

Εφαρμογές τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία

Αναστασία Σούκα-Σίμου
Μουσικοπαιδαγωγός
anastasiasouka@gmail.com

Τα τελευταία χρόνια αναδύεται στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τις πρωτότυπες δημιουργίες των μαθητών. Το ενδιαφέρον αυτό επικεντρώνεται στην παραγωγή τραγουδιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η διαδικασία της τραγουδοποιίας μπορεί να εφαρμοστεί στην ατομική οργανική διδασκαλία καθώς και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή την εφαρμογή. Αξιολογούνται τα ευρήματα μιας μελέτης περίπτωσης σε μαθητή πιάνου. Η ερευνητρια λειτουργούσε ταυτόχρονα και ως εκπαιδευτικός. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνεντεύξη, ερωτηματολόγιο πριν και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, καθώς και σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου. Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων ανέδειξε ποικίλα μουσικά και εξωμουσικά οφέλη και ζητήματα, τα οποία αν και δεν έχουν δυνατότητα γενίκευσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για περισσότερο συστηματική έρευνα των επιδράσεων της τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: τραγουδοποιία, σύνθεση, οργανική διδασκαλία, μουσική εκπαίδευση

Introducing songwriting in instrumental instruction

Anastasia Souka-Simou
MMEd, Music Educator
anastasiasouka@gmail.com

In recent years, a growing interest in the original creations of students has emerged in the field of Music Education. This interest focuses on the creation of songs. The purpose of this paper is to investigate some of the ways in which the songwriting process can be applied to individual instrumental pedagogy, as well as the benefits that may result from this application. The findings of a case study with a piano student, in which the researcher was also the student's teacher, are evaluated. The data collection was conducted with a semi-structured interview, a pre- and post-completion questionnaire, and with notes kept in the teacher's diary. Content analysis of the data revealed diverse benefits and raised issues, which cannot be generalized could offer a starting point for more systematic research into the effects of songwriting on instrumental pedagogy.

Keywords: songwriting, composition, instrumental pedagogy, music education

Υπόβαθρο

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών αποτελεί πάγιο ζητούμενο της μουσικής παιδαγωγικής (Διονυσίου, 2008). Στον τομέα όμως της οργανικής μουσικής εκπαίδευσης δίνεται δυσανάλογα μεγάλη έμφαση στην εξάσκηση των δεξιοτήτων εκτέλεσης των μαθητών, αντί να προσφέρονται στους μαθητές μουσικές εμπειρίες οι οποίες θα προωθήσουν την ανάπτυξη του δημιουργικού τους δυναμικού (Battisti, 2002· Stringham, 2010). Η εκτέλεση θεωρείται ως μοναδικό κριτήριο μιας επιτυχημένης ωδειακής εκπαίδευσης, ενώ το διδακτικό μοντέλο αυθεντίας-

μαθητευόμενου είναι ο κυρίαρχος και περισσότερο αποδεκτός τρόπος διδασκαλίας της εκτέλεσης στα ωδεία. Ο δάσκαλος συνήθως θεωρείται ως πρότυπο και πηγή αναγνώρισης του μαθητή και η μίμηση είναι ο κυρίαρχος τρόπος μάθησης (Carey, 2010). Παρ' ότι αυτό το μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να φαίνεται οικείο και ελκυστικό σε πολλούς μαθητές, θα μπορούσε να έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες, περιορίζοντας ενδεχομένως την ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να συνδεθούν με διαφορετικά μουσικά περιβάλλοντα και πολιτισμικές αξίες (Carey, 2008). Επιπλέον, τι συμβαίνει στην περίπτωση που ένας μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκτέλεσης; Είναι καταδικασμένος να αποσυρθεί από την οργανική διδασκαλία με το αίσθημα της ανικανότητας και της αποτυχίας;

Εάν τα ωδεία επιδιώκουν να ευημερήσουν σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο πολιτιστικό και οικονομικό τοπίο, θα πρέπει να προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες να καλλιεργούν πολύπλευρους και ευπροσάρμοστους απόφοιτους. Εξυπακούεται πως οι διδακτικές πρακτικές που κυριαρχούσαν στο παρελθόν θα πρέπει να επανεξεταστούν και να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις οι οποίες προωθούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Lebler, 2007). Καθώς το εύρος των εμπειριών που προσφέρονται από τα ωδεία θα πρέπει να διευρυνθεί για να εξυπηρετήσει μια ποικιλόμορφη ομάδα μαθητών, δεν είναι πλέον λογικό να προσδοκούμε ότι όλοι οι μαθητές οφείλουν να ταιριάζουν με τις παραδοσιακές προσδοκίες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα έρευνας των Lebler et al (2009) σε φοιτητές Μουσικού Πανεπιστημίου δείχνουν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης αλλά και οι προσδοκίες των φοιτητών διαφέρουν ριζικά, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με την ανάγκη απόρριψης μιας προσέγγισης η οποία βασίζεται στην αρχή πως ένα μοντέλο διδασκαλίας ταιριάζει σε όλους, όσον αφορά στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών των ωδείων. Υπάρχουν όμως διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα ωδεία μπορούν να διαρθρώσουν τα προγράμματα σπουδών τους; Μπορούμε να αμφισβητήσουμε τα καθιερωμένα εκπαιδευτικά πρότυπα και να επινοήσουμε νέες εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές μουσικών οργάνων;

Ένας τρόπος πρακτικής εφαρμογής του επαναπροσανατολισμού των στόχων της οργανικής διδασκαλίας είναι ο εμπλουτισμός της με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας. Μεγάλος αριθμός εμπλεκομένων με τη μουσική εκπαίδευση έχει υποστηρίξει την ιδέα πως η ικανότητα να παράγει κανείς πρωτότυπη μουσική είναι έμφυτη σε όλους τους μαθητές (Hickey, 2012· Kaschub & Smith, 2009· Kennedy, 2002· Swanwick & Tillman, 1986· Veloso & Carvalho, 2012) και πως η διδασκαλία της σύνθεσης είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και να αποφέρει οφέλη τόσο στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων όσο και σε διαφορετικά πλαίσια μουσικής διδασκαλίας, όπως τα μουσικά σύνολα και τα ατομικά μαθήματα μουσικών οργάνων (Campbell & Scott-Kassner, 2013· Glover, 2002· Hogenes, Oers, Diekstra, Sklad, 2015· Kaschub & Smith, 2009· Riley, 2006· Smith, 2008· Stringham, 2010· Webster, 2016· Winters, 2012). Παρ'όλο που το ενδιαφέρον για τις μαθητικές συνθέσεις έχει επικεντρωθεί στη γενική μουσική εκπαίδευση, τα οφέλη αυτής της διδακτικής προσέγγισης δεν περιορίζονται σε αυτήν. Και στο πλαίσιο της οργανικής διδασκαλίας οι μαθητές αναπτύσσουν τις τεχνικές του οργάνου τους πιο εύκολα, παίζουν με μεγαλύτερη έκφραση και εξοικειώνονται πιο ομαλά με την τυπική δυτική

σημειογραφία όταν συμπεριλαμβάνονται στα μαθήματά τους δραστηριότητες σύνθεσης (Kaschub & Smith, 2009· Stringham, 2010).

Ένα είδος μουσικής σύνθεσης που έχει επιβιώσει από την αρχή ακόμα της ιστορίας του ανθρώπου είναι το τραγούδι. Παρ'ότι τα στυλιστικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών ποικίλουν ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό, τα δομικά τους χαρακτηριστικά έχουν παραμείνει συνεπή (Kratus, 2013). Η διαδικασία δημιουργίας πρωτότυπων τραγουδιών έχει εφαρμοστεί στη γενική μουσική εκπαίδευση, κυρίως ως συλλογική-συμμετοχική διαδικασία. Αρκετοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει τα δικά τους μοντέλα σύνθεσης τραγουδιών (Kratus, 2013· Bolden, 2009· Kennedy & Santos, 2016). Οι Τσαλίκη και Πασσιάς (2018) προτείνουν ένα πλαίσιο το οποίο αντλεί στοιχεία τόσο από τις διαδικασίες της ελληνικής παραδοσιακής μελοποιίας όσο και από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτό, αρχικά πραγματοποιείται η επιλογή του θέματος και του μουσικού στυλ του τραγουδιού το οποίο θεωρείται καταλληλότερο για την προσέγγιση της θεματολογίας και των στίχων. Ακολουθεί ένας καταγιγισμός ιδεών ώστε να συγκεντρωθούν λέξεις-κλειδιά σχετικές με το θέμα και κατόπιν ξεκινά η διαδικασία επιλογής των στίχων. Αφότου ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, προτείνεται η ακρόαση τραγουδιών παρόμοιων με αυτό που επιθυμούν να συνθέσουν οι μαθητές ως προς τους ρυθμούς και τις μελωδίες. Ακολουθεί η ρυθμική απαγγελία των στίχων και ξεκινά η εξερεύνηση ιδεών ώστε οι ρυθμικές φράσεις να μετατραπούν σε μελωδικές. Στη συνέχεια προτείνεται οι μαθητές να τραγουδήσουν το τραγούδι τους αρκετές φορές, φροντίζοντας ενδιάμεσα στις εκτελέσεις να υπάρχει και κενός χρόνος. Εφόσον το τραγούδι θεωρηθεί πια ολοκληρωμένο ακολουθεί το στάδιο της παραγωγής και παρουσίασης του τραγουδιού στο κοινό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας είναι υποστηρικτικός και επεμβαίνει στο τραγούδι μόνο με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών. Πρόκειται για ένα πλαίσιο του οποίου καίριο χαρακτηριστικό είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο με τις κατάλληλες προσαρμογές, θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην οργανική ατομική διδασκαλία

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τα ευρήματα εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια τον Μάιο του 2018. Ο στόχος της παρέμβασης ήταν να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους η διαδικασία της τραγουδοποιίας μπορεί να εφαρμοστεί στην ατομική διδασκαλία του πιάνου, καθώς και τα πιθανά οφέλη τα οποία μπορούν να προκύψουν από αυτή την εφαρμογή.

Μεθοδολογία

Ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης περιελάμβανε την παράλληλη πραγματοποίηση δυο μελετών περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ευρέως διαδεδομένη στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης στην έρευνα για τη μουσική εκπαίδευση (Σαραφίδου, 2011· Barrett, 2014· Flyvbjerg, 2006). Η δημοτικότητα της

μελέτης περίπτωσης ως μορφή έρευνας μπορεί να αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την προσαρμοστικότητα του σχεδιασμού και της διαδικασίας, τη συμβατότητα με την εκπαιδευτική έρευνα, την ευκολία για τους αναγνώστες και τη χρησιμότητα στην εκπαιδευτική έρευνα (Barrett, 2014).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη και ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου πριν και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Για τις μελέτες περίπτωσης επιλέχθηκαν δύο μαθητές με εκ διαμέτρου διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο πρώτος μαθητής, ο Παναγιώτης, βρισκόταν στον τρίτο χρόνο εκμάθησης και είχε εξαιρετικές επιδόσεις όχι μόνο στην εκτέλεση, αλλά και στο Dictée, όπως και στον αυτοσχεδιασμό. Ήταν μαθητής στο Μουσικό Γυμνάσιο, μάθαινε επίσης βιολί και ασχολούταν καθημερινά με τη μουσική με δική του πρωτοβουλία. Είχε αναμφίβολα μια «έμφυτη προδιάθεση» προς την εκμάθηση μουσικής. Ήμουν βέβαιη πώς δεν θα αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα, είχε άλλωστε ολοκληρώσει ορισμένα projects οργανικής σύνθεσης με επιτυχία. Η διαδικασία της δημιουργίας δεν του ήταν άγνωστη. Το προφίλ του δεύτερου μαθητή στον οποίο προτάθηκε να συμμετέχει, του Ορέστη, ήταν εντελώς διαφορετικό. Πρόκειται για έναν μαθητή της Τετάρτης Δημοτικού ο οποίος βρισκόταν στον δεύτερο χρόνο εκμάθησης πιάνου και αντιμετώπιζε πλήθος τεχνικών και εκφραστικών δυσκολιών. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν μελετούσε επαρκώς πριν το μάθημα δεν τον βοηθούσε στο να σημειώνει ικανοποιητική πρόοδο. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του ήταν το ανυπέρβλητο άγχος για πιθανά λάθη κατά την εκτέλεση των κομματιών, ακόμα και αν τα είχε παίξει ήδη επιτυχημένα.. Και στις δυο περιπτώσεις οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί τόσο ως προς το μάθημα του πιάνου όσο και ως προς το συγκεκριμένο project.

Ευρήματα

Παναγιώτης

Αρχικά συμφώνησε στην πρόταση να συνθέσει ένα τραγούδι, αν και με κάποιο δισταγμό. Του εξήγησα συνοπτικά τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε και τον διαβεβαίωσα πως θα είχε την δική μου υποστήριξη σε κάθε βήμα της προσπάθειας. Κατόπιν του ανέθεσα για το επόμενο μάθημα να διαλέξει ένα θέμα ή ένα στυλ μουσικής το οποίο να του φαίνεται ενδιαφέρον ώστε να ξεκινήσουμε να γράφουμε τους στίχους, κάνοντας του δύο προτάσεις τις οποίες θα μπορούσε να ακολουθήσει αν ήθελε ή εαν δεν μπορούσε να επιλέξει ο ίδιος. Στο επόμενο μάθημα, όμως, όταν τον ρώτησα σχετικά με την πορεία της διαδικασίας απάντησε πως δεν μπορούσε να επιλέξει κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Του έφερα ως παράδειγμα το τραγούδι *My favorite things* από την ταινία *The Sound of Music* και τον προέτρεπα να γράψει και εκείνος για τα αγαπημένα του πράγματα. Του άρεσε σαν ιδέα, ωστόσο όταν ήρθε η στιγμή να διαλέξουμε λέξεις-κλειδιά ζήτησε να το κάνουμε στο επόμενο μάθημα ώστε να έχει χρόνο να το σκεφτεί. Τον προέτρεπα αν δεν του άρεσει αυτό το θέμα να διαλέξουμε ένα τραγούδι και να αλλάξουμε τους στίχους ώστε να γίνει σατιρικό. Φάνηκε να του αρέσει σαν ιδέα αρχικά, ωστόσο πάλι ζήτησε χρόνο. Δεν έφερα αντίρρηση. Σε κάθε μάθημα, όμως, απέφευγε τη διαδικασία με διάφορες προφάσεις,

κυρίως πως προτιμούσε να μελετήσουμε τα κομμάτια των εξετάσεων. Εν τέλει η μητέρα του μου γνωστοποίησε πως ντρέπεται να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία.

Ορέστης

Η αρχική μου πρόταση να γράψουμε μαζί ένα τραγούδι έγινε δεκτή με άκρατο ενθουσιασμό. «Θα το στείλουμε και σε διαγωνισμό όταν το γράψουμε;». Όταν του ανέφερα πως είναι ελεύθερος να διαλέξει το δικό του θέμα, το θέμα ήταν ήδη έτοιμο. Τα πλοία. Είχε ήδη συνθέσει τον προηγούμενο χρόνο ένα οργανικό κομμάτι με δική του πρωτοβουλία το οποίο λεγόταν *A big boat in Liverpool*. Αποφάσισε να γράψει ένα τραγούδι για τα υπερωκεάνια, συγκεκριμένα για ένα φανταστικό υπερωκεάνιο που θα λέγεται Queen Mary. Συμφώνησα και αμέσως ξεκινήσαμε να σκεφτόμαστε λέξεις που συνδέουμε συχνά με τα υπερωκεάνια. Κρατήσαμε για το ρεφραίν τις πιο σημαντικές. Στη συνέχεια ξεκίνησε να γράφει του στίχους του πρώτου κουπλέ. Δεν χρειάστηκε να αναλύσουμε παραδείγματα τραγουδιών γιατί ήδη γνώριζε τις απαραίτητες δομικές έννοιες. Την αρχή του τραγουδιού που προέκυψε βλέπουμε στην παρακάτω εικόνα.

Queen Mary

The musical score for "Queen Mary" is presented in three systems. Each system includes a Voice line and a Piano line. The tempo is marked as ♩ = 72. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are in Greek.

System 1: The voice line begins with a rest followed by a quarter note G4. The piano accompaniment starts with a series of chords in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο Ρεο.

System 2: The voice line contains the lyrics: πάρ-χουν πολ-λά πλοί - α ξέ-ρω και θαρ-ρώ μα έ-να απ'αυ-τα - α. The piano accompaniment continues with a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο.

System 3: The voice line contains the lyrics: είν' το πιο γνω-στό Υ-περ-ω - κε ά - νιο τέ-λειο και-τρα-νό το. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο.

Τα οφέλη που αναδύθηκαν από την παρέμβαση μπορούν να διακριθούν σε μουσικά και ψυχολογικά. Όσον αφορά στα μουσικά οφέλη, αυτό το οποίο έγινε προφανές από τα πρώτα κιάλας στάδια της παρέμβασης ήταν πως το κομμάτι θα δημιουργούταν βασισμένο σε ένα μουσικό ιδίωμα ριζικά διαφορετικό τόσο από το ρεπερτόριο δυτικής μουσικής το οποίο διδασκόταν ο μαθητής όσο και από τα ιδιώματα που χρησιμοποιούνται στα είδη μουσικής τα οποία εντάσσονται στις μουσικές του προτιμήσεις. Ο μαθητής ο ίδιος και το οικογενειακό του περιβάλλον δείχνουν προτίμηση στην δυτική αγγλόφωνη δημοφιλή μουσική, κυρίως pop και mainstream rock. Ωστόσο, μετά τη δημιουργία των στίχων και τη ρυθμική τους απαγγελία, σχεδόν όλες οι μελωδικές ιδέες που παράχθηκαν στο στάδιο της εξερεύνησης, όπως και εκείνες οι οποίες τελικά επιλέχθηκαν ως περισσότερο επιτυχημένες, περιείχαν με αμιγώς δική του πρωτοβουλία μελωδικά στοιχεία που συναντώνται σε μουσικά ιδιώματα της Ανατολής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Αξιοσημείωτο είναι δε, πως δεν είχε διδαχθεί καν τις αλλοιώσεις. Το τελικό αποτέλεσμα μάλιστα, είναι μια ανάμειξη δυτικών και ανατολικών στοιχείων. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε μια σύνδεση του μαθήματος του πιάνου με την παράδοση του τόπου στον οποίο κατοικεί ο μαθητής, παρ' όλο που αυτό δεν είχε σχεδιαστεί εκ των προτέρων από την ερευνήτρια. Αντιθέτως, ένας από τους στόχους της παρέμβασης ήταν η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή και κουλτούρα του μαθητή.

Ένα ακόμη όφελος της παρέμβασης ήταν η χρήση εκτελεστικών δεξιοτήτων ανώτερων από εκείνες που ήδη είχε διδαχθεί ο μαθητής μέσω της τυπικής διδασκαλίας. Παρ' ότι το ρεπερτόριο το οποίο διδασκόταν από τη μέθοδο πιάνου δεν περιείχε αξίες μικρότερες του ογδού, με την καθοδήγηση που του προσέφερε η χρήση του λόγου δημιούργησε αλλά και εκτέλεσε με ευκολία ρυθμικές φράσεις οι οποίες περιέχουν περισσότερο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα, συγκεκριμένα παρεστιγμένο όγδοο με δέκατο έκτο και τρίηχα ογδών. Η χρήση του λόγου επίσης τον οδήγησε στη χρήση μεικτών μέτρων 5/4 σε ορισμένα σημεία του ρεφραίν, ενώ το υπόλοιπο κομμάτι είναι γραμμένο σε μέτρο 4/4. Αυτά τα στοιχεία, τα οποία προϋπήρχαν στον μαθητή αλλά δεν είχαν βρει τρόπο έκφρασης μέσω της τυπικής διδασκαλίας, μετά τη σημειογραφική τους καταγραφή από την εκπαιδευτικό έγιναν αντικείμενο θεωρητικής επεξεργασίας. Το αποτέλεσμα αυτής της επεξεργασίας ήταν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ πράξης και θεωρίας, στην οποία η εμπειρία προηγήθηκε της θεωρητικής γνώσης και η θεωρητική γνώση συμπλήρωσε και υποστήριξε την πράξη. Αν και η σημειογραφική καταγραφή δεν βρισκόταν ανάμεσα στους στόχους της παρέμβασης, εν τέλει αποτέλεσε στοιχείο μιας ολοκληρωμένης μουσικής εμπειρίας το οποίο προήγαγε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης παρτιτούρας του μαθητή, ο οποίος πλέον μπορούσε να αναγνωρίζει και να εκτελεί τα καινούρια ρυθμικά σχήματα εντός αλλά και εκτός του περιορισμένου πλαισίου του κομματιού. Ένα επιπλέον όφελος της παρέμβασης ήταν η παροχή ισχυρού κινήτρου για εξάσκηση των φωνητικών δεξιοτήτων του μαθητή. Η μελωδία η οποία έχει κατασκευαστεί από τον ίδιο ήταν περισσότερο ελκυστική για την εξάσκηση του σολφέζ από ότι οι δοσμένες ασκήσεις.

Όσον αφορά στα εξωμουσικά οφέλη τα οποία με βάση τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού αλλά και τα σχόλια του ίδιου του μαθητή προέκυψαν από την παρέμβαση, αυτά ήταν κυρίως ένα πρωτόγνωρο αίσθημα ικανοποίησης και υπερηφάνιας για την ολοκλήρωση ενός αξιόλογου έργου και το αίσθημα της

συμμετοχής σε μια ολοκληρωμένη μουσική εμπειρία. Επιπρόσθετα, αναδύθηκε ως όφελος το αίσθημα της συμμετοχής σε μια κοινή συνεργατική προσπάθεια εκπαιδευτικού και μαθητή.

Οι διαδικασίες του πλαισίου της παρέμβασης όπως προτείνονται από τους Τσαλίκη-Πασσιά δεν τηρήθηκαν ευλαβικά. Ουσιαστικά, τα διάφορα στάδια της δημιουργίας του τραγουδιού αναδύθηκαν αυθόρμητα και δεν ακολουθήθηκαν γραμμικά. Αντιθέτως, οι προηγούμενες επιλογές γίνονταν συνεχώς αντικείμενο επανεξέτασης. Ωστόσο, η ύπαρξη του πλαισίου αφενός ενέπνεε μια αίσθηση ασφάλειας στην εκπαιδευτικό σε μια πρωτόγνωρη και αγχωτική διαδικασία, αφετέρου παρείχε κάποιες οδηγίες οι οποίες αποδείχτηκαν κρίσιμες για την επιτυχία της διαδικασίας. Μία από αυτές ήταν η υπόδειξη να δημιουργηθούν οι στίχοι πριν από τη μουσική. Η καθοδήγηση που παρείχε ο λόγος, ο οποίος εκ φύσεως απαιτεί τη χρήση τονισμένων και ασθενών μερών, ήταν καθοριστική για την αβίαστη δημιουργία επιτυχημένων και αυτοτελών μουσικών φράσεων.

Κατά τη διαδικασία της μετατροπής των στίχων σε μουσικές φράσεις, έγινε φανερό πως κάποιοι στίχοι των κουπλέ απαιτούσαν διαφορετική ρυθμική και μελωδική αντιμετώπιση από τους προηγούμενους. Παρότι όμως ο μαθητής παροτρύνθηκε να αναπροσαρμώσει τους στίχους ώστε να είναι όλοι ομοιόμορφοι, εκείνος έκρινε πως δεν επιθυμούσε κάτι τέτοιο και πως ήταν προτιμότερο να προσαρμοστεί η μουσική ώστε να υπηρετεί με καλύτερο τρόπο τους στίχους. Η επιλογή αυτή λειτούργησε μουσικά, όμως είχε ως αποτέλεσμα να δυσκολευτεί ο μαθητής στην εκτέλεση της συνολικής μελωδίας. Όταν προσπαθούσαμε να τραγουδήσουμε το κομμάτι ολοκληρωμένο, συχνά αντιμετώπιζε δυσκολία στο να θυμηθεί ποια μουσική φράση ταιριάζει σε ποιο κουπλέ, καθώς ήταν παρόμοιες και όχι εξ ολοκλήρου αντιθετικές. Δεν δέχτηκε όμως να κάνουμε αλλαγές ως προς αυτό το ζήτημα και προτίμησε να παραχωρήσει σε εμένα το κομμάτι της εκτέλεσης για την ηχογράφηση και να συμμετέχει σε αυτήν τραγουδώντας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ερμηνεία των ευρημάτων της συγκεκριμένης παρέμβασης, η διαδικασία της τραγουδοποιίας φαίνεται να είναι εφαρμόσιμη και οφέλιμη στην ατομική οργανική διδασκαλία. Μέσω της παρέμβασης αναδύθηκαν οφέλη τόσο μουσικής όσο και ψυχολογικής φύσης, με κυριότερα την απόκτηση με φυσικό τρόπο νέων μουσικών και εκτελεστικών δεξιοτήτων, την ισχυρή και ουσιαστική σύνδεση πράξης και θεωρίας αλλά και την ανανέωση του ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα του πιάνου. Το πλαίσιο που προτείνεται για αυτή τη διαδικασία από τους Τσαλίκη και Πασσιά (2018) φάνηκε να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό, κυρίως λόγω της ανοιχτής, μη περιοριστικής του φύσης. Παρέχει στον εκπαιδευτικό επαρκή καθοδήγηση αλλά και την ελευθερία να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή ώστε να του προσφέρει μια εξατομικευμένη εμπειρία δημιουργίας.

Η σύγκριση των δύο μελετών περίπτωσης οι οποίες είχαν αρχικά σχεδιαστεί, εκ των οποίων μόνο η μία εν τέλει πραγματοποιήθηκε, οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές μια ποικιλία από μουσικές

εκπαιδευτικές εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να επιλέξει τον τρόπο μουσικής εκμάθησης που ταιριάζει καλύτερα στο μαθησιακό του προφίλ. Διαδικασίες οι οποίες αποδείχτηκαν επιτυχημένες σε κάποιους ή στους περισσότερους μαθητές ίσως να είναι απλά ακατάλληλες για κάποιον άλλον. Ακόμα πιο σημαντική ίσως είναι η συνειδητοποίηση πως τόσο οι μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν ικανοποιητική πρόοδο, όσο και οι μαθητές οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται τόσο επιτυχημένα στις απαιτήσεις και τις αποκρυσταλωμένες διαδικασίες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, μέσα από την ανάμειξη της με διαδικασίες της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης και της δημιουργίας δημοφιλούς μουσικής ίσως έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν περισσότερο ολοκληρωμένες μουσικές εμπειρίες οι οποίες θα τους εμψύχουν ένα αίσθημα ικανοποίησης. Αυτό το αίσθημα ικανοποίησης είναι καθοριστικό για την καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική γενικότερα και την μουσική εκπαίδευση ειδικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, J.R. (2014). Case study in music education. In *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Retrieved from www.oxfordhandbooks.com
- Battisti, F.L. (2002). *The winds of change: The evolution of the contemporary American wind band/ensemble and its conductor*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Bolden, B. (2009). Body parts, the water cycle, plants, and dolphins: Adventures in primary-grade whole-class composing. *General Music Today*, 22(3), 8–13.
- Campbell, P.S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Nelson Education.
- Carey, G. (2008). *New understanding of 'relevant' keyboard pedagogy in tertiary institutions*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Carey, G. (2010). Performance or learning? Reflections on pedagogical practices within the Conservatoire. In M. Hannan (Ed.), *The musician in Creative and Educational Spaces of the 21st Century: proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 18th International seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician* (pp. 34–390).
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 43–64). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219–245.
- Glover, J. (2002). *Children Composing 4-14*. Routledge.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R.F., & Sklad, M. (2015). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. R. & L. Education.
- Kennedy, M.A. (2002). Listening to the music: Compositional processes of high school composers. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 94–110.
- Kennedy, E.P. & Santos R.T. (2016). Music and words: Connecting the love of music with language. *CUNY*.
- Kratus, J. (2013). Preparing music educators to facilitate songwriting. Composing our future: Preparing music educators to teach composition, 267–83. *Academic Works*. http://academicworks.cuny.edu/kb_pubs/114

- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205–221.
- Riley, P.E. (2006). Including composition in middle school band: Effects on achievement, performance, and attitude. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 28–38.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Smith, J. (2008). Compositions of elementary recorder students created under various conditions of task structure. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 159–176.
- Stringham, D.A. (2010). *Improvisation and composition in a high school instrumental music curriculum*. Retrieved from <https://urresearch.rochester.edu>
- 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.
- Τσαλίκη, Μ., & Πασσιάς, Ε. (2018). Ελληνική Παραδοσιακή Μελοποιία από το Χθες στο Τώρα: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά από το 3ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*. Κέρκυρα
- Veloso, A.L., & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. *Musical creativity: Insights from music education research*, 4, 73–91.
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26–32.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education*, 29(1), 19–24.