621.

Burmeister, E. (1991). *Keyboard Sight Reading*. California: Mayfield Pubishing Company

Clark, F. & Goss, L. (1993). *The Music Tree: A Plan for Musical Growth at the Piano : Time to Begin.* Miami: Summy-Birchard Inc.

Kreader, B. et al. (1996). *Piano Lessons, Book 1.*Milwaukee: Hal Leonard Corporation,

Miles T.R. & Westcombe, J. (2001) (επιμ.). *Music & Dyslexia: Opening New Doors*. London: Whurr Publishers.

Miles T.R. et al. (2008) (επιμ.). *Music and Dyslexia: A Positive Approach*. West Sussex: John Wiley& Sons.

Oglethorpe, Sh. (2002). *Instrumental Music for Dyslexics*. London: Whurr Publishers.

Stein, J. & Vincent, W. (1997). To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences* 20(4), 147-152.

West, T.G. (1997). *In the mind's eye: Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity.* New York: Prometheus Books.

Zatorre, R.J. & Belin, P. (2001). Spectral and temporal processing in the human auditory cortex. *Cerebral Cortex* 11(10), 946-953.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Στάμου, Λελούδα, «Η μουσική διδασκαλία σύμφωνα με τη 'μέθοδο Εκπαίδευσης Ταλέντου' του Shinichi Suzuki: Θεμελιώδεις αρχές - προτάσεις για τη βελτίωση της οργανικής μουσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα». *Μουσική Εκπαίδευση* 3, [Πρακτικά 3ου Συνεδρίου, Βόλος 28-30 Ιουνίου 2002], (2002):118-128.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Μουσική Αγωγή: Μετασχηματίζοντας τον Επιστημονικό σε Σχολικό Εγγραμματισμό μέσω του Σχολικού Βιβλίου

Βασιλική Χαρίση

Περίληψη

Καθώς, στις μέρες μας, το πεδίο του σχολικού εγγραμματισμού έχει διευρυνθεί και ανάμεσα στις βασικές ικανότητες που καλείται να αναπτύξει ο μαθητής είναι και η πολιτιστική έκφραση, στοιχείο της οποίας αποτελεί η μουσική έκφραση και επικοινωνία, μπορεί κανείς να κατανοήσει το λόγο εμφάνισης, ολοένα και συχνότερα, του όρου «Μουσικός Εγγραμματισμός» στη διεθνή βιβλιογραφία.

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας ως δεδομένο το στοιχείο ότι το σχολείο πρέπει συνειδητά και συστηματικά, μέσω της διδακτικής διαμεσολάβησης, να αξιοποιεί κάθε φορά την εμπειρική γνώση, ως αρχικό σημείο προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης, στη συνέχεια να μετασχηματίζει την εμπειρική σε επιστημονική γνώση και, τέλος, να επιστρέφει την επιστημονική γνώση στο πεδίο της καθημερινής εμπειρίας, εξετάζουμε τον τρόπο που μετασχηματίζεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε σχολικό, στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται ο τρόπος που στο σχολικό βιβλίο μουσικής της Έκτης Δημοτικού συσχετίζονται οι τρεις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις του Επιστημονικού Εγγραμματισμού α) η γνωσιακή διάσταση, β) η κειμενογλωσσική και γ) η στοχαστικο-κριτική, δίνοντας έμφαση στην κειμενογλωσσική διάσταση.

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, εξετάζονται οι παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολικού βιβλίου, ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του μουσικού εγγραμματισμού, με βάση το τρίπτυχο των εννοιών της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της τυπικότητας του γλωσσικού κώδικα που εμφανίζονται στον επιστημονικό εγγραμματισμό.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το συγκεκριμένο βιβλίο είναι προσανατολισμένο στην αυστηρή διευθέτηση των διδακτικών κανόνων (ισχυρή περιχάραξη), λαμβάνοντας, ωστόσο, ειδική μέριμνα, ώστε να δημιουργεί στους διδασκόμενους την αίσθηση της ισότιμης κοινωνικής σχέσης. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι επιτρέπει τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στους μη-ειδικούς αναγνώστες-διδασκόμενους, καθώς υιοθετεί έναν γλωσσικό κώδικα χαμηλής τυπικότητας.

Λέξεις-κλειδιά
μουσικός εγγραμματισμός, επιστημονικός εγγραμματισμός, σχολικό εγχειρίδιο

Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Εγγραμματισμός

Ο όρος εγγραμματισμός ή γραμματισμός - μετάφραση του αγγλικού *literacy* - αποτελεί σήμερα έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό, ίσως, δύσκολα οριοθετούμενο. Η έννοια του γραμματισμού αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μια χροιά στενότερη από αυτή που έχει αποκτήσει σήμερα, αφού, στην πλειονότητά τους, τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν ως στόχο την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας. Στην ευρύτερη μορφή της, η έννοια του εγγραμματισμού έχει πάψει

να νοείται ως τεχνική δεξιότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης συγκεκριμένων συμβόλων, αλλά αναφέρεται στο σύνολο των προϋποθέσεων που απαιτούνται για τη διαχείριση και αξιοποίηση της γνώσης (Kress, 2003· Cook & Cumperz, 2006). Υπό αυτή την έννοια, ο γραμματισμός είναι ένα κοινωνικά δομημένο φαινόμενο. Ζητούμενο, πλέον, είναι η εξέταση του τρόπου που το άτομο χρησιμοποιεί και αξιοποιεί το γραμματισμό και όχι ο καθορισμός των στοιχείων που καθιστούν ένα άτομο εγγράμματο, καθώς ο κοινωνικός του χαρακτήρας καθιστά τα στοιχεία αυτά ρευστά ανάλογα με το κοινωνικο - πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται.

Σε αυτό το πλαίσιο, στη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται λόγος για τον επιστημονικό εγγραμματισμό, ο οποίος αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αξιοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά για ανάλογους σκοπούς τις γνωσιακές και κειμενογλωσσικές προδιαγραφές του επιστημονικού λόγου και τις πρακτικές που απορρέουν από αυτές, σε συνάρτηση με διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Θεωρείται φυσικό ότι ανάμεσα στα διάφορα είδη επιστημονικών εγγραμματισμών υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, καθώς αναφέρονται σε διαφορετικούς τομείς του επιστητού. Παρά τις διαφοροποιήσεις είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των ειδών η προϋπόθεση του γλωσσικού, του λειτουργικού και του κριτικού εγγραμματισμού, οι προδιαγραφές οργάνωσης του γνωσιακού τους περιεχομένου και οι προδιαγραφές κειμενοποίησης του γνωσιακού τους περιεχομένου (Ματσαγγούρας, 2007).

Το σημείο, όμως, που έχει στραφεί η προσοχή των ερευνητών είναι η κατανόηση και η θεωρητικοποίηση των τρόπων που σχετίζεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός με την τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Ο επιστημονικός εγγραμματισμός, στη σχολική του μορφή, αναζητείται σε ένα σύστημα συζήτησης και συνεργασίας που συνδέει διαλεκτικά όλα τα μέλη της (Roth & Barton, 2004). Αποτέλεσμα αυτής της διαλεκτικής και δυναμικής διαδικασίας είναι ο μη ντετερμινιστικός χαρακτήρας του επιστημονικού εγγραμματισμού.

Σχολικός Εγγραμματισμός

Παρ' όλο που, όπως προαναφέρθηκε, στη μετανεωτεριστική περίοδο, τείνουν να χαλαρώνουν τα όρια ανάμεσα στις διάφορες επιστήμες, παρατηρώντας μεθόδους και πρακτικές της μιας επιστήμης να διαπερνούν και να υϊοθετούνται από άλλες, ωστόσο, στη σχολική του εκδοχή ο Επιστημονικός Εγγραμματισμός, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, φαίνεται να διατηρεί μια πιο άκαπτη στάση. Οι διαφοροποιήσεις στις επιμέρους μορφές του Επιστημονικού Εγγραμματισμού στη σχολική του εκδοχή δεν προέρχονται μόνο από τη φύση των επιστημονικών κλάδων και του λόγου που χρησιμοποιούν, αλλά και από τις διαφορετικές σχολές παιδαγωγικής σκέψης, οι οποίες έχουν μορφώσει με τη σειρά τους αντίστοιχες θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως την Ακαδημαϊκή, τη Κοινωνική και την Ανθρωπιστική (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζηγεωργίου, 2001).

Ο Σχολικός Εγγραμματισμός, όπως λέγεται η σχολική εκδοχή του Επιστημονικού Εγγραμματισμού, ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού και, μέσα από τη διαδικασία (α) αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και (β) της παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων, να οικοδομούν τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2007· Hassett, 2008). Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από μια αλλαγή έμφασης, μια απομάκρυνση από την κωδικοποιημένη ή ρητή γνώση προς μια υπαινικτική γνώση που ενυπάρχει στις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Οι βασικές ικανότητες αντιπροσωπεύουν ένα πολυ-λειτουργικό πακέτο γνώσεων, δεξιοτήτων και προδιαθέσεων, που όλα τα άτομα οφείλουν να διαθέτουν.

Από την πλευρά του, το σχολείο, μέσω της διδακτικής διαμεσολάβησης, καλείται να αξιοποιεί κάθε φορά την εμπειρική γνώση ως αρχικό σημείο προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης, στη συνέχεια να μετασχηματίζει την εμπειρική σε επιστημονική γνώση και, τέλος, να επιστρέφει την επιστημονική γνώση στο πεδίο της καθημερινής εμπειρίας (Green, 2008).

Μετά τη διδακτική μεθοδολογία, το σημαντικότερο εργαλείο, για τη διαμόρφωση του Σχολικού Εγγραμματισμού, είναι το σχολικό εγχειρίδιο, μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν την επιστημονική γνώση, η οποία πλέον μετατρέπεται σε σχολική. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολικό βιβλίο κατέχει βασική θέση, καθώς σε αυτό επισήμως, βρίσκει την υλοποίησή του το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και αποτελεί για πολλούς εκπαιδευτικούς και μαθητές το βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την κατάκτηση της γνώσης (Glasersfeld, 1995· Kress, 2003· Green, 2008).

Έτσι, κατά το μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, οι συγγραφείς των Σχολικών Βιβλίων, βασιζόμενοι, κυρίως, στις αρχές και στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, θα πρέπει να φροντίζουν ώστε τα σχολικά βιβλία, κατ' αρχήν να χαρακτηρίζονται από επιστημονική εγκυρότητα. Σύμφωνα, βέβαια, με τη μετανεωτεριστική αντίληψη της γνώσης, δεν μπορεί κανείς να αποδέχεται την αλήθεια ως μία και μοναδική. Υπό αυτή τη συνθήκη, το σχολικό βιβλίο θα πρέπει να παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα προσέγγισης διαφόρων οπτικών, με πληρότητα και αντικειμενική τεκμηρίωση. Από παιδαγωγική άποψη, να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να δραστηριοποιούνται και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Να υποστηρίζουν τη διασύνδεση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητο να παρέχουν αυθεντικό υλικό, συνδεδεμένο με πραγματικές καταστάσεις τις οποίες βιώνουν καθημερινά οι μαθητές και τέλος, να είναι με τέτοιο τρόπο διατεταγμένο το περιεχόμενο και με τέτοιο τρόπο επιλεγμένες οι δραστηριοτήτες, ώστε να ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Ξωχέλλης, 2005). Υπό αυτές τις συνθήκες το σχολικό βιβλίο, συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στο μετασχηματισμό της Επιστημονικής γνώσης σε Σχολική, βοηθώντας στη διαμόρφωση Επιστημονικά και Σχολικά Εγγράμματων ατόμων.

Μουσικός Εγγραμματισμός

Η ευρύτητα και η πρακτικότητα που αποδεικνύεται ότι έχει ο όρος εγγραμματισμός, τον καθιέρωσε σε διαφορετικά πλαίσια, ανάμεσα στα οποία συναντάται και ο όρος Μουσικός Εγγραμματισμός. Όποια μορφή και αν παίρνει, ο εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς του πόρους που παρέχει ο αντίστοιχος τομέας. Κοινό στοιχείο είναι ότι όλες τις μορφές εγγραμματισμού προϋποθέτουν το γλωσσικό εγγραμματισμό, που βασίζεται στη σημασιοδότηση των γλωσσικών σημείων, αλλά και στην ικανότητα σημασιοδότησης και ιδιαίτερων σημείων που χρησιμοποιεί ο αντίστοιχος γνωσιακός χώρος.

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της Μουσικής Αγωγής, η προβληματική για τον καθορισμό του Μουσικού Εγγραμματισμού έχει ποικίλες διαστάσεις, Τι εννοούμε όταν λέμε ότι ένα παιδί είναι «μουσικά εγγράμματο»; Πώς μπορεί να οριστεί ο «μουσικός εγγραμματισμός» και σε ποιες δεξιότητες μπορεί να αναφέρεται; Είναι γεγονός ότι στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατό να δοθούν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα. Εκείνο που επιχειρείται παρακάτω είναι η αναφορά κάποιων πτυχών του Μουσικού Εγγραμματισμού, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Ο Kodaly (1971) αναφέρει ότι ο Μουσικός Εγγραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει μουσική, να αποκωδικοποιεί τη μουσική σημειογραφία και να διαβάζει οπτικά μια μουσική παρτιτούρα.

Είναι πολλές οι έρευνες που σχετίζουν το μουσικό εγγραμματισμό με τη γραφή και την ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας, όπως ακριβώς συμβαίνει με το γλωσσικό εγγραμματισμό και την άμεση σχέση του με τη γραφή και ανάγνωση των κειμένων. Παρ' όλο που υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία ανάμεσα στην γραπτή γλώσσα και στη μουσική σημειογραφία, καθώς και οι δύο μορφές χρησιμοποιούν οπτικά σύμβολα για να αποδώσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ήχου, ο σκόπος του κάθε σημειωτικού συστήματος είναι διαφορετικός. Πιο συγκεκριμενα ο Stewart (2005) σημειώνει ότι, ενώ ο βασικός σκοπός της γραπτής γλώσσας είναι η μεταφορά κάποιου νοήματος, ο πρωταρχικός σκοπός της μουσικής σημειογραφίας είναι να δώσει οδηγίες για την παραγωγή μιας μουσικής ερμηνείας, καταλήγοντας στο ότι η μουσική σημειογραφία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα μουσικά εγγράμματο άτομο, όμως δεν αρκεί για να καταστήσει ένα άτομο μουσικά εγγράμματο.

Σε μια πιο φιλοσοφική βάση, ο Levinson (1996) υποστηρίζει ότι ο μουσικός εγγραμματισμός μπορεί να πάρει δύο μορφές: από τη μια μεριά εκλαμβάνεται ως το σύνολο των λειτουργικών εκείνων πληροφοριών σχετικά με τη μουσική, που ένας μέσος αναγνώστης και ακροατής αναμένεται να κατέχει, ώστε να είναι ικανός να κατανοήσει τη μουσική ως τέχνη και ως επιστημονικό λόγο (discourse). Από την άλλη, ο μουσικός έγγραμματισμός θεωρούμενος από μια πιο ευρεία οπτική, αποτελεί ένα από τα στοιχεία του γενικότερου πολιτισμικού εγγραμματισμού του ατόμου.

Οι Mills και McPherson (2007) κάνουν, επίσης, αντιστοιχίες με το γλωσσικό εγγραμματισμό και υποστηρίζουν ότι ένα άτομο είναι μουσικά εγγράμματο όταν έχει αναπτύξει δεξιότητες που του επιτρέπουν να εμπλέκεται στη μουσική δημιουργία, να αντιδρά συναισθηματικά στη μουσική με την οποία εμπλέκεται, να εκφράζει τις απόψεις του για τη συγκεκριμένη μουσική, να την αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο, να διαβάζει, να γράφει, να κατανοεί και να ερμηνεύει τη μουσική σημειογραφία.

Η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας είναι, σύμφωνα με τη Bamberger (1996), η βασική αιτία για τα μη πετυχημένα μαθήματα μουσικής. Προσπαθώντας να δώσει μια απάντηση, διαπιστώνει ότι συνήθως, οι εκπαιδευτικοί μουσικής ξεκινάνε τη διδασκαλία τους με τα στοιχεία που πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι απλά για τους μαθητές, αγνοώντας τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Με αυτή τη διαπίστωση σχετίζεται η φράση ορισμένων δασκάλων προς τους μαθητές τους «να ξεχνούν τις νότες και να παίζουν μουσική» (Bamberger, 1996). Και συμφωνεί με την εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, ως μέσο για την καλλιέργεια του μουσικού εγγραμματισμού στο σχολείο, όμως σε συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια, ώστε αφ' ενός οι μαθητές να εκλαμβάνουν τη μουσική σημειογραφία ως ένα απλό εργαλείο για την προσέγγιση της μουσικής και αφ' ετέρου να καλλιεργείται συνεχώς η μουσική πρόσληψη.

Για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού μιλάει η Clark (2008) και επεξηγεί ότι όσο περισσότερα στοιχεία γνωρίζουν οι μαθητές για τη μουσική, τόσο μεγαλύτερη είναι η μουσική τους πρόσληψη.

Τέλος, η Green (2008) αναφέρει ότι για την καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού, εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι ο τρόπος που προσεγγίζει και ακούει κανείς ένα μουσικό έργο, ο τρόπος που το καταλαβαίνει και αντιδρά σε αυτό και όχι τόσο το είδος του μουσικού έργου.

Μουσικός εγγραμματισμός και Σχολικό Βιβλίο

Ο ρόλος του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί πριν την ένταξή του στην επίσημη εκπαίδευση και η ποικιλία των μουσικών εμπειριών του παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού.

Με την είσοδό τους στο σχολείο, τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει μιας μορφής μουσικής αντίληψης, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί μέσω της τυπικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο καλείται να παρέχει μία συστηματοποιημένη και καλά δομημένη εκπαίδευση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα από τα μέσα που καθορίζει τη μακροδομή αλλά και τη μικροδομή της διδασκαλίας είναι το σχολικό βιβλίο. Μέσω του σχολικού βιβλίου, μετατρέπεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε σχολικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο, προτείνοντας παράλληλα διεπιστημονικές συνδέσεις μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Η Jorgensen (2003) αναφέρει ότι για την καλλιέργεια του μουσικού εγγραμματισμού των μαθητών μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, θα πρέπει να επιλέγονται τέτοια μουσικά παραδείγματα, τα οποία θα εξασφαλίζουν την ανάπτυξη της μουσικότητάς τους, τονίζοντας ιδιαίτερα το ρόλο της Δυτικής Μουσικής, ενώ η Green (2008) εξαίρει τη χρήση της δημοφιλούς (popular) μουσικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την ανάπτυξη του Μουσικού Εγγραμματισμού μέσω του Σχολικού βιβλίου σημαντικό ρόλο κατέχουν η μεθοδολογία και το κατάλληλο λεξιλόγιο που αναπτύσσουν οι μαθητές, ώστε να μπορούν να σχηματίζουν και να διατυπώνουν ιδέες και σκέψεις πάνω στη μουσική με την οποία εμπλέκονται. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στα πλαίσια του μουσικού εγγραμματισμού, εκτός από τη μουσική ευαισθητοποίηση των μαθητών, όπως έχει προαναφερθεί, οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν την ίδια την επιστήμη. Ο μουσικά εγγράμματος μαθητής λαμβάνει μια ευρύτερη και πιο ισορροπημένη εκπαίδευση, όχι μόνο της μουσικής αλλά και των στοιχείων αυτών που συνθέτουν τον κόσμο γύρω από τη μουσική (Campbell, 2002). Μέσω του σχολικού βιβλίου, συντελείται η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης, η οποία είναι απαραίτητη για να καταστήσει τη γνώση διδάξιμη και προσπελάσιμη στους μαθητές, καθώς η κατανόηση συντελείται με την ενσωμάτωση της πληροφορίας σε ήδη σχηματοποιημένα νοητικά πλαίσια. Σύμφωνα με το Halliday (1993:93-94), «η γλώσσα αποτελεί την ουσιαστική προϋπόθεση της μάθησης, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση».

Αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας, ως εργαλείο για την καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, ενώ ο γλωσσικός κώδικας διευκολύνει την εμπλοκή των μαθητών με τον επιστημονικό λόγο της μουσικής, ταυτόχρονα γίνεται λόγος για το ρόλο της ίδιας της μουσικής ως γλώσσας και, κατ' επέκταση, ως εργαλείο για την καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δεν θεωρείται εφικτή η εμπλοκή με το ρόλο της μουσικής ως γλώσσας, καθώς κάτι τέτοιο αποτελεί ξεχωριστό φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό ζήτημα.

Με βάση τα προαναφερθέντα διαμορφώνεται ως αντικείμενο της παρούσας έρευνας ο τρόπος που το σχολικό βιβλίο της μουσικής αγωγής μετασχηματίζει τον επιστημονικό εγγραμματισμό σε σχολικό με σκοπό την καλλιέργεια του μουσικού εγγραμματισμού στους μαθητές.

Ερευνητική Διαδικασία

Το πεδίο έρευνας του σχολικού εγχειριδίου τις τελευταίες δεκαετίες έχει διευρυνθεί και αποτελεί, πλέον, αντικείμενο μελέτης ως προς διάφορους άξονες. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται μια «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» (Ξωχέλλης, 2005) και λαμβάνεται ως κεντρικός άξονας μελέτης του, ο τρόπος που, μέσω αυτού, μετασχηματίζεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε σχολικό, στα πλαίσια του μουσικού εγγραμματισμού των μαθητών.

Το παράδειγμα ανάλυσης που χρησιμοποιείται στηρίζεται στην Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, 2000).

Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού

Για την έρευνα του τρόπου με τον οποίο μετασχηματίζεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε σχολικό, στο σχολικό εγχειρίδιο της Μουσικής Αγωγής, επιλέχθηκε η ενότητα «Μεγάλες ορχήστρες σε ήχους ...κλασικούς» του βιβλίου της Στ΄ δημοτικού σχολείου. Η επιλογή της ενότητας αναπόφευκτα έγινε από βιβλίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα βιβλία για τη δευτεροβάθμια, τη στιγμή της διεξαγωγής της εργασίας, δεν είχαν ακόμη εκδοθεί. Από τα βιβλία της πρωτοβάθμιας επιλέξαμε το βιβλίο της Στ΄ δημοτικού, καθώς είναι αυτό στο οποίο εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό ο γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος αποτελεί το βασικό αντικείμενο μελέτης, κατά την εξέταση του σχολικού εγγραμματισμού. Η συγκεκριμένη ενότητα επιλέχθηκε με βάση την πολυμορφία της, όσον αφορά στα κειμενικά είδη.

Σ' αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τη συγκεκριμένη έρευνα συνεξετάστηκε το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών, ως ένα κείμενο, καθώς, όπως σημειώνουν οι συγγραφείς τα δύο αυτά κείμενα αλληλοσυμπληρώνονται και καλό είναι να αντιμετωπίζονται ως ένα (Μουσική Στ΄ δημοτικού, βιβλίο εκπαιδευτικού, 2007).
Έτσι, ερευνήθηκε το παρακάτω υλικό:

- Α. Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Σπετσιώτης, Ι. (2007) *Μουσική Στ΄Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Β. Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Σπετσιώτης, Ι. (2007) *Μουσική Στ΄Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γ. Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ., Σπετσιώτης, Ι. (2007) *Μουσική Στ΄Δημοτικού*, Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Στην έρευνα που παρουσιάζουμε, ως κατευθύνσεις ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο υπάρχει και λειτουργεί το σχολικό βιβλίο και η ομάδα αποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, ως πομπός εκλαμβάνονται οι συντάκτες του βιβλίου, ως κοινωνικό συγκείμενο θεωρούμε τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις στο χώρο της παιδαγωγικής, το σύγχρονο προβληματισμό σχετικά με το μουσικό εγγραμματισμό που θα πρέπει να προάγεται μέσα από το σχολείο, αλλά και τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα στη διδασκαλία της μουσικής και ως ομάδα αποδοχής ορίζονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί.

Ερευνητικά ερωτήματα βάσει του θεωρητικού πλαισίου

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτό περιγράφηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, σχετικά με τον Επιστημονικό εγγραμματισμό, τη μετατροπή του σε σχολικό μέσω του σχολικού βιβλίου και τον τρόπο που η σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία εκλαμβάνει το Μουσικό Εγγραμματισμό, κατά την αξιολογική ανάλυση του σχολικού βιβλίου, με βάση τη

Γνωσιακή διάσταση, την Κειμενογλωσσική και τη Στοχαστικοκεντρική, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

a. Γνωσιακή διάσταση
   i. Εννοιολογική Γνώση
      1. Εμφανίζονται ερωτήματα που εξετάζει η επιστήμη της μουσικολογίας;
      2. Οργανώνονται συστηματικά οι έννοιες, οι όροι και οι ορισμοί;
      3. Αποτυπώνονται οι κυρίαρχες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών;
   ii. Δηλωτική / Διαδικαστική Γνώση
      1. Η διαδικαστική γνώση οικοδομείται πάνω στην εννοιολογική υποδομή του αντίστοιχου γνωστικού πεδίου;
      2. υπάρχει ανάλογη οργάνωση και κειμενικοποίηση της δηλωτικής – διαδικαστικής γνώσης;
   iii. Τρόποι διδασκαλίας και Επίπεδα Κατανόησης
      1. προτείνονται ανάλογοι με την επιστήμη και τέχνη της Μουσικής τρόποι διδασκαλίας;

b. Κειμενογλωσσική διάσταση
   i. Ποιος είναι ο βαθμός τυπικότητας του κειμένου;
      1. Χρήση εξειδικευμένων όρων και συμβόλων.
      2. Χρήση ονοματοποιήσεων
      3. Χρήση υποτακτικής σύνταξης
      4. Χρήση παθητικής σύνταξης
   ii. Ποιος είναι ο βαθμός γλωσσικής συνοχής του κειμένου;
   iii. Ποιος είναι ο βαθμός νοηματικής συνεκτικότητας του κειμένου;

c. Στοχαστικο-κριτική διάσταση
   i. Σε ποιο βαθμό ενεργοποιούνται οι γνωστικές, μεταγνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών;

Καθορισμός τεχνικών ανάλυσης

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, όπως αναφέρθηκε, μελετήθηκε η ενότητα «Μεγάλες ορχήστρες σε ήχους ...κλασικούς», από το βιβλίο της Στ΄ δημοτικού. Η συγκεκριμένη ενότητα καλύπτει 2 σελίδες στο βιβλίο του μαθητή, 2 σελίδες στο τετράδιο εργασιών και 4 σελίδες στο αντίστοιχο βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Ως μονάδα ανάλυσης ορίζεται το 1/3 της σελίδας. Όσον αφορά στο κείμενο που βρίσκεται στο βιβλίο του μαθητή αυτό αποτελείται από 4 μονάδες που συγκροτούν κείμενο της συγγραφικής ομάδας, 2 μονάδες που συγκροτούν κείμενο άλλων συγγραφέων και 2 εικόνες. Οι παραπάνω μονάδες θεωρούνται, ταυτόχρονα, και μονάδες αξιοποίησης. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη ενότητα οι συγγραφείς προτείνουν 4 μουσικά παραδείγματα.

Για τη μελέτη του κειμένου, χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Λόγω της φύσης της έρευνας, επιλέχθηκε η δόμηση περιεχομένου, κατά την οποία επιχειρείται ο εντοπισμός στο υπό έρευνα υλικό συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων και η σύνοψή τους, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν να μετατραπούν σε Κριτήρια Αξιολογικής Ανάλυσης του συγκεκριμένου περιεχομένου.

Τα κριτήρια περιλαμβάνουν επιμέρους ερωτήσεις οι απαντήσεις των οποίων διαμορφώνουν μια αντιπροσωπευτική εικόμα για τον τομέα που κάθε φορά αξιολογείται. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αποτυπώθηκαν στην τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με βάση την οποία έγινε η παρακάτω ανάλυση.

Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών

Με βασικούς άξονες τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, και με τα μεθοδολογικά εργαλεία που περιγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, έγινε η μελέτη του υπό έρευνα υλικού και αποδελτιώθηκε. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τη γνωσιακή διάσταση, ως προς την κειμενο-γλωσσική και ως προς τη στοχαστικοκεντρική διάσταση.

Γνωσιακή διάσταση

Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, βασιζόμενοι πάντα στα Αναλυτικά Προγράμματα, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με το ερώτημα τι να επιλέξουν από το πλήθος των επιστημονικών γνώσεων, με ποια κριτήρια και πώς να οργανώσουν τις γνώσεις που θα επιλέξουν. «Η επιστήμη δεν είναι ένας κατάλογος δεδομένων που πρέπει να απομνημονεύσει κανείς, αλλά ένας τρόπος να βλέπεις τον κόσμο και να υποβάλλεις ερωτήματα που αφορούν το *τι, ποιος, πού, πότε, πώς, πόσο και γιατί»* (Χατζηγεωργίου, 2001).

Στην ενότητα που μελετήθηκε δίνεται έμφαση στο "τι". Η διάταξη της ύλης είναι γραμμική, ξεκινώντας από το πιο απλό και οικείο και συνεχίζοντας στο πιο σύνθετο με κατεύθυνση από τη θεωρία προς την πράξη, καθώς στην αρχή της ενότητας δίνονται ορισμένα θεωρητικά στοιχεία για τη φύση της συμφωνικής ορχήστρας και στη συνέχεια σταδιακά ο μαθητής εμπλέκεται με δραστηριότητες που προάγουν τη μουσική ακρόαση και έκφραση γύρω πάντα από το συγκεκριμένο θέμα του ηχοχρώματος.

Ως προς την οργάνωση των εννοιών, καθώς αποτελούν τις βασικές μονάδες σκέψης και γνώσης είναι αυτές που μας επιτρέπουν να οργανώνουμε την εμπειρία μας. (Halliday & Martin, 2004· Vygotsky, 1993), Στην ίδια λογική ο Bruner (1996) υποστηρίζει ότι η υπέρβαση των ορίων συντελείται καθώς οι μαθητές οικειοποιούνται την ορολογία των επιστημών, αποκτούν νέα εργαλεία για έναν καινούριο τρόπο κατανόησης και διαχείρισης του κόσμου.

Στη συγκεκριμένη ενότητα δίνεται, αρχικά ο ορισμός της συμφωνικής ορχήστρας. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί και σε προηγούμενες τάξεις τη σχετική έννοια και έχουν εξοικειωθεί με την ταξινομία των μουσικών οργάνων. Παρ' όλα αυτά γίνεται επανάληψη και εμβάθυνση της ταξινομίας, όχι όμως στο βιβλίο του μαθητή, αλλά στο τετράδιο εργασιών, όπου παρουσιάζονται οι οικογένειες των μουσικών οργάνων με συμβολικό τρόπο, γεγονός που διευκολύνει τους μαθητές. Οι σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες που πραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα δεν δίνονται στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, καθώς, όπως θα αναλυθεί παρακάτω δεν εμφανίζονται αιτιακά σχήματα.

Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί η κίνηση της οριζόντιας συσχέτισης της διδασκόμενης έννοιας με παράλληλες έννοιες από το χώρο των εικαστικών, η οποία προσδίδει διεπιστημονική διάσταση στο σχολικό βιβλίο, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί το μουσικό εγγραμματισμό στους μαθητές.

Ως προς το χαρακτήρα της γνώσης που προωθείται μέσω της συγκεκριμένης ενότητας, μπορούμε να πούμε ότι οι πραγματολογικές και οι διαδικαστικές γνώσεις οικοδομούνται πάνω στην εννοιολογική υποδομή του αντίστοιχου γνωστικού πεδίου, οπότε και αποκτούν νόημα. Στη

δηλωτική γνώση της ενότητας, χαρακτηριστικά της οποίας εμφανίζονται κυρίως στην αρχή, αλλά θα μπορούσε κανείς να πεί ότι διαπερνά ολόκληρη την ενότητα όχι μόνο του βιβλίου του μαθητή, αλλά και ένα σημαντικό μέρος του τετραδίου εργασιών, δίνονται με σαφήνεια ορισμοί και έννοιες, αλλά και ορισμένες ερμηνείες. Έτσι, σε σημεία που θα περίμενε κανείς να προωθείται ελευθερία απόψεων στο μαθητή και να δίνεται έμφαση στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση μέσω της διαδικαστικής γνώσης, θεωρούμε ότι στη συγκεκριμένη ενότητα εμφανίζεται, σε μεγαλύτερο απ' ότι θα περιμέναμε βαθμό, η δηλωτική γνώση. Στο βιβλίο του μαθητή, για παράδειγμα, αναφέρεται: *«Μπορούμε να καταλάβουμε την κλασική μουσική; Είναι διασκεδαστική; Και στα δύο ερωτήματα απαντάμε: Αναμφισβήτητα ΝΑΙ.* [...] *Όταν μάλιστα γνωρίσουμε καλύτερα αυτή τη μορφή της τέχνης, θα ανακαλύψουμε ότι μπορεί να μας ψυχαγωγήσει αληθινά»*. Σχολιάζοντας, εν συντομία, την παραπάνω παράγραφο, ως προς το ύφος και τις παιδαγωγικές επιλογές των συγγραφέων, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, ενώ για πρώτη, και μοναδική, φορά στη συγκεκριμένη ενότητα διατυπώνεται μια ερώτηση προς τους μαθητές, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για ελεύθερη ανάπτυξη διαλόγου στη σχολική τάξη και επομένως καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, δίνεται αμέσως παρακάτω με δηλωτικό τρόπο η απάντηση από τους ίδιους τους συγγραφείς (*αναμφισβήτητα ΝΑΙ*), μη αφήνοντας περιθώρια επιλογής στους μαθητές. Επιπλέον, στο τέλος της ίδιας παραγράφου, παρ' όλο που η επιλογή από τους συγγραφείς της λέξης «*θα ανακαλύψουμε»* παραπέμπει σε παιδαγωγικές μεθόδους διαδικαστικής γνώσης, γνώσης, δηλαδή, που οικοδομείται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών διερεύνησης και ανακάλυψης, δεν φαίνεται να δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ανακάλυψη από τον ίδιο το μαθητή της δυνατότητας ψυχαγωγίας μέσω της κλασικής μουσικής, αλλά οι συγγραφείς αναφέρονται σε αυτό με δηλωτικό, τελικά, τρόπο (*θα ανακαλύψουμε ότι μπορεί να μας ψυχαγωγήσει αληθινά*).

Για τη διδασκαλία της εννοιολογικής, της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης, προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, διάφορες προσεγγίσεις, ανάλογα με την επιστήμη. Για την καλλιέργεια του μουσικού εγγραμματισμού προτείνεται, όπως αναλύθηκε παραπάνω, η διαδικαστική γνώση (Green, 2008· Elliot, 1995· McPherson, 2006), με χρήση στρατηγικών έμμεσης διδασκαλίας.

Κειμενο-γλωσσική διάσταση

Αποτελεί κοινή αποδοχή ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι αυτή των τεχνικο-επιστημονικών βιβλίων, καθώς κάτι τέτοιο θα τα καθιστούσε δυσνόητα και κατ' επέκταση ακατάλληλα προς χρήση, κυρίως από τους μαθητές μικρότερων ηλικιών. Αντίθετα, οι συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων πρέπει να λαμβάνουν μέριμνα, ώστε η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά να αναγνωρίζει και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες και το πνευματικό επίπεδο των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003· Κουλουμπαρίτση, 2003). Έτσι, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο είδος του κειμένου, στη συχνότητα χρήσης της κατά παράταξη και της καθ' υπόταξη σύνταξης, στη φωνή των ρημάτων και το πρόσωπο σύνταξης και τέλος στη χρήση του ονοματικού και ρηματικού λόγου (Ματσαγγούρας, 2004).

Τέλος, μια περαιτέρω σημαντική παράμετρος αξιοποίησης του κειμένου αφορά στην κυριαρχία του δηλωτικού – περιγραφικού ή του ερμηνευτικού λόγου στα κείμενα. Ο ερμηνευτικός λόγος εντάσσει τις πληροφορίες μέσα σε κάποιο πλαίσιο σχέσεων και τις μετατρέπει σε γνώση, ενώ ο δηλωτικός λόγος περιορίζει τη λειτουργία του στη μετάδοση ιδεών σε υψηλό αφαιρετικά επίπεδο. Από άποψη γλώσσας, στον ερμηνευτικό λόγο κυριαρχεί η καθ' υπόταξη σύνταξη και οι διαρθρωτικές λέξεις μεταξύ παραγράφων και προτάσεων, όταν στο δηλωτικό τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται σε μικρότερη κλίμακα.

Για την ακριβέστερη κειμενο-γλωσσική ανάλυση χρησιμοποιούνται τα υποκριτήρια που θέσαμε στην προηγούμενη παράγραφο. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα που μελετήσαμε έχει χαμηλό δείκτη τυπικότητας. Η τυπικότητα αναφέρεται στο βαθμό χρήσης λεξικογραμματικών επιλογών που διασφαλίζουν τη μονοσημία, την ακρίβεια, την πυκνότητα και το βαθμο αφαίρεσης και γενίκευσης των πληροφοριών (Bernstein, 1991). Ως προς τη χρήση εξειδικευμένων όρων και συμβόλων, αυτή γίνεται σε πολύ χαμηλό βαθμό και παρατηρείται ότι η χρήση ειδικής ορολογίας στηρίζεται σε προηγούμενες αναφορές. Δεν υπάρχει αυξημένη χρήση ονοματοποιήσεων. Ο λόγος είναι, κυρίως, ρηματικός, (πχ. *Η λέξη ορχήστρα είναι ελληνική και βγαίνει από το αρχαίο ρήμα ορχούμαι που σημαίνει χορεύω*) και πλησιάζει σε μεγάλο βαθμό τον προφορικό λόγο, δίνοντας στο κείμενο χαμηλό αφαιρετικό χαρακτήρα. Αυτός ο χαρακτήρας του προφορικού λόγου, δίνεται επίσης από τη χρήση, κυρίως, της παρατακτικής και όχι της υποτακτικής σύνταξης, καθώς και της ενεργητικής φωνής. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το πρόσωπο της σύνταξης ποικίλει μέσα στο ίδιο το κείμενο, προκαλώντας, κάποιες φορές σύγχυση στον αναγνώστη, καθώς άλλες φορές απευθύνεται σ' αυτόν στο β΄ ενικό, άλλες στο β΄ πληθυντικό και άλλες στ α΄ πληθυντικό.

Ως προς τη γλωσσική συνοχή, υπενθυμίζεται ότι υψηλό βαθμό γλωσσικής συνοχής παρουσιάζει ένα κείμενο όταν οι γλωσσικές υπομονάδες συνδέονται μεταξύ τους μέσω διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων που καθιστούν γλωσσικά πρόδηλο στον αναγνώστη πως οι λέξεις και οι προτάσεις αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους. Από την αξιολόγηση προέκυψε ότι η γλωσσική συνοχή κυμαίνεται σε χαμηλό επίπεδο, καθώς δεν φαίνεται να γίνονται προσπάθειες γλωσσικής σύνδεσης των γραφομένων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται αποσπασματικότητα και διακοπή του λόγου από παραδείγματα και ασκήσεις.

Τέλος, ως προς τη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου, εξετάστηκε ο βαθμός που ο τίτλος συμπυκνώνει την κεντρική ιδέα του κειμένου, αν η πρώτη παράγραφος προϊδεάζει τον αναγνώστη για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, η μικρο-δομή των παραγράφων και η μακροδομή του κειμένου, οι διακειμενικές σχέσεις και η ανακεφαλαίωση. Ξεκινώντας από τον τίτλο, αυτός αναφέρεται στο κεντρικό στοιχείο της ενότητας, την ορχήστρα, αλλά υπαινίσσεται τη δεύτερη βασική έννοια που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα, το ηχόχρωμα. Η πρώτη παράγραφος προετοιμάζει τον αναγνώστη για ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει και δίνει έναν πρώτο ορισμό. Όσον αφορά στη μικροδομή της κάθε παραγράφου, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχουν αιτιακές σχέσεις, αλλά παρατακτική σύνταξη, επομένως η συνεκτικότητα είναι χαλαρή, όπως χαλαρή εμφανίζεται και η νοηματική συνεκτικότητα ανάμεσα στις παραγράφους. Ως προς τις διακειμενικές σχέσεις, παρ' όλο που σε προηγούμενες τάξεις είχαν διδαχθεί οι ίδιες οι έννοιες που προσεγγίζονται στην παρούσα ενότητα, δεν γίνεται καμία σύνδεση με αυτές. Η τελευταία παράγραφος της ενότητας δεν λειτουργεί ανακεφαλαιωτικά, αλλά συμπληρώνει την ενότητα με επιπλέον στοιχεία.

Στοχαστικο-κριτική διάσταση

Σε αυτή τη διάσταση, η καλλιέργεια του εγγραμματισμού προχωράει πέρα από τα δεδομένα του κειμένου και τονίζει τη δημιουργικότητα, τη διερεύνηση και την κριτική αποτίμηση. Πρόκειται δηλαδή για μια δράση του επιστημονικώς εγγράμματου πάνω στη γνώση αλλά και στις μεθόδους που την παράγουν και τη διαμορφώνουν.

Στο πλαίσιο του σχολικού βιβλίου θα πρέπει να μελετηθούν οι εναλλακτικοί τρόποι νοηματοδότησης και ερμηνείας που επιδέχεται το ίδιο το κείμενο καθώς γίνεται σύνδεση του Λειτουργικού Γραμματισμού με τον Κριτικό (Ματσαγγούρας, 2007). Στην ενότητα που μελετήθηκε διακρίναμε χαμηλό βαθμό στοχαστικο-κριτικής διάστασης. Το περιεχόμενο του

κειμένου δεν επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες και δίνεται μόνο μια ευκαιρία στο μαθητή να αναπτύξει δικές του απόψεις για ένα συγκεκριμένο θέμα.

Ειδικότερα, όμως, στο σχολικό βιβλίο της μουσικής, η στοχαστικο-κριτική διάσταση θα μπορούσε να βρει την πλήρη εφαρμογή της από μια άλλη οπτική, καθώς αυτή η διάσταση επιτρέπει στον αναγνώστη να σταθεί κριτικά απέναντι σε ένα μουσικό κείμενο και αφού μελετήσει τις δομές και τις νόρμες που το διέπουν, να προβεί ο ίδιος στη δημιουργία. Στη συγκεκριμένη ενότητα, προτείνονται δραστηριότητες κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να ακούσει συγκεκριμένα μουσικά έργα, να τα προσεγγίσει με τον δικό του, προσωπικό, τρόπο και να τα αποδώσει μέσω της προσωπικής έκφρασης με τεχνικές της ζωγραφικής, συνδέοντας τη μουσική με τα εικαστικά. Θα πρέπει, όμως, να αναφερθεί ότι για να καλλιεργήσει κανείς την κριτική στάση και τη δημιουργικότητα του μαθητή, αυτές οι δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν συνέχεια και ακολουθία και να διέπονται από μια συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Συμπεράσματα

Θεωρώντας ότι το σχολικό βιβλίο είναι ένα από τα εργαλεία για την καλλιέργεια του Μουσικού Εγγραμματισμού των μαθητών, το μελετήσαμε ως κείμενο μετασχηματισμού του Επιστημονικού Εγγραμματισμού σε Σχολικό.

Είναι γεγονός ότι για να θεωρηθεί ένα άτομο μουσικά εγγράμματο, θα πρέπει να έχει υψηλή μουσική αίσθηση και να γνωρίζει τα απαραίτητα στοιχεία που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτής της μουσικής αίσθησης, της μουσικότητας. Για την ανάπτυξη, λοιπόν, της μουσικότητας, το σχολικό βιβλίο εκτός από τα απαραίτητα μουσικά αποσπάσματα που προτείνει και με τα οποία θα πρέπει ο μαθητής να έρθει σε διαλεκτική σχέση, παρέχει όλες εκείνες τις γνώσεις που θα ενισχύσουν τη μουσική πρόσληψη των μαθητών.

Ο τρόπος, όμως, που μετασχηματίζεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός σε σχολικό είναι καθοριστικός για το βαθμό που το σχολικό βιβλίο της μουσικής θα πετύχει τελικά το ρόλο του. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός της μουσικής, με τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές μπορεί ο ίδιος να συμβάλλει στο να αναπτυχθεί ο μουσικός εγγραμματισμός των μαθητών, τόσο μέσα από τη γλωσσική, αλλά κυρίως μέσα από τη μουσική επικοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bamberger, J. (1996). Turning music theory on its ear. *International Journal of Computers for Mathematical Learning,* 1, 33-55.

Bauer, H. (1994). *Scientific Literacy and the Myth of Scientific Method.* Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois.

Bruner, J. (1996). *The culture of Education.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Campbell, S. P. (2002). The Musical Cultures of Children. Στο L. Bresler and C.M. Thompson (επιμ.). *The Arts in Children's Lives*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Clark, S.P. (2008). Literacy and Books about Music. *General Music Today* (Online) 21(2).

Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social Construction of Literacy.* UK: Cambridge University Press.

Glasersfeld, von E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. Στο L.P. Steffe, & J. Gale (επιμ.). *Constructivism in education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. UK: Ashgate.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New philosophy of Music Education*, N.York: Oxford University Press.

Hassett, D.D. (2008). Teacher flexibility and judgement: A multidynamic literacy theory. *Journal of early childhood literacy,* 8(3), 295-327.

Jorgensen, R.E. (2003). Western classical music and general education. *Philosophy of Music Education Review,* 11(2), 130 – 140.

Kodaly, Z. (1971). *Folk Music of Hungary*. New York and Washington: Praeger. Ανασύρθηκε από http://kodaly.eu.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge

Levinson, J. (1996). *The pleasures of Aesthetics: Philosophical essays.* New York: Cornell University Press.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Social Research,* 1(2). Ανασύρθηκε από http://qualitative-research.net/fqs-e/2-00inhalt-e.htm

Mills, J. & McPherson, G.E. (2007) Musical Literacy. Στο G.E. McPherson (επιμ.) *The child as musician, a Handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.

National Academy of Sciences (1996). *National Science Education Staderds.* Washington: Courtesy of the National Academy Press. Ανασύρθηκε από http://www.literacynet.org/science/scientificliteracy.html.

Roth, W.M. & Barton, C.A. (2004). *Rethinking scientific literacy.* New York: Routledge.

Scott, S. (2006). A Constructivisty View of Music Education: Perspectives for Deep Learning. *General Music Today*, 19(2), 17-21.

Stewart, L. (2005). Neurocognitive studies of musical literacy acquisition. *Musicae Scientiae*, 9(2). 223-237.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Halliday, M.A.K. & Martin, J. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης* (μτφρ. Γ. Γιαννοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Πραγματολογικά Κείμενα στα Διδακτικά Εγχειρίδια: Κειμενογλωσσικές Προδιαγραφές και Διδακτικές Συνεπαγωγές. *Νέα Παιδεία,* 111.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού στην Εκπαίδευση. Στο Β. Ψαλλίδας (επιμ.) *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. *Πρακτικά του συνεδρίου: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Προβληματισμοί - δυνατότητες - προοπτικές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ιστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Σχολικών Εγχειριδίων,* Αθήνα: Π.Ι.

Χατζηγωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Άτραπος.

Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ο Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ και η μουσική εκπαίδευση στα πρότυπα του σοσιαλιστικού μοντέλου στη Σοβιετική Ένωση

Αλέξανδρος Χαρκιολάκης

Περίληψη

Η συνθετική δραστηριότητα του σοβιετικού Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ (1904–1987) υπήρξε πολύπλευρη και σημαντική. Όμως, η όποια θέση που σήμερα κατέχει ως μουσική προσωπικότητα προέρχεται κυρίως από τη δραστηριότητά του πάνω σε ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής. Ο Καμπαλέφσκυ υπήρξε σταθερός και παραδοσιακός υποστηρικτής των σοσιαλιστικών ιδεών μέχρι το τέλος της ζωής του. Η ενασχόλησή του με τη μουσική παιδαγωγική στα πλαίσια της ιδεολογικής πλατφόρμας που πρέσβευε αλλά και η προσπάθεια συγκερασμού των παραπάνω πολιτικών ιδεών σε ένα λειτουργικό μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεωριών, οι οποίες παρατίθενται λεπτομερώς σ' έναν τόμο με τίτλο *Music and education: a composer writes about musical education* και ο οποίος είχε εκδοθεί από την UNESCO στα αγγλικά έναν χρόνο μετά τον θάνατό του. Οι θέσεις που κατείχε κατά τη διάρκεια της ζωής του με κορωνίδα την τοποθέτησή του ως επικεφαλής στην Επιτροπή Μουσικής Αισθητικής Αγωγής για τα Παιδιά το 1962 τον ανέδειξαν κύριο εκφραστή της Σοβιετικής άποψης για τη μουσική εκπαίδευση.

Στόχος της ανακοίνωσής μας θα είναι αφενός να παρουσιάσουμε τις απόψεις του Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ για τη μουσική εκπαίδευση καθώς και τις ιστορικές συνθήκες υπό τις οποίες αυτές διαμορφώθηκαν, και αφετέρου τη διασύνδεσή τους με ιδεολογικά ζητήματα που εκφράζονταν ποικιλοτρόπως στη Σοβιετική Ένωση την εποχή της δραστηριοποίησης του συνθέτη.

Λέξεις-κλειδιά
ιστορία της μουσικής εκπαίδευσης, πολιτική, διδασκαλία της μουσικής, μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα

Ως γνωστόν ο Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ εκτός από την έντονη συνθετική του δραστηριότητα, ήταν εξαιρετικά δραστήριος και όσον αφορά τα ζητήματα της μουσικής παιδαγωγικής. Αυτή του η ενασχόληση τον είχε καταστήσει μέλος της συμβουλευτικής και γνωμοδοτικής επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας της Σοβιετικής Ένωσης για το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή την θέση την κατείχε από το 1954 μέχρι και το τέλος της καριέρας του (Great Soviet Encyclopedia, 1986:661-662). Δεν είναι τυχαίο φυσικά ότι ο Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ είχε τιμηθεί με τον τίτλο του επίτιμου προέδρου της Διεθνούς Εταιρείας για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME), θέση που κατείχε από το 1972 μέχρι και το θάνατό του (Forrest, 2004:150).

Το ενδιαφέρον του για τα παιδιά και την σχέση τους με τη μουσική καθώς και τη μουσική τους παιδεία είναι εμφανές και από τις συνθετικές του απόπειρες. Αρκεί κανείς να δει τα έργα που είχε γράψει καθ' όλη τη διάρκεια της συνθετικής του καριέρας: κοντσέρτα για νέους, πολλά τραγούδια για παιδικές χορωδίες, παιδικά κομμάτια για πιάνο, ενώ συχνά χρησιμοποιούσε παιδικές χορωδίες σε σημαντικά συμφωνικά του έργα όπως το *Requiem*, op. 72, *Parade for the youth*, op. 31, *On the Motherland*, op.82. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο Καμπαλέφσκυ επεδίωκε την ενεργό συμμετοχή παιδιών στη μουσική δημιουργία. Μάλιστα είναι πιθανό ότι ένα από τα πρώτα του έργα, το *Album of Children's Pieces for piano*, op.3 ήταν προϊόν της συνθετικής του δραστηριότητας όντας δάσκαλος αρχαρίων (Krebs, 1970:234).

Ο συνθέτης δίνει μία ολοκληρωμένη ιδέα όσον αφορά τις απόψεις του γύρω από τη μουσική εκπαίδευση στο βιβλίο του με τίτλο *Music and Education: a composer writes about musical education*. Κύριος στόχος αυτού του βιβλίου ήταν να δείξει στους δασκάλους με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να κάνουν το μάθημά τους καλύτερο και πιο ελκυστικό στους μαθητές. Υπάρχουν αρκετά σημαντικά θέματα τα οποία εγείρει ο Καμπαλέφσκυ και στα οποία θα μπορούσε κανείς να επικεντρωθεί. Στην παρούσα φάση, σημαντικό για εμάς θα ήταν να ανιχνεύσουμε τις πολιτικές του ιδέες και πως αυτές εκφράζονται μέσα στο περιβάλλον της τότε Σοβιετικής Ένωσης σύμφωνα με τις επικρατούσες απόψεις της εποχής. Εδώ, χρήσιμο ίσως θα ήταν να αναφερθούμε στην άποψη που διατυπώνει η καθηγήτρια Ludmilla Turkevich στο άρθρο της με τίτλο «Soviet Education» όπου καταγράφονται οι απόψεις τις σχετικά με το πως ήταν δομημένο το σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει λοιπόν αναφοράς η φράση της ότι «το υλικό που διδάσκεται, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης [Σ.Σ. εννοεί της σοβιετικής εκπαίδευσης] δεν χρησιμοποιείται για να κεντρίσει το ενδιαφέρον ή ακόμη και για λόγους στείρας πληροφόρησης αλλά μόνο βάσει της δυνατότητας του να χρησιμοποιηθεί και να προσαρμοσθεί στις κομμουνιστικές πρακτικές. Οι επιλογές, είτε στην ιστορία, τη λογοτεχνία, την τέχνη ή τη μουσική πρέπει να καταδεικνύουν με εμφατικό τρόπο ότι η Σοβιετική Ένωση και το κομμουνιστικό σύστημα είναι το καλύτερο απ' όλα τα άλλα» (Turkevich, 1960:115). Οι απόψεις της Turkevich σκιαγραφούν το περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνονταν οι γενικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές στη Σοβιετική Ένωση. Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές και η κομματική ρητορική προφανώς διέπουν και τη μουσική εκπαίδευση, ειδικά εκείνη που παρεχόταν κατά τη διάρκεια των εγκύκλιων σπουδών.

Οι προσπάθειες του συνθέτη για τη συστηματοποίηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης βρήκαν χώρο να αναπτυχθούν και ο Καμπαλέφσκυ ευτύχησε να δει να δημιουργείται μετά από δική του εισήγηση το 1973 «το 'Εργαστήρι για τη Μουσική Εκπαίδευση' στο Επιστημονικό – Ερευνητικό Κέντρο για τα Σχολεία του Υπουργείου Παιδείας της Ρωσίας» (Forrest, 2004:152). Στο άρθρο του David Forrest παρατίθεται η πληροφορία ότι «στο εργαστήρι αυτό ο Καμπαλέφσκυ με μία ομάδα συνεργατών και δασκάλων μουσικής ξεκίνησε την ανάπτυξη και την πειραματική λειτουργία του το νέο πρόγραμμα μουσικής για τα δημόσια σχολεία» (Forrest, 2004:152).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που επιδιώκει να πραγματευτεί ο συνθέτης στο βιβλίο του είναι η φιλοσοφική του άποψη πάνω στα ζητήματα της μουσικής δημιουργίας. Στο βιβλίο ο Καμπαλέφσκυ αναφέρεται σε μία σειρά από ραδιοφωνικές εκπομπές που είχε κάνει και οι οποίες είχαν τίτλο *Τι μας λέει η μουσική* (Kabalevsky, 1988:21). Αυτές οι ομιλίες προορίζονταν πρωτίστως για τα παιδιά και ήταν διαθέσιμες στους νεαρούς ακροατές σε μία σειρά έξι δίσκων, ενώ αργότερα προέκυψε και ένα βιβλίο με τίτλο *The story of three whales and many other things* (Η ιστορία με τα τρία κήτη και πολλά άλλα πράγματα). Μέσω των ομιλιών αυτών ο συνθέτης ήθελε να θέσει μία κεντρική ιδέα πάνω στην οποία θα μπορούσε να βασιστεί η μουσική εκπαίδευση. Όπως αναφέρει και ο ίδιος: «Προσπάθησα να βρω εκείνες τις σταθερές, τη μεθοδολογία δηλαδή και τις προσεγγίσεις μέσω των οποίων θα ήταν δυνατόν να καταφέρουμε να κάνουμε τη μουσική πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα στα παιδιά, και να επιτύχουμε να φέρουμε αυτή την πανέμορφη τέχνη, με τις απροσμέτρητες δυνατότητες για πνευματικό εμπλουτισμό, κοντά σε αυτά» (Kabalevsky, 1988:21).

Ο Καμπαλέφσκυ χρησιμοποίησε τον παλαιό σλαβικό μύθο με τα τρία κήτη ως στυλοβάτες του κόσμου, τα οποία κουβαλούν τη Γη στις πλάτες τους, μεταφορικά και κατ' αναλογία παρομοιάζοντας τα τρία κήτη με τρία είδη μουσικής τα οποία θεωρούσε κεφαλαιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου των παιδιών. Τα τρία αυτά είδη είναι το τραγούδι, ο χορός και το εμβατήριο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «το τραγούδι, ο χορός και το εμβατήριο είναι τα απλούστερα, πιο δημοφιλή και πιο δημοκρατικά

είδη της μουσικής» (Kabalevsky, 1988:25). Πίστευε ότι αν ο ακροατής, και στην περίπτωσή μας το παιδί, ήταν ικανός να κατηγοριοποιήσει όλη τη μουσική δημιουργία σε ένα από αυτά τα τρία είδη τότε θα ήταν και ευκολότερο να καταλάβει και να αγαπήσει τη μουσική. Άλλωστε και ο ίδιος θεωρούσε ότι όλα τα είδη και μορφές μουσικής μπορούσαν να χωριστούν σε «τραγούδια, χορούς και εμβατήρια…τα οποία είναι τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία όλης της μουσικής» (Kabalevsky, 1988:23). Μάλιστα για να ενισχύσει το επιχείρημά του ο Καμπαλέφσκυ ανέφερε ότι είναι πιθανό κάποιος να μην έχει πάει ποτέ σε μία συναυλία ενώ μπορεί ακόμη και να μην αντιλαμβάνεται την έννοια της καταγραφής της μουσικής μέσω της σημειογραφίας, όμως το πλέον πιθανό θα ήταν να έχει τραγουδήσει ένα τραγούδι ή να έχει χορέψει έστω και μία φορά στη ζωή του. Ξεκινώντας λοιπόν το παιδί από τα βασικά ζητήματα της μουσικής και θέτοντας τις βάσεις θα μπορούσε αργότερα να κατηγοριοποιήσει και να αντιληφθεί καλύτερα μεγαλύτερες φόρμες όπως η συμφωνία, η όπερα, μία καντάτα ή ένα ορατόριο. Με αυτό τον τρόπο «τα παιδιά θα είναι εύκολο να πεισθούν από την προσωπική τους εμπειρία ότι η μουσική σε αυτά τα σπουδαία έργα είναι προσιτή σε αυτά και ότι, όπως συμβαίνει με τα μικρότερα και ευκολότερα έργα, και αυτή η μουσική είναι συνδεδεμένη με τη θεωρία των τριών κητών» (Kabalevsky, 1988:25). Μάλιστα φτάνει στο σημείο να αναφέρει και κάποια παραδείγματα όπως το *Kindertotenlieder* του Μάλερ ως παράδειγμα τραγουδιού, τους *Συμφωνικούς Χορούς* του Ραχμάνινοφ ως παράδειγμα χορού και τη Συμφωνία Αρ. 3 του Μπετόβεν ως παράδειγμα εμβατηρίου.

Η συγκεκριμένη θεωρία, κατά την άποψη του γράφοντος, δείχνει να βασίζεται σε μία υπεραπλούστευση της μουσικής τέχνης. Σίγουρα θα ήταν αρκετά δύσκολο αν κάποιος επέλεγε να κατηγοριοποιήσει κατ' αυτό τον τρόπο ένα έργο του Στοκχάουσεν, του Ξενάκη ή ακόμη και τις *Παραλλαγές Γκόλντμπεργκ* του Γ.Ι. Μπαχ. Ακόμη και αν τα κατάφερνε σίγουρα θα επρόκειτο για μία συμβατική κατηγοριοποίηση που μάλλον θα έπασχε από την άποψη της συμβατικής μουσικολογικής επιχειρηματολογίας. Φυσικά και ο ίδιος ο συνθέτης αναγνωρίζει τις αδυναμίες της κατηγοριοποίησής που έχει επιλέξει αναφέροντας:

> Τα «τρία κήτη» εξαφανίζονται μονάχα σε κάποιες εκφάνσεις της avant-garde μουσικής, στις οποίες βέβαια οι οπαδοί τους απορρίπτουν κάθε διασύνδεση με την πραγματικότητα και με τις κλασικές μουσικές παραδόσεις και τελικά αποδοκιμάζουν με πάθος τους ανθρώπους ως πρωταρχική πηγή μουσικής δημιουργικότητας, ενώ αγνοούν τα ενδιαφέροντα της μεγάλης μάζας των ακροατών, τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων» (Kabalevsky, 1988).

Βέβαια εδώ θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την αναφορά του Richard Leonard που γίνεται στο βιβλίο του όσον αφορά τις προσλαμβάνουσες του συνθέτη κατά τα χρόνια των σπουδών του. Πιο συγκεκριμένα ο Leonard λέει «έχει ειπωθεί ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη δεκαετία του '20 ο Καμπαλέφσκυ μελέτησε ενδελεχώς τη μουσική του Στραβίνσκυ καθώς και των συνθετών της avante-garde της Γερμανίας και της Γαλλίας, όμως κανείς από αυτούς δεν δείχνει να έχει κάποια σημαντική επιρροή στο έργο του» (Leonard, 1957:355). Αν κι εφόσον βασιστούμε στις απόψεις του συγγραφέα τότε θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η απόφαση του Καμπαλέφσκυ είναι απολύτως συνειδητή στο να απορρίψει τη σύγχρονη μουσική δημιουργία.

Εξετάζοντας την πολιτική σκέψη που επικρατούσε στη Σοβιετική Ένωση την εποχή της δραστηριοποίησης του Καμπαλέφσκυ κανείς μπορεί να προβεί σε μια σειρά συμπερασμάτων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούνταν. Άλλωστε ο τομέας της εκπαίδευσης είναι ένας από εκείνους που χρησιμοποιείται ευρέως από καθεστώτα όπως αυτό που υπήρχε στη Σοβιετική Ένωση ώστε να επιτύχουν την επικράτηση των ιδεών τους, ενώ οι πολιτικές

ιδιοσυγκρασίες που επικρατούν στο εσωτερικό μιας χώρας είναι δυνατόν να διαγνωσθούν και μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται.

Σε αυτή την περίπτωση αξίζει κανείς να θυμηθεί τα λόγια του Λένιν ότι «η τέχνη ανήκει στους ανθρώπους» (Edmunds, 2000:34) και όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Καμπαλέφσκυ «τα λόγια αυτά του Λένιν πρέπει να είναι η αφετηρία μας αλλά και ο απώτατος στόχος μας στον τομέα της καλλιτεχνικής σκέψης…οι εργάτες και οι χωρικοί μας αξίζουν κάτι περισσότερο από απλά θεάματα. Αξίζουν να έρθουν σε επαφή με την πραγματικά μεγάλη τέχνη» (Kabalevsky, 1988:52). Τα παραπάνω δείχνουν να είναι σε απόλυτη σύμπλευση με τις βάσεις που είχαν τεθεί από τα πρώτα χρόνια της Επανάστασης και της εγκαθίδρυσης του καθεστώτος του μπολσεβικικού κόμματος. Αν ανατρέξει κανείς στα γραφόμενα του κομισάριου Λουνατσάρσκυ το 1918 θα δει ότι: «η αισθητική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως η διδασκαλία μιας απλοποιημένης παιδικής τέχνης αλλά ως μία συστηματική προσπάθεια ανάπτυξης των αισθητηρίων οργάνων και των δημιουργικών ικανοτήτων, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα της απόλαυσης και τελικά τη δημιουργία όμορφων αποτελεσμάτων» (Lunacharsky, 1966:102), ενώ αξίζει να αναφέρουμε και την άποψη του Μπόρις Ασάφιεφ ο οποίος αναφέρει ότι:

> όταν μιλάμε για τη μουσική ως σχολικό μάθημα, το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνουμε είναι να απορρίψουμε κατηγορηματικά τις απόψεις της μουσικολογίας και να πούμε στον εαυτό μας ότι η μουσική είναι μία τέχνη, ένα ανθρώπινο φαινόμενο και όχι ένα επιστημονικό αντικείμενο το οποίο πρέπει να το διδάσκουμε και να το μελετάμε ως τέτοιο (Asafiev, 1965:52).

Οι δύο αυτοί συγγραφείς αποτελούν βάση της άποψης του Καμπαλέφσκυ για τη Σοβιετική μουσική παιδεία. Επίσης, όσον αφορά την άποψη του συνθέτη σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η βάση της παιδείας, και κατ' επέκταση και της μουσικής παιδείας στη Σοβιετική Ένωση της εποχής εκείνης, αυτή περιγράφεται από τον ίδιο ως εξής: «Ποιο ρόλο πρέπει να παίξει η μουσική στη γενική παιδεία; Θα πρέπει να είναι ένα μάθημα παιδείας ή βιωματική έκφραση; Αυτή η ερώτηση, η οποία ακόμη και σήμερα συζητιέται από τους δασκάλους σε όλο τον κόσμο, μας απασχόλησε κι εμάς στη δεκαετία του 1920 όταν η Σοβιετική παιδεία σχηματοποιούνταν. Μετά από σοβαρή συζήτηση, οι δάσκαλοί, οι παιδαγωγοί, οι μουσικοί και οι ψυχολόγοι μας έφτασαν στο ομόφωνο συμπέρασμα ότι οι Σοβιετικές αρχές εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξουν τις απόψεις των προοδευτικών Ρώσων εκπαιδευτικών του 19ου και του 20ού αιώνα πάνω βέβαια σε μία νέα βάση και εμπλουτισμένες από την Μαρξιστική-Λενινιστική υλιστική φιλοσοφία» (Kabalevsky, 1988).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ο συνθέτης έπραττε και πρότεινε εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες ήταν σύννομες και ευθυγραμμισμένες με το κυρίαρχο πολιτικό περιβάλλον στη Σοβιετική Ένωση την εποχή εκείνη. Φυσικά δεν είναι τυχαίο το γεγονός που σημειώνει και ο David Forrest ότι δηλαδή «Η φιλοσοφία του Καμπαλέφσκυ για τη μουσική και την εκπαίδευση βασιζόταν ξεκάθαρα στους ιδεολογικούς κανόνες της εποχής. Ήταν ένας άνθρωπος που αναπτύχθηκε μουσικά και πολιτικά κατά τα πρώτα χρόνια της Μεγάλης Σοσιαλιστικής Επανάστασης. Ανήκε στη γενιά που μεγάλωσε με την Επανάσταση. Κατά τη διάρκεια της ζωής του πίστευε και ακολουθούσε τις ιδέες της σοσιαλιστικής επανάστασης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Πίστευε στο [σοσιαλιστικό] σύστημα και το βοήθησε να αναπτυχθεί και αυτό τον υποστήριξε και τον αντάμειψε. Η δουλειά του επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τα γραπτά των Λένιν, Κρούπσκαγια, Λουνατσάρσκυ, Ασάφιεφ και Σουχομλίνσκυ» (Forrest, 2004:154).

Τα ερωτήματα που πιθανώς προκύπτουν από τα παραπάνω φαντάζουν εύλογα: 1) μήπως η ορθόδοξη κομμουνιστική - σοσιαλιστική σκέψη όπως αυτή εκφραζόταν στη Σοβιετική Ένωση υποβιβάζει ή αποκλείει από τον όρο «σπουδαία μουσική» είδη που δεν εμπίπτουν στα κριτήρια

περί μουσικής που τίθενται από τον Καμπαλέφσκυ; 2) κατά πόσο είναι δυνατόν μία, ουσιαστικά, πολιτική θεώρηση των πραγμάτων να μπορεί να θεωρηθεί και εκπαιδευτικό θέσφατο για την ορθή διαπαιδαγώγηση; 3) τελικά, ποια είναι τα κριτήρια που καθορίζουν ποια μουσική είναι «σπουδαία» και «άξια» να διδάσκεται στα παιδιά; Τα ερωτήματα αυτά προκύπτουν μάλλον αβίαστα και σίγουρα τα έχουμε εν πολλοίς πραγματευτεί παραπάνω. Καταρχήν, είναι περισσότερο από εμφανές ότι προκρίνεται από τον Καμπαλέφσκυ ως «σπουδαία» μουσική μονάχα εκείνη που έχει ως βάση της το τονικό σύστημα. Οι άλλες πρωτοποριακές τάσεις που αναπτύχθηκαν κατά τον 20ό αιώνα μάλλον δεν φαίνεται να βρίσκουν θέση στο ρεπερτόριο εκείνης της εποχής στη Σοβιετική Ένωση. Ακόμη, θα πρέπει κανείς να γνωρίζει ότι οι εξελίξεις στη Σοβιετική Ένωση ήταν σχεδόν πάντοτε αποτέλεσμα κεντρικού σχεδιασμού. Αυτό σήμαινε ότι όλοι οι κοινωνικοί φορείς αλλά και οι δομές της χώρας ήταν προσανατολισμένες προς μία κεντρική ιδέα, αυτή της επικράτησης των Μαρξιστικών – Λενινιστικών ιδεών (παρ' όλο που υπήρξαν περίοδοι που αυτές οι αρχές διαστρεβλώνονταν για να εξυπηρετήσουν καταστάσεις). Οπότε και η παιδεία δεν μπορούσε να αποκλίνει από αυτή την προσπάθεια. Τέλος, προσπαθώντας να απαντήσουμε και στο τρίτο ερώτημα που θέσαμε παραπάνω, τα κριτήρια που υιοθετούνται από τον Καμπαλέφσκυ για να χαρακτηριστεί ένα έργο «σπουδαίο» είναι αυτό της εύκολης και αβίαστης κατηγοριοποίησής του σε μία από τις τρεις γενικές κατηγορίες που υιοθετεί με τη θεωρία του για τα «τρία κήτη». Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι ο συνθέτης απορρίπτει τις μουσικολογικές διδαχές ως «βαρίδια» που δεν πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά, μία άποψη που είχε εκφραστεί καταρχήν από τον Μπόρις Ασάφιεφ.

Η μουσική εκτός από τέχνη είναι και κοινωνική ανάγκη αλλά και κοινωνική δραστηριότητα. Έτσι οι πολιτικές εξελίξεις δείχνουν να την επηρεάζουν άμεσα. Η μουσική εκπαίδευση είναι ένας τομέας της παιδείας, η οποία αποτελεί κομβικό σημείο για την χειραγώγηση με σκοπό την επικράτηση συγκεκριμένων κυρίαρχων ιδεολογημάτων. Έτσι δεν είναι τυχαίο ότι ο Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ, όντας έμπιστο μέλος του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης, ασχολήθηκε ενεργά με την ιδεολογική υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, σκοπός του οποίου ήταν η επικράτηση συγκεκριμένων ιδεολογιών. Το θεωρητικό περίβλημα της πολιτικής σκέψης του γύρω από το ζήτημα της μουσικής εκπαίδευσης έρχεται να προσδώσει τον αέρα μιας αυθεντίας στα λεγόμενά του. Σίγουρα ο Ντμίτρι Καμπαλέφσκυ υπήρξε ένας σημαντικός συνθέτης και παιδαγωγός, το έργο του οποίου έχει αναγνωριστεί από πολλούς διεθνείς φορείς. Άλλο τόσο σίγουρο όμως είναι ότι η παιδαγωγική του σκέψη δεν δείχνει να εκκινεί αποκλειστικά από την αφετηρία της μουσικής παιδαγωγίας αλλά και από το εφαλτήριο της πολιτικής ιδεολογίας, γεγονός που ίσως να πρέπει να θέτει εν αμφιβόλω κάποιες από τις θέσεις που εξέφραζε κατά καιρούς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Asafiev, B.V. (1965). *Selected articles on musical education*. Moscow: Muzyka.

Edmunds, N. (2000). *The Soviet proletarian music movement*. Bern: Peter Lang Publishing.

Forrest, D. (2004). Dmitri Borisovich Kabalevsky 1904 – 1987. *International Journal of Music Education*, 22(2): 149-162.

Kabalevsky, D. B. (1988). *Music and education: a composer writes about musical education*. London: Jessika Kinglsey Publishers and UNESCO.

Krebs, S. (1970). *Soviet composers and the development of Soviet music*. Aberdeen: George Allen and Unwin Ltd.

Leonard, R.A. (1957). *A History of Russian music*. New York: Macmillan Company.

Lunacharsky, A.V. (1966). *Revolution–art–children: material and documents*. Moscow: Prosvescenie.

Turkevich, L. (1961). Soviet Education. *The Modern Language Journal*, 44(3), 113-117.

Great Soviet Encyclopedia (1983). Τομ.15. London: MacMillan Publishers.

Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Η συμβολή του παιχνιδιού της μουσικοκινητικής αγωγής στη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας

Έλενα Χρονοπούλου

Περίληψη

Όσο το ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα αυξάνεται οι παιδαγωγοί έχουν αρχίσει να αναζητούν τρόπους ενίσχυσης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του παιχνιδιού της μουσικοκινητικής αγωγής στη δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, μελετάται η επίδραση ενός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής στην ευχέρεια, στην ευελιξία, στην τελειοποίηση και στην πρωτοτυπία της σκέψης παιδιών νηπιαγωγείου.

Πρόκειται για μια πειραματική έρευνα που εφαρμόστηκε σε δύο συστεγαζόμενα τμήματα ενός νηπιαγωγείου. Οι μαθητές του ενός τμήματος αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και του άλλου την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα (15 μαθητές), περιλάμβανε 16 μαθήματα και είχε διάρκεια περίπου 3 μηνών.

Για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν και στις δυο ομάδες τα τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance (Torrance Test of Creative Thinking) σε συνδυασμό με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικό ποσοστό αυξησης της ευελιξίας, της ευχέρειας και της τελειοποίησης μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά στην πρωτοτυπία, παρατηρήθηκε πως αυξήθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου αλλά η διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα των δυο ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επιπλέον, αναλύθηκαν οι συσχετίσεις που προέκυψαν και αναδείχθηκαν στοιχεία για το σχεδιασμό και τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά
δημιουργική σκέψη, ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, τελειοποίηση

Αρχικοί προβληματισμοί

Στο πλαίσιο της γενικότερης ευαισθητοποίησης στον τομέα της δημιουργικότητας, η μελέτη της αποτελεί πλέον αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς. Ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία η δημιουργικότητα σε επίπεδο συμπεριφοράς και μάθησης θεωρείται μεταβιβάσιμη και καλλιεργήσιμη, Murdock (2003). Άλλωστε, η δημιουργικότητα αποτελεί μέρος της φύσης των παιδιών, όπως υποστηρίζει η Snyder (1957) «η δυνατότητα για δημιουργία είναι εκεί μέσα σε αυτά: είναι ο τρόπος που βλέπουν την ζωή» (Snyder, 1957, στο Σέργη, 1994:72). Ομοίως, ο Pablo Picasso υποστηρίζει πως «κάθε παιδί είναι ένας καλλιτέχνης, το πρόβλημα είναι πως θα παραμείνει καλλιτέχνης καθώς θα μεγαλώνει» (Jalongo, 2006:2).

Παρόλα αυτά, το σχολείο δεν είναι προσανατολισμένο στο να ενισχύει την ικανότητα αυτή των παιδιών για δημιουργική σκέψη και να τη μετατρέπει σε δυνατότητα. Αντίθετα, τις περισσότερες φορές δρα ως μηχανισμός κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών και σύμφωνα με τους Emile Durkheim (1961), Bowles και Gintis (1976, στο Μόκιας, 2006:3-4) προωθώντας την προσαρμοστικότητα σε μηχανισμούς χειραγώγησης και καταστολής, και την αναπαραγωγή

του κοινωνικού status quo περιορίζοντας τελικά την ανάπτυξη της ελεύθερης επιλογής και της δημιουργικότητας.

Μέσα από την εμπειρία μου ως μουσικοπαιδαγωγός στον ιδιωτικό τομέα έχω παρατηρήσει πως κατά την εφαρμογή των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων με βάση το μουσικό παιχνίδι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά εκφράζουν πρωτότυπες και δημιουργικές ιδέες ξεπερνά τον αναμενόμενο. Η επιθυμία επαλήθευσης αυτής της παρατηρήσής μου αποτέλεσε το εφαλτήριο για την παρούσα έρευνα, στόχος της οποίας είναι να διαπιστωθεί σε ερευνητικό επίπεδο η επιρροή που έχει το μουσικό παιχνίδι της μουσικοκινητικής αγωγής στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Χαρακτηριστικά Δημιουργού - Δημιουργική Διαδικασία - Δημιουργικό Προϊόν

Για τη μελέτη της δημιουργικότητας, δεδομένης της έλλειψης ενός μοναδικού ορισμού, ήταν απαραίτητη αρχικά η αποσαφήνιση και η οριοθέτηση της έννοιάς της. Αν και κάθε ερευνητής, στην προσπάθειά του να κατανοήσει σε βάθος την έννοια της δημιουργικότητας, προσεγγίζει το συγκεκριμένο θέμα από διαφορετικές όψεις, μπορούν τελικά να διακριθούν τρεις βασικοί άξονες προσέγγισής της δημιουργικότητας που αφορούν:

- στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δημιουργού,
- στο δημιουργικό προϊόν,
- στη δημιουργική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, όσο αν αφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δημιουργού, ο Torrance (1974) μέσα από σειρά ερευνών διακρίνει πως οι μαθητές που επέδειξαν υψηλά σκορ στα τεστ δημιουργικότητας προτιμούσαν να μαθαίνουν μέσα από τον πειραματισμό, την εφαρμογή, την έρευνα και την εξερεύνηση, καθώς και μέσα από αυθόρμητους και αυτογενείς τρόπους. Σε επίπεδο συμπεριφοράς ο ίδιος συμπληρώνει πως τα δημιουργικά παιδιά παρουσιάζουν παιγνιώδη και σχετικά χαλαρή διάθεση και εκφράζονται με χιούμορ.

Εστιάζοντας κυρίως στο γνωστικό επίπεδο, οι Seltzer και Bentley (1999) (στο Craft, 2003) αναδεικνύουν ως χαρακτηριστικά του δημιουργού την ικανότητα αναγνώρισης και εντοπισμού νέων προβλημάτων, την ικανότητα σύνθεσης, την ικανότητα ανάλυσης, την ικανότητα μετασχηματισμού της ήδη αποκτηθείσας γνώσης, τη δυνατότητα συγκέντρωσης και αφοσίωσης σε ένα στόχο. Επίσης διακρίνουν ως βασικό χαρακτηριστικό του δημιουργικού ανθρώπου την έλξη και τη ροπή του σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αταξία, συνθετότητα και αντιθέσεις.

Εν συνεχεία, κατά την προσέγγιση της δημιουργικότητας μέσα από το δημιουργικό προϊόν οι απόψεις πολλών ερευνητών (Sternberg, 1988· Taylor, 1964, στο Ξανθάκου, 1998:29-39· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997· Jackson και Messik, 1967) συγκλίνουν στο ότι ένα προϊόν είναι δημιουργικό όταν χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, καταλληλότητα και χρησιμότητα.

Τέλος, κατά την απόπειρα ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας οι Keller-Mathers και Murdock (2002) αναφέρουν πως πρόκειται για τη διαδικασία της αναπροσαρμογής αυτού που ήδη γνωρίζουμε κατά την αναζήτηση αυτού που δεν γνωρίζουμε. Παρόμοια, ο Gordon (1961) αναφερόμενος στην επίλυση ενός ασυνήθιστου προβλήματος επινοεί μια διαδικασία η οποία στηρίζεται στη δοκιμή διαφορετικών, ακόμα και φαινομενικά άσχετων, συνδυασμών της κεκτημένης γνώσης οι οποίοι αυξάνουν τον αριθμό των πιθανών απαντήσεων απελευθερώνοντας ταυτόχρονα τη σκέψη από τη συμβατική λογική (Ξανθάκου, 1998:99-101).

Χαρακτηριστικά Δημιουργικής Σκέψης

Η προσπάθεια των ερευνητών να διακρίνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα οδήγησε στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης. Όπως όμως και με την έννοια της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης προσδιορίστηκαν ανάλογα με τον ορισμό του ερευνητή και τις ανάγκες της κάθε έρευνας.

Για την παρούσα έρευνα η επιλογή των χαρακτηριστικών της δημιουργικής σκέψης στηρίχθηκε κυρίως στο μοντέλο δομής της νοημοσύνης του Guilford (1970) (στο Ξανθάκου 1998, 34-44) σύμφωνα με το οποία τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης είναι τα ακόλουθα:

- Ευχέρεια*, δυνατότητα παραγωγής πολλών ιδεών, λύσεων σε ένα δοσμένο πρόβλημα*.
- Ευελιξία*: δυνατότητα ανεύρεσης εναλλακτικών λύσεων και πολύπλευρων διαφορετικών προσεγγίσεων*.
- Πρωτοτυπία*: αφορά σε ιδέες απρόβλεπτες, παράξενες, που δομούνται έξω από τα συνηθισμένα καθορισμένα πλαίσια.*
- Τελειοποίηση/ολοκλήρωση*: οργάνωση και επεξεργασία των συμπληρωματικών στοιχείων για την δυνατόν καλύτερη ολοκλήρωση της ιδέας*.

Τα χαρακτηριστικά αυτά διακρίνουν και άλλοι ερευνητές όπως ο Williams (1968, στο Coffield και συνεργάτες του, 2004), η Ξανθάκου (1998), οι Κουσούλας και Μέγα (2005). Σε παρόμοιο πλαίσιο, σε μια έρευνα του Webster (1990, στο Koutsoupidou, 2005:364) ως χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού θεωρήθηκαν η μουσική ευχέρεια, η μουσική ευελιξία, η μουσική πρωτοτυπία και η μουσική επεξεργασία.

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μουσικοκινητικής αγωγής με βάση το παιχνίδι στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μαθητών νηπιαγωγείου.

Με βάση τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά της δημιουργικής, το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής: «Η εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενός προγράμματος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μουσικοκινητικής αγωγής με βάση το παιχνίδι μπορεί, και αν ναι σε ποιο βαθμό, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών όσον αφορά στην ευχέρεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την τελειοποίηση;».

Μεθοδολογία Έρευνας

Ως μεθοδός διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος επιλέχθηκε το πείραμα. Αρχικά, λοιπόν, σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ένα πρόγραμμα δεκαέξι (16) εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μουσικοκινητικής αγωγής με βάση το παιχνίδι. Ο τρόπος διεξαγωγής του πειράματος στηρίχθηκε στη συλλογή πληροφοριών από δυο ομάδες μαθητών πριν και μετά τη διενέργεια των συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Στη μια ομάδα πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αυτή η ομάδα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα. Η άλλη ομάδα, η ομάδα ελέγχου, δεν συμμετείχε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο ρόλος της ομάδας ελέγχου αφορούσε στην εξασφάλιση

εγκυρότερων συμπερασμάτων μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της με την πειραματική ομάδα.

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης θα είναι εγκυρότερα όσο περισσότερο ομοιογενείς είναι οι δυο ομάδες. Για το λόγο αυτό τις ομάδες αποτέλεσαν δυο τάξεις συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων οι οποίες είχαν κοινά ερεθίσματα, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκδρομές, οι γιορτές αλλά και οι καθημερινές συνθήκες και συνήθειες, όπως η χρήση ίδιων χώρων και τα παιχνίδια στο διάλειμμα. Τα παιδιά επίσης κατοικούν στην ίδια περιοχή, οπότε η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα είναι χαμηλή.

Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε η χρήση διαφορετικών και αλληλοσυμπληρούμενων ερευνητικών εργαλείων, η οποία παρέχει τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των παραγόμενων αποτελεσμάτων και διευρύνει το πεδίο της ερμηνείας τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση της αξιοπιστίας και του βαθμού εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας.

Τεστ μέτρησης δημιουργικότητας Torrance

Τα τεστ του Torrance έχουν μεταφραστεί σε 33 γλώσσες και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες που αφορούν στη δημιουργικότητα. Πολλοί ερευνητές όπως οι Treffinger (1985) και Cooper (1991) (στο Kyung-Hee, 2002: 15) και οι Vaughm και Myers (1971, στο Weinberger, 1998:2), υποστηρίζουν πως τα τεστ υποδεικνύουν υψηλό βαθμό εγκυρότητας, και διαχρονική αξιοπιστία.

Επιπλέον, τα τεστ του Torrance στηρίζονται στα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης όπως αυτά προκύπτουν τόσο το μοντέλο νοημοσύνης του Guilford (1970), τα οποία έχουν επιλεχθεί και ως μετρικές της ερευνάς μας, δηλαδή οι μεταβλητές που αξιολογούνται είναι η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η τελειοποίηση. Τα τεστ παρέχουν μια σταθμισμένη κλίμακα βαθμολόγησης στην οποία θα στηριχθεί η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων των τεστ.

Η δομή των συγκεκριμένων τεστ, στηρίζεται σε δύο κατηγορίες, στα λεκτικά (verbal) και στα σχηματικά (figural) τεστ και κάθε κατηγορία περιλαμβάνει δύο παραλλαγές. Τελικά, έχουμε τα λεκτικά Α και λεκτικά Β όπως και τα σχηματικά Α και σχηματικά Β.

Τα λεκτικά τεστ περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αναφέρονται:

1. στην εύρεση πιθανών αιτιών μιας κατάστασης
2. στην εύρεση πιθανών συνεπειών μιας κατάστασης
3. σε ασυνήθιστες χρήσεις και πιθανές εκδοχές αντικειμένων και καταστάσεων
4. στην παραγωγή προτάσεων και ιδεών σε μια φανταστική, υποθετική ιστορία.

Οι δραστηριότητες στα σχηματικά τεστ είναι τρεις και αφορούν :

1) στην κατασκευή ενός σχεδίου,
2) στην ολοκλήρωση ενός αρχικού σχεδίου
3) στη δημιουργία επαναλαμβανόμενων σχεδίων πάνω στο ίδιο αρχικό σχήμα/ ερέθισμα.

Στην παρούσα έρευνα τα σχηματικά τεστ χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του πειράματος (προ και μετά μέτρηση). Τα λεκτικά τεστ χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του μαθήματος και αξιολογήθηκαν μέσω σχεδιαγραμμάτων παρατήρησης, όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Σχεδιάγραμμα παρατήρησης

Γενικά οι ποσοτικές μετρήσεις που προκύπτουν από τα τεστ εμπεριέχουν τον κίνδυνο να θεωρηθούν «φωτοσχηματικά στιγμιότυπα» και δεν μπορούν να αποτελέσουν μοναδικό και επαρκές κριτήριο για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκε ένα σχεδιάγραμμα παρατήρησης που παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών στην πορεία του χρόνου και όχι σε μεμονωμένες στιγμές.

Όπως προαναφέρθηκε τα λεκτικά τεστ του Torrance θα εφαρμοστούν ως δραστηριότητες στα πλαίσια τεσσάρων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και θα αποτελέσματα θα καταγραφούν στο σχεδιάγραμμα παρατήρησης. Το σχεδιάγραμμα παρατήρησης παρόλα αυτά θα συμπληρώνεται από την ερευνήτρια σε κάθε παρέμβαση, όχι μόνο σε αυτές που θα εφαρμοστούν τα τεστ του Torrance. Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιλογή της μιας σταθμισμένης και έγκυρης κλίμακας αξιολόγησης ώστε να περιορίζεται η πιθανή υποκειμενική κρίσης της ερευνήτριας και να παρέχεται η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των παρατηρήσεων.

Η κλίμακα αξιολόγησης που επιλέχθηκε είναι των Treffinger, Young, Selby και Shepardson (2002:59-62). Οι τέσσερις διαβαθμίσεις της κλίμακας αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της δεξιότητας ή της συμπεριφοράς που μελετάται, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, αναδεικνύοντας το βαθμό απόκτησης ή ωρίμανσής της.

Όχι Εμφανής	Στο επίπεδο αυτό το παιδί δεν αξιολογείται ως μη δημιουργικό αλλά τα στοιχεία αυτά που εκφράζουν δημιουργική συμπεριφορά δεν είναι έκδηλα.
Αναδυόμενη	Οι ενδείξεις τις περισσότερες φορές είναι ασυνεχείς, διστακτικές, πειραματικές και μικρής διάρκειας και συνήθως προκύπτουν από την παρότρυνση της δασκάλας/νηπιαγωγού και των συμμαθητών
Έκδηλη	Οι ενδείξεις δημιουργικών χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά των παιδιών εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα και συνέχεια
Εξαιρετική	Στο επίπεδο αυτό η εκδήλωση ενός δημιουργικού χαρακτηριστικού ξεπερνά το αναμενόμενο ως προς την συχνότητα ή το περιεχόμενο.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με προσανατολισμό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και στηρίχθηκαν:

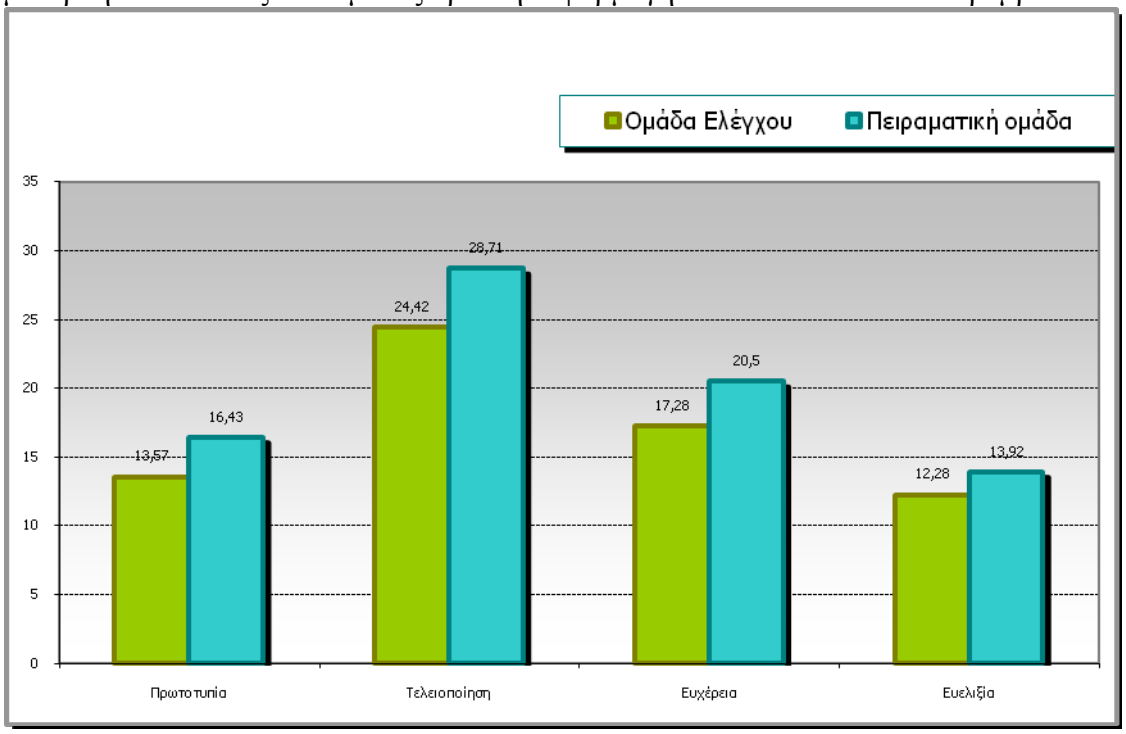
- στη διαφορετική, εναλλακτική χρήση γνωστών αντικειμένων
- στις προσαρμογές (τι άλλο θα μπορούσε να είναι) και στις τροποποιήσεις (αν ήταν μικρότερο, αν είχε άλλο χρώμα)
- σε ασυνήθης χρήσης αντικειμένων
- στον πειραματισμό και την εξερεύνηση
- στην κατασκευή μιας προβληματικής κατάστασης, η διαμόρφωση με άλλα λόγια μιας κατάστασης που εντάσσει το παιδί σε μια διαδικασία εποικοδομητικής δυσαρέσκειας,
- στην αντιμετώπιση φανταστικών/ υποθετικών καταστάσεων
- στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας στην αμφισημία όπως μπορεί να προκύψει μέσα από καταστάσεις που περιλαμβάνουν αντικρουόμενα στοιχεία
- στην ανάδειξη της διαφορετικότητας
- στην ανάπτυξη της σύγκρισης και των συνδυασμών

- στο διαχωρισμό και την σχέση των εννοιών πριν/ μετά, ίδιο/ διαφορετικό, τώρα/ αργότερα, πάνω/ κάτω και αν/ τότε
- σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στις οποίες το παιδί θα μαθαίνει να λειτουργεί σε διαφορετικούς ρόλους
- στην πρόβλεψη αιτιών και αποτελεσμάτων μιας ιστορίας
- στην εκδήλωση της μοναδικότητας και του συναισθήματος
- στην ενεργοποίηση αυθόρμητων συνειρμών και πολλαπλών ιδεών μέσα από την τεχνική της ιδεοθύελλας (Ξανθάκου, 1998:95).

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα προ-τεστ

Αρχικά μέσα από τα αποτελέσματα των προ-τεστ προσδιορίζουμε τους μέσους όρους των μεταβλητών και στις δυο ομάδες πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.



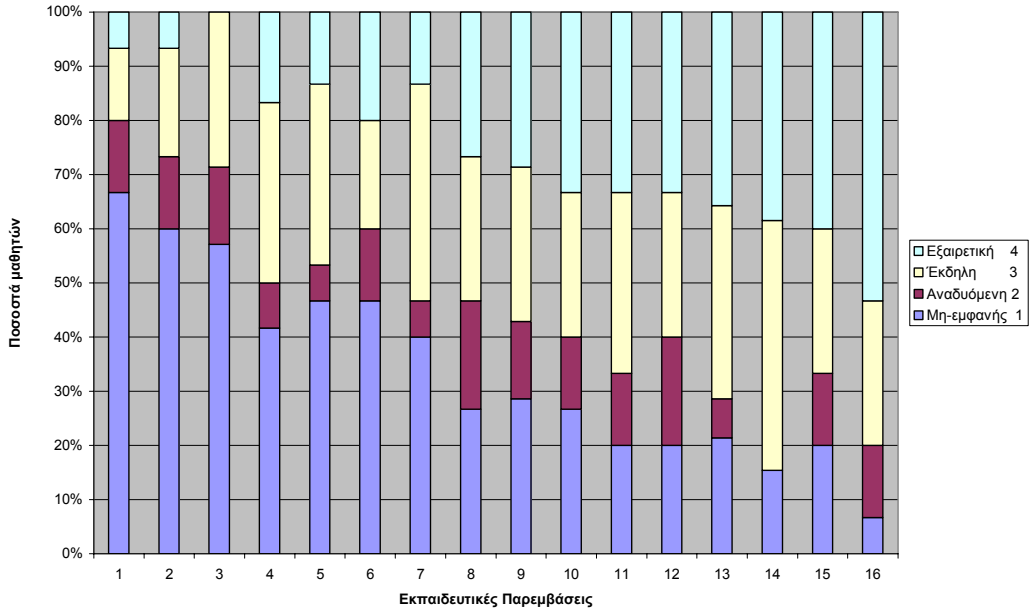
Γράφημα 1: *Μέσοι Όροι Μεταβλητών Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά τα Προ-τεστ*

Test	Τιμή	p-value
t-test - πρωτοτυπία	T= -1,266	0,217
t-test - τελειοποίηση	T= -1,717	0,098
t-test - ευχέρεια	T= -1,974	0,066
t-test - ευελιξία	T= -0,959	0,346

Με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει πως σε κάθε περίπτωση έχουμε p>0,05. Παρατηρείται, λοιπόν, πως το επίπεδο *πρωτοτυπίας, τελειοποίησης, ευχέρειας*

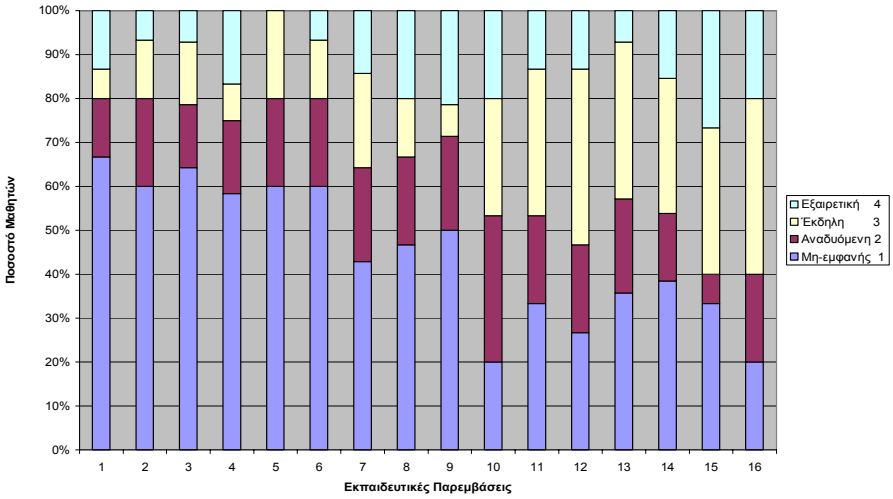
και ευελιξίας, είναι ίσο μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Αποτελέσματα σχεδιαγράμματος παρατήρησης



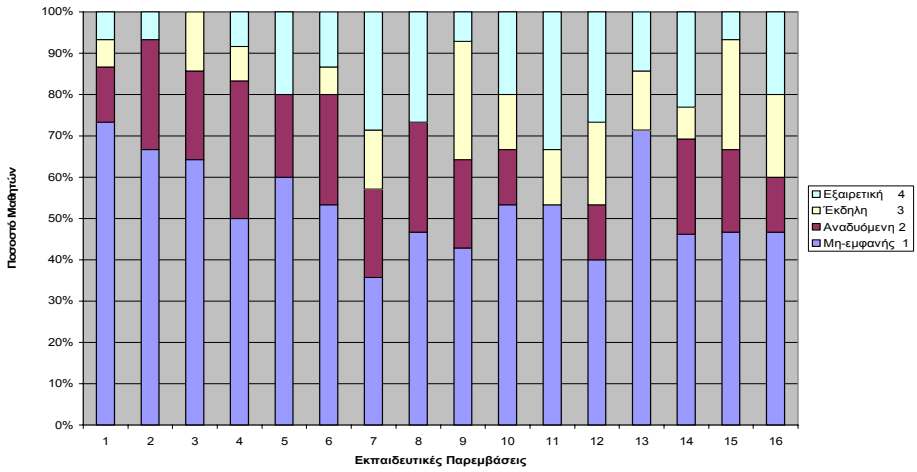
Γράφημα 2 : *Η μεταβολή του ποσοστού της* ***ευχέρειας*** *σε κάθε διαβάθμιση για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση*

Αν και η μεταβολή του ποσοστού ευχέρειας για κάθε διαβάθμιση δεν είναι γραμμική, η συνολική μεταβολή αναδεικνύει ιδιαίτερα σημαντική αύξηση του επιπέδου ευχέρειας. Αρχικά το ποσοστό των μαθητών που δεν επιδεικνύει στοιχεία ευχέρειας (μη-εμφανής) είναι 67% αλλά στην εξέλιξη των παρεμβάσεων το ποσοστό αυτό ελαχιστοποιείται (7%). Ταυτόχρονα, η μέγιστη διαβάθμιση της ευχέρειας (εξαιρετική), ενώ στην πρώτη παρέμβαση εντοπίζεται μόνο στο 8% των μαθητών στην τελευταία απαντάται στο 58%, στο μεγαλύτερο δηλαδή μέρος της τάξης.



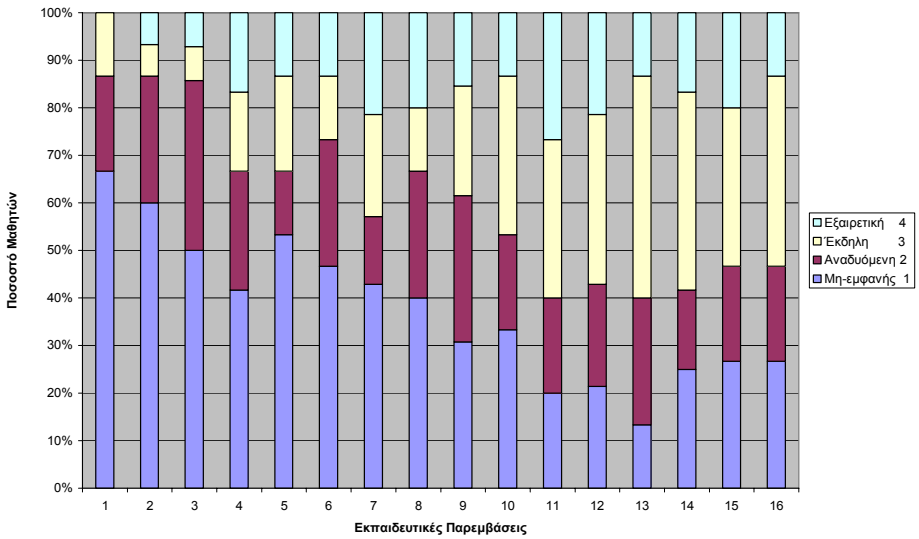
Γράφημα 3: *Η μεταβολή του ποσοστού της* ***ευελιξίας*** *σε κάθε διαβάθμιση για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση*

Στο Γράφημα 3 όπου παρουσιάζεται η μεταβολή του ποσοστού ευελιξίας σε κάθε διαβάθμιση διακρίνουμε πως και η ευελιξία, σε μικρότερο ποσοστό από ότι η ευχέρεια, αυξάνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.



Γράφημα 4: *Η μεταβολή του ποσοστού της **πρωτοτυπίας** σε κάθε διαβάθμιση για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση*

Στη μεταβολή του ποσοστού πρωτοτυπίας παρατηρείται μικρότερος βαθμός σταθερότητας. Με άλλα λόγια η πρωτοτυπία είναι γενικότερα αυξημένη δίνοντας διαφορετικά ποσοστά μαθητών για κάθε διαβάθμιση και παρέμβαση.



Γράφημα 5: *Η μεταβολή του ποσοστού της **τελειοποίησης** σε κάθε διαβάθμιση για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση*

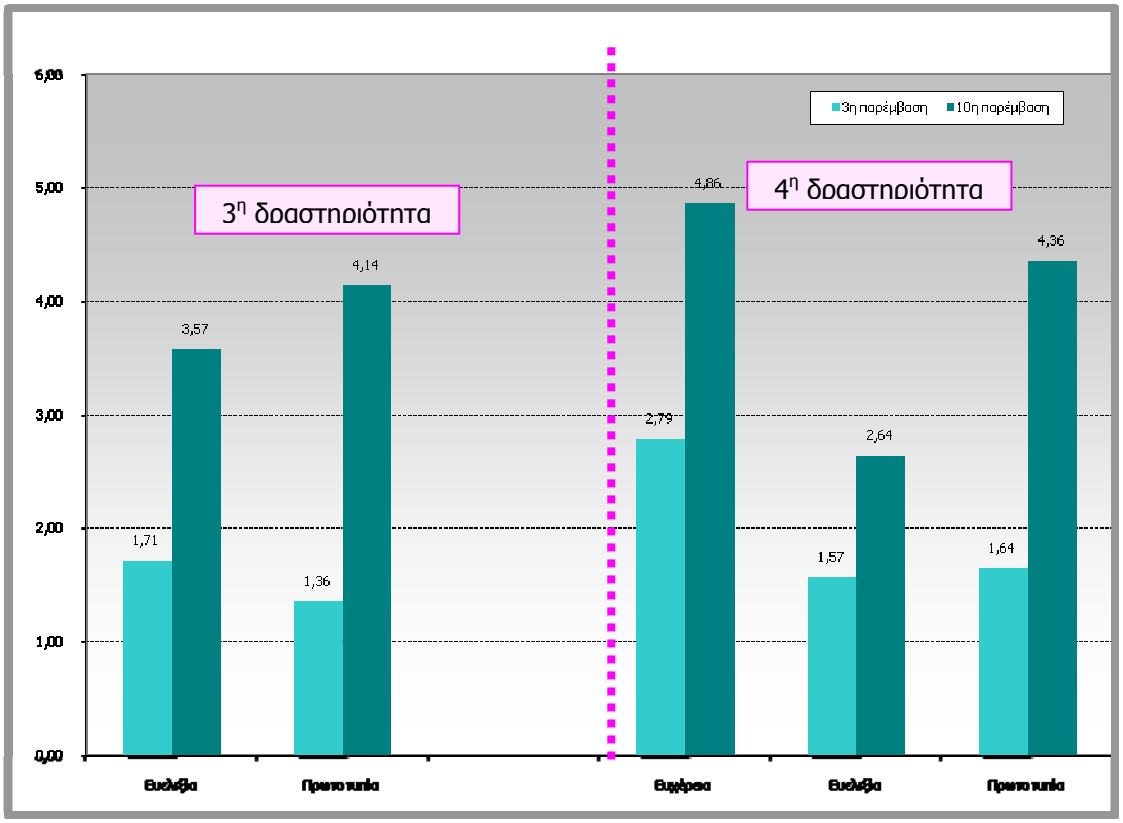
Αναλύοντας τη μεταβολή του ποσοστού των μαθητών όσον αφορά στην τελειοποίηση παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των μαθητών στις υψηλότερες διαβαθμίσεις, με περισσότερο χαρακτηριστική τη μεταβολή του ποσοστού στην τρίτη διαβάθμιση, στην οποία η τελειοποίηση χαρακτηρίζεται ως έκδηλη.

Αποτελέσματα των λεκτικών τεστ

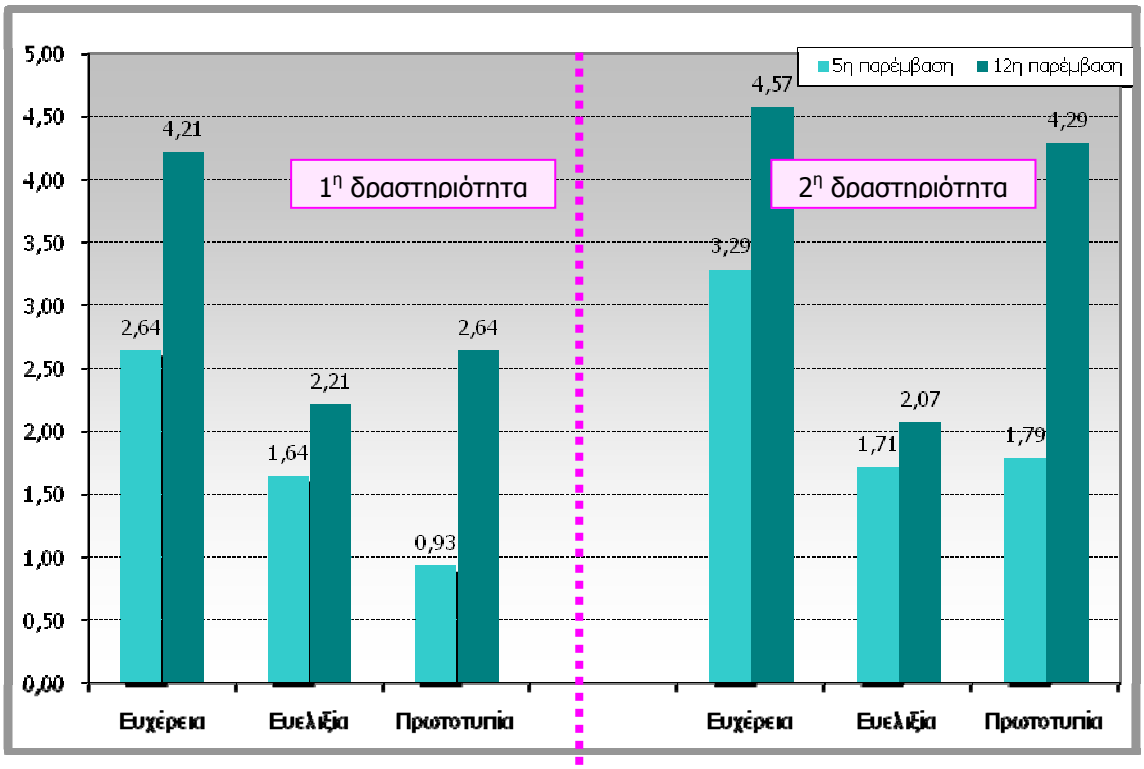
Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προαναφερόμενων παραμέτρων είναι τα λεκτικά τεστ του Torrance (1974). Από τα τεστ αυτά επιλέχθηκαν τέσσερις δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν:

- στην υπόθεση αιτιών (Δραστηριότητα 1)
- στην υπόθεση αποτελεσμάτων (Δραστηριότητα 2)
- στην εύρεση εναλλακτικών χρήσεων και πιθανών εκδοχών αντικειμένων και καταστάσεων (Δραστηριότητα 3)
- στην παραγωγή ιδεών για μια υποθετική κατάσταση (Δραστηριότητα 4).

Στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται η μεταβολή της ευχέρειας, της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας, μεταξύ της 3ης και της 10ης παρέμβασης (εφαρμόζοντας και αξιολογώντας τις δραστηριότητες 3 και 4 των λεκτικών τεστ του Torrance) και μεταξύ της 5ης και της 12ης παρέμβασης (εφαρμόζοντας και αξιολογώντας τις δραστηριότητες 1 και 2).



Γράφημα 6: ***Ευχέρεια, Ευελιξία, Πρωτοτυπία-*** *Μέσος όρος στην 3η και 4η δραστηριότητα μετά την 3 η και 10η παρέμβαση*



Γράφημα 7: ***Ευχέρεια, Ευελιξία, Πρωτοτυπία-*** *Μέσος όρος στην 1η και 2η δραστηριότητα μετά την 5η και 12η παρέμβαση*

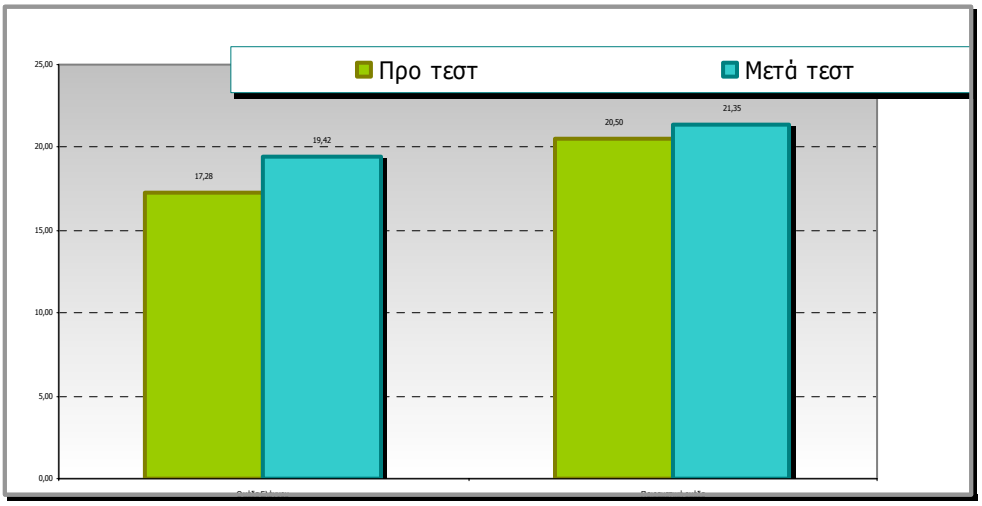
Αποτελέσματα μετα-τεστ

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την εφαρμογή των με παραμετρικό τεστ paired Samples t - test στα αποτελέσματα που έδωσαν οι δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) στα προ-τεστ και τα μετά τεστ. Οι τιμές αυτές υποδηλώνουν την στατιστικά σημαντική, ή όχι διαφορά ανάμεσα στην προ και μετά μέτρηση της κάθε μεταβλητής. Ακολουθούν τα γραφήματα που απεικονίζουν τα αποτελέσματα των τεστ για κάθε ομάδα και μεταβλητή.

Test	Τιμή	p-value	Ερμηνεία αποτελεσμάτων
t-test πειραματική ομάδα **(Ευχέρεια)**	T= -2,280	0,040	Στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις (p-value < 0.05)
t-test – ομάδα ελέγχου **(Ευχέρεια)**	T= -1,808	0,094	Μη στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value > 0.05)
t-test πειραματική ομάδα **(Ευελιξία)**	T= -7,330	0,000	Στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value < 0.05)
t-test ομάδα ελέγχου **(Ευελιξία)**	T= -1,991	0,068	Μη στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value > 0.05)
t-test πειραματική ομάδα **(Πρωτοτυπία)**	T= -6,041	0,000	Στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value < 0.05)
t-test ομάδα ελέγχου	T= -5,992	0, 000	Στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και

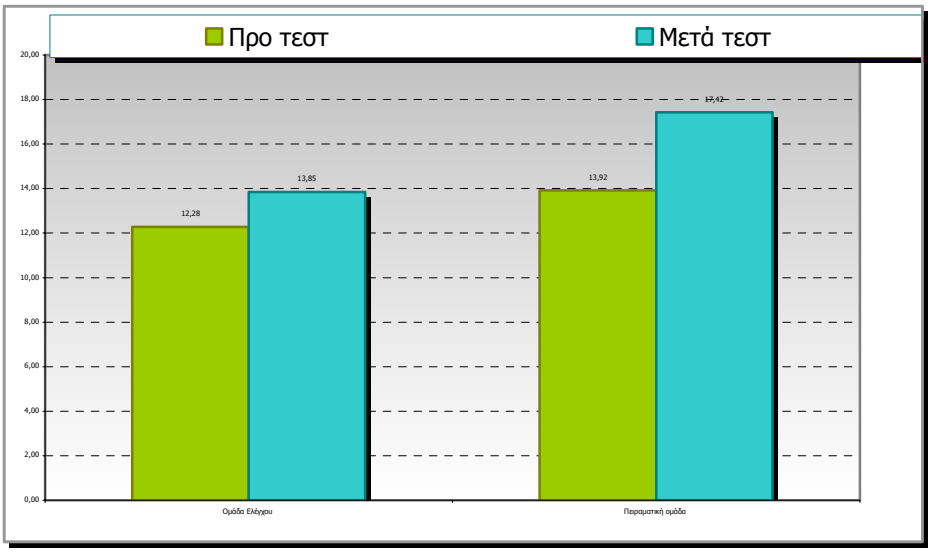
(Πρωτοτυπία)			μετά τις παρεμβάσεις, (p-value < 0.05)
t-test πειραματική ομάδα **(Τελειοποίηση)**	T= -3,145	0,008	Στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value < 0.05)
t-test πειραματική ομάδα **(Τελειοποίηση)**	T= -1,495	0, 159	Μη στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις, (p-value > 0.05)

Ευχέρεια



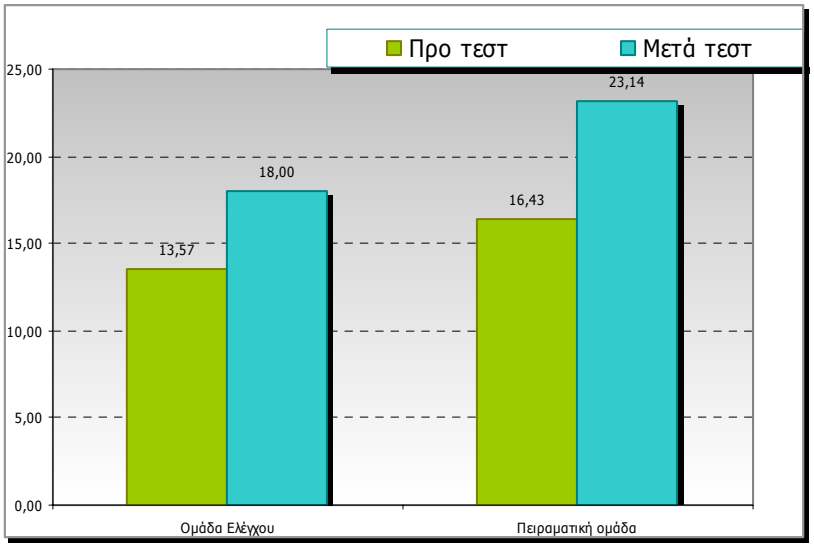
Γράφημα 8: ***Ευχέρεια****: Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά το προ και το μετά τεστ*

Ευελιξία



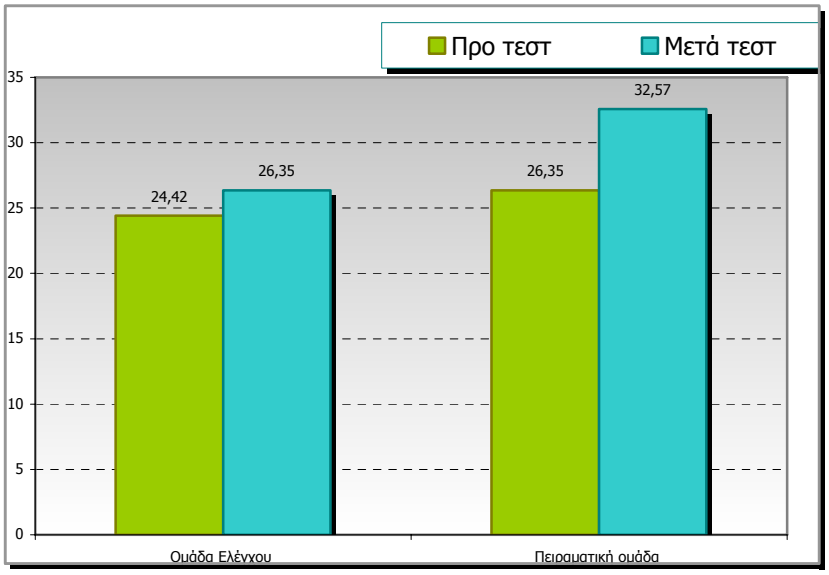
Γράφημα 9: ***Ευελιξία****: Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά το προ και το μετά τεστ*

Πρωτοτυπία



Γράφημα 10: ***Πρωτοτυπία***: *Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά το προ και το μετά τεστ*

Τελειοποίηση



Γράφημα 11: ***Τελειοποίηση***: *Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά το προ και το μετά-τεστ*

Επομένως, οι παρεμβάσεις είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση των μέσων όρων των μεταβλητών *τελειοποίηση, ευχέρεια και ευελιξία*, η οποία θα ήταν μεν παρατηρήσιμη αλλά μη σημαντική. Αναφορικά με την *πρωτοτυπία*, η συγκεκριμένη μεταβλητή εμφανίζει βελτίωση με την πάροδο του χρόνου ανεξάρτητα από την εφαρμογή ή μη των παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που ακολουθούν στηρίχθηκαν στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα τεστ του Torrance (και στις δυο ομάδες) και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του σχεδιαγράμματος παρατήρησης. Εκτός από τα μεμονωμένα συμπεράσματα αξιόλογες είναι και οι ενδείξεις που προκύπτουν από την απόπειρα συσχέτισης των μεταβολών κάθε μεταβλητής με τις αντίστοιχες μεταβολές των υπόλοιπων.

Ευχέρεια

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του πειράματος δεν συνέβαλλαν απλά στην αύξηση ιδεών αλλά στην αύξηση των δημιουργικών ιδεών. Πιθανολογείται πως η ευχέρεια αναπτύσσεται πιο πολύ μέσα σε ομαδικές παρά σε ατομικές δραστηριότητες και μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Τέλος, για την ανάπτυξη της ευχέρειας προτείνονται δραστηριότητες μη προδιαγεγραμμένου αριθμού απαντήσεων

Ευελιξία

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του πειράματος συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λόγου της ευελιξίας προς την ευχέρεια (της ευελιξίας δηλαδή για κάθε απάντηση). Για την ανάπτυξη της ευελιξίας προτείνεται η χρήση παιχνιδιών που αναφέρονται σε εναλλακτικές χρήσεις ή υποθετικές καταστάσεις. Η ευελιξία είναι δύσκολα αναγνωρίσιμη σε ένα πλαίσιο συμμετοχικής παρατήρησης, σε αντίθεση με την ευχέρεια που είναι ευκολότερα αναγνωρίσιμη ανάλογα με την προσωπικότητά του (*dual nature of creativity*).

Πρωτοτυπία

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του πειράματος συνέβαλλαν στην ανάπτυξη του λόγου της πρωτοτυπίας προς την ευχέρεια. Η πρωτοτυπία θεωρείται ενυπάρχουσα δυναμική και αυξάνεται ως συνέπεια της ωρίμανσης του παιδιού. Επίσης, η εκδήλωση της πρωτοτυπίας παρουσιάζει μεγαλύτερες διακυμάνσεις συγκρινόμενη με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Τελειοποίηση

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του πειράματος συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της τελειοποίησης. Πιθανόν, η τελειοποίηση πολλές φορές αυξάνεται ως συνέπεια της έλλειψης δυνατότητας παραγωγής πολλών και ποικίλων ιδεών. Γενικότερα, η αύξηση ενός χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας δεν συνεπάγεται αύξηση κάποιου άλλου χαρακτηριστικού (ανεξαρτησία μεταβλητών). Το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδρά σε διαφορετικά δημιουργικά χαρακτηριστικά σε κάθε μαθητή ως συνέπεια της ιδιαίτερης προσωπικότητάς του και υποδεικνύει διαφορετικές δημιουργικές συμπεριφορές.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.

Coffield F., Moseley, D., Hall, E. & Eccleston, K. (2004). *Should we be using learning styles?* Learning and Skills Research Centre Reference.

Cooper, E. (1991). A critique of six measures for assessing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25, 194-204.

Craft, A. (2003). Creative Thinking in the Early Years of Education. *Early Years,* 23(2), 143-154.

Durkheim, E. (1961). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education.* New York: Free Press.

Gordon, W.J.J. (1961). *Synectics.* New York: Harper & Row.

Guilford, J.P (1970). Creativity: retrospect and prospect. Journal *of Creative Behaviour,* 4(3), 149-168.

Jackson, P. & Messik, S. (1967). The Person, the Product, and the Response. Conceptual Problems in the Assessment of Creativity. Στο J. Kagan, (επιμ.) *Creativity and* Learning, 1-19, Boston: Houghton Mifflin.

Jalongo, M. R. (2006). The Child's Right to Creative Thought and Expression, *Childhood Education*, 218-228.

Keller-Mathers, S. & Murdock, M. (2002). Teaching the content of creativity using the Torrance Incubation Model: Eyes wide open to the possibilities of learning. *Celebrate Creativity: The Newsletter for the Creativity Division of the National Association for Gifted Children,* 8(2), 7-9.

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practice. *Journal of Educational Research, 7*(3), 363-381.

Kyung- Hee, K. (2002). *Critique on the Torrance Tests of creative thinking*, Assessment of Gifted Children and Youth. Ανασύρθηκε από το http://kyunghee.myweb.uga.edu/portfolio/review%20of%20ttct.htm

Murdock, C. M. (2003). The effects of teaching programs intended to stimulate creativity: a disciplinary view Scandinavian. *Journal of Educational Research,* 47(3), 325-338.

Seltzer, K. & Bentley, T. (1999). *The Creative Age*. London: Demos.

Snyder, A. (1957). *Creating Music with Children*. New York: Mills Music, Inc.

Sternberg, R. (1988). *The nature of creativity.* New York: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1964). *Widening horizons in creativity.* New York: Wiley & Sons.

Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of creative thinking, Directions Manual and Scoring Guide Figural Test Booklet B*, Bensenville, IL., Scholastic Testing Press.

Treffinger, D.J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. Στο J.V. Mitchell Jr. (επιμ.) *The ninth mental measurements yearbook,* 11-14. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

Treffinger, D.J. (1993). Stimulating creativity: Issues and future directions. Στο S. G. Isaksen, M.C. Murdock, R.L. Firestein & D.J. Treffinger (επιμ.) *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline,* 59-62, NJ: Ablex.

Vaughan, M. & Myers, R.E. (1971). An examination of musical processes as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19, 337-341.

Weinberger, N. (1998). Creating Creativity with Music, *Musica Research Notes,* 5, 1-5.

Williams, F.E. (1968). Intellectual creativity and the teacher. *Journal of Creative Behaviour*, 1(2), 173-180.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και τέχνη - Πρόταση για δημιουργική διδασκαλία, Έρευνα σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 120-133.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, (1997). *Ψυχολογία της σκέψης, Αθήνα:* Ελληνικά Γράμματα

Μόκιας, Γ. (2006). *Κοινωνιολογία της εκπ/σης των David Blackledge, Barry Hunt,* Ανασύρθηκε από users.sch.gr/jmokias/koinoniologia_tis_ekpaidefsis.doc

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.