

Στάμου, Λ., Βαρβαρίγου, Μ., Αγαλιανού, Ο., & Τρούλου, Ρ. (2023). Συμπόσιο: Κοινωνική μουσική και κοινοτικοί μουσικοί: Η νέα εποχή, οι νέες ανάγκες, οι νέοι ρόλοι. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 497-511). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΣΥΜΠΟΣΙΟ VI

Κοινωνική μουσική και κοινοτικοί μουσικοί: Η νέα εποχή, οι νέες ανάγκες, οι νέοι ρόλοι

Λήδα Στάμου

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Μουσικής, Διευθύντρια Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία», Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lstamou@uom.edu.gr

Μαρία Βαρβαρίγου

Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής, Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland.
Maria.Varvarigou@mic.ul.ie

Ολυμπία Αγαλιανού

Ε.Ε.Π. Διδακτικής της Κίνησης και της Μουσικής,
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
oagalianou@ecd.uoa.gr

Ραφαέλα Τρούλου

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
rafaelatroulou@uom.edu.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αποτελεί μία γραπτή αποτύπωση του βασικού μέρους του συμποσίου με τίτλο «Κοινωνική μουσική και κοινοτικοί μουσικοί: Η νέα εποχή, οι νέες ανάγκες, οι νέοι ρόλοι», που παρουσιάστηκε στο 9ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2022). Κάποιες από τις επιμέρους εισηγήσεις του συμποσίου γίνονται εδώ κεφάλαια ενός ενιαίου κειμένου, το οποίο επιδιώκει να οδηγήσει τον αναγνώστη-μελετητή σε διάφορους προβληματισμούς αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις πτυχές και τις λειτουργίες της κοινωνικής μουσικής, αλλά και σχετικά με τον κομβικό ρόλο των κοινοτικών μουσικών ως συντονιστών/εμπνευστών. Το άρθρο αυτό προτείνει επίσης τη διερεύνηση της οικογένειας ως ενός πλαισίου κοινωνικής μουσικής πράξης καθώς και την εκπόνηση μελετών για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της στο πλαίσιο αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική μουσική, μουσική εκπαίδευση εμπνέωση, συντονιστής, σχέση, οικογένεια, κοινότητα

SYMPOSIUM VI

Community music and community musicians: New era, new needs, new roles

Lida Stamou

Professor in Music Education, Director of the Master Program “Music & Society”,
Department of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.edu.gr

Maria Varvarigou

Lecturer in Music Education, Mary Immaculate College, University of Limerick
Maria.Varvarigou@mic.ul.ie

Olympia Agalianou

Special Teaching Staff, Department of Early Childhood Education,
National & Kapodistrian University of Athens
oagalianou@ecd.uoa.gr

Rafaella Troulou

Ph.D. student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia
rafaelatroulou@uom.edu.gr

Abstract

The present paper is a reflection of the basic content of the symposium titled “Community music and community musicians: New era, new needs, new roles” which was presented at the 9th Conference of the Greek Society for Music Education (2022). Some of the individual theoretical presentations have become chapters in the present paper that aims to drive the reader to thinking more deeply on the characteristics, aspects, and functions of community music, as well as on the crucial role of community musicians as leaders/facilitators and the importance of relating in community music practice. This paper also discusses the perspective of community music for changing music education and also contributing to the basic community structure, i.e. family.

Keywords: Community music, facilitation, relation, relating, family, community

Κοινοτική μουσική: Ιστορική αναδρομή και ορισμοί

Η κοινοτική μουσική ως τάση εμφανίζεται στις αρχές του 20ού αιώνα και αρχίζει να παίρνει συγκεκριμένη πια μορφή στα μέσα του ίδιου αιώνα ως μέρος του ευρύτερου κινήματος της κοινοτικής τέχνης. Ξεκινώντας ως μια εναλλακτική καλλιτεχνική μορφή κοινωνικής ευθύνης, χαρακτηρίζεται από πράξεις ακτιβισμού και πολιτιστικού ριζοσπαστισμού, που θέλουν να υπογραμμίσουν την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή και απελευθέρωση, επιδιώκοντας έναν πολιτισμό ισότητας. Ιδεολογικά, η έννοια της πολιτιστικής δημοκρατίας και ο εκδημοκρατισμός της τέχνης και της εκπαίδευσης βρίσκονται στον πυρήνα της ιστορίας και της πρακτικής της κοινοτικής μουσικής (Higgins, 2012α).

Παρότι η κοινοτική μουσική προϋπάρχει ως πράξη, η θεσμική της ύπαρξη ξεκινά όταν, το 1982, η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education) συγκροτεί την Επιτροπή για την Κοινοτική Μουσική (Community Music Commission). Έχει προηγηθεί η ίδρυση του Διεθνούς Μουσικού Συμβουλίου (International Music Council) από την UNESCO το 1949, και στη συνέχεια η ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education) το 1953. Το χαρακτηριστικό σύνθημα της κοινοτικής μουσικής είναι «Μουσική για Όλους» (Higgins, 2012· McKay & Higham, 2012· Bates, 2012· Veblen & Waldron, 2012). Όπως σημειώνει η Veblen (2013):

Τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής δίνουν χαρακτηριστική έμφαση στην δια βίου μάθηση και πρόσβαση για όλους. Καθώς διαμορφώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, τα προγράμματα αυτά μπορούν να εξυπηρετήσουν πληθυσμούς από τον προγεννητικό ως τους ηλικιωμένους, συμπεριλαμβανομένων των διαγενεακών μικτών ομάδων, των δύσκολων να εξυπηρετηθούν και των προνομιούχων. Οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι άτομα από ποικίλες κουλτούρες, επίπεδα ικανότητας, κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια, πολιτικές και θρησκευτικές παραδόσεις. Παρότι κάποια προγράμματα απευθύνονται σε περιθωριοποιημένους και ευπαθείς πληθυσμούς και λαμβάνουν χώρα σε μέρη όπως νοσοκομεία και φυλακές, κάποια άλλα έχουν στόχο να ψυχαγωγήσουν και να διασκεδάσουν

τα άτομα, σε μέρη όπως πάρκα, κοινοτικά κέντρα, και κατασκηνώσεις. Υπάρχει μια ποικιλία εναλλακτικών πρακτικών, τυπικών και άτυπων, προσχεδιασμένων και αυθόρμητων για τη διδασκαλία, τη βίωση και την εκτέλεση της μουσικής. (Veblen, 2013, σελ. 4)

Το 2008, περισσότερο από 20 χρόνια μετά την ίδρυση της Επιτροπής για την Κοινοτική Μουσική, κυκλοφορεί το πρώτο τεύχος του *International Journal of Community Music*. Το πεδίο οριοθετείται πλέον πρακτικά και επιστημονικά, αναπτύσσεται σχετική ερευνητική δραστηριότητα και σχηματοποιούνται πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών σε διάφορες χώρες, με πρωτοπόρες την Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Το γεγονός ότι η κοινοτική μουσική θεσμικά αναδύεται μέσα από τους διεθνείς κύκλους της μουσικής εκπαίδευσης, φανερώνει τη σύμπλευση ανάμεσά τους, αλλά και τον κομβικό ρόλο που οι θεσμικοί παράγοντες της διεθνούς μουσικής εκπαίδευσης διαδραμάτισαν στην αναγωγή της σε διακριτό επιστημονικό πεδίο.

Παρότι η κοινοτική μουσική δεν φαίνεται να περιορίζεται σε έναν και μοναδικό ορισμό, ωστόσο οι περισσότεροι ορισμοί τείνουν να προτείνουν ότι πρόκειται για μια προσέγγιση στη μουσική πράξη, όπου επίκεντρο είναι το ίδιο το άτομο και η σχέση του με την ομάδα (κοινότητα) στο πλαίσιο της οποίας συμπράττει. Χωρίς να απαιτεί προηγούμενη μουσική εμπειρία, η κοινοτική μουσική δίνει προτεραιότητα στη δημιουργική διαδικασία και στον πειραματισμό σε σχέση με το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του διαλόγου και των σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού, και αποδοχής μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργώντας έτσι σταδιακά ένα ισχυρό αίσθημα 'ανήκειν' στην ομάδα, η οποία κατ' αυτόν τον τρόπο μετουσιώνεται στην πορεία του χρόνου από ομάδα σε κοινότητα.

Οι Veblen και Waldron (2012) σημειώνουν ότι στην κοινοτική μουσική, η κοινωνική διάσταση είναι εξίσου σημαντική, αν όχι συχνά σημαντικότερη από την ίδια τη μουσική πράξη. Η λέξη «κοινότητα» στον όρο «κοινοτική μουσική» στοχεύει να δηλώσει την κοινά βιωμένη εμπειρία ενώ η λέξη «μουσική» δηλώνει την παρουσία της μουσικής ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινοτικής ζωής (Howell et al., 2017· Higgins, 2018, 2020· Coffman, 2006). Η κοινοτική μουσική ως δια βίου δραστηριότητα και μάθηση, όπου η κοινωνική ευημερία και η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων είναι εξίσου σημαντικές με τη μουσική μάθηση και ανάπτυξη των ατόμων, σημειώνεται πολλαπλώς (Campbell & Higgins, 2015· Jones, 2009· Myers, 2007· Smilde, 2010).

Στην κοινοτική μουσική, η συνεργατική μουσική πράξη –βασισμένη στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων– δίνει 'φωνή' στα άτομα και γίνεται όχημα για μια ταυτόχρονη πορεία της προσωπικής τους εξέλιξης και της ανάπτυξης της ίδιας της κοινότητας. Η κοινοτική μουσική αφορά στην επιδίωξη μιας κοινωνικά συνειδητής εμπειρίας για δημιουργία μουσικής (Higgins, 2006), ξεπερνώντας έτσι το επίπεδο της απλής μουσικής πράξης καθώς στοχεύει στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη και αλλαγή (Coffman & Higgins, 2012). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η κοινοτική μουσική στοχεύει στην αίσθηση ελευθερίας και συντροφικότητας μέσα από τον συνεργατικό πειραματισμό και είναι μουσική για τον κόσμο, μουσική του κόσμου και μουσική από τον κόσμο (Παυλίδου, 2020).

Η Veblen (2008) οριοθετεί την κοινοτική μουσική βάσει των παρακάτω βασικών αρχών της:

- α) η μουσική πράξη είναι δικαίωμα όλων και συμβάλλει σε προσωπική και κοινωνική ευζωία,
- β) η έμφαση δίνεται στην ενεργό μουσική πράξη, δημιουργία, εκτέλεση και αυτοσχεδιασμό, χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί σε/για συγκεκριμένα είδη μουσικής
- γ) οι επιθυμίες, ανάγκες και προτιμήσεις των συμμετεχόντων μελών είναι κομβικές για

- τη διαμόρφωσή της,
- δ) συχνά απευθύνεται σε μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες,
 - ε) οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παίρνουν αποφάσεις καθώς και την ευθύνη της μάθησης και ανάπτυξής τους,
 - στ) μπορεί να υλοποιηθεί οπουδήποτε, σε θεσμικά ή εξωθεσμικά πλαίσια και σε οποιοδήποτε μέρος, όπως σε καλλιτεχνικά κέντρα, σχολεία, φυλακές, νοσοκομεία, εκκλησίες, φεστιβάλ, ή στον δρόμο.

Για την ευόδωση των στόχων ενός προγράμματος κοινοτικής μουσικής, κομβικός είναι ο ρόλος του κοινοτικού μουσικού. Σύμφωνα με τους Higgins και Willingham (2017), πέντε βασικές λέξεις χαρακτηρίζουν αυτό που στην ουσία της είναι η κοινοτική μουσική:

- α) Άνθρωποι: Η μουσική είναι μια από τις πιο ιδιαίτερες διαστάσεις τού να είσαι άνθρωπος. Τοποθετώντας τους συμμετέχοντες μαζί με τους κοινοτικούς μουσικούς ως συν-δημιουργούς και συνεργάτες, η κοινοτική μουσική ενθαρρύνει το να ταξιδέψουν μαζί σε μουσικές εμπειρίες που είναι ικανές να τους μεταμορφώσουν.
- β) Μέρη: Το πλαίσιο και οι συνθήκες παίζουν ρόλο και λαμβάνονται υπόψη στη δημιουργία μουσικής.
- γ) Συμμετοχή: η δημιουργία ευκαιριών για ενεργή συμμετοχή στη μουσική είναι η καρδιά της κοινοτικής μουσικής. Οι κοινοτικοί μουσικοί μεριμνούν πολύ στοχευμένα για να αυξήσουν τις προσιτές διαδρομές που οδηγούν σε ουσιαστική συμμετοχή στη μουσική.
- δ) Συμπερίληψη/ενσωμάτωση/ένταξη: Η κοινοτική μουσική δίνει έμφαση στη δημιουργία βαθύτερων και διαχρονικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι σχέσεις αυτές δημιουργούνται με αφορμή και πυρήνα τη μουσική διάδραση μεταξύ τους και όχι τα κοινά προβλήματα ή το στίγμα που τους συνοδεύει.
- ε) Ποικιλομορφία/πολυπολιτισμικότητα: Η κοινοτική μουσική όχι μόνο αποδέχεται, αλλά τιμά τη διαφορετικότητα, κάτι που βέβαια μπορεί να συμβεί μόνο σε ένα ασφαλές, θετικό και φροντισμένο περιβάλλον.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση του Higgins (2018) να προσεγγιστεί η έννοια της κοινοτικής μουσικής μέσα από τον όρο «φιλοξενία», όπως αυτός είχε διατυπωθεί από τον Jacques Derrida (1997, 2000, 2001). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, η κοινότητα γίνεται «μια προετοιμασία για την είσοδο του άλλου, δημιουργώντας μια πορώδη, διαπερατή, ανοιχτού τύπου επιβεβαίωση για τον άλλον» (Higgins, 2006: 6). Στην κοινοτική μουσική αυτή η πράξη φιλοξενίας συνοδεύεται από «ένα άνευ όρων καλωσόρισμα και από απεριόριστη επίδειξη αποδοχής προς έναν πιθανό συμμετέχοντα μουσικής» (Higgins, 2018, σελ. 108). Έτσι, οι κοινοτικές μουσικές δράσεις γίνονται εστίες φιλοξενίας και προωθούν την ισότητα και την πρόσβαση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για βαθιές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και για δυνατές, μεταμορφωτικές μουσικές εμπειρίες. Στην ίδια γραμμή σκέψης, οι Στάμου και Λίτος (2022), αντιμετωπίζουν την κοινοτική μουσική ως μια προσέγγιση που επιδιώκει τη σταδιακή μετουσίωση μιας ομάδας ατόμων σε κοινότητα, μέσα από τη δημιουργική μουσική σύμπραξη και τη φιλοξενία του συντονιστή.

Σημαντικές συζητήσεις διαμηνύονται τα τελευταία χρόνια για τα σαφή ή ασαφή όρια μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και της κοινοτικής μουσικής, για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Cole, 2011· Creech et al., 2020), καθώς και για την αναγκαιότητα το πνεύμα της κοινοτικής μουσικής να διαχυθεί στην εκπαίδευση, στο σχολείο, ενισχύοντας και μετασχηματίζοντάς το σε 'κοινότητα', σε έναν χώρο ασφάλειας, ενσυναίσθησης και δημιουργικής μάθησης (Bartleet & Higgins, 2012· Campbell &

Higgins, 2015· Στάμου & Λίτος, 2022· Τρούλου, Λίτος, & Στάμου, 2022). Όπως σημειώνουν οι Στάμου & Λίτος (2022), «παρότι η κοινοτική μουσική εστιάζει στα άτομα/ομάδες που απειλούνται ή βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, ωστόσο η δυνατότητά της να συμβάλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος όπου ζουν και δρουν τα άτομα και στη δημιουργία υγιών συλλογικοτήτων και σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα, έχει άμεσες εφαρμογές όχι μόνο σε κοινωνικά αλλά και σε εκπαιδευτικά πλαίσια» (σελ. 29).

Ο ρόλος των μουσικών συντονιστών: τρόποι και διαστάσεις συντονισμού σε παιδαγωγικά και κοινοτικά πλαίσια

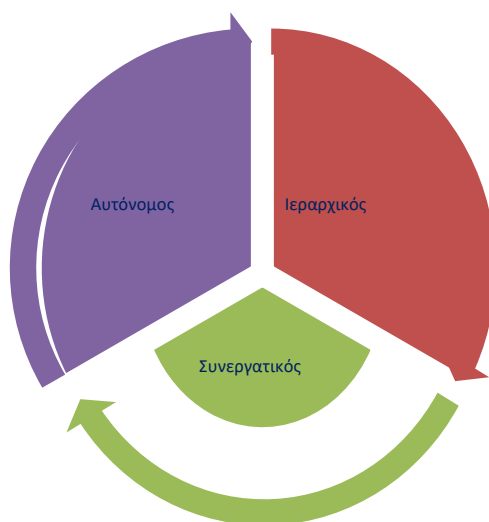
Πολλοί σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοί αμφισβητούν προσεγγίσεις που διαχωρίζουν τις εμπειρίες και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης με βάση το περιβάλλον όπου αυτές λαμβάνουν χώρα (Hallam, et al., 2017· Ruck Keene & Green, 2017· Taylor, 2012). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα από μουσικά προγράμματα στο σχολείο και στην κοινότητα ή από άλλα που είναι σχεδιασμένα να λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον των συμμετεχόντων όπως π.χ. προγράμματα για μητέρες και μικρά παιδιά στο σπίτι (Varvarigou et al., 2021), που μας δείχνουν ότι τυπικές, άτυπες και μη-τυπικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τυπικά, άτυπα και μη-τυπικά περιβάλλοντα συμπλέκονται με τρόπους δυναμικούς και πολυσύνθετους. Για αυτόν τον λόγο, ο ρόλος των μουσικών συντονιστών είναι πολύπλευρος και πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων σε αυτό, είτε είναι τυπικό είτε μη-τυπικό ή άτυπο, και σε οποιαδήποτε ηλικιακή φάση της ζωής κι αν βρίσκονται.

Το μοντέλο των πολύπλευρων μουσικών πιθανών εαυτών (Creech et al., 2020) που βασίστηκε στο μοντέλο του Heron (1999, 2009), προτείνει τρεις τύπους συντονισμού ομαδικών δραστηριοτήτων και έξι διαστάσεις, προκειμένου για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του συντονιστή σε κοινοτικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια. Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να αναλύσει τμήμα του μοντέλου για τη δημιουργία πολύπλευρων πιθανών μουσικών εαυτών που προτείνεται από τις Creech, Varvarigou και Hallam στο πρόσφατο βιβλίο τους *Contexts for Music Learning and Participation – Developing and sustaining Musical Possible Selves* (2020). Το βιβλίο περιγράφει μια σύγχρονη προοπτική στη μουσική εκπαίδευση, τονίζοντας περίπλοκες διασταυρώσεις μεταξύ άτυπων, μη τυπικών και τυπικών πρακτικών και πλαισίων. Σε μια εποχή που τα όρια μεταξύ της κοινοτικής μουσικής, της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης και της αυτόνομης μάθησης και συμμετοχής είναι θολά, το βιβλίο έρχεται να προτείνει ένα πολυεπίπεδο συνεχές πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια σειρά τυπικών, άτυπων ή μη τυπικών πλαισίων για να υποστηρίξουν τη δουλειά του συντονιστή για την ανάπτυξη πιθανών μουσικών εαυτών. Μέσα από παραδείγματα από μουσικές δραστηριότητες στην κοινότητα, οι Creech κ.ά. (2020) εξηγούν πώς αυτοί οι τρόποι και οι διαστάσεις εναλλάσσονται και συνδυάζονται ενισχύοντας εμπειρίες μάθησης και συμμετοχής που έχουν προσωπική σημασία για τους συμμετέχοντες και συμβάλλουν στην ευζωία τους. Ο ρόλος των μουσικών συντονιστών αποκτά ποικιλία, ενώ συμμετέχοντες και συντονιστές ανακαλύπτουν νέες μουσικές εμπειρίες και βιώνουν νέους μουσικούς πιθανούς εαυτούς.

Τρόποι συντονισμού

Ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μουσική εμπειρία ή μάθηση, οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα ή και οι ομάδες βιώνουν και κατανοούν τις μουσικές τους εμπειρίες και γνώσεις επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοί τους εκφράζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους για τη

διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμμετοχή. Ο Heron (1999, 2009) το ονομάζει αυτό ‘τρόπο συντονισμού’. Με τη βοήθεια ικανών συντονιστών, οι συμμετέχοντες βιώνουν εμπειρίες μάθησης μέσα από τις οποίες μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους για αυτόνομη μάθηση, και κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασία, επικοινωνία και κοινωνική συνοχή. Ο Heron προτείνει ένα πολυεπίπεδο μοντέλο συντονισμού που υπογραμμίζει πως η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από πρακτικές που αναγνωρίζουν πώς το άτομο, η ομάδα, και το περιβάλλον συνδέονται και διαπλέκονται δυναμικά (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Τρεις τρόποι συντονισμού
(Heron 1999, 2009 ό.α. στο Creech et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Heron (1999, 2009), ο ιεραρχικός τρόπος συντονισμού περιγράφει μια προσέγγιση όπου ο συντονιστής λειτουργεί με ένα διδακτικό τρόπο, παίρνοντας αποφάσεις για τους άλλους. Για παράδειγμα, σε μια κοινοτική χορωδία ή οργανικό σύνολο, ο συντονιστής παίρνει αποφάσεις για το ρεπερτόριο, τη διαδικασία διδασκαλίας του και ερμηνείας του. Στον αυτόνομο τρόπο συντονισμού, ο συντονιστής δεν παρεμβαίνει και οι αποφάσεις παίρνονται από τους άλλους. Η χρήση αυτού του τρόπου συντονισμού δημιουργεί τις συνθήκες για αυτόνομη μάθηση. Για παράδειγμα, στην ίδια κοινοτική χορωδία, οι συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες μαθαίνουν το μέρος τους και αποφασίζουν πώς θα το ερμηνεύσουν. Αντίστοιχα, στο κοινοτικό οργανικό σύνολο, τα μέλη αποφασίζουν ποιο μέρος θα παίξει το κάθε όργανο σε μια διασκευή ενός μουσικού κομματιού, αν θα υπάρξει αυτοσχεδιασμός, ποιος θα παίξει και πού. Ομοίως, κοινοτικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα να λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον των συμμετεχόντων, συχνά δομούνται έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τον αυτόματο τρόπο συντονισμού. Για παράδειγμα, σε ένα σπίτι όπου διαμένει ηλικιωμένος με άνοια και ο μουσικός συντονιστής τον επισκέπτεται για να παίξουν μαζί μουσική με μικρά κρουστά όργανα, ο ηλικιωμένος έχει την ευκαιρία να αποφασίσει τι θα παίξει, τότε, για πόσο ή ακόμα και αν θα συμμετέχει ενεργά ή παθητικά. Κάπου στη μέση αυτών των δύο τρόπων βρίσκεται ο συνεργατικός τρόπος συντονισμού, όπου ο συντονιστής παίρνει αποφάσεις μαζί με τους συμμετέχοντες.

Διαστάσεις συντονισμού

Οι τρεις τρόποι συντονισμού αλληλεπιδρούν με έξι διαστάσεις συντονισμού (Γράφημα 2) που καταδεικνύουν διαφορετικούς τομείς στις εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι τρεις πρώτες (Προγραμματισμός, Δομή και Σημασία) ασχολούνται με το τι θα διδαχτεί και με το πώς αυτό που θα διδαχτεί θα αποκτήσει νόημα για τους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ανεξάρτητα από τον τρόπο συντονισμού, κάθε συντονιστής σε κοινοτικές δράσεις πρέπει να πάρει αποφάσεις σχετικά με το τι πιστεύει ότι πρέπει να μάθουν οι συμμετέχοντες, με ποιον τρόπο και τι σημασία θα έχει αυτή η γνώση ή εμπειρία για αυτούς. Στον ιεραρχικό τρόπο, ο συντονιστής μπορεί να παρουσιάσει μια μουσική έννοια, να κάνει διορθώσεις τεχνικής ή μουσικής φύσης στο τρόπο που παίζεται κάποιο κομμάτι, και να εξηγήσει γιατί, για παράδειγμα, είναι σημαντικό τόσο το φωνητικό όσο και το σωματικό ζέσταμα στην αρχή κάθε χορωδιακής πρόβας. Αντίστοιχα, στον συνεργατικό τρόπο, μπορεί να χρησιμοποιήσει συλλογικές δραστηριότητες για επιλογή ρεπερτορίου, διασκευή και εκμάθηση ενός μουσικού κομματιού από παρτιτούρα ή με το αυτί, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Στον αυτόνομο τρόπο συντονισμού, μπορεί να προωθήσει την αυτο-αξιολόγηση ή δημιουργικές δραστηριότητες που συντονίζονται από τους συμμετέχοντες, όπως ομαδικό αυτοσχεδιασμό.



Γράφημα 2: Έξι διαστάσεις συντονισμού (Heron 1999, 2009 ό.α. στο Creech et al., 2020).

Οι υπόλοιπες τρεις διαστάσεις αφορούν στις διαπροσωπικές διαδικασίες και δυναμικές μεταξύ των συμμετεχόντων και του/των συντονιστή/ών, και είναι η αντιμετώπιση, η συναισθηματική σύνδεση και η εκτίμηση. Η αντιμετώπιση αφορά στην αντίσταση των συμμετεχόντων για μάθηση που μπορεί να βιώσει ο συντονιστής, υπογραμμίζοντας πως ο συντονιστής πρέπει να την αναγνωρίσει αλλά και να την ξεπεράσει. Τέτοιες περιπτώσεις είναι για παράδειγμα, σχολικά μουσικά σύνολα με άτομα από ετερογενείς κοινωνικές ομάδες όπως μετανάστες, ή κοινοτικά μουσικά σύνολα σε φυλακές ή γηροκομεία, όπου οι συμμετέχοντες μπορεί να δείχνουν άρνηση να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που προτείνει ο συντονιστής ή δυσαρέσκεια από την ανταπόκριση των άλλων συμμετεχόντων. Η συναισθηματική σύνδεση επικεντρώνεται στο πώς αισθάνεται κάθε άτομο μέσα στο σύνολο, ποια είναι η συνολική συναισθηματική δυναμική της ομάδας, και πώς μπορεί να τη διαχειριστεί ο συντονιστής. Τέλος, η διάσταση συντονισμού που αφορά στην εκτίμηση επικεντρώνεται στο πώς μπορεί ο συντονιστής να δημιουργήσει ένα κλίμα σεβασμού κατά τη διάρκεια της μουσικής μάθησης και συμμετοχής.

Σε κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις οι συντονιστές μπορούν να πάρουν αποφάσεις που αντιστοιχούν στον ιεραρχικό, στον αυτόνομο, ή στον συνεργατικό τύπο συντονισμού, ενώ ανεξάρτητα από το πλαίσιο (σχολείο, κοινότητα, σπίτι κ.λπ.), οι τρόποι

συντονισμού μπορούν να αλλάξουν δυναμικά καθώς οι συμμετέχοντες προοδεύουν και εξελίσσονται (Creech et al., 2020· Varvarigou et al., 2021). Επιτυχημένος θεωρείται ο συντονιστής που μπορεί να περάσει από τον ένα τρόπο συντονισμού στον άλλον ακόμα και στην ίδια μουσική πρόβα ή μάθημα (Heron, 1999, 2009). Η γνώση και η δυνατότητα χρήσης διαφορετικών τρόπων συντονισμού μεγαλώνει την παλέτα των δυνατοτήτων που έχει ένας συντονιστής για να ενισχύσει διαδικασίες μάθησης με τρόπο που να αποκτούν σημασία για τους συμμετέχοντες. Επίσης, του δίνεται η δυνατότητα να οργανώσει τις μουσικές του δραστηριότητες και εμπειρίες για τους άλλους με τρόπο που να ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλοντας στη βελτίωση της ευζωίας τόσο των συμμετεχόντων όσο και των συντονιστών.

Η σημασία της σχέσης: Επιδιώκοντας τη σύνδεση

Η σύνδεση είναι ένα γενικευμένο φαινόμενο το οποίο το παρατηρούμε στη φύση και το μελετούν επιστήμες όπως η φυσική, η βιολογία, η χημεία και άλλες επιστήμες. Η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία και η ψυχολογία μελετούν τη σύνδεση μεταξύ ανθρώπων. Η βιωσιμότητα, η ανθεκτικότητα και η αειφορία, τόσο στη φύση όσο και στην κοινωνία, βασίζονται στη σύνδεση (Capra, 1996) η οποία δημιουργεί ποικίλα βιολογικά και κοινωνικά δίκτυα αντίστοιχα. Τα βιολογικά δίκτυα, όπως αυτά που λειτουργούν στο ανθρώπινο σώμα, εξασφαλίζουν την επιβίωση ενώ τα κοινωνικά δίκτυα άλλοτε λειτουργούν ως αλληλεγγύη, βοήθεια, επικοινωνία, γνώση, εργασία ή κάποιες φορές μας παγιδεύουν. Μέσα στο κοινωνικό δίκτυο το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, υλική ενίσχυση και συμμετοχή στις υπηρεσίες ενώ παράλληλα εξασφαλίζει πρόσβαση στην πληροφορία και δημιουργεί τις συνθήκες για νέες προσωπικές και επαγγελματικές επαφές (Walker et al., 1977). Για αυτό κάθε άνθρωπος έχει την εγγενή ανάγκη να ανήκει σε μια ομάδα και να μετέχει σε κοινωνικά δίκτυα. Η έλλειψη δυνατότητας συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα συνεπάγεται αδυναμία συμμετοχής σε διαμορφωμένες και αποδεκτές μορφές πράξης (π.χ. εργασία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μετακίνηση κ.λπ.), σε κοινωνικές σχέσεις (π.χ. δημιουργία οικογένειας, συμμετοχή σε ομάδες κ.λπ.) και στην επικοινωνία. Καθώς η δυνατότητα συμμετοχής στα παραπάνω συμβάλλει στην κατάκτηση ενός μεγαλύτερου επιπέδου ελευθερίας του ανθρώπου, η έλλειψη αυτής της δυνατότητας χαρακτηρίζεται ως κοινωνικός αποκλεισμός (Πλειός, 1998).

Παρότι τα είδη των σχέσεων και οι τρόποι σύνδεσης είναι πολλοί, ωστόσο η σύνδεση δεν είναι δεδομένη, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε ομάδες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό ή σε ομάδες που η ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των μελών δεν είναι αυτονόητη. Η δουλειά με ομάδες που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγεί σε ορισμένα προσωπικά συμπεράσματα που φέρνουν στο επίκεντρο το ζήτημα της σύνδεσης και της σχέσης. Για να επιτευχθεί η σύνδεση χρειάζεται προετοιμασία, διευκόλυνση και φροντίδα γιατί ο τρόπος σύνδεσης είναι αυτό που καθορίζει την ποιότητα μιας σχέσης (Mesjasz, 1988). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του γραφίτη και του διαμαντιού. Παρόλο που και τα δύο υλικά αποτελούνται από άτομα άνθρακα, η διαφορετική σύνδεση μεταξύ αυτών των ατόμων παράγει ένα τελείως διαφορετικό αποτέλεσμα.

Είναι ισχυρή πεποίθηση ότι είναι σημαντική η προετοιμασία των ανθρώπων για την επαφή, τη σχέση και τη σύνδεση καθώς και η παρακίνησή τους να βρουν ένα λόγο να το πράξουν, προετοιμάζοντας κάθε συνάντηση και διευκολύνοντας τη διεργασία. Τα ψυχικά και τα κοινωνικά συστήματα βασίζονται στο νόημα και οργανώνονται από την προσδοκία. Διατυπώνεται εδώ η θέση ότι η σύνδεση μουσικής και χορού,

χαρακτηριστική της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff-Schulwerk του Carl Orff, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο επίτευξης της σύνδεσης. Καθώς η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει την ανθρωπιστική διάσταση των τεχνών στην εκπαίδευση (Salmon, 2012) και τη σημασία της δημιουργικότητας, αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό άτυπες μορφές μάθησης και μπορεί να λειτουργήσει με οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα, φέρνοντας το πρόσωπο στο κέντρο της διδασκαλίας (Agalianou, 2014) και αναγνωρίζοντας τη συμμετοχή ως δικαίωμα το οποίο πρέπει να διασφαλίζεται.

Η συμμετοχή στη μουσική και τον χορό οδηγεί σε μια αισθητική και συναισθηματική ενσώματη εμπειρία γεμάτη με κοινωνικά νοήματα, έτοιμη για επεξεργασία και αναστοχασμό. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της μουσικής και του χορού, η σημασιολογική ασάφεια και η μη λεκτική διάστασή τους, η αμεσότητα και η απόλυτη σύνδεσή τους με το 'εδώ και τώρα' καθώς και η ευθεία σχέση τους με τη δημιουργικότητα, δημιουργούν συνθήκες για ουσιαστική σύνδεση. Απλές μουσικές και κινητικές φόρμες μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρίες για αυτοσχεδιασμό και δημιουργία. Η δημιουργικότητα παρέχει δυνατότητες ουσιαστικής σύνδεσης με τον εαυτό και με τους άλλους. Η δημιουργικότητα μπορεί να κατανοηθεί ως «η αλληλεπίδραση μεταξύ ικανότητας, διεργασίας και περιβάλλοντος μέσα από τη οποία ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει ένα προϊόν το οποίο γίνεται αντιληπτό ταυτόχρονα ως καινούριο και χρήσιμο όπως αυτό ορίζεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο» (Plucker et al., 2004, σελ. 90). Η δημιουργική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει την αίσθηση του ελέγχου της ζωής ή της ανάκτησής της αν αυτή έχει χαθεί καθώς και μια αίσθηση υπευθυνότητας του ατόμου για τις πράξεις του.

Βασισμένη στις αρχές και οδηγίες για τον σχεδιασμό διαπολιτισμικών παρεμβάσεων της Giess-Stüber (2010), προτείνεται εδώ μία δομή συναντήσεων που δοκιμάστηκε κυρίως σε προγράμματα τα οποία απευθύνονταν σε πρόσφυγες και μετανάστες (Agalianou, 2018· Agalianou, 2021). Η Stüber οργανώνει κάθε συνάντηση σε τέσσερα στάδια: α) το «Άλλο» ως σημείο εκκίνησης, β) ομαδικές εργασίες ως πρόκληση, γ) αναγνώριση του «ανήκειν» και δ) αναστοχασμός. Στο πρώτο στάδιο όπου χρησιμοποιούμε το «Άλλο» ως σημείο εκκίνησης, διενεργούμε δραστηριότητες στον κύκλο με ρυθμικά παιχνίδια, φωνήματα, ταυτόχρονη και διαδοχική μίμηση ή παρόμοιες δραστηριότητες στο χώρο. Με τον τρόπο αυτό, η ύπαρξη και παρουσία του «Άλλου» δηλώνεται μέσα από τον ήχο, τη φωνή και την κίνησή του, χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η παραμικρή σύνδεση. Η πρώτη επαφή επιτυγχάνεται μέσα από αισθητηριακά ερεθίσματα με άμεσο τρόπο. Στο δεύτερο στάδιο έχουμε την πρόκληση της ομαδικής εργασίας. Στο στάδιο αυτό εργαζόμαστε μεταφέροντας σε μια δημιουργική μουσική διαδικασία, τη στρατηγική Think-Pair-Share (Lyman, 1981). Ξεκινάμε από την καθοδηγούμενη ατομική εξερεύνηση και όταν κάθε άτομο της ομάδας έχει καταλήξει σε ένα εύρημα, είναι έτοιμο να συναντήσει ένα άλλο πρόσωπο προκειμένου να ανταλλάξουν τις ιδέες τους και να προχωρήσουν σε μια από κοινού δημιουργία. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι συναντά ένα άλλο ζευγάρι, ανταλλάσσουν τις δημιουργίες τους και προχωρούν σε μια νέα σύνθεση. Με τον τρόπο αυτό ακούγονται όλες οι ιδέες, και παράλληλα μειώνεται η συμπλοκότητα, που δυσχεραίνει την επαφή και τη σχέση. Η συμπλοκότητα ως κοινωνικό φαινόμενο αναφέρεται στις δυνητικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται σε μια ομάδα. Η συνάρτηση της συμπλοκότητας ($n^2 - n$, όπου n ο αριθμός των μελών μιας ομάδας) φανερώνει ότι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας είναι καθοριστικός παράγοντας διευκόλυνσης. Στο τρίτο στάδιο, συμβαίνει η αναγνώριση του «ανήκειν». Στη φάση αυτή, οι ομάδες ή τα ζευγάρια (αν η ομάδα δεν είναι έτοιμη για το επόμενο βήμα), παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια, γεγονός που τους βοηθά να νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα ζευγάρι ή μια ομάδα. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι ο αναστοχασμός. Πρόκειται για ένα σημαντικό στάδιο το οποίο δίνει την ευκαιρία

κεφαλαιοποίησης των κατακτήσεων και διάχυσής τους σε κάθε πτυχή της ζωής. Μπορεί να γίνει με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές. Σε ομάδες με μεγάλες δυσκολίες προτιμούμε τις τεχνικές μη λεκτικού αναστοχασμού, τουλάχιστον στις πρώτες συναντήσεις.

Η πρόταση για την παραπάνω δομή συναντήσεων βασίζεται σε σχετική εμπειρία και διαπίστωση για την αποτελεσματικότητά της, καθώς και σε απόψεις φοιτητών, εθελοντών και άλλων συνεργατών που εργάστηκαν στο πεδίο με τον τρόπο αυτό. Καθώς πρωταρχικό ζητούμενο είναι η επικοινωνία και η συνεργασία ακόμη και στη βάση των διαφορών των ατόμων μεταξύ τους, οι συντονιστές / εμπυχωτές είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται ότι οι στάσεις των ανθρώπων αλλάζουν αργά και σταδιακά βάσει των εμπειριών που βιώνουν στο πλαίσιο τέτοιων κοινοτικών δράσεων. Επομένως είναι σημαντικό να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε οι διεργασίες εξοικείωσης και σύνδεσης να έχουν περιθώριο να συμβούν, να εξελιχθούν με τρόπο φυσικό, και σταδιακά να δημιουργούν τη δυνατότητα για αλλαγή και μεταμόρφωση ατόμων και ομάδων.

Διευρύνοντας την έννοια της κοινότητας:

Η οικογένεια ως κοινότητα

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να διεγείρει περαιτέρω συζήτηση και προβληματισμό ως προς τη δράση του κοινοτικού μουσικού τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα πλαίσια. Η οικογένεια αποτελεί το μικρότερο δομικό κύτταρο της κοινωνίας καθώς και μία μικρή «κοινότητα» στην οποία το άτομο αναπτύσσει για πρώτη φορά το αίσθημα του «ανήκειν». Είναι ένα δυναμικό κοινωνικό σύστημα το οποίο υφίσταται μεταβολές μέσα στο χρόνο, ενώ χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της (Γιώτσα, 2015). Επιπλέον, θεσμικά η οικογένεια αποτελεί θεμελιώδη μονάδα της κοινωνίας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της κοινότητας, μεριμνώντας για την ανάπτυξη και ευημερία των μελών της (ΦΕΚ 192 Α'2-12-1992).

Εύκολα μπορεί κανείς να δει αναλογίες ανάμεσα στο πλαίσιο της οικογένειας και σε αυτό της κοινοτικής μουσικής. Η οικογένεια, όπως και η κοινοτική μουσική ομάδα, αποτελεί ένα δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο μέσα στο χρόνο ανθρώπινο δημιούργημα (Higgins, 2007· MacDonald et al., 2012). Οι θεμελιώδεις στόχοι της κοινοτικής μουσικής, που είναι η ευζωία των ατόμων/ομάδων, η ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν», καθώς και η αρμονική δημιουργική συνύπαρξη αποτελούν – ή θα έπρεπε να αποτελούν – κεντρικούς πυλώνες του οικογενειακού θεσμού. Οι μουσικοί εμπυχωτές, με σκοπό να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους, επιδιώκουν μέσω της μουσικής να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και με το κάθε μέλος της ομάδας. Οι δεσμοί αυτοί χαρακτηρίζονται από άτυπες, άμεσες, προσωπικές, και ενοποιητικές σχέσεις και προσομοιάζουν σε συγγενικές ή/ και φιλικές (Lines, 2018).

Η θετική επίδραση της κοινοτικής μουσικής στους ηλικιωμένους σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο έχει επιβεβαιωθεί από ευρήματα σημαντικού αριθμού μελετών (Cohen et al., 2002· Creech et al., 2014· Southcott, 2009· Varvarigou et al., 2012). Το παράδειγμα που ακολουθεί παρουσιάζει μια σύντομη αφήγηση της εμπειρίας μίας εκ των συγγραφέων του παρόντος κειμένου σχετικά με ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής που οργάνωσε και πραγματοποίησε στο σπίτι, με τη γιαγιά της που έπασχε από άνοια. Η σύντομη αυτή αφήγηση έχει στόχο να αναδείξει την επίδραση της μουσικής στην δημιουργία συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας ως βασικής κοινοτικής ομάδας (Higgins, 2006).

Η κα Δέσποινα – η γιαγιά μου – νόσησε με άνοια πριν από περίπου 12 χρόνια. Έπειτα από τη διάγνωση της νόσου, ζούσε μαζί με την κόρη της και την οικογένεια αυτής, οι οποίοι αποτελούσαν και τους κύριους φροντιστές της. Η δική μου σχέση με την κ. Δέσποινα ήταν

αρκετά τυπική. Την τελευταία δεκαετία οι επαφές μας ήταν ελάχιστες, καθώς η έναρξη της νόσου συνέπεσε με την έναρξη των φοιτητικών μου σπουδών. Με τα χρόνια οι επαφές μας ήταν όλο και λιγότερες, καθώς όλο και λιγότερες ήταν και οι επισκέψεις μου στον τόπο καταγωγής μου, μέρος όπου διέμενε και εκείνη. Πριν από 3 χρόνια, ούσα φανερά επηρεασμένη από την ιδιαίτερη συνθήκη που βρίσκονταν τόσο η κα Δέσποινα όσο και η οικογένειά μου, προέκυψε μέσα μου η επιθυμία και η ανάγκη να ασχοληθώ σε ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο με την τρίτη/τέταρτη ηλικία και την άνοια. Έτσι, έγινα δεκτή για διδακτορικές σπουδές με αντικείμενο διατριβής τη διερεύνηση της επίδρασης κοινοτικών μουσικών δράσεων στη γνωστική, συναισθηματική, και μουσική ανάπτυξη ηλικιωμένων ατόμων με και χωρίς άνοια. Η φλόγα μου να εμπλακώ στην πράξη σε μουσικές δράσεις με ηλικιωμένα άτομα με ώθησε να ζητήσω από το οικογενειακό μου περιβάλλον – και πιο συγκεκριμένα από τους φροντιστές της κας Δέσποινας – να μου επιτρέψουν να πραγματοποιήσω μουσικές δράσεις μαζί της, στο πλαίσιο μιας πιλοτικής μελέτης περίπτωσης. Τα κίνητρα μου δεν ήταν συναισθηματικής φύσεως. Οι λόγοι που με ώθησαν να εμπλακώ σε μουσικές δράσεις με την κα Δέσποινα ήταν κυρίως ερευνητικής φύσεως, καθώς η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα με βοηθούσε να κατανοήσω εμπειρικά σε ένα πρώτο επίπεδο το πεδίο της έρευνάς μου, τη σημαντικότητα των ερευνητικών ερωτημάτων μου και να εντοπίσω πιθανά ζητήματα στον καθορισμό της ερευνητικής μεθοδολογίας της διατριβής μου. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, ανθρωπιστικής/κοινωνικής φύσεως παράμετροι με ώθησαν να εμπλακώ σε αυτό το εγχείρημα. Μετά την ολοκλήρωση όμως των μουσικών συναντήσεων, ήρθα αντιμέτωπη με ορισμένες σημαντικές συνειδητοποιήσεις που ξεπερνούσαν τα αρχικά μου κίνητρα. Μέσα από τη μουσική αλληλεπίδραση ένιωσα ότι αποκτώ μαζί της μία σχέση πέραν της μουσικής, ένιωσα ότι από κα Δέσποινα έγινε η γιαγιά μου...

Η συγκριμένη εμπειρία εμπύχωσης μουσικών δράσεων με ηλικιωμένο άτομο του οικογενειακού περιβάλλοντος αφορούσε σε δυαδική μουσική σύμπραξη και αλληλεπίδραση, που, όπως σε ανάλογα κοινοτικά προγράμματα με μητέρες και μικρά παιδιά στο σπίτι (Varvarigou et al., 2021), βασίστηκε στις αρχές της μουσικής εμπύχωσης και στη φιλοσοφία της κοινοτικής μουσικής ως μια κοινά βιωμένη εμπειρία (Coffman, 2006· Howell et al., 2017). Η εμπειρία της διεξαγωγής μουσικών δράσεων στο πλαίσιο της οικογένειας της ερευνήτριας συνετέλεσε στην ανάπτυξη ενός συλλογισμού για μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την θέση μας και τον ρόλο μας ως κοινοτικοί μουσικοί όχι μόνο στις κοινοτικές μουσικές ομάδες που εμπυχώνουμε, αλλά και στα διαφορετικά πλαίσια στα οποία ανήκουμε. Τα κοινά σημεία μεταξύ των κοινοτικών μουσικών δράσεων και του πλαισίου της οικογένειας δύνανται να προσφέρουν μια νέα οπτική ως προς τη δράση του κοινοτικού μουσικού σε διαφορετικά πλαίσια (Creech et al., 2020).

Ως κοινοτικοί μουσικοί, βασική μας μέριμνα είναι –μέσω της μουσικής δράσης και μάθησης– να συνδράμουμε στη συναισθηματική, κοινωνική, και ψυχολογική ευζωία των ομάδων/κοινοτήτων με τις οποίες δουλεύουμε. Καθώς η οικογένεια αποτελεί την πρωταρχική δομική μονάδα μιας κοινότητας, τίθεται εδώ το ζήτημα του αν η κοινοτική μουσική θα μπορούσε να έχει θέση και λειτουργία μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Αν σε αυτό το σημείο αναλογιστούμε, επιπροσθέτως, ότι οι βιολογικοί δεσμοί που συνδέουν τα μέλη μιας οικογένειας δεν συνεπάγονται αυτόματα και την ύπαρξη ενοποιητικών δεσμών και σχέσεων μεταξύ τους, θα μπορούσε να ευσταθεί μια πρόταση για υιοθέτηση πρακτικών της κοινοτικής μουσικής στο πλαίσιο της οικογένειας και μελέτη των επιδράσεών τους στις σχέσεις των μελών και σε διάφορες πτυχές της ευζωίας τους. Στην περίπτωση βέβαια που η οικογένεια είναι αυτή του ίδιου του εμπυχωτή, τότε τίθενται επιπρόσθετοι προβληματισμοί σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται κανείς τα θέματα της προ-υπάρχουσας προσωπικής σχέσης του συντονιστή με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας σε αυτές τις διαδικασίες.

Πέραν του ενδιαφέροντος που μπορεί να έχει η αντιμετώπιση της οικογένειας

ως βασικής κοινοτικής δομής και η διερεύνηση των επιδράσεων της κοινοτικής μουσικής μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, ένα σημαντικό ερώτημα που επίσης προκύπτει είναι αν η εφαρμογή πρακτικών της κοινοτικής μουσικής στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, δύναται να διευρύνει τους ορίζοντές μας ή να επηρεάσει τον τρόπο με οποίο εμπνυχώνουμε τις μουσικές δράσεις με τις ομάδες με τις οποίες δουλεύουμε. Είναι πιθανό, η εμπειρία της εμπύχωσης μουσικών δράσεων στο πλαίσιο της οικογένειας να συμβάλει στην ικανότητά μας να δημιουργούμε άμεσες και ενοποιητικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας με έναν περισσότερο πηγαίο και φυσικό τρόπο. Διατυπώνεται λοιπόν η υπόθεση ότι η εμπειρία αυτή μπορεί να μας κάνει πιο ικανούς να δημιουργούμε τις προϋποθέσεις ώστε οι συμμετέχοντες να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία «μουσική οικογένεια». Επειδή γνωρίζουμε ότι η δημιουργία ενός ζεστού («οικογενειακού») κλίματος στο πλαίσιο των κοινοτικών μουσικών δράσεων είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, για αυτά που έχουν βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και για αυτά που δεν έχουν οικογένεια ή βρίσκονται μακριά από αυτήν, τότε αξίζει μάλλον να διερευνήσουμε τη συγκεκριμένη υπόθεση. Στο γενικότερο πεδίο που αφορά στην εκπαίδευση του μουσικού συντονιστή, στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να συνδέεται με τα μέλη μιας ομάδας και να διευκολύνει τις συνδέσεις μεταξύ τους, η εμπειρία της οικογένειας ως ενός πρώτου βασικού πυρήνα κοινοτικής μουσικής ενδέχεται να παρέχει πολύτιμες εμπειρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, σύνδεσης και συντονισμού ενός κοινοτικού μουσικού.

Αντί επιλόγου

Η δυνατότητα της κοινοτικής μουσικής να συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του ατόμου, στο αίσθημα του ανήκειν, στη σύναψη σχέσεων μεταξύ των ατόμων, στην ανάπτυξη υγιών προσδοκιών από τη ζωή, και στον οραματισμό ενός καλύτερου εαυτού, επιβεβαιώνεται από ευρήματα πολυάριθμων μελετών. Μέσα από τη συμβολή της στην ευζωία και στην ανάπτυξη των ατόμων και της κοινότητας στην οποία αυτά εμπλέκονται, η κοινοτική μουσική μπορεί μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα να συμβάλλει στην ευημερία της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Στη χώρα μας, όπου τόσο η έρευνα όσο και η πρακτική στο συγκεκριμένο πεδίο βρίσκονται ακόμη σε νεαρά στάδια, είναι αυτονόητη η ανάγκη θεσμικής στήριξης της κοινοτικής μουσικής από τις τοπικές, περιφερειακές και κεντρικές αρχές. Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του τομέα της κοινοτικής μουσικής είναι η δημιουργία και υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Μεγάλη σημασία έχει επίσης, στο πλαίσιο πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων, ο σχεδιασμός και η εκπόνηση μελετών που θα συμβάλουν περαιτέρω στην επιστημονική τεκμηρίωση των επιδράσεων της κοινοτικής μουσικής στην ευημερία ατόμων και κοινωνιών, καθώς και η υλοποίηση κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων που αποτελούν συνέργειες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την τοπική κοινωνία (Τρούλου, Λίτος, & Στάμου, 2022). Σε κάθε περίπτωση τέλος, είναι επιτακτική ανάγκη να επικοινωνηθεί η σχετική εμπειρία και επιστημονική τεκμηρίωση σε ιθύνοντες και αρμοδίους, σε ανθρώπους που βρίσκονται σε θέσεις λήψης αποφάσεων στο πεδίο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Η υλοποίηση προγραμμάτων κοινοτικής μουσικής, η ευαισθητοποίηση ιθυνόντων και απλών ανθρώπων, η εκπαίδευση/κατάρτιση και η έρευνα, μπορούν συνδυαστικά να ισχυροποιήσουν το επιχείρημα της αναγκαιότητας κοινοτικών μουσικών δράσεων και να οδηγήσουν σε θεσμικές ρυθμίσεις και επίσημη υποστήριξη για την ανάπτυξη της κοινοτικής μουσικής στη χώρα μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agalianou, O. (2014). Carl Orff meets Carl Rogers: person-centred theory and Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerk Heute*, 91, 24-27.
- Agalianou, O. (2018). Working in refugee accommodation centers. Orff Schulwerk as means of social cohesion. *Orff-Schulwerk Heute*, 99, 44-46.
- Agalianou, O. (2021). Working in Hosting Facilities: Dance and Music as Means of Social Cohesion. In B. Ozevin, S.A. Isman, C. Seker, B. Sogukkuyu, E.U. Canakay & Z. Atabey (Eds.), *Proceeding book of International Art-Design Conference, Performances & Exhibition about the Theme "The Healing Power of Art"*. Turkey: Dokuz Eylül University.
- Αριστοτέλης. (1252b). *Πολιτικά*, Α. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2222/Anthologio-Filosofikon-Keimenon_G-Gymnasiou_html-empl/index_04_04.html
- Bartleet, B-L., & Higgins L. (2012). The Community Music Facilitator and School Music Education. In G. E. McPherson & G. F. Welsh (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 495-509). Oxford University Press.
- Bates, V. (2012). Social class and School music. *Music Educators Journal*, 98(4), 33-37. <https://doi.org/10.1177/0027432112442944>
- Campbell, P. S., & Higgins, L. (2015). Intersections between ethnomusicology, music education, and community music. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.) *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 156-188). Oxford University Press.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books,
- Coffman, D. D. (2006). Community Musicians and Music Educators: Minding the Gap. In D. D. Coffman & L. Higgins (Eds.), *Creating partnerships, making links, and promoting change* (pp. 44-52). ISME.
- Cohen, A., Bailey, B., & Nilsson, T. (2002). The importance of music to seniors. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18 (0275-3987), 89-102.
- Cole, B. (2011). Community music and higher education: A marriage of convenience. *International Journal of Community Music*, 4(2), 79-89.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2014). *Active Aging with Music: supporting wellbeing in the Third and Fourth Ages*. IoE Press.
- Creech, A., Varvarigou, M., & Hallam, S. (2020). *Contexts for Music learning and participation: developing and sustaining musical possible selves through informal, non-formal and formal practices*. Palgrave Macmillan.
- Derrida, J. (1997). *Politics of friendship* (George Collins, Trans.). Verso.
- Derrida, J. (2000). *Of hospitality* (Rachel Bowlby, Trans.). Stanford University Press.
- Derrida, J. (2001). *On cosmopolitanism and forgiveness* (M. Dooley & M. Hughes, Trans.). Routledge.
- Giess-Stüber, P. (2010). Development of Intercultural Skills through Sport and Physical Education in Europe. In W. Gasparini & A. Cometti (Eds.), *Sport Facing the Test of Cultural Diversity, Interaction and Intercultural Dialogue in Europe: analysis and practical examples* (pp. 23-29). Council of Europe Publishing.
- Γιώτσα, Α. (2015). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας: Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 25-41. <https://doi.org/10.12681/jret.962>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2.12.1992). *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού/Ν.2101* (ΦΕΚ 192 Α'). Ανακτήθηκε από: https://ddp.gr/wp-content/uploads/2013/04n2101-1992_fek_A1921-1.pdf
- Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2017). Well-being and music leisure activities through the lifespan—A psychological perspective. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford handbook of music making and leisure* (pp. 31-60). Oxford University Press.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. Kogan Page Ltd.
- Heron, J. (2009). Life cycles and learning cycles. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words* (pp. 129-146). Routledge.
- Higgins, L. (2006). The community in community music: Hospitality—friendship. In D. Coffman & L. Higgins (Eds.), *Creating partnerships, making links, and promoting change*, 1. (pp. 1-19). ISME.
- Higgins, L. (2007). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1(1), 23-37. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.23_1
- Higgins, L. (2012α). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. (2012β). One-to-One Encounters: Facilitators, Participants, and Friendship. *Theory into Practice*, 51(3), 159-166. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2012.690297>
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in Community Music: An Introduction*. Routledge Taylor & Francis.

- Higgins, L. (2018). The Community within Community Music. In G. E. McPherson & G. F. Welsh (Eds.), *An Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 4, pp. 104-119). Oxford University Press
- Higgins, L. (2020). Note 57: Hospitable approaches to community music scholarship1. *International journal of community music*, 13(3), 223-233.
- Howell, G., Higgins, L., & Bartleet, B. L. (2017) Community Music Practice: Intervention Through Facilitation. In R. Mantie & G.D. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure* (pp. 601-618). Oxford University Press.
- Jones, P. M. (2009). Lifewide as well as lifelong: broadening primary and secondary school music education's service to students' musical needs. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 201-214.
- Lines, D. (2018). The ethics of community music. In B. Bartleet & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 385-402). Oxford University Press.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussions: the inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). University of Maryland Press.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is Music, Health, and Wellbeing, and Why is it Important? In R. Macdonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 3-11). Oxford University Press.
- McKay, G., & Higham, B. (2012). Community music: History and current practice, its constructions of 'community', digital turns and future soundings. *International Journal of Community Music*, 5(1), 91-103. http://dx.doi.org/10.1386/ijcm.5.1.91_1
- Mesjasz, C. (1988). Applications of Systems Modelling in Peace Research. *Journal of Peace Research*, 25(3), 291-334. <https://doi.org/10.1177/002234338802500319>
- Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: Toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Παυλίδου, Ι. (2020). *Μεταμορφώνοντας χώρους μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές πρακτικές σε ενάλωτες κοινότητες* (Doctoral dissertation). <https://ikee.lib.auth.gr/record/319989/files/GRI-2020-27724.pdf>
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Πλειός, Γ. (1998). Το νέο περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και η σχέση ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας* (67), 73-79.
- Ruck Keene, H., & Green, L. (2017). Amateur and professional music making at Dartington International Summer School. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford handbook of music making and leisure* (pp. 363-383). Oxford University Press.
- Salmon, S. 2012. "Musica Humana – thoughts on humanistic aspects of Orff-Schulwerk". Orff - Schulwerk Informationen 87, 13-19.
- Smilde, R. (2010). Lifelong and lifewide learning from a biographical perspective: transformation and transition when coping with performance anxiety. *International journal of community music*, 3(2), 185-201.
- Southcott, J. E. (2009). And as I go, I love to sing: The Happy Wanderers, music and positive aging. *International Journal of Community Music*, 2 (2/3), 143-156.
- Στάμου, Α., & Λίτος, Ι. (2022, 21-23 Οκτωβρίου). *Η κοινοτική μουσική ως μέσο δημιουργίας νέων μορφών κοινοτήτων: Βασικές αρχές και παραδείγματα από την Ελλάδα και τη διεθνή κοινότητα* [Προφορική παρουσίαση σε συνέδριο]. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα. <https://5o-syn-kte.wpnet.upatras.gr/category/archiki/>
- Taylor, A. (2012). Using repertory grids to explore musical skills and attitudes in a mature-age adult at the early stages of learning for self-fulfillment: A case study of James. *British Journal of Music Education*, 29(2), 233-250.
- Τρούλου, Ρ., Λίτος, Ι., & Στάμου, Α. (2022, 21-23 Οκτωβρίου). *Επειδή τα παιδιά δεν νιώθουν ασφαλή: Η σύμπραξη των κοινοτικών τεχνών και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον αναγκαίο μετασχηματισμό της σχολικής πραγματικότητας*. [Προφορική παρουσίαση σε συνέδριο]. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα. <https://5o-syn-kte.wpnet.upatras.gr/category/archiki/>
- Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2012). Benefits experienced by older people who participated in group music-making activities, *Journal of Applied Arts and Health*, 3(2), 183-198.
- Varvarigou, M., Willingham, L., Abad, V., & Poon, J. (2021). Music facilitation for promoting wellbeing across the lifecourse. *International Journal of Community Music, Special Issue. 14*(1), 81-101.
- Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*,

I(1), 5-21.

Veblen, K., & Waldron, J. (2012). Fast Forward: Emerging Trends in Community Music. *The Oxford Handbook of Music Education*, 2. 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0014

Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science & Medicine* (1967), *11*(1), 35-41.