

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

**ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ**



Συνέδριο Ε.Ε.Μ.Ε.



**Η Μουσική Εκπαίδευση
σε έναν κόσμο που αλλάζει
Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες**

**15-17
Απριλίου
2022**

**Επιστημονική Επιμέλεια
Θεοχάρης Ράπτης & Ελισσάβητ Περακάκη**



Θεσσαλονίκη 2023

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 9ου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ της Ε.Ε.Μ.Ε.

Η Μουσική Εκπαίδευση
σε έναν κόσμο που αλλάζει.
Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες
(15-17 Απριλίου 2022)

Επιστημονική Επιμέλεια
Θεοχάρης Ράπτης & Ελισσάβητ Περακάκη



Θεσσαλονίκη 2023

**Πρακτικά 9ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση:
Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει. Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες**

**Proceedings of the 9th Conference of the Greek Society for Music Education:
Music Education in a Changing World. Identities, Values, Experiences**

<https://apps.eeme.gr/public/events/9th-conf>

Επιστημονική επιμέλεια: Θεοχάρης Ράπτης & Ελισσάβητ Περακάκη

Scientific editors: Theocharis Raptis & Elissavet Perakaki

Με την επιστημονική υποστήριξη των τμημάτων

With the scientific support of the following university departments

**Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**



**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
ΕΚΠΑ**



**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Α.Π.Θ.**



**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Ιόνιο Πανεπιστήμιο**



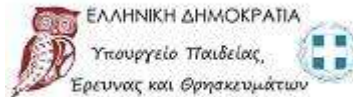
**Τμήμα Μουσικής Επιστήμης
και Τέχνης**



**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας / Under the auspices of the Greek Ministry of Education



@ Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (E.E.M.E.), 2023

@ Greek Society for Music Education (GSME), 2023

www.eeme.gr | e-mail: info@eeme.gr

Σχεδιασμός σήματος Συνεδρίου: Γιάννης Οικονόμου | **Conference logo:** Ioannis Oikonomou

Σελιδοποίηση: Δήμητρα Κόνιαρη | **DTP:** Dimitra Koniari

ISBN: 978-618-83465-9-8

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται βάσει του Νόμου 2121/93 που ισχύει έως σήμερα καθώς και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με τον Νόμο 100/1975). Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η φωτοανατύπωση και η εν γένει αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς τη γραπτή άδεια του εκδότη.

This work is protected under Law 2121/93 in force until today and under the Berne Convention (ratified by Law 100/1975). Reproduction, photocopying and general reproduction of this work, in any way or form, in part or in summary, in the original or in translation or other adaptation, is prohibited without the written permission of the publisher.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ



Η Μουσική Εκπαίδευση
σε έναν κόσμο που αλλάζει
Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες

15-17
Απριλίου
2022

Πλατφόρμα συνεδρίου: <https://apps.eeme.gr/>

Κεντρικοί ομιλητές



Estelle R. Jorgensen



Thomas Regelski



Randall Everett Allsup



Ολυμπία Αγαλιανού

Επιστημονική Επιτροπή Πρακτικών 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Επικεφαλής: Θεοχάρης Ράπτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελισσάβητ Περακάκη, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

Αγαλιανού Ολυμπία, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ
Ακογιούνογλου Μίτσυ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ - Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Ανδρικός Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΜΣ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αλεξάνδρου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΜΣ- ΑΠΘ
Αναγνωστοπούλου Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ
Ανδρούτσος Πολύβιος, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ
Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ
Βαρβαρίγου Μαρία, Λέκτορας, Mary Immaculate College, University of Limerick
Βερβέρης Αντώνης, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, ΤΜΣ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βούβαρης Πέτρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΜΕΤ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Διονυσίου Ζωή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΜΣ - Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Ετμεκτσόγλου Ιωάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΜΣ - Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Ζεπάτου Βασιλική, Καθηγήτρια Πιάνου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου
Θεοδωρίδης Νίκος, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ
Καλλιμοπούλου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΕΤ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΜΣ - ΑΠΘ
Καμπουρόπουλος Αιμίλιος, Καθηγητής, ΤΜΣ - ΑΠΘ
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΚΠ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Κοκκίδου Μαίη, Εντεταλμένη Λέκτορας, ΠΜΣ - Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ΠΜΣ -
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Κολυδάς Τάσος, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ
Κουτσουπιδου Θεανώ, Συντονίστρια Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Mediterranean College
Λαπιδάκη Ελένη, Καθηγήτρια, ΤΜΣ – ΑΠΘ
Μελιγκοπούλου Μαρία - Έμμα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΕΤ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Μυγδάνης Γιάννης, Εκπαιδευτικός μουσικής, Pierce - The American College of Greece
Μυράλης Γιάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών και
Εκπαιδευτικών Επιστημών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Νικολάου Ειρήνη, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΠΤΔΕ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδου-Σταύρου Νατάσα, Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικής και Χορού, Πανεπιστήμιο
Λευκωσίας
Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου Μαρία, Λέκτορας, Σχολή Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών και
Εκπαιδευτικών Επιστημών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παυλίδου Εύα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ
Περακάκη Ελισσάβητ, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ
Πετράκης Κώστας, Λέκτορας, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Στάμου Λήδα, Καθηγήτρια, ΤΜΕΤ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τριανταφυλλάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ
Τσουγκρας Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΜΣ - ΑΠΘ
Φυτίκα Αθηνά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΜΣ - Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Χρυσοστόμου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ
Ψαλτοπούλου Ντόρα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ - ΑΠΘ

Οργανωτική Επιτροπή 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Πρόεδρος: Θεοχάρης Ράπτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΝ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος - Υπεύθυνος δημιουργίας και διαχείρισης πλατφόρμας: Τάσος Κολυδάς,
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ

Γραμματεία: Δήμητρα Κόνιαρη, Ιωσηφίνα Παπαλάμπρου, Χρήστος Τσακίρογλου

Ταμίας: Νίκος Κούγκας, Σοφία Αγγελίδου

Ομάδα Δημοσίων Σχέσεων και επαφής με ΜΜΕ: Βίκη Καραγκούνη, Ανθούλα Κολιάδη-
Τηλιακού, Χρήστος Τσακίρογλου, Χριστίνα Τσίγκα

Ομάδα Τεχνικής Υποστήριξης: Γιάννης Μυγδάνης, Μάριος Σκαμνέλος, Μαρία Τσαλίκη

Ομάδα Καλλιτεχνικών εκδηλώσεων: Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού, Όλγα Ζέρβα, Γιάννης
Μυγδάνης, Μάριος Σκαμνέλος, Χριστίνα Τσίγκα

Επιμέλεια αγγλικών κειμένων: Κλειώ Παπαδιά, Μαίη Κοκκίδου, Ανθούλα Κολιάδη-
Τηλιακού, Δήμητρα Κόνιαρη

Σχεδιασμός και γραφιστική επιμέλεια σήματος και αφίσας 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.:
Ιωάννης Οικονόμου

Προεδρεύοντες Επιστημονικής Επιτροπής 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Πρόεδρος: Ζαφρανάς Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΜΣ - ΑΠΘ

Αντιπρόεδρος: Μαίη Κοκκίδου, Εντεταλμένη Λέκτορας, ΠΜΣ - Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
ΠΜΣ - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Γραμματεία: Ελισσάβη Περακάκη, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΜΣ - ΕΚΠΑ,
Γιάννης Μυγδάνης, Εκπαιδευτικός μουσικής, Pierce - The American College of Greece

Διοικητικό Συμβούλιο της Ε.Ε.Μ.Ε. (2021-2023)

Πρόεδρος: Μαρία Κουρκουρίκα

Αντιπρόεδρος: Χριστίνα Τσίγκα

Γραμματέας: Χρήστος Τσακίρογλου

Ταμίας: Σοφία Αγγελίδου

Μέλη: Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Γιάννης Μυγδάνης

Ελισσάβη Περακάκη

Επιμέλεια Πρακτικών: Θεοχάρης Ράπτης & Ελισσάβη Περακάκη

Σελιδοποίηση: Δήμητρα Κόνιαρη

@ Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, 2023

ISBN: 978 618 83465 9 8

Ιστοσελίδες Συνεδρίου:

<https://apps.eeme.gr/public/events/9th-conf> και

<https://www.eeme.gr/conferences/9o-synedrio.html>

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

| | |
|--|-------|
| Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης | ix |
| Χαιρετισμός του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, Θεοχάρη Ράπτη | xi |
| Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, Υπεύθυνου δημιουργίας και διαχείρισης της πλατφόρμας του Συνεδρίου, Τάσου Κολυδά | xii |
| Χαιρετισμός του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής, Νικόλαου Ζαφρανά | xiii |
| Χαιρετισμός της Προέδρου του Διοικητικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Μ.Ε., Μαρίας Κουρκουρίκα | xiv |
| Χαιρετισμός της Επιθεωρήτριας Μουσικής του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, Γεωργίας Κυριακίδου Νεοφύτου | xvi |
| Χαιρετισμός της Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Κατερίνας Πλακίτση | xviii |
| Χαιρετισμός του Προέδρου του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Γεώργιου Βράνου | xix |
| Χαιρετισμός του Προέδρου του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., Κώστα Τσούγκρα | xx |
| Χαιρετισμός της Προέδρου του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, Αναστασία Σιώψη | xxi |
| Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Προέδρου του Τμήματος, Αθανάσιου Τρικούπη | xxii |

Κεντρικές Ομιλίες

| | |
|--|----|
| Jorgensen, Estelle R. <i>“Betwixt and Between”</i> : Navigating Conflicting Music Educational Values During Troubled Times | 1 |
| Regelski, Thomas. <i>Here we are again</i> | 10 |
| Allsup, Randall Everett. <i>Teaching in Pandemic Times</i> | 35 |
| Αγαλιανού, Ολυμπία. <i>Μουσική εκπαίδευση ή η μουσική εκπαιδεύει: αναστοχαστική προσέγγιση στους ρόλους</i> | 46 |

Προφορικές Ανακοινώσεις

| | |
|--|----|
| Αθανασίου, Ιωάννης, Καρέτσου, Παναγιούλα & Πασσιάς, Ελευθέριος. <i>Το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» στα μουσικά σχολεία: μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου και η αξιοποίηση του Μέλους ως εναλλακτικού θεωρητικού συστήματος</i> | 55 |
| Ακογιούνογλου, Μίτση & Διονυσίου, Ζωή. <i>Μουσική στην κοινότητα των φυλακών: Ένα πρότζεκτ μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας</i> | 63 |
| Βασίλογλου, Κωνσταντίνα. <i>Έμφυλα στερεότυπα στη μουσική: Προκλήσεις και εμπόδια που αντιμετώπισαν γυναίκες σε ανδροκρατούμενους μουσικούς χώρους</i> | 73 |

| | |
|--|-----|
| Βερβέρης, Αντώνης. <i>Προφορικότητα, προσπολιτισμός και η εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σύγχρονου λαϊκού οργανοπαίκτη από τη Λέσβο</i> | 82 |
| Διονυσίου, Ζωή, Ιμέρ, Ιωάννα & Σαπνάρα, Δήμητρα. <i>Δημιουργία Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων και εφαρμογή διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής</i> | 91 |
| Ευθυμίου, Σπυριδούλα. <i>Η διδασκαλία του τραγουδιού στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της χώρας μας</i> | 103 |
| Ζεπάτου, Βασιλική. <i>Μια γκαλερί στο στούντιο πιάνου: Η χρήση εικόνων στο μάθημα πιάνου του Μουσικού Σχολείου</i> | 110 |
| Ζεπάτου, Χρυσάνθη & Ράπτης, Θεοχάρης. <i>Η διαμόρφωση της μουσικής παιδαγωγικής του Friedrich Froebel: από τον πρώτο νηπιακό κήπο στα Μητρικά Τραγούδια και Χάδια</i> | 126 |
| Καλοπανά, Μαγδαληνή. <i>Ο κρίσιμος ρόλος της έντεχνης μουσικής στα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής</i> | 139 |
| Κοκκίδου, Μαίη. <i>Η φύση, η αξία και το νόημα της μουσικής εμπειρίας: θεωρήσεις και προοπτικές για τη μουσική εκπαίδευση</i> | 149 |
| Κώνστα, Νασία. <i>Ηθικά διλήμματα και ζητήματα ηθικών κρίσεων των εκπαιδευτικών μουσικής στη Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i> | 158 |
| Κωνσταντακοπούλου, Αγγελική. <i>«Μαθαίνω πρώτη ανάγνωση... τραγουδώντας». Μελέτη Περίπτωσης στην Α' Δημοτικού</i> | 167 |
| Μάντζιου, Ναυσικά & Φευγαλάς, Στέφανος. <i>Πλευρές παρουσίας της φύσης στα εγχειρίδια Μουσικής: Διερεύνηση ειδικών εσωτερικών μουσικών στοιχείων στα δημοτικά τραγούδια</i> | 178 |
| Ματζίρης, Χρήστος & Ζαφρανάς, Νικόλαος. <i>Οι πειρατές της μουσικής: Ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι εξάσκησης στην ανάγνωση, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής για χρήση στη σχολική τάξη</i> | 187 |
| Μελιγκοπούλου, Μαρία Έμμα & Τσάμη, Ελπίδα. <i>Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην λειτουργία, τις δοκιμές και το ρεπερτόριο των ελληνικών χορωδιών. Η σημασία της δια ζώσης διδασκαλίας και ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές που απέφεραν θετικά αποτελέσματα</i> | 196 |
| Μυγδάνης, Γιάννης. <i>Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού λογισμικού σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης</i> | 209 |
| Ολοκτσίδου, Ήβη, Κωνσταντάκου, Κλειώ & Ακογιούνου, Μίτση. <i>Αποτύπωση της εμπειρίας εμπυχωτών μουσικής στην κοινότητα στη Γερμανία και στην Ελλάδα: μία φαινομενολογική προσέγγιση</i> | 222 |
| Papadogianni-Kouranti, Martha, Anagnostopoulou, Christina & Triantafyllaki, Angeliki. <i>Multisensory music representation in primary classroom: preliminary qualitative data on children's perspectives</i> | 232 |
| Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μαρία. <i>Ενσωματώνοντας μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους: Μελέτη περίπτωσης μητέρας</i> | 241 |
| Ράπτης, Θεοχάρης. <i>Το κλάμα του Οδυσσέα: η ιστορία των συναισθημάτων ως βάση για τη συναισθηματική αγωγή στο μάθημα της μουσικής</i> | 250 |

| | |
|---|-----|
| Σαλτάρη, Ρεγγίνα, Ετμεκτσόγλου, Ιωάννα, Ευθυμίου, Σπυριδούλα & Κοκκινομηλιώτη, Λένα. <i>Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας»: Μία μουσικοθεατρική παράσταση στο πλαίσιο της ακουστικής οικολογίας και οι επιδράσεις της στον υπό διαμόρφωση οικολογικό εαυτό"</i> | 259 |
| Σαπλαούρα, Μαρία & Αγαλιανού, Ολυμπία. <i>Η μουσικοκινητική αγωγή Orff στην Ελλάδα: ιστορική ανασκόπηση</i> | 269 |
| Σιάσος, Σπύρος. <i>Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση της Μελέτης «Του κύκλου τα γυρίσματα» στο μάθημα του ταμπουρά στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου</i> | 278 |
| Σοφιανός, Κωνσταντίνος. <i>Ο Σημασιολογικός Ιστός (Web 3.0) στη Μουσική Εκπαίδευση</i> | 288 |
| Τσαμπατζίδης, Θεόδωρος, π. <i>Ειδικό χρωματικό κωδικαλφάβητο και μουσική εκπαίδευση μαθητών με δυσχρωματοψία</i> | 297 |
| Τόγια, Άλκηστις, Ματζίρης, Χρήστος & Σεργίου, Παύλος. <i>Μελετώντας τον τρόπο εκφοράς, άρθρωσης και μάσκας στο χορωδιακό τραγούδι: Μια εκπαιδευτική διαδραστική εφαρμογή φωνητικής βελτίωσης για ερασιτέχνες ενηλίκους χορωδούς στο πλαίσιο της ψηφιακής μάθησης. Έκδοση της εφαρμογής στην ελληνική γλώσσα</i> | 308 |
| Τσέλιγκα, Πολυξένη. <i>Η διδασκαλία του ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία. Προς αναζήτηση μιας ταυτότητας</i> | 315 |
| Τσιμπούρη, Θεοδώρα. <i>Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή μουσικού συνόλου: μία μελέτη περίπτωσης μουσικού σχολείου</i> | 324 |
| Φαρμάκη, Ευπραξία. <i>Το χορωδιακό τραγούδι ως εκπαιδευτική διαδικασία για την τρίτη ηλικία: Η περίπτωση της χορωδίας «Ευεστό»</i> | 331 |
| Φιλιάνου, Μαρία. <i>Από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο: η μουσική εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μη τυπικό περιβάλλον</i> | 341 |
| Χαμάλη, Δέσποινα. <i>Τα παιδιά του νηπιαγωγείου συναντούν το ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι μέσα από μια σύγχρονη οπτική: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση με άξονα αναφοράς τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner)</i> | 350 |
| Χαρισίδου, Χριστίνα-Ανθή. <i>Η κατανόηση της προφορικής μάθησης στη διδασκαλία αχλαδόσχημης λύρας σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Λύρα Μακεδονίας, μια μελέτη περίπτωσης</i> | 360 |

Συμπόσια

ΣΥΜΠΟΣΙΟ Ι:

Αντιμετωπίζοντας προκλήσεις και εμβαθύνοντας στον αντίκτυπο της πανδημίας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης

Συντονίστριες: Μίτση Ακογιούνου & Δήμητρα Κόνιαρη 367

Εισηγήσεις

Νεφέλη Σγατζή & Δήμητρα Κόνιαρη. *Μουσικοτροπώντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας: εμπειρίες φοιτητ(ρι)ών και διδασκόντων του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Μια πιλοτική έρευνα* 370

| | |
|--|-----|
| Σμαράγδα Χρυσοστόμου & Αγγελική Τριανταφυλλάκη. <i>Αναπροσαρμόζοντας την πρακτική διδασκαλία των φοιτητών του ΤΜΣ, ΕΚΠΑ, σε συνθήκες πανδημίας</i> | 379 |
| Αντώνης Βερβέρης & Αριστείδης Αποστολής. <i>Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας της COVID-19</i> | 386 |
| Μίτσου Ακογιούνογλου. <i>Οι ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις της εξ αποστάσεως διδακτικής συνθήκης μέσα από την εμπειρία καθηγητών μουσικής</i> | 392 |

ΣΥΜΠΟΣΙΟ II:

| | |
|--|-----|
| Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου: φθάνοντας στο σήμερα και οδεύοντας στο αύριο | |
| Συντονίστρια: Βασιλική Ζεπάτου | 399 |
| Εισηγήσεις | |
| Ανδρέας Γλυνιάς. <i>Η θεσμική διατύπωση της ελληνικής ιδέας του Μουσικού Σχολείου από την έμπνευση στην πραγμάτωση και η πνευματική του διάχυση στην Ευρωπαϊκή Ένωση</i> | 402 |
| Γεωργία Κυριακίδου Νεοφύτου. <i>Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο. Παρελθόν, παρόν, μέλλον</i> | 414 |
| Βασιλική Ζεπάτου. <i>Ζητήματα υποδομών ως δυναμική παράμετρος του θεσμού των Μουσικών Σχολείων</i> | 423 |
| Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού. <i>Συνεργασίες μεταξύ Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: η σπουδαιότητα και η δυναμική τους</i> | 434 |
| Ιωάννης Μαλαφής. <i>Τα μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα μουσικά σχολεία: Αναδρομή, προσαρμογή στη σημερινή πραγματικότητα</i> | 444 |

ΣΥΜΠΟΣΙΟ III:

| | |
|--|-----|
| Προς έναν ανοιχτό διάλογο: Σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα | |
| Συγγραφείς: Χριστίνα Καλλιώδη, Μίτσου Ακογιούνογλου, Χριστιάνα Αδαμοπούλου, Μαρία Φρουδάκη & Γιώργος Τσίρης | 451 |

ΣΥΜΠΟΣΙΟ IV:

| | |
|--|-----|
| Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών μουσικών | |
| Συντονιστής: Γιάννης Μυράλης | 467 |
| Εισηγήσεις | |
| Άλκηστις Τόγια. <i>Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών χορωδών στην Ελλάδα: Μελέτη περίπτωσης δύο χορωδιών ερασιτεχνών ενηλίκων στη Θεσσαλονίκη</i> | 470 |
| Άση Κονδυλίδου. <i>Ατομικό μάθημα οργάνου και ευζωία στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης</i> | 476 |

SYMPOSIUM V:

| | |
|---|-----|
| Flipped Classroom: implementation, teaching approaches, and challenges in music education | |
| Authors: Elissavet Perakaki, Helena Andreou, Lilly Kotsira, Georgios Tsitas & Chrisanthi Zepatou | 483 |

ΣΥΜΠΟΣΙΟ VI:

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

Συγγραφείς: Λήδα Στάμου, Μαρία Βαρβαρίγου, Ολυμπία Αγαλιανού & Ραφαέλα Τρούλου 496

Εργαστήρια

Μίντζα, Μαρίνα. *Χτίζοντας γέφυρες αλληλεγγύης και συνεργασίας στο μάθημα της μουσικής: μουσικές δράσεις με αφορμή την ταινία Vina Cuba (2005)* 512

Παρπαρά, Χρυσή. *Ψηφιακά μουσικά παιχνίδια με αφορμή ένα παραμύθι* 522

Αναρτημένες ανακοινώσεις (Poster)

Σταυρουλάκη, Αναστασία. *Σχεδιασμός ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ* 528

Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης των Πρακτικών

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Μετά την επιτυχημένη διεξαγωγή του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. με τίτλο *Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει. Ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες*, που πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά από 15 μέχρι 17 Απριλίου 2022, είμαστε στην ευχάριστη θέση να καταθέσουμε στην επιστημονική κοινότητα τα Πρακτικά του Συνεδρίου. Ο κόσμος πράγματι αλλάζει, όπως μαρτυρά και ο τίτλος του Συνεδρίου μας και μάλιστα με ρυθμούς που συχνά δυσκολευόμαστε να παρακολουθήσουμε. Έτσι, βασιζόμενοι στις εμπειρίες μας επαναδιαπραγματευόμαστε διαρκώς τις ταυτότητές μας και αναστοχαζόμαστε πάνω στις αξίες μας.

Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε σε μια δύσκολη περίοδο, στο τέλος της πανδημίας που κουβαλούσε όλη την πίεση και τους φόβους των όσων προηγήθηκαν. Κρατάμε ωστόσο κάτι που μας κάνει ιδιαίτερα αισιόδοξους: στραφήκαμε όλοι μας, ως ένα βαθμό και υποχρεωτικά, περισσότερο στις δυνατότητες που μας προσφέρει η τεχνολογία. Έτσι, και στο Συνέδριο, εκτός από την εκλεκτή συνάδελφό μας από την Ελλάδα, την Ολυμπία Αγαλιανού, η τεχνολογία μάς επέτρεψε να έχουμε κοντά μας τρεις από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Μουσικής Παιδαγωγικής παγκοσμίως ως κεντρικούς ομιλητές: την Estelle Jorgensen, τον Randall Everett Allsup και τον Thomas Regelski. Τα κείμενά τους κοσμούν τα Πρακτικά μας. Ακόμη, κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου είχαμε την ευκαιρία να χαρούμε με τις δημιουργίες μαθητών και μουσικών από κάθε γωνιά της Ελλάδας, κάτι που θα ήταν μάλλον δύσκολο να το πετύχουμε σε μια δια ζώσης συνάντηση. Η τεχνολογία ανοίγει λοιπόν νέους δρόμους επικοινωνίας, όπως και νέες προοπτικές στις δράσεις μας, αλλά και στον μελλοντικό τρόπο δραστηριοποίησης της Ε.Ε.Μ.Ε. Χαιρόμαστε και ανυπομονούμε για αυτό. Από την άλλη, οι απαγορεύσεις που είχαν σχέση με τη μουσική κατά την περίοδο της πανδημίας, (η μουσική στα καταστήματα, ο χορός, το τραγούδι, η χρήση μουσικών οργάνων στα σχολεία μας) μάς βοήθησαν να συνειδητοποιήσουμε ότι η νόσος COVID-19 και η μουσική έχουν ένα κοινό στοιχείο: το σώμα. Η πανδημία μάς υπενθύμισε εμμέσως, ότι η μουσική είναι κάτι πολύ σωματικό και αυτό είναι κάτι με ιδιαίτερη βαρύτητα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που συχνά μοιάζει να αγνοεί το σώμα.

Το 9ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. είχε τον μεγαλύτερο αριθμό Συμποσίων σε σχέση με όλα τα προηγούμενα συνέδρια. Ίσως το γεγονός αυτό να μαρτυρά μια πιο έντονη ανάγκη για διάλογο και επικοινωνία, ως αντίδραση στην απομόνωση που όλοι βιώσαμε τα προηγούμενα χρόνια. Από την άλλη, πολλές εισηγήσεις και συζητήσεις επιχείρησαν να διερευνήσουν πρακτικές και φαινόμενα έξω από τη θεσμοθετημένη και επίσημη μουσική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας έτσι την πολλαπλότητα και την ποικιλία του φαινομένου της μουσικής και της μουσικής παιδείας. Τα εργαστήρια ήταν πιο λίγα, καθώς οι δημιουργικές και συμμετοχικές μουσικές δράσεις δύσκολα μπορούν να εγκλωβιστούν σε μικρές οθόνες. Παρόλα αυτά, η ανταπόκριση ήταν θετική, οι συζητήσεις ζωντανές και οι ευχές για "δια ζώσης" δράσεις συχνές. Ταυτόχρονα η παρουσίαση ψηφιακών εφαρμογών, μας έδωσε έμπνευση για δράσεις με τα παιδιά του σήμερα, που προσεγγίζουν τη μουσική γνώση με διαφορετικό τρόπο από τον δικό μας και οφείλουμε να τον ακολουθήσουμε.

Στον παρόντα τόμο θα βρείτε τα πλήρη κείμενα των κεντρικών ομιλιών, των ανακοινώσεων του Συνεδρίου (προφορικές και αναρτημένες εισηγήσεις), των συμποσίων, και των εργαστηρίων που συμμετείχαν επιτυχώς στη διαδικασία κρίσης (τυφλό σύστημα δύο κριτών, σε αρκετές περιπτώσεις και τριών) από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου. Τα κείμενα δημοσιεύονται με βάση τα ονόματα των συγγραφέων και με αλφαβητική σειρά (σε ομαδικές εργασίες και συμπόσια, με βάση το όνομα του/της πρώτου/της συγγραφέα και του/της συντονιστή/ίτριας αντίστοιχα). Προσπαθήσαμε με τη βοήθεια όλων των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής, να θέσουμε το πλαίσιο για έναν επιστημονικό

διάλογο υψηλού επιπέδου και νομίζουμε ότι σε μεγάλο βαθμό κατορθώσαμε να ανταποκριθούμε σε αυτόν τον στόχο.

Τα Πρακτικά του Συνεδρίου παρουσιάζονται σε μια περίοδο που η υγειονομική κρίση έχει σε μεγάλο βαθμό ξεπεραστεί, αλλά νέες κρίσεις έχουν κάνει σε παγκόσμιο επίπεδο την εμφάνισή τους. Έναν περίπου χρόνο μετά το Συνέδριο ο κόσμος μας δεν δείχνει να είναι πιο ειρηνικός, πιο δίκαιος, πιο ασφαλής. Τα κείμενα των Πρακτικών συνδέουν τους προβληματισμούς μας με αυτούς της παγκόσμιας εκπαιδευτικής και μουσικής κοινότητας, διευρύνουν τον όρο «μουσική παιδεία», αναζητούν τρόπους ουσιαστικής επικοινωνίας, αναδεικνύουν καλές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί μας εφαρμόζουν, φωτίζουν τη σημασία της μουσικής παιδείας για την υπέρβαση αδιεξόδων και ανισοτήτων. Τα Πρακτικά σας προσκαλούν να τα μελετήσετε, να προβληματιστείτε, να πάρετε ιδέες και ίσως να τις εφαρμόσετε σε όποιο πλαίσιο δραστηριοποιείστε. Γιατί η μουσική μάς επιτρέπει ακόμα να ονειρευόμαστε έναν κόσμο με μελωδία και ρυθμό, έναν κόσμο που θα μας αγκαλιάζει ανεξάρτητα από την ηλικία, την φυλή, τις προτιμήσεις μας, και ο οποίος θα είναι σίγουρα καλύτερος.

Θα θέλαμε, τελειώνοντας, να ευχαριστήσουμε θερμά τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, καθώς με τη συνέπειά τους και την επιστημονική τους επάρκεια συνέβαλαν στη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας των Πρακτικών του Συνεδρίου. Ήταν μεγάλη μας χαρά και τιμή που στην προσπάθειά μας αυτή, μάς συμπαραστάθηκαν 6 Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας μας, αναδεικνύοντας έτσι τη διεπιστημονική δυναμική που έχει η Μουσική Εκπαίδευση, αλλά και την αξία των συνεργασιών μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της χώρας. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε. για την εμπιστοσύνη που μας έδειξαν και τη διαρκή τους στήριξη καθόλη τη διάρκεια της προετοιμασίας.

Καλή ανάγνωση

*Θεοχάρης Ράπτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

*Ελισσάβητ Περακάκη
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ*

Χαιρετισμός του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής

Σας καλωσορίζω όλες και όλους στο 9ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. και εύχομαι η συνάντησή μας να αποτελέσει τον χώρο για γόνιμες συζητήσεις, νέες ιδέες και αναστοχασμό. Σας ευχαριστώ όλους για τη συμμετοχή σας, για τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και την εμπειρία που θα μοιραστείτε μαζί μας.

Ως πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής έχω να πω ότι οι προκλήσεις για τη διοργάνωση αυτού του Συνεδρίου ήταν εντελώς διαφορετικής φύσης σε σχέση με τα προηγούμενα. Δεν είχαμε να «κλείσουμε» αίθουσες και να διαμορφώσουμε χώρους, αλλά να ετοιμάσουμε διαδικτυακές πλατφόρμες. Για τον λόγο αυτό θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τον αντιπρόεδρο της επιτροπής και υπεύθυνο για την πλατφόρμα, τον Τάσο, ο οποίος ουσιαστικά σήκωσε το μεγαλύτερο βάρος της διοργάνωσης και τα κατάφερε εξαιρετικά. Ευχαριστίες θέλω να δώσω και στην ομάδα τεχνικής υποστήριξης, στον Γιάννη, τον Μάριο και τη Μαρία και σε όσους και κατά τη διάρκεια του συνεδρίου θα βοηθήσουν σε αυτό το κομμάτι της προσπάθειας. Αναφέρω μόνο τα μικρά ονόματα, θέλοντας να μεταφέρω κάτι από το κλίμα οικειότητας και συνεργασίας που πετύχαμε στην επιτροπή.

Πολλές ευχαριστίες για την τεράστια προσφορά τους στην καταπληκτική Γραμματεία μας, στην Δήμητρα, την Ιωσηφίνα και τον Χρήστο και στους ταμίες μας, την Σοφία και τον Νίκο, των οποίων το έργο είναι πάντα πολύ απαιτητικό. Πολλή δουλειά έκαναν για την προβολή του Συνεδρίου μας η Χριστίνα, η Ανθούλα, η Βίκη και ο Χρήστος ενώ τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις συντόνισαν η Χριστίνα, η Ανθούλα, η Όλγα ο Γιάννης και ο Μάριος. Τους ευχαριστώ θερμά, όπως επίσης και την Μαίη την Ανθούλα και την Δήμητρα για την επιμέλεια των αγγλικών κειμένων

Ήταν μεγάλη μας χαρά και τιμή που στην προσπάθειά μας αυτή, μάς συμπαράσταθηκαν 6 Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας μας, αναδεικνύοντας έτσι τη διεπιστημονική δυναμική που έχει το αντικείμενο της Μουσικής Εκπαίδευσης, αλλά και τη σημασία των συνεργασιών. Πολλές ευχαριστίες στην επιστημονική μας επιτροπή, στον Νίκο, την Μαίη, ιδιαιτέρως στην Ελισσάβετ και τον Γιάννη και σε όλα της τα μέλη. Τέλος, να ευχαριστήσω το Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε. και το Υπουργείο Παιδείας για την εμπιστοσύνη που μας έδειξαν.

Η περίοδος της πανδημίας ήταν μια δύσκολη περίοδος για όλους. Σε σχέση με το Συνέδριό μας, κρατάω δύο πράγματα, προσπαθώντας να παραμένω αισιόδοξος. Από τη μια στραφήκαμε όλοι μας περισσότερο στις δυνατότητες που μας προσφέρει η τεχνολογία. Έτσι, και στο Συνέδριο, εκτός από την εκλεκτή συνάδελφό μας από την Ελλάδα, η τεχνολογία θα μας επιτρέψει επίσης να έχουμε κοντά μας τρεις από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Μουσικής Παιδαγωγικής παγκοσμίως ως κεντρικούς ομιλητές. Η τεχνολογία ανοίγει νέους δρόμους επικοινωνίας, όπως και νέες προοπτικές στα μαθήματά μας. Χαιρόμαστε πολύ για αυτό.

Από την άλλη, την περίοδο της πανδημίας, διαπιστώσαμε πόσα πολλά πράγματα που είχαν σχέση με τη μουσική ή τη μουσική εκπαίδευση είχαν απαγορευτεί: η μουσική στα καταστήματα, ο χορός, το τραγούδι στα σχολεία, τα μουσικά όργανα... Όλα αυτά μας έδειξαν ότι η νόσος COVID-19 και η μουσική έχουν ένα κοινό στοιχείο: το σώμα. Η πανδημία μάς υπενθύμισε εμμέσως ότι η μουσική είναι κάτι πολύ σωματικό. Ας εκμεταλλευτούμε, λοιπόν, όσα μας προσφέρει η τεχνολογία και ας συνεχίσουμε να το κάνουμε και στο μέλλον. Ας ελπίσουμε, όμως, ότι στο επόμενο συνέδριο θα είμαστε όλοι, ενσώματα, στον ίδιο κοινό χώρο, να επικοινωνήσουμε με τους πολλούς τρόπους που η μουσική μάς προσφέρει. Και ας ελπίσουμε επίσης ο κόσμος μας να είναι πιο ειρηνικός και όλοι μας πιο πρόθυμοι και έτοιμοι να επικοινωνούμε.

Σας ευχαριστώ και πάλι που είστε μαζί μας και εύχομαι οι εργασίες του συνεδρίου να σας προσφέρουν όλα όσα περιμένετε και ακόμη περισσότερα.

*Θεοχάρης Ράπτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής

Κυρίες και κύριοι, αξιότιμοι προσκεκλημένοι, αξιότιμοι συνάδελφοι, είναι μεγάλη μου τιμή να απευθύνω χαιρετισμό για την έναρξη του 9ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, ως μέλος της Οργανωτικής Επιτροπής.

Η σημερινή ημέρα δεν σηματοδοτεί απλώς την αρχή του συνεδρίου, αλλά και την αφετηρία ενός διαφορετικού τρόπου για την οργάνωση και υλοποίηση ανάλογων επιστημονικών εγχειρημάτων από την Ε.Ε.Μ.Ε. Από τη σκοπιά της Οργανωτικής Επιτροπής η προετοιμασία του Συνεδρίου αποτέλεσε ιδιαίτερη πρόκληση, δεδομένων των συνθηκών υπό τις οποίες κλήθηκε να την φέρει εις πέρας. Σε μια περίοδο που δεν ήταν εκ των προτέρων γνωστό εάν θα επιτρέπονταν οι μετακινήσεις και οι συναθροίσεις εξαιτίας της πανδημίας, γρήγορα φάνηκε πως έπρεπε να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες για να σταθεί δυνατή η διοργάνωση του Συνεδρίου. Αποφασίστηκε λοιπόν πως, όχι μόνο θα πραγματοποιηθούν οι εργασίες του Συνεδρίου εξ ολοκλήρου στον ψηφιακό χώρο, αλλά επιπλέον θα δημιουργηθεί η ψηφιακή υποδομή που θα υποστηρίζει όλες τις εργασίες του Συνεδρίου.

Η απόφαση αυτή οδήγησε στην δημιουργία του λογισμικού που υποστηρίζει όλες τις παραμέτρους του Συνεδρίου, από τις τηλεδιασκέψεις, την υποβολή των προτάσεων, τις κρίσεις, τις αιτήσεις εγγραφής, μέχρι και τη διαχείριση των μελών, την κατανομή σε συνεδρίες κ.λπ. Προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση του εγχειρήματος αυτού ήταν η αποδοτική συνεργασία μεταξύ των μελών της οργανωτικής επιτροπής, της επιστημονικής επιτροπής και του Διοικητικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Το εξαιρετικό αποτέλεσμα που κατά τη γνώμη μου προέκυψε, οφείλεται πρωτίστως στην εξαιρετική συνεργασία μεταξύ όσων συμμετείχαν από τις επιτροπές αυτές. Θα ήθελα και από τη θέση αυτή να ευχαριστήσω όσους συνεργάστηκαν στο δύσκολο αυτό έργο. Εκτιμώ ότι η πλατφόρμα που δημιουργήθηκε θα μας δικαιώσει για την απόφαση που λάβαμε και θα δώσει τη δυνατότητα για τη διοργάνωση και άλλων εκδηλώσεων στο μέλλον.

Ζούμε σε εποχές γεμάτες αλλαγές, ανατροπές και αβεβαιότητα. Το απροσδόκητο είναι η μόνη σταθερά και η έννοια της ταυτότητας είναι υπό διαρκή αναδιαμόρφωση. Σε αυτό το περίπλοκο σκηνικό, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση καταλαμβάνουν σημαντική θέση, εφόσον μπορούν να δράσουν ως καταλύτες για την αντίληψη, την επικοινωνία και την διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Η έλευση της τεχνολογίας έχει επιφέρει δραματικές αλλαγές στο τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας προκλήσεις, μα και ευκαιρίες άνευ προηγουμένου. Οι διαδικτυακές εφαρμογές και τα εργαλεία εξ αποστάσεως επικοινωνίας έχουν εκδημοκρατίσει την πρόσβαση στη μουσική διδασκαλία, καταρρίπτοντας τους γεωγραφικούς φραγμούς. Αυτές οι ψηφιακές εξελίξεις επιτρέπουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε πραγματικό χρόνο και διευκολύνουν συνεργατικά εγχειρήματα που ξεπερνούν τα συμβατικά όρια.

Ωστόσο, τα ίδια τα χαρακτηριστικά που κάνουν αυτές τις τεχνολογίες μετασχηματιστικές, εισάγουν επίσης παράγοντες πολυπλοκότητας. Η έλλειψη φυσικής παρουσίας σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανατροφοδότηση που είναι συχνά κρίσιμη για τη μουσική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο πλούτος των ψηφιακών πόρων που έχει στη διάθεσή του κανείς σήμερα παρά τα οφέλη του, μπορεί να οδηγήσει σε πληροφοριακή κόπωση. Καθώς πλοηγουμάστε σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο, η πρόκληση έγκειται στην ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογικών εργαλείων με τρόπο που να συμπληρώνει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, δημιουργώντας έτσι μια ολιστική εμπειρία μάθησης. Έτσι, η μουσική εκπαίδευση θα παραμένει ένα ακμάζον πεδίο που να χαρακτηρίζεται από συνθήκες συμπερίληψης, δημιουργικότητας και ανθρωπιάς.

Με την ελπίδα ότι οι συζητήσεις και οι ιδέες που θα παρουσιαστούν στο πλαίσιο του Συνεδρίου, θα συνδράμουν στη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης, εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

*Τάσος Κολυδάς
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ*

Χαιρετισμός του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Καλησπέρα, χαιρόμαι πάρα πολύ για τη δυνατότητα που μου δίνεται να απευθύνω έναν σύντομο χαιρετισμό και να πω δυο λόγια για τη μουσική εκπαίδευση στον κόσμο μας που αλλάζει. Φυσικά θα πω και εγώ με τη σειρά μου ότι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι οι ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, καθώς και η αδυναμία οποιασδήποτε ασφαλούς πρόβλεψης για το μέλλον. Νομίζω ότι το έχουμε εμπεδώσει αυτό το μάθημα τα τελευταία χρόνια όλοι μας με τις συνεχείς αλλαγές. Συνηθίσαμε να μαθαίνουμε ότι συνέβη το απροσδόκητο που δεν περιμέναμε, συμβαίνουν συνεχώς ανατροπές και η προσαρμοστικότητα γίνεται πλέον ανάγκη. Όσο καλύτερα καταφέρνουμε να βρίσκουμε και να διατηρούμε μια δυναμική ισορροπία, τόσο καλύτερα λειτουργούμε τελικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο, με όποια μορφή μπορούμε να λειτουργούμε, είτε διαδικτυακά, είτε δια ζώσης και όπως είναι φυσικό και οι ταυτότητές μας είναι υπό συνεχή διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Ως μουσικός πιστεύω ότι η μουσική σε όλο αυτό κατέχει μια ιδιαίτερη θέση, εξαιτίας των δυνατοτήτων της, εκφραστικών, επικοινωνιακών και λοιπών. Η μουσική εκπαίδευση με τη σειρά της, με τις πολλαπλές όψεις της ενασχόλησης με τη μουσική, είτε σε εκπαιδευτικά είτε σε άλλα πλαίσια, αγγίζει τον πυρήνα της ύπαρξής μας, και ως άτομα και ως ομάδες. Η σωματικότητα και η βιωματικότητα της σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επικοινωνίας και σε πλαίσιο ομάδων, την καθιστούν έναν από τους πιο προσφιλείς χώρους σήμερα αναζήτησης τρόπων κατανόησης του εαυτού, του άλλου και του κόσμου.

Θα συζητήσουμε στο συνέδριό μας, τις επόμενες τρεις ημέρες, για τις αλλαγές που συντελούνται στα μουσικά, πολιτισμικά και μουσικοπαιδαγωγικά πλαίσια, για τη διερεύνηση του νοήματος των μουσικών εμπειριών σε διάφορα περιβάλλοντα εκπαίδευσης και μάθησης, για την αναζήτηση και διαπραγμάτευση των αξιών, στη μουσική επικοινωνία και την εκπαίδευση, για τη μελέτη παραγόντων που ορίζουν τις ταυτότητες και τις ετερότητες στη μουσική εκπαίδευση και πολλά άλλα, σε έναν διεπιστημονικό διάλογο για τη μουσική εκπαίδευση.

Θα ήθελα να κλείσω με μια μικρή ιστορία: Μια καλοκαιρινή μέρα λοιπόν, το δάσος πήρε φωτιά στη μια του άκρη και άρχισε να καίγεται. Τα ζώα τρέχανε να σωθούν, και κάποια πήγαν στη λίμνη να πάρουν νερό, να ρίξουν στις φλόγες σε μια προσπάθεια να σβήσουν τη φωτιά και να σταματήσουν την καταστροφή. Το κολιμπρί, το μικροσκοπικό πουλάκι που έχει ένα τόσο δα ράμφος, πήγαινε στη λίμνη, έπαιρνε όσες σταγόνες, χωρούσαν στο ράμφος του, τις έριχνε στη φωτιά. Και πάλι πίσω και ξανά, την ίδια διαδρομή, πάλι και πάλι. Όταν το είδε το λιοντάρι του λέει: «Μα είναι άσκοπο αυτό που κάνεις, το ράμφος σου χωράει ελάχιστες σταγόνες και δεν αρκούν για να σβήσει η φωτιά. Γιατί δεν φεύγεις να σωθείς;» Και τότε του απάντησε το κολιμπρί: «Καίγεται το σπίτι μου. Κάνω αυτό που μου αναλογεί». Από τη θέση μας λοιπόν, μπορούμε να αναλαμβάνουμε την ευθύνη που μας αναλογεί. Να κάνουμε αυτό που θεωρούμε σημαντικό και ουσιώδες, όσο μικρό και αν φαντάζει στα μάτια ενός τρίτου.

Με αυτή τη μικρή συμβολή, λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλες και όλους που δούλεψαν και δουλεύουν σκληρά εδώ και πολλούς μήνες για την πραγματοποίηση αυτού του συνεδρίου. Δεν θα αναφέρω ονόματα, γιατί φοβάμαι ότι θα παραλείψω κάποιο, και καμία και κανένας δεν είναι λιγότερο σημαντικός.

Εύχομαι να έχουμε ένα αυθεντικό και γόνιμο τριήμερο.

Σας ευχαριστώ πολύ.

*Νικόλαος Ζαφρανάς
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Χαιρετισμός της Προέδρου του Διοικητικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Με μεγάλη χαρά και συγκίνηση εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου σας καλωσορίζουμε στο 9ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση με θέμα Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες. Βέβαια δεν βρισκόμαστε στις γνώριμες αίθουσες εκδηλώσεων ή συναυλιών, όπου συνηθίσαμε μέχρι τώρα να πραγματοποιούμε τα συνέδρια της Ε.Ε.Μ.Ε., αλλά στις οθόνες μας και στις διαδικτυακές πλατφόρμες. Το 9ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε είναι διαδικτυακό και φυσικά είναι μια πρόκληση και ένα στοίχημα που είμαστε σίγουροι πως θα το κερδίσουμε.

Πολλά σημαντικά γεγονότα έχουν συμβεί από το τελευταίο συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. το 2018. Από τον Μάρτιο του 2020 που έκανε την εμφάνισή της νόσου COVID-19 άλλαξαν ριζικά οι συνθήκες που ζούμε και εργαζόμαστε. Μέσα στο διάστημα αυτό έγιναν σίγουρα αρκετά ευχάριστα γεγονότα όμως ο στενός κύκλος της Ε.Ε.Μ.Ε. έχει βιώσει δυσάρεστες καταστάσεις. Τον Νοέμβριο του 2020 μας άφησε ο αγαπημένος μας Χρήστος Ερκέκογλου. Τί να πρωτοπούμε για τον Χρήστο, Άνθρωπος με κεφαλαίο Α, Δάσκαλος, Μουσικός, Φίλος. Πάντα παρών στην ιστορία της Ε.Ε.Μ.Ε. από την ίδρυσή της, μέλος του Δ.Σ., στα συνέδρια τις εκδηλώσεις με τα τύμπανα, το γέλιο του την ενθάρρυνση και εμπύχωση όλων. Πρόσφατα, πριν από 2 μήνες περίπου, η Θεσσαλονίκη έχασε έναν εξαιρετο μουσικό, άνθρωπο και δάσκαλο. Τον Χρήστο Γερμένογλου, σύζυγο και σύντροφο στη ζωή της αγαπημένης μας Λήδας Στάμου. Δύσκολες στιγμές για τις οικογένειες και το μόνο στήριγμά μας σε αυτές τις καταστάσεις είναι να δυναμώνουμε και να συνεχίζουμε.

Σήμερα είμαστε πολύ χαρούμενοι γιατί υποδεχόμαστε όλους εσάς που συμμετέχετε στις εργασίες του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Το πρόγραμμα του συνεδρίου μας είναι πλούσιο και εξαιρετικά ενδιαφέρον και επιστημονικά και καλλιτεχνικά. Ελπίζουμε πως οι ποικίλες εισηγήσεις θα θέσουν ερωτήματα που θα οδηγήσουν με τον γόνιμο διάλογο και τη συζήτηση σε συμπεράσματα σχετικά με το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης στον κόσμο του παρόντος και του μέλλοντος, έναν κόσμο που αλλάζει κάθε μέρα. Ωστόσο εμείς ως μουσικοπαιδαγωγοί, επιστήμονες και καλλιτέχνες καλούμαστε να γεφυρώσουμε την κρίση αξιών, να δώσουμε το στίγμα μας και την κατεύθυνση στους μαθητές μας, τους φοιτητές μας, τους συνεργάτες μας και να μπολιάσουμε μέσα από τη μουσική αξίες πολιτισμού στην ευρύτερη κοινωνία.

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, με πρόεδρο τον Χάρη Ράπτη, καθώς και η Επιστημονική Επιτροπή με πρόεδρο τον Νίκο Ζαφρανά, έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους. Το αποτέλεσμα το βλέπουμε ήδη στο πρόγραμμα του συνεδρίου. Η δουλειά όλων αφιλοκερδής και εξαιρετική όπως πάντα ύψωσε ακόμη περισσότερο το επιστημονικό επίπεδο. Τους ευχαριστούμε όλους από καρδιάς.

Στο φετινό μας συνέδριο, εκτός από τις συνηθισμένες εργασίες προετοιμασίας, προστέθηκε και η τεχνολογία, οι πλατφόρμες και οι ψηφιακές εφαρμογές. Με την αμέριστη βοήθεια του αντιπροέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής Τάσου Κολυδά έγινε πραγματικότητα η προσαρμογή της Ε.Ε.Μ.Ε. στις νέες προκλήσεις των καιρών και την ψηφιακή εποχή. Τον ευχαριστούμε ιδιαίτερα.

Η Ε.Ε.Μ.Ε. πιστεύει πάντα στη συνεργασία των φορέων και το αποδεικνύει σε όλες τις εκδηλώσεις της. Το 9ο συνέδριο πραγματοποιείται με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Τμήματος Μουσικών σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, του Τμήματος Μουσικών σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Του Τμήματος Μουσικών σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου και του Τμήματος Μουσικών σπουδών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τελεί επίσης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σε αυτό το συνέδριο θα μας λείψουν οι προσωπικές επαφές, η αλληλεπίδραση στον

φυσικό χώρο, οι δια ζώσης συζητήσεις και καλλιτεχνικές δράσεις. Αντ'αυτών έχουμε ένα συνέδριο με πολλές συμμετοχές από όλο τον κόσμο, καλά δομημένο πρόγραμμα, πολλές καλλιτεχνικές δράσεις μέσω Youtube, και βέβαια τη δυνατότητα να απολαύσουμε τους εξαιρετικούς κεντρικούς ομιλητές και ομιλήτριες που προέρχονται από τόπους λίγο κοντά μας και λίγο πιο μακριά μας, την Ολυμπία Αγαλιανού, τον Randall Everett Allsup, την Estelle Jorgensen και τον Thomas Regelski.

Φέτος συμπληρώνονται 25 χρόνια από την ίδρυση της E.E.M.E. με προσφορά και ενεργό δράση στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, με έργο που μας κάνει να νιώθουμε περήφανοι που συμμετέχουμε σε αυτό.

Συμμετέχουμε όλοι εδώ σε αυτό το συνέδριο για να μοιραστούμε τις απόψεις μας, τις εμπειρίες μας και να προχωρήσουμε μαζί ακολουθώντας τις αξίες που θα διαμορφώσουν έναν νέο κόσμο που αλλάζει.

Καλή επιτυχία στις εργασίες του 9ου Συνεδρίου της E.E.M.E.!

*Μαρία Κουρκουρίκα
Μουσικοπαιδαγωγός*

Χαιρετισμός της Επιθεωρήτριας Μουσικής του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Κύπρου

Αγαπητοί Σύεδροι,

Είναι με ιδιαίτερη χαρά που απευθύνω χαιρετισμό στο 9ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε., ένα Συνέδριο, που αν και πραγματοποιείται σε ιδιαίζουσες συνθήκες λόγω της πανδημίας, ο ρόλος και η αξία του είναι δεδομένη, αφού έχει εδραιωθεί ως ένα από τα κύρια επιστημονικά/μουσικά δρώμενα στην Ελλάδα, με απώτερο πάντα σκοπό τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών μουσικής, καθηγητών, ερευνητών και στοχαστών της μουσικής παιδαγωγικής και της μουσικής εκπαίδευσης.

Στην εποχή μας, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση είναι θεμελιώδη εργαλεία απόκτησης δεξιοτήτων, αλλά και ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών. Η θεματολογία του 9ου Συνεδρίου είναι πραγματικά αξιόλογη και επίκαιρη όσο ποτέ άλλοτε: Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες. Βιώνουμε μία περίοδο μετασηματισμού αξιών. Τα καλέσματα των καιρών (πόλεμος στην Ουκρανία, κορονοϊός, ρύπανση του περιβάλλοντος, παγκοσμιοποίηση αλλά και οι καλπάζουσες τεχνολογικές αλλαγές), δημιουργούν νέες προκλήσεις στον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού και απαιτούν καινούργιες πρωτοβουλίες. Με όλες αυτές τις αλλαγές το σχολείο έχει ειδικό καθήκον: την ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης των νέων ενισχύοντας παράλληλα ένα ευρύ φάσμα αξιών ώστε σιγά σιγά να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους αξίες. Αυτή η πρόσκτηση κοινωνικής συνείδησης και η ιεράρχηση αξιών αποτελεί μια σπουδαία κοινωνική διαδικασία, που οδηγεί στη δημιουργία ενεργών πολιτών, χρησίων για την κοινωνία. Σ' αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι η μουσική αποκτά πρωτεύοντα ρόλο. Σύμφωνα με τον Randall Everett Allsup η μουσική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τη μουσική αλλά αφορά και στα ιδεώδη για τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την κοινωνία, στα ιδεώδη για τη ζωή στο σχολείο. Το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές πτυχές της μάθησης, καθώς και η στροφή προς τη μαθητοκεντρική διδασκαλία με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, στην αυτονόμηση της μάθησης και της υπευθυνότητας, αποτελεί μια αξιόπαινη στροφή. Είναι με αυτό τον τρόπο που οι μαθητές σύμφωνα με τον Regelski θα προσεγγίσουν κριτικά τις δικές τους αξίες και ταυτότητες και, μέσω αυτών, θα αντιληφθούν τη σημασία της μουσικής στις σύγχρονες κοινωνίες και στα σύγχρονα περιβάλλοντα.

Σημαντικός φορέας, όπως λέει και ο σπουδαίος παιδαγωγός και φιλόσοφος Paulo Freire, σε όλα αυτά για τη μεταλαμπάδευση των αξιών, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ως Γραφείο Επιθεώρησης Μουσικής του Υ.Π.Π.Α.Ν. στην Κύπρο έχουμε μεριμνήσει και συμπεριλάβαμε στο ΠΣ, μαζί με την ανάπτυξη των συναισθηματικών, ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, την ανάδειξη κλίσεων, ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή, και την προώθηση κοινωνικών, ηθικών και πολιτισμικών αξιών: μέσω του τρίπτυχου Ακρόασης, Εκτέλεσης, Μουσικής δημιουργίας, μέσω διαφόρων μεθοδολογιών όπως η διαθεματική προσέγγιση και τα projects, αλλά και με τη συμπερίληψη οριζόντιων στόχων όπως η Πολιτότητα, η Πολιτιστική Κληρονομιά, η αειφόρος ανάπτυξη, η Διαπολιτισμικότητα. Δεν είναι τυχαίο που στο Γενικό Σκοπό του Μαθήματος επί λέξει αναφέρεται ότι μέσω του μαθήματος δίνονται τα εφόδια στον κάθε μαθητή να αναπτύξει τη δική του μουσική ταυτότητα... να εξελιχθεί σε πολίτη που έχει συνείδηση της ατομικής μουσικής ταυτότητάς του μέσα στο τοπικό αλλά και παγκόσμιο μουσικό γίγνεσθαι.

Κάποια ερωτήματα όμως που εύλογα τίθενται, είναι: Πρέπει ο μαθητής να έχει λόγο στη διαμόρφωση των προσωπικών του αξιών; Εμείς, καταφέρνουμε να τον προβληματίσουμε σχετικά με τη διάσταση των αξιών που επικρατούν στην κοινωνία μας; Καταφέρνουμε να τον βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσει τις δικές του αξίες μέσω του μαθήματός μας ώστε να σχηματίσει την ατομική και συλλογική του ταυτότητα; Ποια είναι τελικά τα κριτήρια για τη

«μέτρηση» της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ αποτελεσματικότητας του σχολείου; Αυτά και πολλά άλλα ερωτήματα είμαι σίγουρη ότι θα απαντηθούν μέσα από τις παρουσιάσεις των πολύ αξιόλογων ομιλητών, τους οποίους με αδημονία αναμένουμε να ακούσουμε και οι οποίοι θα μας ανοίξουν νέους ορίζοντες!! Οι απαντήσεις σε αυτά και άλλα ερωτήματα θα αναδείξουν ίσως την ανάγκη να αναθεωρήσουμε τα ΠΣ και τις παιδαγωγικές μας πρακτικές ώστε η παράμετρος «Αξίες» να συμπεριληφθεί ακόμη πιο συνειδητά στη διδακτική πρακτική μας όπως τονίζει πολύ σωστά η Jorgensen στο blog της Rethinking Education towards Humane Ends. Συνεπώς, δεν έχουμε άλλη επιλογή από εκείνη της επίγνωσης του ρόλου μας, ο καθένας από το δικό του μετερίζι.

Κλείνοντας θα ήθελα να συγχαρώ θερμά την Πρόεδρο του Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε. καθώς και τον Πρόεδρο και όλα τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής για την άρτια διοργάνωση ευχαριστώντας τους θερμά για την τιμητική πρόσκληση να απευθύνω χαιρετισμό στην έναρξη του Συνεδρίου. Είναι πιστεύω, πρόδηλο από το πρόγραμμα, ότι στο πλαίσιο του Συνεδρίου αυτού θα ακουστούν εισηγήσεις που θα οδηγήσουν σε ζωνχές και ενδιαφέρουσες συζητήσεις και παρεμβάσεις, σχόλια, προβληματισμούς και τροφή για σκέψη για τη συνέχεια.

Ως εκπρόσωπος του Υ.Π.Α.Ν. Κύπρου εύχομαι στο άμεσο μέλλον να έχουμε μια γόνιμη και διαχρονική συνεργασία με την Ε.Ε.Μ.Ε. καθώς οι στόχοι και οι επιδιώξεις μας έχουν πολλά κοινά στοιχεία.

Εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

*Γεωργία Κυριακίδου Νεοφύτου
Επιθεωρήτριας Μουσικής
Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Κύπρου*

Χαιρετισμός της Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζω το 9ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) με θέμα: «Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες».

Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και αλλάζει την κοινωνία μας. Οι ταυτότητες, οι αξίες και οι εμπειρίες που μεταφέρει η μουσική εκπαίδευση μπορούν να αλλάξουν τις ζωές των νέων και να δημιουργήσουν μια διαφορετική γενιά που με τη σειρά της θα δώσει ένα όραμα και ένα δημιουργικό μέλλον για τον τόπο. Η επιστήμη, η τέχνη, το περιβάλλον και ο πολιτισμός μετασχηματίζονται μέσα από τη μουσική εκπαίδευση και δημιουργούν μοναδικές και ανεπανάληπτες εμπειρίες.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποδίδουμε έμφαση στη μουσική παιδαγωγική και στηρίζουμε πάγια και διαχρονικά τα συνέδρια της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Με χαρά θα περιμένουμε και τα πορίσματα του 9ου Συνεδρίου για να τα εφαρμόσουμε στο πλαίσιο των καλών πρακτικών που υποστηρίζει το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Με τιμή
Κατερίνα Πλακίτση
Καθηγήτρια
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χαιρετισμός του Προέδρου του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Αξιότιμη κα Πρόεδρε του Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε., αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Ο.Ε. του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., κ.κ. συνάδελφοι, αγαπητοί μας φοιτητές και φοιτήτριες.

Το έργο του μουσικού και μάλιστα του εκπαιδευτικού λειτουργού της Μουσικής, είναι υψηλό και στις μέρες μας ίσως ακόμα πιο δύσκολο. Αντλούμε βέβαια ως διδάσκαλοι, δύναμη τόσο από την ίδια την Μουσική, όσο και από την αγάπη και την έφεση που βλέπουμε στο πρόσωπο των φοιτητών/μαθητών μας, αλλά πολλές φορές αυτό δεν είναι αρκετό για να προσπεράσει κανείς κάποιες “Συμπληγάδες πέτρες”. Για τον λόγο αυτό θεωρώ τον τίτλο του Συνεδρίου “Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες” καθώς και τις εισηγήσεις των συναδέλφων, πολύ επίκαιρες και καίριες για να δώσουν το στίγμα της μουσικής εκπαίδευσης στην εποχή μας.

Είναι πολύ σημαντικό να ανταλλάσσουμε τις γνώσεις, απόψεις και γενικότερα τις εμπειρίες μας στον χώρο αυτό, προκειμένου ανανεωμένοι και με περισσότερα εφόδια στην καλλιτεχνική και ερευνητική φαρέτρα μας, να αντιμετωπίζουμε τον φόρτο εργασίας και τις καλλιτεχνικές, εκπαιδευτικές και εν γένει ερευνητικές προκλήσεις των καιρών. Η εποχή της νόσου Covid-19 που ακόμα διανύουμε, άλλαξε συλλήβδην πολλά στερεότυπα. Πράγματα που φάνταζαν αδύνατα να πραγματοποιηθούν, σήμερα θεωρούνται αυτονόητα. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία παρέχει νέες δυνατότητες στη διαδικασία μάθησης, αξιοποιώντας στο έπακρο την ήδη, σε υψηλό βαθμό, αφομοιωμένη στο χώρο της εκπαίδευσης πληροφορική τεχνολογία. Συγκεκριμένα η διδασκαλία με αντικείμενο τις τέχνες και τον πολιτισμό μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελεί μία επιστημονική πρόκληση για την παγκόσμια ακαδημαϊκή, ερευνητική και καλλιτεχνική κοινότητα.

Ο παραδοσιακός και δοκιμασμένος όμως τρόπος εκπαίδευσης στα αντικείμενα της τέχνης, και κυρίως της Μουσικής, παραμένει να είναι αυτός της δια ζώσης διδασκαλίας, καθώς δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση τεχνολογίας. Οι μουσικοί βέβαια οργανισμοί, οι καλλιτεχνικοί φορείς και τα ιδρύματα αναζητούν να καλύψουν ποιοτικά και αποτελεσματικά τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες για εκπαίδευση σε αντικείμενα των τομέων εργασιών τους. Η δημόσια μουσική εκπαίδευση όμως, δεν υποστηρίζεται πάντα, όσο θα έπρεπε από τους αντίστοιχους κρατικούς μηχανισμούς. Μπορεί τεχνολογικά να έχει εξελιχθεί η μουσική εκπαίδευση, όμως η μουσική εξειδίκευση τόσο στην Δευτεροβάθμια αλλά κυρίως στον τρόπο εισαγωγής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπολείπεται σε σχέση με τα αντίστοιχα ιδρύματα της αλλοδαπής.

Ο κόσμος όμως εξελίσσεται και η “ελπίδα πεθαίνει τελευταία”, όπως είπε ένας σοφός λογοτέχνης. Αυτή την ελπίδα, λοιπόν, έχουμε και επιζητούμε το συνέδριό σας να μας αναθερμάνει, εμπλουτίζοντας συνάμα τις εμπειρίες και γνώσεις μας μέσω των συζητήσεων και εισηγήσεων των πολύ αξιόλογων συναδέλφων που λαμβάνουν μέρος σε αυτό.

Με αυτές τις σκέψεις και με τα θερμά μου συγχαρητήρια για την οργάνωση και επιμέλεια αυτού του συνεδρίου, σας εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

Σας ευχαριστώ θερμά

*Γεώργιος Βράνος
Καθηγητής
Πρόεδρος Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Χαιρετισμός του Προέδρου του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αγαπητοί σύνεδροι, αγαπητοί φίλοι και συνάδελφοι της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση, είναι για μένα μεγάλη τιμή και χαρά να απευθύνω, ως Πρόεδρος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., αυτόν τον χαιρετισμό προς τους συνέδρους του 9ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση, καθώς με συνδέουν πολλά με την Ένωση και με τα μέλη της. Μπορώ να φέρω άμεσα στην μνήμη μου τις προσπάθειες της αρχικής ομάδας σύστασης της Ένωσης (της οποίας ήμουν μέλος) για την δημιουργία του πρώτου καταστατικού το 1997, την οργάνωση και διεξαγωγή του πρώτου συνεδρίου το 1998 στην Θεσσαλονίκη, την δημιουργία του επιστημονικού περιοδικού "Μουσικοπαιδαγωγικά" το 2004 (το οποίο υπηρέτησα ως διευθυντής σύνταξης για 10 χρόνια), την διεθνοποίησή της μέσω της σύνδεσης με την ISME, το μεγάλο συνέδριο της ISME το 2012 (το οποίο βοήθησα ως μέλος της οργανωτικής επιτροπής), και τόσες άλλες από τις επιστημονικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες της Ένωσης. Χαίρομαι λοιπόν ιδιαίτερα που η Ε.Ε.Μ.Ε. διανύει πλέον το 25ο έτος συνεχούς προσφοράς της στην ζωντανή κοινότητα των μουσικοπαιδαγωγών της χώρας και που, με αμείωτο ενθουσιασμό, συνεχίζει να προσεγγίζει τους στόχους της και το όραμά της για την δημιουργία επιστημονικά και καλλιτεχνικά καταρτισμένων γενεών παιδαγωγών της μουσικής.

Βλέποντας το θέμα του 9ου συνεδρίου και ξεφυλλίζοντας το πρόγραμμα του, διαπιστώνω ότι για άλλη μια φορά η Ένωση καταφέρνει να εκσυγχρονίσει τους στόχους της και να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις στον χώρο της παιδαγωγικής, διατυπώνοντας νέα ερωτήματα, ανοίγοντας νέους δημιουργικούς προβληματισμούς και προτείνοντας νέες πρακτικές και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και πεδία εφαρμογής τους. Το φετινό συνέδριο εστιάζει στην σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και με το περιβάλλον, ανθρωπογενές ή μη, με τον πλουραλισμό των μουσικών εμπειριών, με την ευζωία μέσω της επαφής με την τέχνη και τον πολιτισμό και με την αναζήτηση των αξιών στην μουσική επικοινωνία και εκπαίδευση, θέματα καίρια και σημαντικά, που απασχολούν όλους μας. Και παρότι η κρίση του COVID-19 μας υποχρεώνει στην διεξαγωγή ενός διαδικτυακού συνεδρίου, εμποδίζοντας την διά ζώσης επαφή μεταξύ των συνέδρων, είμαι βέβαιος ότι ο ενθουσιασμός των μελών της Ε.Ε.Μ.Ε. θα ξεπεράσει αυτήν την δυσκολία και ότι το συνέδριο θα δώσει τα άριστα αποτελέσματα που αναμένουμε.

Εύχομαι λοιπόν, ολόψυχα, καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου και μια επιτυχή ζύμωση απόψεων, ιδεών και μουσικών παιδαγωγικών πρακτικών μεταξύ των συνέδρων.

*Κώστας Τσούγκρας
Συνθέτης-μουσικολόγος, Καθηγητής Συστηματικής Μουσικολογίας,
Πρόεδρος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Χαιρετισμός

της Προέδρου του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι, φοιτήτριες και φοιτητές, φίλες και φίλοι, σας καλωσορίζω στο 9ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) με θέμα: «Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες».

Εκ μέρους του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, το οποίο προσφέρει επιστημονική υποστήριξη στο συνέδριο, εκφράζω θερμές ευχαριστίες για την ιδιαίτερα γόνιμη και μακρόχρονη συνεργασία που έχουμε με την Ε.Ε.Μ.Ε. Είναι τιμή και χαρά μας να συμπράττουμε σε επιστημονικές δραστηριότητες, όπως το συνέδριο αυτό, που προάγουν την έρευνα της μουσικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Διαβάζοντας το πρόγραμμα του συνεδρίου παρατηρώ ότι αποτελείται από διάφορες πολύ ενδιαφέρουσες θεματικές οι οποίες αντανακλούν το πολυσχιδές σύγχρονο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής σε σχέση με την ρευστότητα και τις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου.

Πολύ σημαντική παράμετρος της σύγχρονης πραγματικότητας είναι αυτή της πολυπολιτισμικότητας. Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ή αλλιώς, η διαφορετικότητα, είναι η σημαντικότερη αξία που μπορεί να προβάλλει ένα καθαρά δημοκρατικό καθεστώς, όπως μας δίδαξε πρώτα η φιλοσοφία της Αρχαίας Ελλάδας. Η εκπαίδευση, επομένως, καλείται να λειτουργήσει προς αυτή τη κατεύθυνση για να ενισχύσει τη δύναμη του ευρωπαϊκού πολιτισμού που έγκειται στη ποικιλομορφία του.

Σημαντικές πρόσφατες αλλαγές, επίσης, σε όλους τους τομείς της μουσικής της χώρας μας έφερε η πανδημία της νόσου COVID-19, για την οποία αναπτύσσονται ποικίλοι προβληματισμοί και στο παρόν συνέδριο για να επαναπροσδιοριστούν οι τρόποι διδασκαλίας της μουσικής θεωρίας και πράξης. Η εισροή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, η διεύρυνση της μουσικής εκπαίδευσης σε κοινωνικές ομάδες εκτός σχολείων, η ανάπτυξη νέων περιεχομένων στην σύγχρονη έννοια της ‘μουσικής’ μέσα από εκπαιδευτικές χειρονομίες, οι διάλογοι της μουσικής με άλλες τέχνες σε διεπιστημονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η δύναμη της μουσικής να θεραπεύει, και άλλα πολλά, είναι τα θέματα που αναδεικνύουν στο συνέδριο αυτό την τεράστια και ποικιλόμορφη επικοινωνιακή δύναμη της μουσικής στο σύγχρονο κόσμο μας.

Εύχομαι να αναδειχθεί με τον πιο δημιουργικό τρόπο η πολυδιάστατη ερευνητική και εκπαιδευτική δραστηριότητα των ομιλητών του συνεδρίου μέσα από τον ερευνητικό διάλογο και τη ζύμωση ιδεών κατά την έκβασή του.

Καλή επιτυχία! Σας ευχαριστώ πολύ.

Αναστασία Σιώψη

Καθηγήτρια

Πρόεδρος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών

Σχολή Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνών

Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε του Δ.Σ. της Ε.Ε.Μ.Ε., αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Οργανωτικής Επιτροπής του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., σας συγχαίρω θερμά, μαζί με τα μέλη της οργανωτικής και της επιστημονικής επιτροπής, καθώς και όλα τα στελέχη της Ένωσης που συνέβαλαν στην υλοποίηση του συνεδρίου.

Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει, φαινομενικά τουλάχιστον προς το χειρότερο, αποτελεί το εργαλείο μας για να τον μεταβάλουμε προς το καλύτερο. Οι ταυτότητες που επανεκτιμούνται, οι αξίες που ελέγχονται και οι εμπειρίες που επιζητούνται λειτουργούν ως τρεις καίριες παράμετροι που θα επηρεάσουν το πρόσημο της μεταβολής. Το συνέδριο προσφέρει μία πολυποίκιλη εξέταση θεμάτων που άπτονται των τριών προαναφερόμενων παραμέτρων και όχι μόνο, σε μία διευρυμένη θεώρηση της μουσικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη γενική και στην ειδική αγωγή, υπό κανονικές και υπό έκτακτες συνθήκες, σύγχρονες τεχνολογικές εφαρμογές, εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, έντεχνη και παραδοσιακή μουσική, τυπική και άτυπη μάθηση, γραπτές και προφορικές παραδόσεις, συνύπαρξη της μουσικής με άλλες τέχνες, δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλία, μουσική απόδοση εικόνας, συναισθήματος και ποιητικού λόγου υποδηλώνουν ενδεικτικά το ευρύ φάσμα των θεματικών, οι εξελίξεις των οποίων προσφέρονται στους ενδιαφερόμενους μέσω της συγκεκριμένης διοργάνωσης.

Με ιδιαίτερη ικανοποίηση χαιρετίζω την επιστημονική υποστήριξη του συνεδρίου από όλα τα Μουσικά Τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, γεγονός που εγγυάται την ποιότητα των εργασιών του.

Τέλος, εύχομαι τη δια ζώσης πραγματοποίηση του επόμενου συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., ελπίζοντας στο τέλος της έκτακτης υγειονομικής κατάστασης και στην εξομάλυνση των συνθηκών.

*Αθανάσιος Τρικούπης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Κοσμήτωρ της Σχολής Μουσικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Jorgensen, E. (2023). “Betwixt and Between”: Navigating conflicting music educational values during troubled times. In Th. Raptis & E. Perakaki (Eds), *Music Education in a Changing World: Identities, Values, Experiences. 9th Conference of the Greek Society for Music Education* (pp. 1-9). GSME.



“Betwixt and Between”: Navigating Conflicting Music Educational Values During Troubled Times

Estelle R. Jorgensen

Professor Emerita of Music (Music Education), Indiana University Jacobs School of Music, U.S.A.
Editor of the *Philosophy of Music Education Review*
<http://www.estellejorgensen.com>

Abstract

Music teachers are caught between good and evil, and in Aristotelian vein, too little or too much of a good thing. They navigate between the conceptual world of ideas and ideals and the phenomenal world where values may be more-or-less realized. Their predicament is exacerbated by the wider context of troubled times that raise the stakes for finding a way forward. In illustrating these musical and ethical dilemmas, two antithetical values -inclusion and exclusion- are sketched. Five principles are outlined that may guide music teachers in negotiating the fraught middle ground between conflicting values in search of a music education that benefits humankind in all its diverse manifestations.

Keywords: Music teachers, decision making, values, inclusion, exclusion

How should a music teacher navigate the messy ground between conflicting values in troubled times?¹ By way of illustrating this predicament, I take the case of two values-inclusion about which I wrote in *Values and Music Education*, and exclusion about which I have been thinking more recently. The converse of my argument that values also have the potential for evil is the possibility that some things thought to be “sins” may be redeemed.² Inclusion conflicts with exclusion yet it is difficult to imagine one without the other. How can music teachers embrace inclusion and at the same time value exclusion? My present purpose is two-fold: First, I show ways in which inclusion and exclusion tend to both good and evil, and in so doing, redeem the value of exclusion which is often regarded as a music educational sin. Second, I sketch five principles that can assist music teachers find their way through these conflicting values to avoid the worst of the evils and hold onto the most hopeful possibilities they may prompt.

This is a particularly fraught moment that Panagiotis Kanellopoulos, Randall Allsup, Cathy Benedict, and Joe Abramo aptly characterize as “times of darkness” for music education as for society and culture generally.³ Our music teacherly predicament

¹ This question builds on an earlier question “What values should guide music education?” addressed in Estelle R. Jorgensen, *Values and Music Education* (Bloomington, IN: Indiana University Press, 2021).

² Israel Scheffler points the way in his essay, “Vice into Virtue: Seven Deadly Educational Sins Redeemed,” *Teachers College Record* 91, no. 2(Winter 1989): 177-189, <https://doi.org/10.1177/016146818909100207>

³ See Panagiotis Kanellopoulos, Randall Everett Allsup, Cathy Benedict, and Joe Abramo, “Symposium: ‘Music Education in Times of Darkness: The Possibility of Resistance,’” *Philosophy of Music Education Review* 30, no. 2(Fall 2022): 111-162, <https://muse.jhu.edu/pub/3/article/867639>. We are challenged by rapidly changing technologies and the melding of virtual and phenomenal realities. Authoritarians and autocrats threaten democracies. Population migrations of biblical scale destabilize countries and provoke

of acting between the conceptual world of ideas and ideals and the phenomenal world where they may be more-or-less realized is exacerbated by the context of times of trouble that raise the stakes for finding a way forward. Despite the flaws of democracies and attacks upon them around the world, I hold that the idea of democracy still offers the best hope for creating public spaces in which music teachers and their students may collectively converse and peacefully work out approaches to humane music educations that foreshadow decent societies.⁴

Values lie beneath the skin of our music educational practice -sometimes conscious and other times implicit- and drive us to specific actions. They are those beliefs one treasures and is committed to enact.⁵ Some might think of them as virtues, but my own more modest construction encompasses thought and action.⁶ Values are thought, felt, and enacted in practice, often imperfectly. As ambiguous constructs, they are inherently problematic. As dialectics or theoretical extremes in oppositional force and tension with each other, they cannot be resolved simply in synergy or synthesis but sometimes one or the other must be repudiated and dissensus may prevail.⁷ I move beyond Aristotle's conception of virtue as too much or too little of a good thing to think of values as tending both to good and evil, as two-edged swords.⁸ Unexpected results and negative outcomes

widespread resentment. Political inaction, ineptitude, and corruption are impotent to address mounting inequality, violence, and climatic change that wreak havoc around the world and extinguish species of living things. Fundamentalists and extremists belittle reason, denigrate expertise, disregard truth, demand blind faith, and cultivate gullibility and foolishness. A global pandemic has disrupted life as we have known it and threatens our futures. This troubled context for the work of music education only heightens the importance of our reexamining those things we hold dear and navigating a path forward that meets this moment. Considering and reconsidering our values critically and constructively is particularly important if we are to enrich musical and educational experiences.

⁴ For example, Nasim Niknafs, "Necropolitical Effigy of Music Education: Democracy's Double," *Philosophy of Music Education Review* 29, no. 2 (Fall 2021): 174-193, <https://muse.jhu.edu/article/813777> critiques the notion of democracy in music education.

⁵ My conception of values is akin to what Donald Arnstine, *Democracy and the Arts of Schooling* (Albany, NY: State University of New York Press, 1995) calls "dispositions."

⁶ Aristotle (*Nicomachean Ethics*, trans., and ed. Roger Crisp [Cambridge: Cambridge University Press, 2000]), book 2, para. 1109b, p. 36) realized that the qualities people regard as goods are dialectics or polarities and he is in search of a "golden mean" where the best course of action lies between too much or too little of a good thing.

⁷ As fallible and mortal human beings acting in the phenomenal world, made of what Immanuel Kant thinks of people as "crooked timber," even those precious things that we love to do and that we believe to be right and true may be potentially evil. Isaiah Berlin invokes Kant's metaphor in his *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas*, ed. Hardy Henry (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990). Kant writes "*aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden*" ["out of timber so crooked as that from which man is made, nothing entirely straight can be built"]. Immanuel Kant, "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" (1774), *Kant's gesammelte Schriften*, vol. 8 (Berlin: G. Reimer, 1912), 23.

⁸ Among writers to evoke ancient eastern and western ideas of finding a balance between extremes and conflicting pathways, I think of Giulia Ripani's return to the balance implicit in the archaic Greek value of "metron" or "good measure" in her "Metron as the Aim of Music Education," *Philosophy of Music Education Review*, 30, no. 1 (Spring 2022): 4-23, <https://muse.jhu.edu/pub/3/article/851847>, and Victor Fung and Leonard Tan's reprise of the ancient Chinese balance between yin and yang -oppositional and complementary forces. See C. Victor Fung, *A Way of Music Education: Classic Chinese Wisdoms* (New York, NY: Oxford University Press, 2018); Leonard Tan, "On Confucian Metaphysics, The Pragmatist Revolution, and Philosophy of Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 26, no. 1 (Spring 2018): 63-81, <https://muse.jhu.edu/article/689035>. Tan connects my dialectical approach to music education to classic Chinese ideas in his essay, "On Jorgensen's Dialectical Approach to Music Education: Resonances with Yin-Yang," in Randall Everett Allsup and Cathy Benedict, eds., *The Road Goes Ever On: Estelle Jorgensen's Legacy in Music Education* (London, ON: Western University, December 2019), 177-187, <https://doi.org/10.5206/Q1144262.jorgensen.2019>.

may follow from our best-intentioned efforts. Nor do we always act according to our beliefs or do what we know we should.

To put this discussion in context, inclusion is one of 36 values I examined in *Values and Music Education*. I grouped them in nine quartets, each consisting of a cluster of related active nouns or “doing” concepts that are more-or-less like and different from each other. Rather than a definitive and comprehensive list, I focused on those values in which I was interested. My purpose was to exemplify how music teachers might think critically about their values and practices considering my analysis. The quartets were as follows: artistry, taste, skill, and style; reverence, humility, awe, and spirituality; dignity, dispassion, restraint, and discipline; love, friendship, desire, and devotion; joy, happiness, pleasure, and celebration; fidelity, persistence, patience, and loyalty; curiosity, imagination, wonder, and open-mindedness; wisdom, understanding, knowledge, and mastery; justice, equality, fairness, and inclusion. Every value turned out to be Janus-faced—having both advantages and detractions. Danger lurked in every one of them. For the first time, I needed an epilogue to discuss the many questions that emerged.⁹ I realized that I must go further to think of music educational values more comprehensively and redemptively and propose additional ways of navigating the conflicts that arise.

The case of inclusion and exclusion

I think of inclusion as an ambiguous idea -both in concept and action- construed figuratively and literally in terms of the idea of “taking in” or enclosing. Its spirit is one that Eleni Lapidaki would describe as trust and intimacy; encompassing and bringing together necessitates coming close to another person or subject.¹⁰ For Iris Yob, the notion of inclusion can be thought of quite radically in terms of her statement “There is no other.”¹¹ Yob proposes that when we consider people with all their myriad differences, we may also take a wider view to see beyond these differences to the commonalities of the human experience. This stance presumes that all people irrespective of their differences are infinitely precious. Inclusion is dynamic, forever expanding outwards, open and open-ended, unsettling and challenging theoretical and social boundaries, fostering imminence rather than transcendence, and communitarian rather than individualistic ideas and practices. It is grounded in democratic and egalitarian ideals and draws inspiration from ideals espoused by John Dewey among other educational philosophers.¹² For Dewey, an inclusive educational system is responsible and responsive to its public -those who have entrusted teachers and administrators with the task of

⁹ Among these issues were the intersection of these values, the potential conflicts they raise, the interrelationship between the values I had discussed and prominent metaphors and models I had examined in my earlier *Pictures of Music Education* (Bloomington, IN: Indiana University Press, 2011). There were also the values I had omitted, the need to engage the possibility of goods that may be associated with music educational “sins,” and the challenges my analysis poses for music educational practice.

¹⁰ Eleni Lapidaki, “Toward the Discovery of Contemporary Trust and Intimacy in Higher Music Education,” in Iris M. Yob and Estelle R. Jorgensen, eds., *Humane Music Education for the Common Good* (Bloomington, IN: Indiana University Press, 2020), 261-273. Also, see my discussion of inclusion in Jorgensen, *Values and Music Education*, 201-207.

¹¹ Iris M. Yob, “There Is No Other,” in Iris M. Yob and Estelle R. Jorgensen, eds., *Humane Music Education and the Common Good* (Bloomington, IN: Indiana University Press, 2020), 17-28.

¹² For example, these ideals are enshrined in the U.S. Declaration of Independence. On the United States Declaration of Independence, see Estelle R. Jorgensen, “Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness: Values for Music Education,” *Bulletin of the Council for Research in Music Education* no. 226 (Fall 2020): 66–79, <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.226.0066>. Also, see John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* ([1916]; repr., New York, Free Press, 1966).

education and to whom educators must answer and serve.¹³ Thought of democratically, education serves an important political task of preparing all the populace irrespective of their differences to participate intelligently and critically in their own governance.

Among its strengths, inclusion takes a humane view of music and education, seeking to encompass those who heretofore have been excluded from participation by virtue of barriers such as race, ethnicity, gender, color, language, social class, culture, age, and physical and mental incapacities. It is the bedrock of a democratic approach to music education that hopes to converse with and hear the voices of all those involved in the process and foster the participation of as many people as possible. It hopes for musical experiences that enable people to grasp insofar as possible and empathize with the ways in which exponents regard and practice their diverse musical traditions. It seeks a comprehensive view of musics as interrelated with the societies and cultures of which they are a part. It enlarges the boundaries of music curriculum and instruction. And it evokes the metaphor of the family in its best sense of shared bonds of affection and love.

Among its detractions, inclusion can overlook the importance of distinctions and boundaries. These include the necessity of separating those who are qualified exponents of a tradition or practice from those who are not. Professions rightly have rules that necessitate the preparation of practitioners who are qualified and can be trusted to undertake their responsibilities. Teachers are in a particular position of trust, often in the place of parents, and an important influence on young and old alike. The public expects teachers to be prepared and certified to practice the profession of teaching. Musicians who treasure the traditions they have inherited and want to preserve them are rightly concerned when interlopers seek to disrupt or destroy their musical heritages. Musical traditions only survive because there is consistency of practice over time. Undermining or destroying boundaries and distinctions can weaken the glue that holds these traditions together. The metaphor of the family that undergirds inclusion may sometimes fail especially when family members exploit or abuse each other or those outside the family circle. Thinking in terms of inclusion as growth does not consider the fact that one cannot take advantage of every opportunity and some choices necessarily exclude others. Continuing to open to new possibilities without also creating closings or exclusions fails to realize the fulness or what John Dewey calls “consummatory” artistic and educational experiences” that rely upon closure, even if temporary.¹⁴ The paradox of something being both an educational means to an end and an end requires reaching points of closure and completion.¹⁵ Without such moments, there is never a sense of arrival and frustration on the part of teachers and learners who do not experience completion and exclusion of other possibilities that motivate to future openness.

Since the nineteenth century when music education became a part of publicly supported schooling, exclusion, or shutting out people, musical and educational ideas and practices has been regarded by many music teachers as an anathema and a “sin” to be avoided. Music education professional organizations such as the International Society for Music Education and the National Association for Music Education in the United States proclaim that music education is for everyone.¹⁶ Although musician teachers embrace

¹³ John Dewey, *The Public and Its Problems* ([1927]; repr., Ohio University Press, 1988).

¹⁴ John Dewey, *Art as Experience* (1934; repr., New York: Paragon Books, 1979).

¹⁵ On means-ends, see John Dewey, *Experience and Education* ([1938]; repr., New York: Collier Books, 1963).

¹⁶ The National Association for Music Education states that it “has worked to ensure that every student has access to a well-balanced, comprehensive, and high-quality program of music instruction taught by qualified teachers.” <https://nafme.org/about/> accessed January 31, 2022. Its commitment to “Music is for All of Us,” is illustrated in an article on its website published February 2018 by Lori Schwartz Reichl,

talk of inclusion, they regularly employ competitions and auditions to select some and exclude others from performing ensembles and entry to instrumental and vocal studios and advanced programs of musical instruction.¹⁷

Exclusion, like inclusion is an ambiguous idea.¹⁸ As an active noun, concept, and action, construed figuratively and literally, exclusion has several different meanings. It refers variously to shutting out or leaving out, a process inherent in musical and other social groups, the notion of elimination and drawing out as evident in the garden and growth pictures of music education, a necessary element of scholarly and teacherly reasoning and self-reflexivity, and its archaic meaning—the transformative notion of birthing and re-birthing. These differing conceptions of exclusion make potentially important contributions and have corresponding detractions.

Among its contributions, the idea of exclusion as shutting out highlights the importance of preserving the continuity of musical traditions, expelling, or otherwise disciplining those who do not remain faithful to the tradition. It respects boundaries, distinctions, and the clarity of thought and practice they offer. For millennia, musicians have excluded people from participating in music education to protect their livelihoods and their musical traditions. They have regarded musicking as closely related to the supernatural, as possessing power, and necessitating right practice. They have thought of their songs as gifts from the gods and carefully chosen those students who demonstrate fidelity and can be entrusted to receive them. They have protected secrets. Understanding exclusion as social process enables music education policy makers to devise norms and procedures that seek humane approaches to exclusion and honor individual agency and choice in deciding whether to join a musical tradition, or affiliate with a musical group or institution. Regarding exclusion as elimination and drawing out as a gardener might do recognizes the importance of figuratively eliminating weeds and undesired plants and enriching the soil thereby creating positive conditions for musical growth. Thinking of exclusion as birthing is a remarkable feminine and transformative ideas of metamorphosis and renewal -a fetus in the womb and utterly dependent on its mother becomes a living

“Music is for All of Us: Alice Hammel is Devoted to Teaching Students who Learn Differently,” republished from *Teaching Music Magazine*, January 2018. <https://nafme.org/music-is-for-all-of-us/>, accessed January 31, 2022. Likewise, the website for the International Society for Music Education proclaims its belief that “that lived experiences of music, in all their many aspects, are a vital part of the life of all people” and that its “mission is to enhance those experiences.” <https://www.isme.org/about>, accessed January 31, 2022.

¹⁷ From the outset of publicly supported school music, some musicians such as John Dwight were skeptical that the inclusive approach envisioned for school music would work as the protagonists hoped. They worried that since all children were not equally interested in music, those who were not musically inclined would negatively impact those who were and thereby impede their musical progress. See James H. Stone, “Mid-Nineteenth Century American Beliefs in the Social Values of Music,” *Musical Quarterly* 43 (1957): 38-49, <https://www.jstor.org/stable/740381>, who in the mid-twentieth century suggested that school music education led to a cult of “amateurism” and contributed to populism in American music. The National Association for Music Education states that it “has worked to ensure that every student has access to a well-balanced, comprehensive, and high-quality program of music instruction taught by qualified teachers.” <https://nafme.org/about/> accessed January 31, 2022. Its commitment to “Music Is for All of Us,” is illustrated by an article on its website by Lori Schwartz Reichl, “Music Is for All of Us: Alice Hammel is Devoted to Teaching Students who Learn Differently,” February 2018, republished from *Teaching Music*, January, 2018. <https://nafme.org/music-is-for-all-of-us/>, accessed January 31, 2022. Likewise, the website for the International Society for Music Education proclaims its belief that “that lived experiences of music, in all their many aspects, are a vital part of the life of all people” and that its “mission is to enhance those experiences.” <https://www.isme.org/about>, accessed January 31, 2022.

¹⁸ OED Online, s.v. “Exclusion, n.,” accessed February 1, 2021, https://www.oed.com/dictionary/exclusion_n

breathing baby with the possibilities for an independent life. Birth and rebirth are powerful metaphors for transformational musical education.

Exclusion also has detractions. Among these, stressing the protection of musical and educational traditions and the status quo may fail to self-reflexively examine a tradition's ideas and practices when change is called for. No music or culture should be immune from critique from within and without, especially if critique is undertaken as a mark of respect and affection for that tradition. For example, suppose a school music teacher of Australian aboriginal heritage determines that there is no evidence supporting the myth that it is dangerous for girls to touch or learn and play the didgeridoo because they will become infertile. An expert player of the didgeridoo himself, he becomes concerned about the inequality of aboriginal women and girls and hopes for their fullest participation in culture and society.¹⁹ Rather than exclude the girls from learning to play the didgeridoo in his school music classes, and even if at risk of offending some traditional elders, he excludes the myth.²⁰ Aboriginal women and girls who now know how to play the instrument and may be better performers than the men may now wish to play the instrument in public ceremonies from which they were previously excluded. So, the society may change. A similar thing happened among white American Congregationalists in the eighteenth and nineteenth centuries who for theological reasons excluded women from leading the singing or even participating in singing in some New England church services.²¹ This myth was challenged after male singing schoolteachers taught women and girls to sight sing and sight-read music. Once they knew how, it became impossible to silence them; a conflict ensued that settled down only when the men got used to the new reality and realized the benefits of women's equal participation in congregational singing. This challenge to a religious belief transformed the church's doctrine and musicking and contributed to the wider growing belief that woman should have full equality with men. Changes in North American religious and musical practice occurred because of pressure brought about by educational developments in secular life beyond the control of theologians and church leaders. These examples illustrate that breaking the hold of unjustified myths, taboos, and unwarranted exclusions requires continuing cultural critique.

At a time of intense competitive pressure in the musical world, it is difficult to reimagine much less establish humane exclusionary practices that go counter to the status quo. The tendency of elite and well-established musical groups and organizations to be invested in their ideas and practices means that they may strenuously resist fundamental and systemic changes. Realizing this, music teachers may prefer to accommodate to certain cultural norms such as excluding girls from some Cathedral choirs of men and boys and providing gender-based instrumental music classes for Islamic students in the

¹⁹ Elizabeth Burns Coleman, "Profound Offense and Religion in Secular Democracies: An Australian Perspective" in Christopher S. Grenda, ed., *Profane: Sacrilegious Expression in a Multicultural Age* (University of California Press, 2014), chapter 9, discusses the matter of a supposed Australian aboriginal taboo for females to touch or play the didgeridoo and its defense by Mark Rose who argues that teaching girls to play the didgeridoo is to like teaching them to "play with razor blades."

²⁰ Linda Barwick, "Women and the Didgeridoo: Didgeridoo Information," Yidaki Vibes, <https://yidakivibes.com.au/women-and-the-didgeridoo/>, accessed on February 25, 2022, excerpted from *The Didgeridoo, From Arnhem Land to Internet* (Perfect Beat Publications/Karl Keuenfeldt Back to Index), <https://www.aboriginalart.com.au/didgeridoo/myths.html>, accessed February 25, 2022, claims that the idea that women should not touch or play the didgeridoo is a myth. Women play the instrument informally and prepare it for sale. They do not participate in public ceremonies that are gendered.

²¹ See Estelle R. Jorgensen, "Women, Music, and the Church: An Historical Approach," in Lourdes Morales-Gudmundsson, ed., *Women and the Church: The Feminine Perspective* (Berrien Springs, Michigan: Andrews University Press, 1995), 35-55.

United Kingdom and organizing musical alternatives for students who are offended by religious music in publicly supported schools in the United States. While certain accommodations may be needed in today's multicultural and multiracial Western democracies, the persistence of the status quo may mean that music educational policy makers fail to interrogate all the musics and their associated cultural prejudices that are taught. This is more tempting given the present troubled times, persistent societal divisions, and prejudices, and stoking of resentment by populists, authoritarians, and dictatorial regimes.

Navigating conflicting values

How are music educators to respond productively to the conflicting claims of inclusion and exclusion? First, *musician teachers need to think of values specifically, in nuanced ways, and close to the ground of their practice.* Rather than ethereal, global, discrete, and mutually exclusive concepts that lie high above practice, the conceptual boundaries of values are soft and porous, as one melds into others with differing emphases, and they manifest differently in specific and divergent practices. Music teachers are not always agreed on what is of greatest importance in a set of circumstances or what should be done. Musicking is a lovely metaphor for valuing because it can be thought of in a variety of ways -each of which may have merit, but where choices sometimes need to be made between different approaches. Thinking of inclusion and exclusion as polarities suggests moving toward inclusion in one respect and exclusion in another. Teachers can be expected to arrive at differing balances of inclusion and exclusion and take contrasting actions that each believes to be right. We shall doubtless see a rainbow of nuances between inclusionary and exclusionary teacherly decisions.

Second, *it is crucial to think of conflicting music educational values in terms of the specific purposes of musical education.* Obviously, cultivating amateurs is a different matter from preparing professional musicians who must rely on high levels of skill and wide musical experience to earn a livelihood. Failing to keep this principle in mind may lead to a loss of excellence where it is possible. Music schools differ in their expectations of students, the musics their faculty are prepared to teach, the sorts of teaching situations for which students are being prepared, among a plethora of considerations. A music school's mission is a critical factor in considering the degree to which it can take an inclusive view of its students' capacities and previous preparation. Exclusion and inclusion can be expected to work differently from one school to another, and it is essential for music teachers to take these specific objectives into account. One size does not fit all. A program dedicated to the preparation of music teachers for schools obviously differs from another devoted to the teaching of advanced musical scholarship, or the studio teaching of vocal and instrumental music. Musical traditions also make their own demands, for example, whether the program is devoted to contemporary and popular music, classical traditions of various sorts, or traditional, folk, or vernacular traditions. A statement such as "Music for all and all for music" is unhelpful and untrue in navigating the myriad music instructional circumstances. This music or education is not necessarily good for everyone nor is everyone suited or good for this music or education. Considering the specific music educational purposes warrants differing exclusions and inclusions.

Third, *musician teachers require the ability to think critically, imagine how things might be different, study the capacities and interests of the students with whom they work, and possess the agency to determine what they need to do in their specific circumstances.* Their thinking needs to encompass decisions about their preparations to teach music, the design of their musical programs, their interactions with their students, their conduct of their lessons, their rehearsals or performances, their evaluations of themselves and their

students, and their reflections on their practice. Doubtless, their specific teacherly decisions may be influenced by general policies articulated by others, but teachers require considerable autonomy and power to respond to the specifics of their situations. Such music education practice can be expected to be somewhat idiosyncratic, unstandardized, and responsive to the immediate instructional situations in which musician teachers teach. Cultivating the dispositions to think constructively and critically and have the confidence to act on their convictions in what they choose to include and exclude is a crucial task of teacher education. Rather than teaching teachers to follow well-worn methods, no matter how valuable, developing their constructive, critical, and imaginative thinking requires focusing on questions that interrogate their purposes and methods and rethink them in transformative ways. In so doing, teachers of teachers may foster in their students the courage to pursue objectives and approaches about which they are passionate, the self-reflexivity to accept their fallibility and the unexpected results of their actions, and the generosity to grant others the selfsame flexibility and freedom to determine who, what, how, when, or where they should include or exclude.

Fourth, *the student's choice is a critical factor in the development of human potential and needs to inform music educational values*. Human potential has to do with students' physical and psychological abilities and interests, the social contexts in which they make their decisions including those who influence them, and their aptitudes, desires, interests, and decisions to study this music in this way and to exclude other possibilities.²² Following the introduction of vocal music in publicly sponsored schools, music teachers have disagreed on whether or for how long universal school music instruction should be required in formal schooling. Émile Jaques-Dalcroze would allow one year of intensive universal musical instruction by musical specialists after which those who do not qualify should be excused from further musical study.²³ Others such as Zoltán Kodály would offer vocal music education in the kindergarten and throughout the primary grades.²⁴ North American music teachers might prefer a more generous approach and extend compulsory musical study to the first eight years of formal schooling.²⁵ Given that some young people are more musically inclined than others, resources of time, money, and energy are finite, and other school subjects beckon, there comes a point at which students' choice should be a primary consideration. After that, I might hope to entice students to choose to include rather than exclude musical study, but I am not always successful. Another musician teacher might be able to do what I cannot. I hope for musical openings for people to participate musically throughout their lives.

Fifth, *it is crucial to regard all our music educational procedures and policies as provisional* rather than set in stone. In the changing circumstances of our lives, we need to rethink critically and imaginatively our decisions to exclude and include subject matter, students, teachers, the instructional circumstances, and the administration and organization of music education. Since unexpected results flow from our policies and actions, self-reflexivity is needed in constantly critiquing what we are teaching and learning and how we are musicking. Imagine a music teacher who establishes a school choir. Because of her expertise as a singer and conductor, her choir becomes renown.

²² See Israel Scheffler, *Of Human Potential* (London, UK: Routledge and Kegan Paul, 1985).

²³ See Émile Jaques-Dalcroze, *Rhythm, Music, and Education*, trans. Harold F. Rubinstein (1921; repr., New York: Arno, 1976).

²⁴ See Zoltán Kodály, *The Selected Writings of Zoltán Kodály*, ed. Ferenc Bónis, trans. Lili Halápy and Fred Macnicol (London: Boosey and Hawkes, 1974). Kodály also encouraged music in the kindergarten.

²⁵ In the United States, basal series textbooks in general music education in United States schools have typically covered eight years (including elementary school and middle school or the first two years of junior high school. Music is also experienced in kindergarten or pre-school education.

More and more students wish to join her choir, other music teachers want to consult with her, and university music education faculty want to send their students to observe and work with her. Her choir becomes more exclusive, and she needs to establish other feeder choirs to include more students. At some point she realizes that her teaching load is unsustainable. She is attempting to do too much. At this point she needs to decide what is most important to her. She may be helped by a school administrator who reconfigures her teaching load to allow her time to consult with other music teachers and offer workshops at the nearby university. She may be recruited to a university to prepare choral teachers and lost to the school choir that set these events in motion. Or if there is no other change, she may need to reduce her music teaching in her school, her consulting for other music teachers, and her teaching for the university. These alternatives open a host of different opportunities for our choral teacher (and the other schoolteachers and university faculty) to reimagine what things might be like, and what needs to be excluded and included. Success builds success but it also spawns challenges. Being in an attitude of provisional solutions opens the possibility of constantly critiquing what one is doing and formulating other creative and better solutions.

Summary

In sum, the case of two conflicting values -inclusion and exclusion- illustrates the predicaments that confront music teachers. In redeeming exclusion, I have suggested that music teachers must navigate between these dialectics in the phenomenal world. I have offered five principles that can guide music educational decision making. These include valuing nuances and making decisions as close to the music instructional situations as possible; focusing on the specific purposes of music education; developing music teachers' critical thinking and imaginations and the courage to act on their convictions; taking account of student choice; and regarding music educational decisions and policies as provisional. These principles necessitate granting teachers the agency to devise the specific objectives and approaches for their instructional situations and offering leadership that assists and empowers them. Such approaches, while problematic, dignify the purpose of music education writ large and provide a way of meeting the challenges of this moment.

Regelski, Th. A. (2023). A short introduction to a Praxical Theory of Music and Music Education. In Th. Raptis & E. Perakaki (Eds), *Music Education in a Changing World: Identities, Values, Experiences. 9th Conference of the Greek Society for Music Education* (pp. 10-34). GSME.



A short introduction to a Praxical Theory of Music and Music Education

Thomas A. Regelski, Ph.D.

Emeritus Professor of Music. SUNY Fredonia
Docent, Helsinki University (Finland)

Music is What it Does: Praxis Redux

There are many reasons to be concerned about the future of school-based music education. Music education in many countries is facing a *legitimation crisis* for continued public support. It is fair to say that the average school graduate shows little carryover of school music studies into adult life or to worry that society has not been *directly* enriched musically by school music. I think that it is time to return to music *as praxis*—*a doing*—and thus to a philosophy of music education for praxis: *praxis redux*.

Over the years, at conferences and research seminars, many of the same problems have been addressed to no practical effect in the typical work of music educators. Typically, many in our field seem to think their efforts to remedy these problems are *philosophical*; but this leaves us still confused about significant issues of direct importance to music education praxis that remain insufficiently answered. My interest is in the History of Ideas, so I hope to address critical questions in nontechnical language, fortified with ample evidence from philosophy, sociology, and anthropology concerning the origin and functioning of the *social mind* and the relation of that social mind to music in and out of school. I depend heavily on some of Aristotle's primary teaching.

If followed pragmatically, that teaching would represent a significant turn—*redux*—of music education back to music's social roots and functions and away from the dead ends of the “aesthetic theory of Fine Art.”

ONE

The critical attitude, the tradition of free discussion of theories with the aim of discovering their weak spots so that they may be improved upon, is the attitude of reasonableness, of rationality. . . . We thus obtain the fittest theory within our reach by the elimination of those which are less fit.

(Karl Popper,
Science Conjectures and Refutations, 2008, 90, 98.)

Music Philosophy: *Aesthetic vs. Praxical*

Of continuing relevance to some philosophers has been what music *is*. This question has been addressed repeatedly but in ways that have *side-tracked* inquiry from the more critical question of *why* music exists. To put it pragmatically, *what are its*

benefits to individuals and society? What is music *pragmatically* ‘good for’? The critical evidence answering these questions will help resolve confusion in the planning and implementing of instruction. The answers are ultimately findings of science.

At heart, curriculum is always a matter of values; *what of all that is teachable is most worth teaching and learning?* In other words, there is always more to teach than time and resources permit; not all of what can be taught or learned is equally valuable to all students or society. The study and clarification of value have always been a significant enterprise of philosophy. Curricular philosophy is a matter of the logical *criteria for guiding judgments* concerning evidence about what is most worth teaching and learning. Thus, *curriculum planning and choices concerning day-to-day instruction are unavoidably philosophical!* It probably comes as news to teachers that their curricular choices are full of philosophical assumptions and implications—too often false!

Lack of awareness of the wide range of philosophical *criteria* for decision-making—that is, inattention to evidence that can guide curricular decisions—is, in fact, the heart of the problem. Most teachers are *unmindful* of the practical implications of their philosophically uninformed curricular choices. It is, therefore, entirely unappreciated by most teachers (including many professors) that the very question of “What is music?” (e.g., Alperson 1994; Erskine 1944) is philosophical from the first! Consequently, the teacher who presumes to teach “music” but is philosophically uninformed about its *conditions of being*—its ontology—is open to creating and thus suffering all sorts of difficulties. For example, thinking that teaching “music” involves teaching only an aural history of ‘great’ works, or only notation, or just preparing another concert

Among these criteria is the decision of (a) whether music’s meaning is autonomous, inherent, and ‘in’ the sounds (or scores) of musical ‘works’. Or, (b) whether musical meaning is *not* ‘in’ the sounds of the moment (or ‘in’ a score) but rather arises in connection with the *situated personal and social uses of music and social status functions at stake*. (I will address status functions below). Philosophy (a) sees musical meaning and value as *aesthetic*, while philosophy (b) regards music as *praxis, an action of ‘doing’ according to socially relevant criteria*. Importantly, praxis thus involves actions subject to more than strictly musical criteria. The practical consequences for a curriculum of these non-musical conditions are, I submit, decisive!

In emphasizing the practical side of praxis, I now refer to *praxical* as *the integration of praxis with practical* criteria. In this, the collective noun “music” gives way to *a verb-form—a doing—in* observing its functional conditions and results; and to *musics* as the different kinds of music constituting the noun (e.g., as foods are to food).

“Music” – Social Artification of Sound

As to how and why music comes into being, evidence from the leading social sciences is that, in reality, music comes into being *in the first place* under conditions of praxis and in *praxical* terms. This contradicts the “*aesthetic theory of Fine Art*,” which claims that art exists to evoke aesthetic experience. But societies continuously evolve various social institutions, and music is directly responsive to these institutions in ‘down-to-earth’ ways, not to abstract theories of beauty or ‘good taste’.

Central to many social institutions are sounds generated to give these institutions *social recognition* and homogeneity by which members can recognize each other and help distinguish themselves from other groups. These sounds, in conjunction with an institution’s other workings, create a *social status* in which the *social mind*—a mind created from birth by its sociocultural conditioning—sets an institution aside from everyday comings and goings and gives it special *social* meaning: for example, religion,

weddings, funerals, patriotic and political events, celebrations of all kinds, and various other socially created and socially meaningful institutions generate their distinctive musics.

Through the process of what archaeology calls “*artification*,” a socio-institutional cohort awards sounds the social status of “music” rather than “noise.” *Artification* entails ‘making special’ and assigning a special *status function* of art to images (wall paintings) and sounds as “music” (drumming rituals) that serve social praxies or doings. These social praxies and artification of their special status are the important ‘how’ and ‘why’ music (and art) exists.

Sound given the status of “music” by any social cohort is a *socially constructed reality* that depends on *observer relative* and *culturally situated* values and practices. In this vital respect, musical value and meaning are *status functions*. They do not reside ‘in’ the physical features of constellations of sound; they are *attached (sic; as baby is to mother) to such configurations* according to specific potentials such sounds are understood to be ‘good for’. The sounds themselves “make special” and therefore contribute *special meaning* to a socially instituted praxis. At the same time, the sounds, in turn, are made special (i.e., given the status function of “music”) by the praxis. No distinction between internal/external, intrinsic/extrinsic, inherent/delineated meanings and values can ever be warranted. Thus *the sounds* (given the social status of “music”) and *the sociality* (social mind that recognizes and uses those sounds as “music”) *are together “the praxis”*—in precisely the way songs unite text and sound in new holism that is greater than either taken separately.

Consequently, anthropology, ethnology, ethnomusicology, culturology, history, and sociology, consider “*music*” as a *social institution*. *It arises from its beginnings to serve the particular interests and needs of social groups and their related institutions*—from the so-called “lowbrow” music of teens and ethnic groups to the “classy” or “highbrow” music of connoisseurs and cognoscenti. In societies worldwide, music praxies exist for weddings, funerals, worshiping, and socializing (dancing, party music, BGM). Moreover, solitary listening. “occasional” musics, etc., are common in most societies—though the music of different cultures and their languages are different, precisely according to their social and cultural institutions and needs. We only need to survey the vast array of institutional needs served by music in today’s society to conclude what it is ‘good for’ and that *it is a vital social institution from the first!* Like language, music is a social institution defining humanity and humanity’s central role for music. Unlike language, however, it doesn’t ‘communicate’ emotion or ideas—although it does distinguish social groups from each other, as even teens know.

TWO

Eighteenth Century:

Aesthetic Challenge to Music Praxis

All musics, from their origins, have served unlimited social goods, needs, and purposes. Thus, in the early years of our Western history, music served the organization, sociality, and functions of diverse societies and groups within them. Strong subcultures often have both distinct language dialects and musical identities. Christianity was one such social force with a powerful institutionalizing influence in people's lives that depended significantly on the praxical role of music. Along with other creeds and their social impact, each religion developed its music (and some banned it, though they snuck it in as “prayer” and for limited social purposes, such as wedding celebrations). *Banning* some musics by religion, dictators, and some parents *demonstrates the social power of*

music, and that power can be as unsettling as it is socially homogenizing. Consider how a dictator like Hitler used music to shape his nation for war; or parents' reactions to Elvis or rap.

Social, secular, religious music, and music of the court and aristocracy were uniformly *praxical* until the mid-18th century. Then, Enlightenment philosopher Alexander Baumgarten's *Aesthetica* (of 1750) attempted to supplement the theory of knowledge (epistemology) developed by "Age of Reason" (17th century) philosophers Leibniz and Wolfe. Their theory considered "true knowledge" to arise only from science, mathematics, and logic.

Challenging these criteria of "knowledge," Baumgarten attempted to validate *knowledge from the senses* as capable of discriminating *beauty* from *everyday experience* and thus as the foundation of 'good taste'. He gave the name "aesthetics" to this *sentient knowledge* which newly credited the *body*—not just the mind, intellect, and reason—as a valid source of knowledge. He took the term from the Greek *aisthesis* (that meant approximately the same thing). This eventually led to the study of beauty and good taste being called *aesthetics*. For Baumgarten, beauty was the *perfection of sensory knowledge*, and *good taste was an intellectual judgment devoid of feeling*. To him, as with Kant, nature was the epitome of beauty, and thus art fulfills its full potential as a source of beauty by strictly imitating nature. Kant found flowered wallpaper to be beautiful, but music only to be agreeable or pleasant compared to poetry which he most valued among the arts.

Kant used Baumgarten's Leibnizian text on logic in his classes. However, he declared that Baumgarten's aesthetics could never offer Leibnizian rules, laws, or logical principles for recognizing natural or artistic beauty.

The Germans are the only people who presently (1781) have come to use the word *aesthetic[s]* to designate what others call the critique of taste. They are doing so on the basis of a false hope conceived by that superb analyst Baumgarten. He hoped to bring our critical judging of the beautiful under rational principles, and to raise the rules for such judging to the level of a lawful science. Yet that endeavor is futile. For, as far as their principal sources are concerned, those supposed rules or criteria are merely empirical. Hence they can never serve as determinate *a priori* laws to which our judgment of taste must conform. It is, rather, our judgment of taste which constitutes the proper test for the correctness of those rules or criteria. Because of this it is advisable to follow either of two alternatives. One of these is to stop using this new name *aesthetic[s]* in this sense of critique of taste, and to reserve the name *aesthetic[s]* for the doctrine of sensibility that is true science. In doing so we would also come closer to the language of the ancients and its meaning, (e.g., Aristotle's *aisthesis*].

Obviously, *cognoscenti*, upper-class dilettantes, and 'classically' trained music teachers have ignored him ever since! However, in his later thinking, Kant distinguished between *free* and *dependent* (or adherent) beauty. We think we call an object beautiful, he concluded, because its *form* engages our cognitive powers and enables the pleasurable "free play" of imagination.

The judgment that something is beautiful grants that it *seems* to have a purpose—that of being beautiful art—but *otherwise has no practical use*. *Judgments of free beauty* have no *referent concept* of the object under judgment (e.g., it may just bet an appealing melody or harmonic combination). A judgment of beauty is *dependent* if we do *have such a guiding concept in mind* (e.g., *a still life of flowers* or a portrait). For free beauty, any purpose or use is inconsequential. In contrast, judgments of dependent beauty can prevail only when the work is suited for its purpose (e.g., consider the public criticism that the memorial statue of President Eisenhower didn't resemble him). Orthodox aesthetics thus

denigrate the *usefulness* of dependent beauty (e.g., hymns, marches) while extolling the *uselessness* of free beauty. Thus, to this day has come the widespread conviction (fiction?) that *Fine Art*, approached as free beauty, must be *useless*; or that rock, other popular styles. Jazz, hymns, and ethnic musics (etc.) lack free beauty due to their usefulness and unstudied accessibility.

Rarely mentioned by aestheticians is that the development and rise of aesthetic theory is itself a *consequence of the social aspirations of the bourgeois middle class* and its ambition for higher social status. In other words, a social elite *instituted* aesthetics (and with it, the public concert and concert demeanor). Because art and music were *useless*, their possession by the wealthy middle class showed good or refined taste by owning and displaying this dependent (useless) beauty. The *social* function of Fine Art, then, was a demonstration of its uselessness and its possession simply ostentation—a social badge of having good taste.

The concept of ‘taste’ was thus of great social interest at the time. One consequence was the evolution of “Fine Art” as superior to decorative, applied, or craft arts. By the middle of the 19th century, the “War of the Romantics” between defenders of *program music* (dependent upon pictures and stories; e.g., Liszt) and proponents of free beauty (*absolute music* devoid of worldly reference; e.g., Brahms) saw the dying breath of the influence of aesthetics on music. Any relevance of aesthetics today is for audiences of the “standard repertory” of absolute and formalist music of the late Eighteenth and early Nineteenth Centuries, the heyday of aesthetics theorizing. Aesthetics *per se* declined as an interest of the cognoscenti, and today is the scholarly preoccupation of a few aestheticians arguing among themselves. Composers today avoid any connection with aesthetics, owing their allegiance to a host of new premises, each striving to move evermore from 18th century aesthetics.

THREE

Summary: *the Aesthetic Corruption* (Dixon, 1995)

From 1750, philosopher after philosopher speculated and reasoned about this hypothesized aesthetic beauty; thus, the discipline of aesthetics became institutionalized into a learned discipline, turning Aristotle’s *epistemology of aesthesis*—the bodily faculty of gaining knowledge through sensory experience—into *the* “Aesthetic Theory of Fine Art.” This orthodoxy is still with us today. Philosophers of various dispositions, usually overcome by the social mind and intellectuals of their time (e.g., 19th century Romanticism’s fondness for the past and the ethnic homeland), fell into three broad schools: Idealism, Realism, and Neo-scholasticism.

For Idealists, reality and truth are *a priori*—meaning they *don’t depend on experience*—and therefore are disembodied, abstract ideas with rational and inherent meaning. *Knowledge for Idealists, then, is not gained through experience.* Consequently, importantly, values advanced by Idealism involve ideas of goodness and beauty claimed to be absolute and eternal, existing prior to experience (i.e., *a priori*). Art and music objectify or instantiate such ideal, universal, and timeless truth and beauty for ‘pure’ contemplation.

An aesthetic ideology or orthodoxy dominated by Idealist philosophy has since arisen. According to this orthodoxy, ‘good music’ is the ‘art music’ of ‘high culture’. Aesthetic meaning is said to be contained *within* music’s sounds as governed by a notated score intended to promote contemplation as its only goal. An *aesthetic (psychological) distance* is supposed to separate the ‘free’ aesthetic experience of musical contemplation

from other so-called ‘extrinsic’ functions (such as music in worship) or personal uses (such as mood regulation). Instead, the expected “disinterest” of aesthetic meaning (i.e., Kant’s well-known “purposiveness without purpose”) confined art’s purpose to evoking aesthetic experience, not for use) is supposed to transcend any particular time, place, or person.

Instead, at stake is a rational universality of a transcendental or symbolic kind. This purity leaves responses unbothered by considerations of usefulness or differences in subjective preference. However, Kant held that art engages logical and rational “categories of understanding” among them concepts of time and space governing all cognition. Correspondingly, responding to art and music engaged cognitive rationality that, despite differences between schooled aesthetes, promoted “subjective rationality.” Guided by reason and schooled cognition (the goal of all committed devotees, even today), subjective rationality accounted for (or rationalized) agreement between aesthetes on matters of *beauty* and *taste*. Even for Idealists today, these ideal concepts are universal, unchanging, and irrespective of time and place. Fine Art exists primarily to experience these mind-focused qualities not otherwise available in mundane life and typically regarded by devotees as above life or the highest life experiences.

Thus, in the Idealist view, the collective noun “music” reflects a *single essence* or *shared nature* (musics are to music as laws are to law);. Reference to musics, instead, appreciates the significant social difference between each kind of music. But their differences violate the *idealist aesthetic assumption of rational universality*. This infringement marginalizes such musics in education, while ‘world musics’ nonetheless dominate across the world. Idealist aesthetic philosophy maintains a strict hierarchy with the Eurocentric ‘Art Music’ canon at the very top and other music arrayed on a descending continuum beneath. Aesthetic responses thus are cerebral and intellectual, need to be contemplated, and rely on connoisseurship, study, and experience.

Music education dependent on aesthetic premises finds its primary support in Idealism. It has historically been the prevailing philosophy, unfortunately now used as the rationale for or premise of music education. This has been the case, although orthodox aesthetic theory—including the realist and neo-scholastic variants soon discussed below—typically does not explain or correspond to *how most people experience music*—whether in concert halls or everyday life (Martin 1995; DeNora 2000). Traditionally, instead of aesthetics, performance-oriented music teachers have focused on technical excellence and repertory (difficult to do with upwards of 40-60 students in an ensemble) and altogether overlooking teaching *audience listening*.

On the one hand, the small percentage of students who participate in school ensembles find the social activity of making music the main attraction (resulting in the problems of talking, passing notes, etc.) On the other hand, their musical lives outside of and after graduation from school typically remain musically unchanged. Unfortunately, too few continue to perform after graduation from school despite this previous attraction to performance ensembles as a social activity. *School music* of this kind—whether in comprehensive or private music schools—is restricted to the school years and has a negligible impact on their musical lives in the ensuing years (Ståhlhammar 2000).

Unlike the Idealist’s denial of experience, for Realists, the natural laws of the physical world, as revealed by the senses, are the source of truth and knowledge instead of the mind. For Realists, values are thus based on so-called ‘natural law’ and are absolute and eternal. Good art, then, is expected to reflect or represent (i.e., ‘present’) the orderliness and rationality of the natural world. Realist aesthetics are, therefore, sometimes called “naturalistic aesthetics.” Schooling is concerned with transmitting ‘objective’ facts and information confirmed by experts. *Knowledge and truth*, not unlike

Idealism, are said to arise *outside* the learner's experience (*are a priori*), and teachers and texts merely 'pass them on'. *Knowledge* is a matter of given truth and facts rather than *personally constructed meanings, action patterns, dispositions, functional competencies, or the like*.

Realist aesthetics of music present several practical problems. First, musical sounds do have physical properties. However, hearing sound as "*music*" is not a simple matter of programming the auditory mechanisms of the brain. *Sound comprehended as "music"* is a judgment of the socially situated and embodied mind existing in a socio-cultural context of musical praxies and the different institutions they serve. *This sociality is "triggered" by uniquely situated social circumstances and intentions, both personal and social* (Bourdieu & Wacquant 1992, 135). Secondly, with the arguable exception of clichéd imitation, *music does not refer directly to the things of the world*. Even compositions *inspired* by stories and visual images (i.e., "program music") depend on titles and interpretive hints (e.g., *Pictures at an Exhibition*); *Carnival of the Animals*).

Realism moved from the purities of aesthetic *formalism*—music as pure form, balance, proportion, and symmetry or as an architecture of sound—to *expressionist* aesthetic theories. However, the feelings, ideas, and emotions supposedly contained 'in' and supposedly 'expressed' by music are *not*, for Realist esthetes, '*real*' emotions. Such 'expression' is neither of the composer nor the listener. It is "aestheticized" (Osborne 2000, 80-85)—aesthetically *universalized* and therefore intellectually 'purified' of personal feeling—and abstractly encoded by the score. As Harry Broudy, a proponent of aesthetic realism, writes: "That is why, the emotion felt in listening to music has been called aesthetic emotion, intellectual emotion, . . . It is not the real thing somehow" (Broudy 1991, 81).

In the Realist's view, musical experience does not call attention to or take the sentient form of bodily experiences, such as the frissons or chills up the spine feelings many identify with 'having an aesthetic response'. As with Idealism, Realism strongly emphasizes *connoisseurship*. Music deemed to be 'good' by what Broudy describes as the "experts of successive ages" is therefore imposed on students in the belief that it will "enhance the pupil's enjoyment of music and life" (Broudy 1991, 91,92). According to Broudy's realist aesthetic, music other than the Eurocentric canon is not to be confused with the *aesthetic value* of music as a 'Fine Art' that should be the sole focus of formal music education (Broudy 1991, 77).

Again, the emphasis, like Idealism, is mainly on contemplative listening, with performance granted a *secondary realm*. Broudy barely mentions performance in his disembodied account of musical meaning (Broudy 1991). Meaning resides objectively 'in' the score, the 'work', and is only apprehended in a 'disinterested' and, therefore, basically intellectual, cerebral form. The comprehension and discrimination needed to develop 'good taste' and appreciation are (supposedly) developed best through listening because young performers lack the technical skills to properly realize the aesthetic properties of 'good music' through their performances. Learning such values can only be acquired through the "Great Works" of the 'classics.'

Correspondingly, *amateur recreational, lay, amateur, and everyday music and music-making are disregarded or denigrated*. Instead, according to Broudy, "musical training affords the learner a basis for objective and informed judgments about certain aspects of musical quality" (Broudy 1991, 86). This idea of music education as "training" for 'disciplined' judgments of connoisseurship (i.e., good taste) bears similarity to *neo-scholastic philosophy* (discussed below), not surprisingly since both realism and neo-scholasticism are related to traditions stemming from Aristotle.

FOUR

Neo-Scholasticism and Perennialism

Under the supervision of the Catholic Church Fathers (e.g., the Inquisition), Greek philosophy was denounced, stifled, and lost during the early Medieval Ages. However, Ancient Greek manuscripts were preserved in the nearby Mid-Eastern Muslim world and studied by Muslim scholars. Thanks to them, Aristotle's works were "discovered" and avidly studied by Christian Medieval Scholars who turned Aristotle's emphasis on logic to their purposes of rationalizing the existence of God and institutionalizing the Catholic Church Hierarchy.

At first, wandering religious scholars offered their theses concerning the existence of God, Virgin Birth (etc.) at the main urban crossroads of Europe, especially at Catholic Cathedrals in those cities. Thus, Christian "cathedral" and "monastic" schools eventually took institutional form, and from their models, the organization and practices of the modern university took form. This scholarship (especially by Thomas Aquinas, by then a "doctor" of the Church) was pivotal in the process of institutionalizing the university.

Medieval Latin "*scholars*" originally referred to those wandering scholars of the medieval age who served as the derivation for "*school*," "*scholarship*," and "*scholasticism*." As his manuscripts were discovered and translated by Muslim intellectuals and acquired by European "schoolmen," the scholars of the time inherited and immersed themselves in Aristotle's legacy, especially his principles of logic, the 6-volume *Organon*.

Neo-scholasticism is a contemporary philosophy rooted in renewing the emphasis on rational knowledge and disciplined approaches to learning. It has so much in common with Realism that it is sometimes called "scholastic" or "classical" Realism. The Aristotelian conception of humankind as rational underlies Scholasticism. In this view, *the ability to reason is the noblest and most valued capacity of humans*. The tension between *rationalism (logical reason) and empiricism (aisthesis)*, usually antithetical, results in considerable overlap of neo-scholasticism with Idealist and Realism. However, of the two, *rational knowledge is seen by neo-scholastics as being of a higher order* than empirical knowledge. Values ultimately depend on rationality, and living in agreement with reason leads to the "good life."

For scholastic pedagogues, schooling was to develop disciplined thinking habits from studying the leading disciplines of knowledge and their internal structure. The watchword for Neo-Scholasticism is the *discipline* that results from enforced training. Teachers expect students to study and master the subject and the academic subjects become "disciplines." But today's students often have no personal interest because they have no practical or personal relevance in such "content," and teaching has become a matter of passing on information from the teacher or text. Tests of recall are the measure of student discipline.

The curriculum accordingly focuses on teaching the logical *structure* of each discipline *for its own sake*. Music theory, general music teaching, music history, and appreciation courses usually fit this description. Contemporary schooling still exhibits most traits of Neo-Scholasticism, including those that give rise to the contemporary sense of discipline resulting from neo-scholastic pedagogy. *Discipline*: "A state of order based on submission to rules and authority." (Wordnik. May 17, 2020).

Given its heritage in the Middle Ages when art and music were entirely praxical, *Neo-Scholasticism escaped having an aesthetic philosophy*. Fortunately, Medieval artists not burdened by the Aesthetic Theory of Art took the theology of their works seriously, and Biblical themes, texts, and personal expressions of religiosity guided them. However,

Neo-Scholasticism is a strongly conservative movement that finds continued expression today in the educational theory of *Perennialism*.

Perennialists agree with Aristotle in arguing that since human nature (i.e., rationality, logic) is uniform, schooling should be the same for everyone. Perennialist instruction, then, is not just teacher-*directed*; it is teacher-*dominated*! Most importantly, it is committed to the “*great ideas*” of Intellectual History (literature, philosophy’s big names, politics, poetry, world history, etc.) and the “*great works*” of the past in music and the other arts. Perennialists believe that these perennial greats contain values and truths, absolute and unchanging, which have therefore survived the test of time. Accordingly, despite the passage of time and changes in cultural understanding, curriculum amounts to a diet of the “classics” as eternally relevant and valuable. Such focus on classics is typical in music appreciation courses, general music, and “music” history, which deliberately ignores most of the music in human existence.

The ‘curriculum’ for music performance instruction is the repertory chosen for concerts. The typical, uncritically assumed theory is that concert preparation automatically educates students to perceive and appreciate “aesthetic properties” they will someday ‘appreciate’ as listeners—a “someday” that, for most, never comes. Instead, large ensembles drill young musicians to perform music, and school concerts demonstrate this technical training. But there are no dedicated curriculum particulars—tacit or explicit—for developing *independent musicianship* for lifelong use. Nor is there any direct *modeling of adult modes of musicking* in which they might engage as adults after positive school experiences, especially the variety of chamber opportunities that can fit into busy adult lives. But, as we have seen, because young musicians cannot reach appropriate standards of *aesthetic excellence*, performance instruction is largely ignored or downplayed by aesthetics-based philosophies and rationales—except as a rationale.

Consequently, a typical ‘curriculum’ of performance literature is ‘digested’ in simplified arrangements, music composed especially for age-calculated abilities and appeal, ‘popular’, folk, and other musics readily accessible to youth. School choirs and orchestras sometimes are exposed to ‘real’ music but still are hampered by their limited abilities to derive total (aesthetic or musical) value from such music. So, typically they are given lesser fare that is appealing and within the judged technical demands for the age group.

School band and wind ensembles dominate in the US, and some almost reach the technical and musical levels of university groups. But to what benefit for the future of school grads? Few community ensembles exist for adults, and scheduling rehearsals for busy adults is challenging, as is achieving a balance of instrumentation when relying on volunteers who can find the time. Especially problematic is the lack of recorded music by professional groups that could serve the listening pleasures of students and adults. And concerts of such groups are usually found only in university or urban settings. Contrary to claims that such experiences produce educated listeners, the fact is that there is little such recorded music available for listening. And where issues of musicianship are concerned, unfortunately directors make all the decisions, perhaps benefitting the musical results but not the independent musicianship of students as graduates.

One primary concern of a praxical curriculum is to offer instruction explicitly dedicated to promoting adult *amateurism*. A praxical curriculum samples a regular diet of solos, duets, trios, quartets, and various other chamber combinations that involve students one-on-a-part. What can the tuba, euphonium, and trombone players take away from the typical wind ensemble to motivate them to seek a lifetime of musicing? Why don’t senior group programs (e.g., “New Horizons”) facilitate the formation of chamber groups, especially in small communities? A *Bach Choral* arranged for brass instruments

gives young and older musicians a model of the experience and challenge of one-player-per-part (no place to hide), the pleasures of success, and musical satisfaction. This praxical approach avoids all the problems of the aesthetic education paradigm and the resulting paranoia of the outspoken doubts about the value and expense of school music—outspoken by taxpayers, school administrators, and ministries. (More about the resulting *legitimation crisis* follows).

FIVE **Aesthetic Theory in retreat**

Music education's practical problems pursued according to aesthetic theory's premises are not the only challenge. There is also a realization in respected philosophical circles that aesthetic theory is “doomed either to pretentious vagueness or to an extreme poverty which makes it a poor step-sister to other main fields of philosophical enquiry” (Urmson & Rée 1989, 3). Philosopher Michael Proudfoot goes further in his critique of the problems of aesthetic theory:

It would be hard to think of a subject more neurotically self-doubting than aesthetics. Claims that the subject is dreary, irrelevant, muddled and misunderstood have been a persistent theme, not only of recent, that is to say, post-war writers, but from the very start of the subject. Alas, these claims have all too frequently been justified (Proudfoot 1988, 831).

Such a muddled and befuddling aesthetic theory hardly can serve the practical choices and actions called for by the needs of music educators.

Proudfoot (1988) goes on to clarify that “aesthetics has so often lagged behind other areas in philosophy” (852), in part because it has ignored the influence of Wittgenstein. His *Lectures on Aesthetics* begin, “The subject (Aesthetics) is very big and entirely misunderstood as far as I can see” (Wittgenstein 1966, 1). In his *Philosophical Investigations*, Wittgenstein taught that words have no single, fixed meaning. *Instead*, meaning takes the endless ‘play’ of “language games” that involve word meaning used in practice, constantly shifting and evolving according to a situation. Thus, as he points out in his *Lectures on Aesthetics*, “it is not only difficult to describe what appreciation consists in but impossible. To describe what it consists in, we would have to describe the whole environment” (1966, 7). the environments of use in which music and the arts are appreciated are, Wittgenstein points out, so “enormously complicated” and varied that words referring to aesthetic ideas and criteria have negligible importance in typical circumstances (2; see also n.10). Thus, “*we don’t start from certain words*” describing aesthetic qualities or criteria, he cautions: *we start “from certain occasions or activities”* (3; italics added)—in other words, *from music as activities of praxis*.

This redux to the unique requirements of active music making as they exist in particular conditions of situatedness is, in fact, a defining trait of a praxical philosophy of music and, therefore, of a praxical orientation to music. Again, as Proudfoot puts it:

The familiar and the obvious are the first casualties in philosophical discussion: thus, *aesthetic theory often seems false to our experience of art* (and sometimes the uneasy suspicion can arise that the philosopher has not *forgotten* the familiar, for he doesn’t know what responding first-hand to art is like). . . . Recently, such inadequacy to our experience of art has been evident; . . . a result, I believe, partly of aestheticians’ preoccupation with what it is to treat something ‘aesthetically’, and partly from a *concentration on works of art in isolation from the circumstances in which they are actually created or appreciated*. (Proudfoot 1988, 850; italics added)

This isolation of music from its social roots and thus from its originating practical circumstances is usually the result of lingering assumptions—dispositions—that many music teachers inherit from their professors. Music education university students continue to hold these assumptions as teachers of school-age students in a losing competition with the commercial pop-music world. The result in most countries is *nations of listeners who have only passive contact with music*. Any musical exposure, be it concerts or general music class singing and listening lessons, is *assumed to be aesthetically beneficial in some unspecified way*. However, any such alleged benefits are *intangible*; they are not lasting or observable and thus *can't be evaluated*, as is the case with other school subjects.

Legitimation Crisis: *Music as Aesthetic Education*

The result is increasingly a *legitimation crisis* that produces more and more advocacy rhetoric advertising that “music is basic” to the “good life” to convince those who control budgets. Just as “play more aesthetically” is meaningless, so are claims and assumptions of the unseen aesthetic benefits of school music. Oddly this futile advertising often *still resorts to the same ‘ole’ claims of promoting the “aesthetic” education missing in the home*. This claim may sound good to some parents responsive to such noble-sounding claims or who don't provide so-called “cultural experiences” by taking their children to concerts, libraries, and museums. But eventually, budgets must be faced, and music programs supported based on benefits *seen and appreciated enough* to avoid higher taxes or lack of support from Education Ministries and Boards of Education. After all, in most countries, those controlling the budget have experienced the supposed benefits of ‘aesthetic education’ in their schooling and think they are in a good position, based on those experiences, to doubt the merits of budgetary support in difficult economic times. The solution is the return to *music education* where *musical* benefits of instruction are *practically* evident to students, parents, the community, Administrators, and Education Ministries. In other words, to music as praxis redux.

SIX Praxis Redux: *Aristotelian Revival of Music As and For Praxis*

My account of music as a praxis that I now call *praxicalism* should be cited with that spelling in distinguishing it from other theories of allegiance to “praxialism.” Philosophically speaking, there is no “*the* praxial theory,” only different accounts. Other scholars whose references to Aristotle are often inaccurate or incomplete do not incorporate adequate accounts of the role of *musical sociality*. Too often, when they lean toward an axis of ‘music as a social praxis’, these self-identified praxialists lose track of both the pragmatic, social, and ethical criteria of Aristotle's *Nichomachean Ethics* (*Ἠθικὰ Νικομάχεια, Ἐθικά Νικομάχεια*)

Without those qualifications, so-called *praxialism* (rather than *praxicalism*) can quickly become a rationale and advocacy for just more concerts, endless listening lessons based on “program music”, and the dominance in schools of the soundtrack of the latest Disney film. All these practices inherited from aesthetic premises *are not praxis!* All usually fail to promote *musical personhood* that will seek musicking throughout life as a critical ingredient of living the Good Life. As aesthetic education slips into history, *praxicalism* is ready to build on most music teachers' usually strong musical training, adding understanding and criteria from contemporary sources. However, realizing that

music (in one or more forms) is key to the good life *needs to be validated* while students are still of school age and responsive to teaching that promotes that lasting value.

Praxialism, despite its ancient heritage, is enhanced for implementation in our modern world by drawing upon the 19th and 20th-century philosophies consonant with Aristotle's *ethical account of praxis*: religious and humanistic *existentialism* and their close relatives' *phenomenology* and *pragmatism*. The former two emphasize the *primacy of the individual* and the vital role provided by each person's *consciousness of inner life and experience*. In practice, existentialism and phenomenology are more concerned with the subjectivity of lived experience than with the rational intellect or detached, speculative aesthetics.

Knowledge and meaning in these accounts are not received readymade; instead, they are constructs by each individual. Contrary to traditional aesthetic doctrine, the body is fully implicated in praxis because the 'mind' and the 'lived body' are not separated and jointly serve as the locus of all experience (see, e.g., Dillon 1988; Blondel 1991). *Self-actualization* is a matter of self-creative agency (i.e., an ever-evolving Self)—the Self that emerges over time from challenges and choices of the complexities of life faced at birth; family, language, gender attitudes, nationality, etc.). These choices shape personhood, the Self, and a fund of values—all of which continue to evolve with choices made throughout life (e.g., marriage, profession, gender traditions, education, etc.). Typically, we are faced with *choices* that both *develop* and publically *reveal* our values (even to ourselves) and *model them* for others to consider. Learning, valuing, and meaning are all unique products of personal agency.

Educational progressivism is a direct reflection of pragmatic theories of education. Yet teaching influenced by *humanistic existentialism*—i.e., *humanistic psychology*, a correlate of existential psychotherapy and philosophy—is similar to and overlaps progressivism. Teachers, therefore, *facilitate* rather than dominate, and they help students *explore* problems rather than only memorize and recall force-fed information because of its *inertness*—i.e., its inability to 'move' students' interests. And a philosophy that focuses on the central importance of self-creation and recreation (*re-creation*) fits well with the agency and self-actualization involved in making and listening to music (Regelski 1973).

Pragmatism shares or resonates with many but not all existential traits, with each point of similarity having a down-to-earth character and adding some qualities of its own. Both, for example, share an emphasis on action, experience, and Self. But existentialism understands these in terms of the free (even isolated) individual. Pragmatism, in contrast, sees them in a socially conditioned paradigm of creation, use, and reference. Pragmatism also shares respect for concrete experience with Realism but has little in common with Classical Realism.

Pragmatic Criterion: *Pragmatic (Internal) Realism*

Pragmatists argue that there is simply no way of confirming the various metaphysical claims of Realism (Metaphysical Realism, Immanent Realism, Scientific Realism, etc.) or the metaphysical claims of Idealism and Neo-scholasticism) concerning 'ultimate' reality, truth, and beauty. *According to pragmatism, all we can and do know and value is our experience*. Thus, pragmatism entails "experiential realism" (Lakoff and Johnson 1999), where knowledge is embodied and arises from the total interaction of mind-body with the diversity of situations in life that we learn to deal with—formally or informally, explicitly or tacitly—and from which we evolve the flexible knowledge serving our lives. Being thus actively constituted through 'minding the body', such

knowledge is also *personalized* (Polanyi 1962) rather than passively received as inert, generic ‘factoids’ at one time or place in life, such as in school.

Values, including those in music, are therefore relative to and personalized by individuals—that is, in terms of the range and specific conditions of the particular situations they experience—situations that unavoidably imbued with the ‘common sense’ of their cultural situatedness. Because life experience is not uniform, values are pluralistic (e.g., Bowman 1991). They are *culturally relative* (even reflective) in essential ways while involving the uniqueness of the moment contributed by individuals’ situatedness, needs, intentions, etc. (e.g., Bauman 2000). On the other hand, such values are not ‘anything goes’ subjectivity. They are confirmed, demonstrated, or warranted by the empirical consequences of experience. The success of such results, “what works,” is governed by the ‘objective,’ practical and social conditions and criteria occasioning experience in the first place (Bourdieu 1980)

The *pragmatic criterion* holds that the worth of any ‘thing’—a method, philosophy, event, action, object, praxis, etc.—is seen in the tangible and practical (praxical) consequences that result from its *use*. Thus, ‘good results’ are a matter of how the criteria determined by the concrete needs or other uses in question are served—including the “instrumental function exercised by a work of art,” the instrumental *use* of which is “enjoyed receptive perception” (Dewey 1980, 139, 48).ē

Criteria of value in art and music are also subject to the pragmatic criterion, rather than taking the form of metaphysical pronouncements by aestheticians or revelations by teachers and other supposed experts. Questions concerning goodness, worth, or value take two (usually interacting) dimensions. First, as cultural critic Robert Dixon puts it, “art is good which is good of its kind” (Dixon 1995, 53). Therefore, music is *good* relative to the type of socio-musical praxis at stake; for example, jazz, rap, rock, reggae, ‘classical,’ or religious music all demand different musical “goodness.” Questions of quality, therefore, are not judged along a single hierarchy of musical quality according to the standards of the autonomous Art Music “classics” at the top. Instead, as Dixon also points out (57), the classical Eurocentric canon “is not a quality of, but a kind of art” and thus represents only one “highly peculiar ‘taste’ ” in the world, a relatively esoteric ‘taste’ —among an infinite diversity of musics and musical qualities. (Dixon 1995, 6; see also 44).

Secondly, as I have repeatedly argued elsewhere, *music is suitable for* what it is ‘good for’ (Regelski 1998c, 1998a, 1996a). Consequently, the goodness or value (i.e., ‘appreciation’) of any music is in part—but vitally—determined by the particular *social use* at stake, which is to say, *the social praxis that occasions its creation in the first place and its continued use!* The root meaning of the word pragmatism in the Greek idea of *praxis* (for full details, see Regelski 1998c) is instructive.

Aristotle: *Ethics of Praxis*

In his writings on ethics and politics, Aristotle distinguished between three types of knowledge: *theoria*, *techne*, and *praxis*. *Theoria* involved knowledge that was developed and rationally contemplated as the “good life” of the mind or intellect for its own sake. Today, this knowledge is involved in so-called ‘pure’ or ‘fundamental research’ in various sciences and humanistic disciplines.

Technē, for Aristotle, referred to the skills used to produce *taken-for-granted results in predictable ways* (e.g., making a wine chalice). It was governed by what the Greeks called *poēsis*, the “*excellent making*” of products or ‘things’. Today, it involves *technical competence* learned mainly through apprenticeship and ‘hands-on’ doing.

Pragmatists refer to knowledge used to produce intended results as *instrumental knowledge*, functioning as a ‘tool’ for achieving one or more goals.

But *technē* has two further qualifications that distinguish it from praxis. First, for *technē*, the nature of the technique and craft in question is mainly *impersonal*;—for example, the technical know-how of two competent carpenters or plumbers. Secondly, any mistakes, poor work, or negative results are readily discarded; one begins again with no harm done except for the time wasted. Thus, the carpenter, for example, discards a mistake and starts over *without acquiring any new knowledge* (except maybe to “measure twice, cut once”).

However, *Praxis*, Aristotle’s third form of knowledge, is a much more complex and consequential act of ‘doing’ (*action; acting*) rather than ‘making’. First, it involves *phronēsis*, an *ethical criterion* that focuses on the prudence—the *care-fullness* [*sic*] of action (*praxis*)—needed to bring about ‘right’ or ‘good’ results for particular *human needs*—in our case, the musical and personal needs of one or more students. The ethical dimension of praxis is a commitment to serving people’s always different and unique needs, not simply to produce ‘things’ or invariant or taken-for-granted results. ‘Things’ may well be involved, for example, the house designed by an architect, but praxis requires that results—including non-‘things’ such as musical results or avoiding a student’s embarrassment—clearly serve the needs of the personal or social situations involved.

Secondly, both the ‘doing’ of praxis and the knowledge that results for the practitioner is exceptionally personal and amount to a *personal style*—or “feel” for the praxis (Bourdieu 1990, 66-67)—that is defining of Self in important ways unlike most skills of *technē*. In music, this personal meaning goes beyond the mere expertise of technique (*technē*) to the heights of artistry and is also the basis of the “love” that is at the root of *amateurism* (i.e., the Latin root *amat*, love). Furthermore, the satisfactions involved in such ‘doings’, such as making music, are not just personal; in praxis, they are *self-actualizing* as understood by existentialism as well as with the idea of “flow” experiences (Csikszentmihalyi 1990; see, too, Elliott’s 1994 educational application of this concept). Thus, the Self is rewarded and defined in essential and unique ways by the nature and fullness of the engagement with or in praxis.

The ‘doings’ of poor praxis cannot simply be thrown away, ignored, or undone the way the failed efforts of *technē* can. Because mistakes of praxis involve people, *failures become part of a new problem to be solved*, the new problem faced by the practitioner that includes any previous failures (even someone else’s). Therefore, medical misdiagnosis or the teacher’s failed lesson become factors that have inevitable, inescapable human consequences that must be contended with anew if the corrected ‘doing’(praxis) is to reach the intended ‘right results’. As a result of the inevitable differences between always heterogeneous past experiences, such *adaptively corrective actions* result over time in ever-new *Praxical Knowledge* for a practitioner. *Future use* will contend with the equally heterogeneous needs of individuals and particular situations in the present and future. *Praxical Knowledge* is a developed “know-how” that can be compared to the skilled ‘feel’ for a game that develops over time as the result of application to ever-changing conditions (Bourdieu 1990, 66-68; 80-82; 104-05).

Praxis usually relies on certain ‘applied’ forms of theoretical knowledge where knowledge is no longer contemplated for its own sake but guides practical purposes—such as the biosciences serving medical professionals. Praxis typically involves a *functional synthesis* of all three types of knowledge. The emphasis, however, is always on the unique demands of the human needs at stake that provide the criteria of ‘rightness’. *Theoria* and *technē* are thus not applied for their own sake but according to the situated needs for ‘right results’ that bring about the need for praxis in the first place,

SEVEN
Music Praxis:
Perspectives From Sociology

In line with pragmatism generally, music rejects metaphysical accounts of aesthetic ‘essences’ and similar metaphysical claims treating questions of beauty, meaning, and value in music in absolute terms as eternal and universal. In particular, praxical theory vigorously denies the idea that musical ‘works’ are *autonomous*. Aesthetic philosophers distinguish between supposedly autonomous and stable ‘intrinsic’ qualities and meaning. And these ‘aesthetic values’ contradict the ‘extrinsic’ qualities, meanings, values, uses, and conditions of most musicing in the world. Praxical philosophy and theory actively reject these arbitrary and abstract meanings and values and energetically dispute their existence and conditions in musical experience.

In the praxical view (and the view, generally, of ethnomusicology and sociological theories of music—see, e.g., Martin 1995, Shepherd and Wicke 1997; DeNora 2000;), musical meaning does not inhere ‘in’ the sounds of music, nor can it be analyzed ‘in’ or from a score. What music *is* and *means* always entails significant synthesis with the socio-cultural conditions guiding the sociality that governed its initial creation—the *sociality* in which it subsequently is embedded and continuously helps shape (e.g., see Small 1998). Music, then, *is* what it *does* in facilitating human sociality and society.

Human sociality is a matter of relatedness and interaction through institutions, paradigms, and social ‘constructions’ and practices of various kinds. Music, too, is inherently social because it invokes, evokes, and fully engages such human relationships (Shepherd 1991, and Shepherd and Wicke 1997). “Culture,” however, is not simply a monolithic blob ‘out there’ that influences music in a single direction; culture itself results from interpersonal praxies (Bauman 1999). Therefore, *music creates and conditions sociality, at the same time that it is a product of sociality*. Thus viewed, music is a consequence of the interaction between people and sounds that they give the social status of (i.e., label or signify as) “music”.

Musical meaning, then, is not ‘in’ the sounds or their relationships but is realized through the interaction of such sounds within socio-cultural contexts (e.g., jazz clubs), uses (weddings), and other governing particulars of different social situations (DiNora 2000). *The social dimension of music*—its various uses and status functions—*is essential to determining music’s meaning and music is essential to shaping sociality*. In this reciprocal relationship, music’s semiotic function is somewhat parallel to spoken language.

Firstly, sounds inherently signify immanent or fixed meanings in *neither* music nor language. There is nothing about the sound of the word “pain” that is homologous to the experience of pain. Similarly, the psychological language of emotion, feelings, affects, and moods are not homologous to the music in connection with which it is often used (Hanfling 1991). Meanings associated with the sounds of music, like the sounds of words, depend on various social and cultural ‘structures’ and evolve according to the ways and the situations they interact with over time.

Following Wittgenstein’s philosophy, musical meaning, like the meanings of words, also arises from situated conditions of use—where “situated” involves not just the physical context but the intentions (needs, purposes, or goals) generating the praxis. For instance, a Bach chorale in the *worship* service affords significantly different meaning and value than that same score performed for *secular* concert audiences of his *St. Mathew Passion*. In fact, in the same manner, a secular love song used in a wedding ceremony

offers a religious and ceremonial meaning, and ‘gospel songs’ quickly became ‘soul music’ when their sacred texts became secularized. So, too, in 1999, the Vatican sanctioned the use of *hula* music and dance for the Catholic liturgy in Hawaii.

Just as the meanings of words and expressions evolve and change according to usage chronicled in good etymological dictionaries, so too do the meanings ‘afforded’ (DeNora 2000, 38-41) by music respond to ever-new ‘sensibilities’ and interpretations, new and highly personal life situations and experiences, new uses, even new technology. And this is even (or especially) true in conjunction with the standard repertory; for example, performing Bach on the modern grand piano or marimba or in choral jazz arrangements (e.g., Swingle Singers). And, of course, the existence of recordings has entirely changed how and why people listen.

As musicologists know, audiences in the eighteenth and nineteenth centuries wanted to hear new music. The “form” (e.g., sonata, rondo, variation) organizing a composition thus played an essential role in guiding the aural perception of listeners hearing the music for the first time. Now that recordings allow listeners to be familiar with the ‘notes’ (and perception of “form” ingrained with familiar repertory), they go to concerts (or collect recordings) to savor the differences between *performances*—an intention that did not occur to audiences hearing such works until the center of musical life had moved to Paris.

There, virtuoso performances gave new meaning to older works. Not satisfied with the technical pyrotechnics offered by that music, Paganini and Liszt composed music suitable for fully displaying their technical mastery. Ever since, a *cult of virtuosity* has satisfied the musical expectations of concert audiences, a striking example of sociality and culture directly influencing music praxis. And with the advent of quality audio feedback, recordings have seen the world engage in mainly one musical praxis: listening. And many critics worry about the influence of the recording industry on listening choices and habits, as recording engineers sometimes determine the final musical result as much as do performing artists. And recordings of leading artists progressively influence up-and-coming artists and the criteria of an “artistic performance”, live or recorded.

One thing is sure: *the professionalization of performance* as spread by recordings has dampened interest in amateur in the home and local venues—a former widespread praxis of musical sociality in the Nineteenth and early Twentieth centuries. This decline of amateur, community, and *Haus Musik* has been an unfortunate loss to the social benefits of music. Society has become increasingly *uninvolved* with *personal* musical praxis, especially at home. As any social history of music shows, a century ago, it was common to have a piano in the middle-class home, and musicing shared with family and friends.

Musical sociality in general and the situatedness of present praxis jointly condition a range of possible meanings without providing the kind of uniform or ‘built-in’ meaning implied by the aesthetic orthodoxy. However, listeners or critics cannot assign just any meaning to musical sounds. The range of meanings that can arise from the *sociality* of music mitigates any ‘silly relativism’ where anything or everything is possible (Bowman 1996). The range of possible states of human awareness and thus of meanings afforded by music is flexible, then, but not infinite (Shepherd 2002).

Institutionalizing Sound into “Music”

“Raw” sound intended, evoked, or invoked as a particular or general kind of social praxis gains *the social status of “musical” sound (i.e., “music”)* in terms of the governing conditions, status, criteria, and *artification* of the praxis and its social conditions—its *habitus* (Bourdieu 1990), *lifeworld* (Habermas), and its *Background* (Searle 1998,1995)). The difference between sound and “music” is thus *ontologically subjective*; it is “observer-dependent,” a *social reality*, not an “observer-independent” or physical reality (Searle 1998, 116-117). *Sound becomes “music” in terms of essential observer relative features or qualities afforded by or accorded to it in terms of the personal or social praxies that such sound serves; praxies it is ‘good for’.*

Praxical theories stress all kinds of musical ‘doings’ that bring about ‘right results’ in connection with situated use functions. Unlike aesthetic theories, praxical theory avoids what Dewey called the “antifunctionalist prejudice” that “refuses to take account of the practical function that symbolic systems perform“ (Bourdieu 1990, 295) and thus accounts pragmatically for all music, however rare or ubiquitous.

First, following the two-fold account of pragmatic value explained earlier, the existence of an unlimited variety of kinds, types, styles, and genres of music is irrefutable evidence that music is unavoidably as varied as humans and human sociality (Martin 1955, 25-74). It is helpful to recall in this connection that the so-called ‘Fine Art’ music’ of the “classical” Eurocentric canon is but one in this vast array of types that arise in such multiplicity precisely because of the diversity of conditions that bring forth different musics. Eurocentric ‘art music’ is not *the* pinnacle of quality to which *all* music in the world is judged or compared: it exhibits only particular *qualia* that meet the interests of the one sociality that occasions it. Secondly, traditional aesthetic theory, being so thoroughly conditioned by historical circumstances in the 18th-19th century, lacks relevance to modern musical life. It was, even in the 18th century, a flawed philosophy that at most served (and still serves) the ideological interests of cognoscenti and upper-middle class and its attempts to be ‘classy’ in its conspicuous demonstration of ‘good’ or ‘refined’ taste (e.g., Regelski 1996b; Martin 1995; Bourdieu 1984).

One direct and unfortunate consequence of the influence of the aesthetic orthodoxy has been the *‘professionalizing’ of performance and, hence, the dramatic decline in amateur and recreational music-making of all kinds that it occasioned* (Regelski 1998a). One action ideal; of praxicalism redux, then, is to foster more amateurism in society—*demonstrating tangible evidence of the contribution of school music and private study*. Unfortunately, social research shows that most who engage in lifelong-musicking are *self-taught*. Secondly, a praxical account of music points to the fact *all the various kinds, types, and genres of music, are ‘good for’ an unimaginable diversity of ‘good results’ according to the praxies served.*

EIGHT

The Ubiquity of Music Praxis – *Musically Institutionalizing Sociality*

All kinds of practical uses of music fall under the umbrella of praxical criteria: What singer Ani DiFranco describes as “the indigenous, unhomogenized, uncalculated sound of a culture becoming itself in the streets, bars, gyms, churches and back porches of the real world” (DiFranco, quoted in Farley 1999)—in other words, the overwhelming preponderance of music in the world—is music made for a bewildering variety of life uses (DeNora 2000). *But the autonomy claimed by aesthetic theory and the psychological*

'distance' required of aesthetic experience denies or deprecates the value of such musicking; or it attempts to tear such music from its natural and necessary social context to exhibit it for contemplation alone—as though it was or could become, by such evisceration, purely or essentially aesthetic, despite its origins in situated sociality. Such attempts by aesthetic theorists to apply aesthetic criteria to indigenous and ethnic musics of various kinds result, then, in *colonialism* and exploitation by Eurocentric aesthetic theory (and its ethnocentric 'high culture') that misappropriates and misrepresents the music in question and devalues the kinds of authentic musical meanings engaged *in situ* by its creators.

In sum, praxical theory accounts for literally all kinds and uses of music; it finds musical value not in disembodied, metaphysical hypotheses concerning aesthetic meaning but in the constitutive sociality of music and the functional importance of music for the social 'structures' (or processes) that govern social and thus individual consciousness. It addresses 'concert music' (of all kinds) presented for 'just listening' as equally imbued with sociality (e.g., see Small 1998) and as a discrete praxis that is no more or less important than other kinds of musical 'doing'. But praxical theory seeks to redress the imbalance the aesthetic orthodoxy has promulgated on behalf of listening and reasserts the importance of musical agency through various kinds of performance. *It especially encourages lifelong amateuring and the chamber musics such as duets, trios, and quartets that require commitments suitable to the time constraints of adult life.*

Furthermore, regarding 'just listening' in concert situations or at home, praxical theory accounts for and points to the value of listening to all kinds of music in terms of the "good time" thus created. *Whether via listening or performing, music "makes special" time in a way that creates "good time"—time that is experienced as "worthwhile" concerning both its sociality and its individuating benefits and other meanings, benefits, and uses (Regelski 1996a).* Therefore, as opposed to time we 'kill', simply 'pass', 'waste', or 'spend' at other pursuits (such as work), the "good time" resulting from musical praxis engages a variety of socially constituted meanings in which the individual participates in a way that is self-actualizing and self-enhancing, and that goes well beyond clichés of "good time" as merely "fun" or "amusing" (concerning metaphors of time as a 'resource', see Lakoff and Johnson 1999, 161-66).

In particular, then, such a praxical account of music and musical value provides *support for all kinds of amateur and recreational uses of music (Regelski 1998a)*—uses that in no stretch of the imagination are accounted for as aesthetically valid or valuable by the orthodoxy at the root of aesthetic theory. Whether such amateurism entails playing jazz at competent (but non-professional) levels of expertise in local clubs, the skill of country fiddlers and banjo pickers, garage bands of aspiring rock musicians, or folk guitarists and lay or naïve music making of all kinds, such as community ensembles, church choirs, Christmas caroling and the like, each praxis has a place and personal, social and thus musical value in the praxical account.

Furthermore, listening praxis embraces not only 'concert music'; it expands to include listening where such social practices as religion, weddings, parties, ceremonies, and the like, fully integrate music as a central praxis of institutional membership. In these cases, *music does not just 'accompany' the occasion; it is intrinsic and defining of the very nature and value-structure of the praxis for those taking part (DeNora 2000; Dissanayake 1992, 1990).* The social praxis changes according to music—a wedding without music, a beer party with string quartet BGM, etc.

In the praxical view, music is of and for the down-to-earth conditions and values of everyday life, a life well lived in terms of the "good time" thus created. It is not above life in some intellectually or cerebrally abstract, disembodied, otherworldly aesthetic

realm of metaphysical ideals, profound expressions, or high-minded understandings that exist for their own sake and are available only to ‘cultivated’ connoisseurs. Nor is it a matter of the ‘high culture’ by which the elite few define themselves as ‘cultivated’ compared to the ‘uncultivated’ masses. Instead, in the praxical account, music’s meaning and value—*the meaning of all music—is for and as personal agency and sociality*.

Consequently, music is more engaged with everyday people and everyday personal and social life (DeNora 2000) than is approved or sanctified by the ‘music appreciation’ assumptions of aesthetic orthodoxy and, thus, by music education pursued as aesthetic education. As such, praxical theory is also more down-to-earth as a foundation for the pragmatic decisions guiding curriculum for music education.

Curriculum and Pedagogy: *for and as Praxis.*

Aside from the philosophical problems already pointed out, *aesthetic-premised music education has distinct practical liabilities in connection with schooling*. First, aesthetic meanings and values are so intangibly metaphysical that they present considerable practical problems for planning, delivering, and evaluating instruction. Secondly, because aesthetic experience is not directly observable, whether students are ‘having’ such experiences -or whether such experiences are ‘appreciated’, improved, or heightened- as a result of instruction, they *resist direct observation and thus evaluation*. The misassumption is false that simply performing or hearing ‘good music’ directly and automatically produces aesthetic experience and *that this experience is self-sufficiently an aesthetic education!*

Among other problems, *the ineffability of aesthetic experience* and, thus, *the intangibility of the results of aesthetic education* puts music teachers constantly in the position of undergoing the *legitimation crisis* of having to defend, advertise, or ‘advocate’ the value of music education for life and society. Why is it that, if all taxpayers, administrators, and budget officials have experienced school music in their educational histories, so many doubt its value for being *generally well-educated* (whatever that means) and thus doubt it in formulating a fair budget? Have they lost their memories or revisited them?

Finally, it is abundantly clear to most teachers that the ‘doing’ of music together is the prime attraction of musical study for most learners involved in school ensembles. But for those in general classroom music, *music listening serves a range of significant use-functions in personal and social life that at least parallel and often go well beyond typical adult uses of music*. For example, DeNora (2000, 47) cites and comments on recent psychological research concerning everyday uses of music listening by 500 subjects in Britain:

In a preliminary analysis of the replies (Sloboda forthcoming), respondents reported using music in relation to six thematic categories: memory, spiritual matters, sensorial matters (for pleasure, for example), mood change, mood enhancement and activities (including things such as exercise, bathing, working, eating, socializing, engaging in intimate activity, reading, sleeping).

This research points out how individuals appropriate music as a resource for their ongoing constitution and social, psychological, and emotional states. It points to a more overtly sociological focus on individuals’ *self-regulatory strategies* and *socio-cultural practices for constructing and maintaining mood, memory, and identity*.

Music is thus not just an ‘accompaniment’ to personal and social practices understood as otherwise autonomous without it. Instead, *self-consciousness and sociality*

are determined critically by the role and use of music. Attempts by well-meaning teachers to ‘convert’ students to the criteria and conditions of aesthetic experience thus typically fall on ‘deaf ears’, whether in classes or ensembles. In the former, the closer students are to adolescence and thus to using music as a resource in everyday socio-personal life and achieving self-identity, the more they resist such imposed values. Attempts at *aesthetic conversion* fail in comparison to the sociality of music-making. Because the ability or desire to be *musically active on their own* has not been a strong focus of school ensembles and not modeled as part of the curriculum, interest in or desire to engage in musicking seldom extends beyond the school years. Instead, the praxis of “school music” has become a notably *isolated* musical praxis.

To what ends? In the case of instrumental music, we have already noted that most musicking is listening. Despite the hegemony of school bands in the US, at least, there is grave *unavailability* of band/wind ensemble recordings. One reason may be that directors of these ensembles do not include listening in their curriculums. It is almost entirely invisible except for a few parades and fall football halftime shows. The 1950s (and later), popular fireman’s parades and competitions are also victims of becoming a nation of listeners. At the same time, the listening fare has become worryingly commercial, aimed at adolescents. And quickly changing with the arrival or departure of teen idols!

This music is almost entirely in denial of aesthetic education, so students must organize such groups independently outside school. These groups would be targeted favorably by praxical pedagogy, and students with any interest invited: they’re most likely to continue musicking after graduation. “Popular music” has overwhelmed aesthetic education at every level, and now music education professors are devoting their scholarly efforts and journals to it. And it is the new focus of curriculum throughout much of Europe. This focus would not be a problem if popular music followed a praxical pedagogy. But most of what I’ve seen in person follows a music appreciation model of the history of “popular music” and major stars. Performance, if any, may amount to “covering” 3-chord blues bands of the past or “rap.”

Praxical approaches to music education are rooted in the ‘doing’ of music—including composition and listening as actions that constitute “the music.” Hence, planning, instructing, and evaluating are all benefited by abundantly *observable results*. A curriculum rooted in and for praxis (for details, see Regelski 2021) most profitably begins with a *written curriculum guide*. This formal document serves music teachers as a blueprint serves carpenters. In the case of teaching, however, the teacher (or cooperating group) is both an architect and the builder at once. The curriculum guide describes the general kind(s) of ‘real life’ musical praxies that instruction intends to initiate or improve.

Action Ideals: *Curriculum for Real-Life Praxis*

In praxical theory, *action ideals* are ‘real-life’ kinds and uses of music; praxis. Action ideals are ideal because there is no *single instance nor an ultimate state of final perfection*: a “good marriage” being a “best friend” are action ideals. Praxical ideals for teaching are also directly comparable to the *regulative ideals* of professions: they guide the praxis in question toward certain desirable but un-detailed praxical ends that, given the diversity of persons served, can take no single or ultimate form and can always take improved or other forms—e.g., the ideal of “good health” serving medical professions.

In a *formal curriculum*, each ideal describes the basic musicianship knowledge and skills necessary for students to participate competently in the praxis in question

independently of the teacher. Such descriptions are conceived and expressed holistically and rely on the teacher's personal, praxically developed musicianship. Hence, ideals are not so detailed as to become atomistic or detached, thereby losing sight of the final functionality and holism of the envisaged praxis. They are, however, stipulated in *action terms* as 'doings', not as abstract 'knowings' or 'understandings'. Finally, a praxis-based curriculum recognizes the potential for harm of teaching musicianship and skill by means that 'turn off' students and the importance of inspiring students with the benefits and joys of the 'play' of music. Thus, each praxical ideal also states the affective and "good time" conditions and values instruction needs to model and nurture if students *want to and eventually choose to* continue to be involved in the musical praxis in question outside of and after graduation from school.

In essence, a praxis-based curriculum organizes and delivers instruction according to an *apprenticeship model*; that is, the praxical ideals in question function as a *practicum* (for more on this, see Elliott 1995)—the holistic immersion of students in the types of 'doing' central to the musical praxies in question. Instead of a "spiral curriculum" that revisits supposedly autonomous concepts at ever-higher levels of abstraction, the spiral of a praxis-based curriculum constantly engages ever-more realistic examples and practical challenges of the ultimate praxical functions intended. *In other words, skills develop according to the progression of technical and musical demands as instruction gradually becomes ever more 'real life'* in the kinds and conditions of musical praxis addressed. In this manner, the teacher can assess musicianship knowledge and skills addressed by instruction as *effectively praxical*—easily observed feedback that validates the efficiency of instruction and the effectiveness of learning. And a considerable consequence of this praxical approach is that, at each level, the joys, interests, and benefits of the praxis in question are experienced *holistically*—regardless of present skills—and *thus modeled for the future*. At the same time, different kinds or ever-new levels or alternatives for praxis typically arise and tempt students in new directions or to new types or degrees of skill.

Furthermore, despite failing to reach "professional" expertise, the praxically gained insights of dedicated and competent amateurs lead to greater interest and critical intelligence as listeners. Amateurs favor listening to the music in which they are engaged (or at least to music for that instrument) and thus listen with critical insight informed by their praxical experience. However, recordings of wind ensemble music are rare: this is a weakness because graduates have little to listen to, and music education is not motivating a substantial role for such ensembles outside the university context. This kind of listening connoisseurship arises from *praxical knowledge* that results only from being a practitioner critically informed by praxis; it does not, as is the case with aesthetic theories, develop dilettantism in place of such engagement.

On the other hand, what I call '*just listening*'—i.e., 'audience listening', or listening with full attention to recordings, *is a praxis of its own!* It has its own cognitive, perceptual conditions, criteria, and 'good-fors'—though *not* the 'contemplation' or 'appreciation' of 'aesthetic meanings'—and therefore profits from its apprenticeship, one that stresses, in particular, "music's interpretive flexibility" (DeNora 2000, 43) and its sociality. This range of listening possibilities means, on the one hand, that 'just listening' should be one of the central praxical action ideals in curriculums for *performance* instruction and therefore deserves a dedicated and direct apprenticeship of its own—i.e., 'practice' in the praxis of 'just listening on the part of students studying performance.

Classroom music instruction likewise profits from a dedicated practicum in 'just listening. But this practicum *also needs to include performing and compositional praxies of various kinds and levels that actively inform listening* in the same way that performance

experience influences the critical listening of amateurs. And instead of having ‘just listening’ as the *only* intended consequence of the general music curriculum (as is typically the case with the focus of aesthetic theory on learning to ‘appreciate’ aesthetic meanings), a praxical approach to general music class also focuses on developing an interest in and on nurturing beginning-level skills of performing and creating music as potential recreational practices for later life.

The *sine qua non* in general music class, as elsewhere in this praxical approach to curriculum, is a pragmatic concern with a curriculum of the kinds of holistic, ‘real-life’ musical praxis students can do *at all* or *better* as a result of instruction. Music education, then, becomes *a value added to a value*. The original value in question is the socially created reality called “music” and the forms and nature of musical praxis already extant in society when a student enters school; the “value-added” is the new or improved musical agency instruction builds on this base for the individual and, hence, that it contributes to the enhanced musical vitality of the society. Singing is a notable example: teachers can help improve singing (range, quality, diction, pitch matching, tone, intonation) while adding the skill of music reading that facilitates access to notated music (hymns, community and church choirs, music theater) and the like.)

CONCLUSIONS:

Curriculum and Pedagogy for Amateurism

Given the importance in every society of the “social ‘power’ of music and its role “as a resource in daily life” (DeNora 2000, 151), *a praxical account of music most fully reflects the dynamic and socially creative role of music in human life*. Similarly, a praxically-based curriculum provides the pragmatic benefits of music for everyday life sought by praxical philosophy. All kinds and degrees of musical praxis are thus validated. And with a praxical curriculum guiding instruction and evaluation, music teaching becomes a true and valid *professional praxis* (Regelski 2002) that is ethically and professionally committed to inclusiveness of musical meanings and values, not to the kinds of exclusivity promoted by aesthetic orthodoxy. Music education predicated on the value and importance of music as praxis, then has the effect of *including* rather than *excluding* students so that music studied in school is understood as music for us, for the “good times” of a life well lived.

For example, dropouts from instrumental ensembles can satisfy their unfulfilled musical interests by offering them a guitar class or a steel drum ensemble (both created for that purpose; both are music, after all), or chamber combinations such as duets and trios with literature especially selected for their interests and abilities. These options depend on the *traditional allure of big ensembles being replaced by a praxical conception that offers everyone a music education in a medium that suits their interests*. Praxical choices have much more to contribute than has been realized by the traditional ‘music appreciation,’ structure-of-the-discipline curriculum, or large ensembles. Choices of a praxical nature hold forth the promise of being recognized as far more central to life and schooling than previously. For example, schools too small to offer an orchestra can offer small string chamber groups to students attracted more to strings than winds or singing. In one school lacking students for an orchestra, the choir director made time to offer violin lessons to a student devastated at learning that, lacking an orchestra problem, she couldn’t study the *violin* willed to her by her beloved grandad, a well-known local country fiddler.

For praxical philosophy, the central philosophical questions and their importance are easily conveyed to teachers and through their instructional praxis to students. Addressing the fundamental question of **what** music “is” investigates the

origins of music. It addresses “**why** music comes into being? In other words, what are *the purposes of music* in society and its contributions to personal lives. What “**music is good for,**” then, can only be identified in “**what music does**”: recognizing the endless effects by which **music promotes a good life and energizes culture**. *Culture, in turn, reinforces the importance of music to the fabric of society through its continued use of existing music and its creation of new music to serve evolving forms of sociality*. Every music educator needs to answer these questions in planning curriculum and developing instruction. Moreover, these questions *and their answers must be clear to students* through the positive effects of a praxical curriculum and a pedagogy for **amateurism**—the loving of music as a central value in life.

What music ‘is’ and is ‘good for’ is seen in the sociality that music has always promoted and served. **Appreciation is use**. What we appreciate in life, we use! A praxical curriculum promotes lifelong musicking, overcoming the all too evident weaknesses of claims that music exists to promote aesthetic doings., thus ignoring music’s ever-present praxical role and returning to music as the sociocultural praxis it is and has been since the dawn of civilization. In doing so, the praxical approach to musicking in society and life will enhance respect for music—all types!—and graduates will have more criteria for their musical judgment than subjective taste fueled by commercialized music. *Music education as praxis redux* will promote the notable musicianship skills that students, taxpayers, and educational administrators will admire and support,

Sources Cited

- Adler, Mortimer J. 1994. *Art, the Arts, and the Great Ideas*. New York: Macmillan.
- Alpers, Philip. 1994. “Music as philosophy.” In P. Alpers (ed.), *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Bauman, Zygmunt. 1999. *Culture as Praxis (New Edition)*. London: SAGE publications.
- Blondel, Eric. 1991. *Nietzsche: The Body and Culture*. Translated by S. Hand. Stanford CA: Stanford University Press.
- Bowman, Wayne. 1998. *Philosophical Perspectives On Music*. NY: Oxford University Press
- _____. 1996. “Music without universals: Relativism reconsidered.” In L.R. Bartel, D. J. Elliott (eds.), *Critical Reflections on Music Education*. Toronto: University of Toronto/Canadian Music Education Research Center.
- _____. 1991. “A plea for pluralism: Variations on a theme by George McKay.” In Richard Colwell (ed.), *Basic Concepts in Music Education II*. Niwot CO: University Press of Colorado.
- Broudy, Harry S. 1991. “A realistic philosophy of music education.” In Richard Colwell (ed.), *Basic Concepts in Music Education II*. Niwot CO: University Press of Colorado.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Practical Reason*. Stanford CA: Stanford University Press.
- _____. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by R. Nice. Harvard: Harvard University Press.
- _____. 1980. *The Logic of Practice*. Translated by R. Nice. Stanford CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre and Loic J. D. Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dewey, John. 1980. *Art as Experience*. New York: Perigee/G.P. Putnam’s Sons (1934).
- Dillon, M.C. 1988. *Merleau-Ponty’s Ontology*, 2nd Ed. Evanston IL: Northwestern University Press.
- Dissanayake, Ellen. 1992. *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*. New York: Free Press/Macmillan.
- _____. 1990. *What is Art For?* Seattle: University of Washington Press.
- DiNora, Tia. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, Robert. 1995. *The Baumgarten Corruption: From Sense to Nonsense in Art and Philosophy*. East Haven CN: Pluto Press.
- Eagleton, Terry. 2000. *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Elliott, David. 1994. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Erskine, John. 1944. *What is Music?* NY: J.B. Lippincott, Co.
- Farley, Christopher John. 1999. Quoting Ani DiFranco , River of Song (PBS 1999) in “Sounding the Waters,” *TIME*, 153/1 (January 11); 95.
- Gadamer, Hans-Georg. 1994. *Truth and Method; 2nd Rev. Ed.* New York: Continuum Books.
- Geertz, Clifford. 1983. *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Hanfling, Oswald. 1991. “‘I heard a plaintive melody’ .” In A. Phillips Griffiths (ed.), *Wittgenstein Centenary Essays* [Royal Institute of Philosophy Lecture Series: 28, *Supplement to Philosophy* 1990]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helsingin Sanomat (*International Internet Edition*). 21.11.2002. “Study: Too many musicians educated in Finland.” <http://www.helsinki-hs.net/news.asp?id=20021121IES>.
- Kivy, Peter. 1990. *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Määttänen, Pentti. 2000. “Aesthetic Experience: A Problem in Praxialism.” *Finnish Journal of Music Education*, 5/1-2; 148-154. Reproduced in the e-journal *Action, Criticism and Theory for Music Education* 1/1 (2002); www.maydaygroup.org/ACT/
- Martin, Peter J. 1995. *Sounds and Society*. Manchester: Manchester University Press.
- Osborne, Peter. 2000. *Philosophy in Cultural Theory*. London: Routledge. University of Klagenfurt/Karl Popper Library
- Polanyi, Michael. 1962. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: Chicago University Press.
- Popper, Karl. 2008. *Science: Conjectures and Refutations* (English, Deutsch), Reclam Universal Bibliothek, printed 2022.
- Proudfoot, Michael. 1988. “Aesthetics.” In G. H. R. Parkinson (ed.), *The Handbook of Western Philosophy*. New York: MacMillan.
- Regelski, Thomas A. 2002. “On ‘Methodolatry’ and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis,” *Philosophy of Music Education Review*, 10/2 (Fall); 102-23.
- _____. 1998a “Schooling for Musical Praxis,” *Finnish Journal of Music Education*, 3/1 (Spring 1998); 7-37.
- _____. 1998b. “Action Learning: Curriculum and instruction as and for praxis.” *Proceedings of the Charles Fowler Conference on Arts Education*. College Park: University of Maryland Press.
- _____. 1998c “The Aristotelian bases of praxis for music and music education.” *Philosophy of Music Education Review*, 6/1 (Spring); 22-59.
- _____. 1996a “A prolegomenon to a praxial theory of music and music education.” *Finnish Journal of Music Education*, 1/1 (Fall); 23-38.
- _____. 1996b. “Taking the ‘art’ of music for granted: *A critical sociology of the aesthetic philosophy of music*.” In L.R. Bartel, D. J. Elliott (eds.), *Critical Reflections on Music Education*. Toronto: University of Toronto/Canadian Music Education Research Center.
- _____. 1973. “Self-actualization in creating and responding to art.” *Journal of Humanistic Psychology*, 13/4 (Fall); 57-68.
- _____. 1969. “Toward musical independence.” *Music Educators Journal*, 55/7 (March); 77 -- 83.
- _____. 2021 *Curriculum Philosophy and Theory for Music Education Praxis*, NY: Oxford University Press.
- Reimer, Bennett. 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Russell, Philip A. 1997. “Musical tastes and society.” In D. J. Hargreaves and A. C. North (eds.), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Schwadron, Abraham. 1967. *Aesthetics: Dimensions for Music Education*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Searle, John. 1998. *Mind, Language and Society*. New York: Basic Books.
- _____. 1995. *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- Shepherd, John. 1991. *Music As Social Text*. Cambridge: Polity Press.
- _____. 2002. “How music works—Beyond the immanent and the arbitrary,” e-journal *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 1/2 (December): www.maydaygroup.org/ACT/
- Shepherd, John and Peter Wicke. 1997. *Music and Cultural Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Small, Christopher. 1998.. *The Meanings of Performing and Listening*. Hanover NH: Wesleyan University Press.

- Stålhammar, Börje. 2000. "The space of music and its foundation of values—music teaching and young people's own music experience." *International Journal of Music Education*, Nr. 36.
- Urmson, J.O and Jonathan Rée. 1989. *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy and Philosophers*, 2nd ed. London: Unwin Hyman.
- Wittgenstein, Ludwig. 1966. *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Edited by C. Barrett. Los Angeles: University of California Press.
- Zillmann, Dolf and Su-lin Gan. 1997. "Musical taste in adolescence." In D. J. Hargreaves and Adrian North, *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University

Teaching in Pandemic Times

Randall Everett Allsup

Professor of Music and Music Education
Teachers College Columbia University
<https://www.tc.columbia.edu/faculty/rea10/>

Abstract

In this presentation, I share insights about what I have learned while teaching in pandemic times –specifically, what I have learned about myself, and what I have learned about my teaching. The muddle of remote, hybrid, and in-person teaching meant that music teachers were constantly experimenting with their work. Forgotten pedagogies like portfolio-based learning suddenly made new sense. Creative teaching strategies and open-ended assignments permitted students to speak radically. Improvisation became more about invention than just building skills. With health and well-being are on my mind, my students and I created new relationships to art, repetition, and practice. The prevalence of trauma and loss made spiral-minded growth feel disingenuous. I wonder about the impossibility of what we call teacher training or teacher preparation. And processes once held sacrosanct, like dialogue, shifted –what does it mean to witness more than talk? In virtuality, the idea of curriculum-as-assemblage is newly realized outside the strictures of linear time.

As pandemic leads to endemic, and endemic leads to . . . what? Will we abandon these insights, and return to normal? Can we?

Keywords: portfolio learning; assemblage; witnessing; open-ended learning

“Dr. Rieux resolved to compile this chronicle, so that he should not be one of those who hold their peace but should bear witness in favor of those plague-stricken people; so that some memorial of the injustice and outrage done to them might endure; and to state quite simply what we learn in a time of pestilence: that there are more things to admire in men than to despise.”

Albert Camus (1913-1960), The Plague¹

Thrown into emergency remote teaching by the global pandemic of 2020 –in the middle of a semester, no less– music teachers around the world were faced with unprecedented challenges. We were told to be resilient and flexible. We were told to adapt. But unless we were already teaching on-line, music tuition through Zoom made no sense. Worse, the rupture took place *literally* overnight. Those of us who were university music teacher educators began building-the plane-while-flying-it, all the while trying to model what ‘good’ building-the-plane-while-flying it looked like.

Like you, I won’t forget the avalanche events of the spring of 2020. Maybe you were working with a fiddling group outside Athens, or directing a choir in Thessaloniki. I was teaching a graduate music education course through which collaborative composing

¹ Albert Camus, *The Plague* (New York: Vintage International Random House), 308.

was facilitated in small working groups. I was trying to model a student-centered ‘democratic’ classroom, already hard enough. You, me –all of us– we muddled through the confusions and breaks that ensued. As teachers, we had no choice but to lean on our students, and learn from the nearest source. Resilience came later, I suppose, though I still feel that I barely ‘met the moment’.

Next came the summer of 2020, bringing an even greater confluence of events: a world movement to fight police brutality, racism, and sexism; the reelection chances of Donald Trump; personal isolation and loneliness; and portents of grief emerging from my family and the news. Out of crisis teaching came surprises -in particular, new teaching strategies and pedagogical insights. My curricula changed quickly and dramatically (as if out of my hands), virtual classes became spaces of intense one-anotherness (even community), and my students’ creative work took on new flights of intimacy and revelation. I began to take notes, like a beginning teacher.

There were lessons to be learned. The great rupture of 2020, I see better now, augured new visions and new possibilities for music education.

We can’t know what music teaching will look like in five years, or even six months. We can ask ourselves what we learned from this experience. As with all of teaching, research, and music-making since the start of 2020, our aspirations for the future of music education have been inescapably reshaped by Covid-19. The insights I wish to talk about are informed by the university music teacher preparation courses I taught, the notes I took, and what my music education graduate students revealed to me in their creative work during this time. From a context of shared vulnerability, I have re-immersed myself in an emotional form of writing, one that is hopefully more evocative, political and bio/graphical.² By extension, in writing and in teaching, I feel more emotionally connected to my students than ever before.

I organize this presentation into four broad themes, put together by the surprises and pedagogical adjustments I made during this time. The themes deal with (1) portfolio-based learning; (2) curriculum-making as assemblage; (3) student health and well-being; and (4) forms of dialogue. I end each of the four sections with self-edited excerpts from the notes I took during 2020. These aspirations may be pointed or possibly obvious, but I believe they are worth discussing as our field moves into its unpredictable future.

(1) The forced rescue of portfolio-based learning

“From now on, it can be said that plague was the concern of all of us. Hitherto, surprised as he may have been by the strange things happening around him, each individual citizen had gone about his business as usual, so far as this was possible. And no doubt he would have continued doing so. But once the town gates were shut, every one of us realized that all, the narrator included, were, so to speak, in the same boat, and each would have to adapt himself to the new conditions of life.”
Camus, *The Plague*³

Overnight -again, no exaggeration- music teachers went from directing ensembles and teaching lessons to a kind of project-based learning that took place A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxisonline,

² See Arthur P. Bochner and Carol Ellis, *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories* (New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016); Patti Lather, *Getting Lost: Feminist Efforts toward a Double(d) Science* (Albany: State University of New York Press, 2007); Elizabeth Mackinlay, *Critical Writing for Embodied Approaches: Autoethnography, Feminism, and Decoloniality* (Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019).

³ Camus, *Ibid.*, 67.

alone, in caregiver homes and apartments. Maybe there were early adaptations of Eric Whitacre-style virtual choirs, but most music teachers I know were forced to construct individualized e-portfolios in which students would submit work for evaluation and monitoring. With (say) hundreds of portfolios to review and direct, the traditional teacher-centered instructional model became impossible to sustain. Based simply on the economics of time, students were allowed more say about what they wanted to do. To greater and lesser degrees, creative student-centered portfolio-based music education reemerged in North America, though mostly without strategy, professional development, or teacher facilitation. Anecdotally, it was reported to me that much of this teaching was a mess. An opportunity presented itself, however. Competitions, sit-down exams, and adjudicated contests were now impossible, thus auguring new ways to explore music outside the master/apprentice dogma that I had long fought to dismantle in my own theory and practice.⁴

So here we are, with the return of portfolios. I never thought it would happen! . . . I remember being a graduate student in the 1990s, and project-based learning was all the rage. Howard Gardner and Nelson Goodman's work at Harvard University's Project Zero was one source of inspiration.⁵ Emphasizing creativity and problem-solving, their research helped music teachers enlarge a disciplinary field that was mostly product-driven and behavior-based. Creativity and problem-solving, moreover, were process goals that looked different across disciplines, and experienced differently by each learner. From this vantage point, portfolios were a natural location for diverse learners to showcase their multiple interests and findings, but more importantly to showcase how and why they came to their multiple interests and findings.

My vision of portfolio learning is shaped by that moment in history, but I revel in greater potentials for beauty, protest and messiness. Music portfolios, I explain to my students, can be analogous to those giant leather satchels that art majors carry with them across campus. If you ask to look inside, you will find scraps of marked-up napkins, unfinished nudes, completed cityscapes in ink or pastel, and notes from class critique. Inspired, I was drawn to Leonardo da Vinci's notebooks wherein physics, sexual desire and formal beauty weave together page after page, with strange cursive notes, both ridiculous and brilliant. Missing from Da Vinci's notes, and Project Zero's conception of portfolio learning, however, is an outlet for anger. Whether dealing with racial injustice or forthright assertions of identity, my students' portfolios this year contained music that was highly critical, located often in pain, but still filled with hope and healing. The portfolios were easily digitalized and we ended the semester sharing excerpts, laughing and sometimes crying.

Before this national reemergence of project-based learning, it is worth recalling that portfolio learning came to a crashing halt in the early 2000s with the advent of Big Tech and a global standards movement that could absorb countless derivations of student and teacher data. Whether trustworthy or not, learning benchmarks created stabilizable variables that could be compared and assessed, with concomitant punishments and rewards for learners, teachers, schools, and even nation states.⁶ Yes, portfolios were nice, the story went. But they lacked value. They couldn't prove anything because. . . well,

⁴ Randall Everett Allsup, *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education* (Bloomington: Indiana University Press, 2016).

⁵ <http://www.pz.harvard.edu/>

⁶ See Cara Faith Bernard and Joseph Michael Abramo, *Teacher Evaluation in Music: A Guide for Music Teachers in the U.S.* (New York: Oxford University Press, 2019); Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (New York: Teachers College Press, 2015).

difference (vis-à-vis effort, intention, culture, interest, style, etc.) was just too hard to compare, and thus logically, portfolios were fundamentally non-objective.

Today, an important lesson emerges from the momentary collapse of standardized testing, as sit-down group-surveilled memory-based examinations are impossible to conduct on account of airborne contagion. American universities and colleges are reporting record numbers of diverse applicants, and are accepting record numbers of Black, brown, and indigenous students. Alternative criteria for what counts as ‘good’ or ‘worthy’ were necessarily turned to. The lessons for music education’s future are obvious: learning standards devalue diversity; the rubrics attached to learning standards silence students’ voices and narrow creativity; and, there are always alternative and multiple criteria for what counts as good.

1. *On portfolios and teaching:* We need to acknowledge that the standards and assessment movement in music education has not only failed dramatically, but has actually harmed our students by devaluing diverse efforts and interests, and has stunted student creativity.
2. *On portfolios and research:* We need to better understand and operationalize research based portfolio systems that allow students greater voice in what, how, and why outcomes. Such scholarship would replace and ultimately eliminate the need for rubrics and standards.
3. *On portfolios and organizing:* Teachers need to organize against current evaluation and assessment schema in music education, and showcase successful visions of student centered work, both process and product.

(2) Curriculum-as-assemblage

*“But public welfare is merely the sum total
of the private welfares of each of us.”*
Camus, *The Plague*⁷

Learning remotely has reemphasized to me that our students are fully formed, fully encultured, complex persons who are endowed with private histories, public politics, identities and multiple ways of seeing and knowing. Watching learning take place from an individual’s home, hotel, or apartment exposed a subtle truth: too often students leave part of who they are, and who they are becoming, when they enter a school or take a seat in our classrooms. Although my teaching philosophy is strongly influenced by John Dewey’s educational and moral concepts of growth, and Maxine Greene’s notions of becoming, I see more clearly that students, no matter what age, are antinomically both complete and unfinished.⁸ Yes, it is our job to foster expansions of life and living, but I am newly interested in growth without prescription, deficit-thinking, or heavy handed design. If this vision of teaching sounds like a contradiction, it is one I have come to enjoy immensely. And as contradiction, it is a process and an aim that we can strive to prolong within our curricula.

Curriculum can be designed to capture the contradictions of ‘growth without prescription’, even operating according to a para/logic of ‘structured openness’. I like to think of curriculum as a rhizomatic assemblage of texts that interact without an anchor, a

⁷ Camus, *ibid.*, 88.

⁸ John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, Inc., 1916). Maxine Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change* (San Francisco: Jossey-Bass, 1995).

tapestry that seeks an unattributing posture, a plural that refuses filiation. The concept is Deleuzian, and borrows from Roland Barthes's notion of the 'text'.⁹ However, one can draw curricular inspiration from contemporary music production as well, especially the ways in which hip hop musicians make and communicate their art. Like the sources I draw from, a decentered curriculum is piecemeal -a mound, an open plain/plane . . . an anthill or rabbit's burrow, without beginning or end, some kind of middle place.

I noticed that curriculum-as-assemblage became more pronounced when students were learning from home, using the unique resources around them as they explored and put to use our group discussions. One principle of assemblage is that a class never explores one piece of music alone, or one topic from a singular source. Long before remote teaching in 2020, I enjoyed mixing styles and genres by theme (how male composers 'write' women, say) or concept (prioritizing texture and timbre as first-order compositional devices). Designing for openness, I structure a concept for wide discussion and subsequent laboratory exploration. We might begin with Toro y Moi and Henry Cowell's use of texture and timbre. Students working remotely are encouraged to use the resources around them to improvise and compose, thereby emphasizing and extending homelife, yet also inserting and celebrating the unique cultures and languages that students bring to the mix. Using the technological platform that facilitates our virtual space, we grow our 'mound' of stuff, adding link after link to an initial assemblage. Naturally, students return from their explorations and share aspects of who they are, where they are, and who they are becoming. Revelations ensue.

Now, if you know me, then you know I am terrible at technology, even a bit phobic . . . A music teacher better-versed in technology would almost certainly create far greater vistas of synchronous, asynchronous, cooperative, and real/virtual circuitry than me: learning webs that sidestep the natural linear shape of teacher-directed learning. Teaching through Zoom was a matrix I reluctantly stepped a foot into, but one from which I now take unexpected inspiration. The designs of assemblage cohere nicely with two important aspirations for music education: technology can unleash and facilitate curricular re/mixing, and help to re-orbit the student as the primary locus of learning. A decentred curriculum is (or should be) a decolonizing space, resulting in a greater diversity of voices across time, culture and interest.

Some notes and aspirations:

1. *On curriculum and teaching:* If classrooms, rehearsal spaces, and applied studios were to re-orbit the locus of study away from the Master-teacher or the great Objects of learning, larger landscapes of life (especially those that are silenced, hidden, and unlooked for) will enrich all participants in the curricular space (the text, teacher, school, society, and above all, the student).
2. *On curriculum and research:* Teacher action research might look at how music educators design, implement, reflect upon, and redesign spaces that emphasize and profit from the antinomic fact of multicultural schooling – e.g., students are simultaneously finished and unfinished in their pursuit of a richer life.
3. *On curriculum and organizing:* Educators need authentic and on-going professional support to customize technology according to their talents, interests and levels of reluctance. Technology is a conduit, not the point of education, of course.

⁹ Gilles Deleuze and Félix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987). Roland Barthes, 'From Work to Text', in *Image, Music, Text*, trans. Stephen Heath (New York: Hill and Wang, 1977), 155-164.

(3) *Loss, trauma, therapy, well-being*

“So you haven’t understood yet?” Rambert shrugged his shoulders almost scornfully.

“Understood what?”

“The plague.”

“Ah!” Rieux exclaims.

“No, you haven’t understood that it means exactly that
–the same thing over and over and over again.”

Camus, *The Plague*¹⁰

I have been an educator a long time, and I know (like you) that we all carry within us private histories of loss and suffering. Our students do, too. Yet I have never seen so many public intersections of pain and trauma as I witnessed over the course of this pandemic. In profound ways, my students and I needed each other this year. I don’t know how else to put it. We embraced trust and mutuality in spite of a flattened digital space that seemed antithetical to these conditions. As artists do, we made the best of our resources, and told stories of fragile courage. Out of these stories came some degree of hope, but so too a heaviness I just couldn’t shake.

I went in search of healing and calm. I found myself purposefully designing instruction that addressed personal well-being and mental health. I became interested in the ways in which the ancients in China used music as a healing practice, what Leonard Tan and Mengchen Lu call *mingxin jianxing* (明心见性), the clearing of the ‘heart-mind’ and the exploration of the inner life.¹¹ As a class, we tried to approach our instruments differently than how we were trained -more like meditative tools, more like the scholars in China who perform the guqin as a way of self-knowing and wonder. Could we refuse musical thinking (so prized and privileged in Western music education), refuse metacognition even, for a what? . . . a para/cognitive experience of nothingness, a passage to elsewhere? We looked at Pauline Oliveros’s musical meditations and designed warmups that used her twin concepts of breath and deep listening.¹² Koji Matsunobu, in his article, ‘Performing, Creating, and Listening to Nature through Music: The Art of Self-Integration’ took us outside, playing music with birds and the wind, like Koji did with his students in Tokyo, like the ancients did in Japan long ago.¹³ I spoke with my doctoral student, Lindsey Blackhurst, who designed a research study around singing, contemplation, and mindfulness.¹⁴ Inspired by Lindsey, I tried meditating for the first time in my life. Were the results successful? Did I know enough to act? Was I appropriately grounded in these practices? How far was I permitted to explore outside my culture, life experience, and expertise? The answers to all these questions were . . . probably not . . . sometimes . . . under certain conditions . . . who knows? . . . *what else could I do?* At the same time that I was looking for personal healing, I was also dealing with anger and self-doubt. Protests against police brutality were rocking my Harlem neighborhood, and my heart ached for those who died. For the month of June, and during

¹⁰ Camus, *ibid.*, 161.

¹¹ Leonard Tan and Mengchen Lu, ‘I Wish to be Wordless: Philosophizing through the Chinese Guqin’, *Philosophy of Music Education Review*, vol. 26: 2, 2018, pp. 139-154.

¹² Pauline Oliveros, *Deep Listening Pieces* (Kingston, New York: Deep Listening Publications, 1990).

¹³ Koji Matsunobu, ‘Performing, Creating, and Listening to Nature through Music: The Art of Self-Integration’, *Journal of Aesthetic Education*, vol. 47: 4, 2013, pp. 64-79.

¹⁴ Lindsey Blackhurst, *Exploring the Whole Singing Self with Technique, Mindfulness, and Contemplative Education*. Unpublished Ed.D. dissertation (New York: Teachers College Columbia University, 2021).

every night, fireworks lit up the sky, preventing sleep. I tried to sharpen my practice as an anti-racist teacher, looking closely at my curriculum for evidence of settler coloniality. Was I qualified to facilitate the kind of intense abolitionist teaching that was needed in this moment, and when would I know that I'm ready? Was I qualified to be a therapist? What if I did harm to my students?

I have come to appreciate that there are phases in a teacher's life when time affords us the luxury to fine-tune a practice. There are many more moments -running perhaps through all of life- when we are outside of the required expertise to feel comfortable and safe. I assert, nonetheless, that although we may be without expertise in an area that requires attention and haste, we are never without tools. We can draw upon dialogue, or employ alternative pedagogies, such that students lead or share when we cannot. For example, I was not the only facilitator in conversations about racial justice. So too, we can draw upon an explicitly ethical posture when approaching an unfamiliar culture. My Chinese students helped my class think differently about why we might play an instrument as if it were the *guqin*. They led conversations about Chinese aesthetics and its relationship to nature and well-being.

Here I present another case for diversity. In homogenous communities, or in spaces of standardization and external evaluation, we are effectively prevented from drawing upon expertise that we don't possess. Overly-homogenized communities or rubric-driven curricula may prevent us from exploring alternative pathways; we might rush into cultural spaces where humbleness and caution are better approaches. And here we are presented with another antinomy, another aphorism. We can pivot quickly, but must do so with caution. We cannot let undue caution prevent us from meeting a moment that demands speed.

1. *On well-being and teaching*: How are music teachers strategically addressing issues of trauma and mental health in their coursework? Are there spaces in curricula where students feel protected and comforted, and also afforded opportunities to reveal anger and resilience?
2. *On well-being and research*: The familiar dualisms that drive scholarship in music education (formal vs informal; classical vs popular; presentational vs participatory, etc.) have inadequately addressed the physical and mental health needs of students and teachers. Well-being and health should be present in all practices and theories, conservative or progressive. Any teaching practice is redeemable if it is purposefully designed to promote student health and well-being.
3. *On well-being and organizing*: To sustain a life of emotional attachment and care, educators need support structures and time to process their own feelings regarding expertise, self-doubt, and the stress of rapid change. Therapeutic care must be offered to teachers as well as students.

(4) *Dialogue, witnessing, and quiet pedagogy*

“Whereas in the early days of the plague they had been struck by the host of small details that, while meaning absolutely nothing to others, meant so much to them personally, and thus had realized, perhaps for the first time, the uniqueness of each man's life.”
Camus, *The Plague*¹⁵

¹⁵ Camus, *ibid.*, 183.

As a university music teacher educator, it is my job to model a teaching practice that is informed by theory. I won't present a theory in class that I can't point to in practice. This imperative is aspirational, and not always successful, but it is an ethical posture I hold myself to. Thus, it is hard to overstate the surprise I felt this year when a praxis I held dear changed in front of me. A closely held theory transformed, but without conscious strategy on my part. Remote learning, creative portfolio-based teaching, and student well-being has reconfigured how dialogue plays out in my classroom.

I have always used classroom dialogue as a principal method for flattening the hierarchies that have historically worked against the creation of more open music-learning environments and performance practices. My problem with master-apprentice teaching and its praxis of student docility permeates much of my research.¹⁶ In search of more emancipatory literacies, I came to a theory of 'the text' whereby each reader brings the fullness of their lives and the uniqueness of their vantage point to a classroom encounter. There is an expectation that not only will each student see, feel and hear differently, but that a classroom profits when reports from multiple vantage points are considered and debated. I like to talk about dialogue as producing surplus meaning. If an object of attention has only singular meaning or comes from a closed standard of practice, it is probably not worth studying, at least not in my classes. Curriculum in the humanities is the art of bringing together rich mounds of provocation to produce the kinds of multi-directional spill-over that enlarge and enrich life.

It can be said that the gravitational pull of authority forever disallows the student a place at the center of interest. Whether we are talking about a code of practice, a dead composer's score, or a teacher's earned expertise, the music learner is always the last to speak. What if the reader speaks before the author has His say? What if we performed without explication? What if a composer's intentions were just one part of a mound that included an audience's interpretations, a de-centered tradition, amendable codes of practice, and unlimited links and passageways to the unconsidered or previously silenced? Dialogue helps re-orbit the student as the center of pull. When a group of diverse learners comes in close contact, the topics, conversations and activities push and pull apart, moving erratically from location to location. The effect can be destabilizing, exhausting, and exhilarating.

This year, to my surprise, a different energy and affect emerged. The change had something to do with a digital video platform that doesn't allow for simultaneous discussion, or the rhythms of excited interruption. Our flattened space created quieter conversations. But the primary change, I think, had to do with the ways in which my students were using their creative assignments to address issues of race, gender, isolation and general anxiety. When students shared their creative work, a manner of silent respect often followed. We listened and watched, and suspended any kind of dialogical contest. There was no rush to opine: no point for point and counterpoint. Quite the opposite. Forceful dialogue became unnecessary because we were acting as witnesses to hurt, beauty and struggle. Disclosure was a student-led praxis from which I, too, learned to be more quiet.

What does it mean to practice quiet dialogue, or quiet assessment? Is this a new praxis? Or, just new for me? Last summer, as my students' creative work evinced increasing emotion and pain, our class began to refer to quietness as 'witnessing', a word whose Christian overtones

I was initially uncomfortable advancing. As the practice of quietness took shape, I recognized its potential for enlarging empathy and togetherness. Witnessing, our class

¹⁶ Randall E. Allsup, 'The Eclipse of a Higher Education or Problems Preparing Artists in a Mercantile World', *Music Education Review*, vol. 17; 3, 2015, pp. 251-261

decided, had something to do with informed action, as used when James Baldwin calls our attention to the atrocities of racial injustice, writing as a form or force of testifying.¹⁷ David Hansen uses the term to evoke a receptive orientation to the commonly-profound, appealing to the dignity of human work, specifically the act of teaching.¹⁸ In class, we were not merely beholding revelation, though certainly we were. Nor were we merely practicing empathy, though again, certainly we were. We were growing, becoming otherwise, and our choices were purposeful. Witnessing, thus, had everything to do with the very meaning and purpose of education. Since our witnessing occurred after we shared work from our portfolios, its practice re-orbited the place of explication back to where it has greatest value: in a learner's hands, sharing creator intensions, feelings and discoveries. As a classroom of diverse learner-witnesses, we noticed generally the value of the new dialogical method, and noticed differently the value of each person's offerings.

There is nothing inherently wrong with explication, even in a theory of the text. Explication is oppressive when dialogue is disallowed, as when a conductor decides the range of choices his orchestra is afforded to make, or when notation and style are treated without strata, as autochthonous rock. Explication in the hands of the vulnerable -in the hands of the subaltern- is a different story. For one thing, it means that the rights of the reader are deferred, though never foreclosed. When a student shares vulnerable work, our job is to attend, be alert, and wait. We notice. We contemplate.

This kind of evaluation -hearing where value or emphasis is placed, observing value's affect on oneself and others, considering why certain choices are made and where these choices come from- is at last worthy of the richness of our students' lives. When a student feels the need to share anger or pain, there is no justifiable place for rubrics or backwards-designed assessments. Yes, a quiet evaluation occurs, but the observation and location of value is a sideways event -becoming para/analytical, embodying the projection and reception of feelings, leaving judgment much more in the hands of the maker, and less in the critic (usually the teacher). Assessment and evaluation, as educative concepts, are recovered by a contemplative praxis of valuing and noticing. 'I heard you say this . . . What do you mean?' Or, 'I noticed this choice . . . Say more about it'.

In my notes from 2020, I began to wonder about what I was calling 'loud pedagogy'. Was my previous concept of dialogue too loud, or did it lack dimension or nuance? What would it mean to better appreciate the envelope within which the sounds of learning occur -to really attune to wider dialogic frequencies, durations, volumes, and all the echoes of their reception and decay? In my notes, I recall that Socrates was a loud pedagogue, and I've come to disavow his pedagogy of confrontation. Here was a teacher who gave himself the task of educating the unwilling, mostly through unsolicited argument with them. We know the story: in Socrates's mind, Athens was a slumbering horse and he was a gadfly, ready to sting a lazy polity to his vision of wide-awakeness. Couldn't quiet conversations, I ask, even between naps, have worked just as well? Why do we confuse volume with knowing, and loudness with insight? Talk to a beginner who is learning a new language. Greater volume will not help you understand a word that you have not learned, or cannot recognize. Greater volume will not help you understand a cultural phenomenon that you have not experienced, or cannot recognize. Loudness might

¹⁷ See James Baldwin, *The Cross of Redemption: Uncollected Writings* (New York: Vintage International, 2011); James Baldwin, *The Price of the Ticket: Collected Nonfiction 1948-1985* (New York: St. Martin's Press, 1985).

¹⁸ See David T. Hansen, 'Bearing Witness to Teachers and Teaching', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 49; 1, 2017, pp. 7-23. David T. Hansen, 'Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Inquiry', *Educational Theory*, vol. 67: 1, 2017, pp. 9-30.

agitate, but it is the quiet comment that brings me closer to you and what you wish to share with me.

Here are some notes on dialogue.

1. *On dialogue and teaching*: Is dialogue the antidote to failed evaluation practices that emphasize standards and teacher power? Can contemplative assessment practices reform outdated notions of evaluation, gesturing toward ‘in/valuation’? How do we enlarge both the range of what dialogue makes possible in classrooms as well as what counts as dialogic practice?
2. *On dialogue and research*: Dialogue is a skill, pedagogy and orientation, but university music teacher educators know too little about how it is taught, learned, practiced, and refined. Can research advance a notion of best practice, one that honors the multiple cultures and unique dispositions of our students?
3. *On dialogue and organizing*: Dialogue is a natural fit for bottom-up policy-making in schools. Can we put policy back in the hands of the persons closest to whom it affects? Would study groups and teacher action research projects re-orbit who is allowed to make policy and for what purpose?¹⁹

Conclusion: the new 21st century musician

*“In normal times all of us know, whether consciously or not,
that there is no love which can’t be bettered.”
Camus, The Plague²⁰*

The least controversial prognostication I can offer for the future of music education is that remote learning has enlarged our teaching toolkit, as well as our empathy. As the year progressed, I was forced to admit that Zoom teaching was not the educational ‘malpractice’ I thought it would be. Emergency conditions wore off, and as recounted in this chapter, new things happened. My personal prejudice against online education melted away, to my very surprise. My all-remote doctoral seminar, for example, is a space of comfortable equality, with the exception of a few time zone differences. And although I don’t like cats, it is fun to see them pop up on my students’ screens, and even nicer to know that these normally stressed-out dissertation researchers are working from the comfort of their most comfortable chair, with their favorite companion nearby (human or otherwise). In a seminar setting, the flattened space allows for the easy sharing of written work, and I can more confidently manage conversations and time. Going forward, I haven’t figured out what role remote learning will play in my two-part creativity course (when all goes back to ‘normal’), but I am sure I will not try to replicate what occurred in the semesters Before Time 2020. I feel confident predicting that most music teachers will do the same. We will reflect on what worked, and think about what didn’t, and we will inevitably change how we teach. It is exciting to contemplate.

I would like to offer another prediction for the future, also without controversy. Covid-19 has reshaped what it means to be a performing artist, and it has forced our music majors to enlarge their skills, even their understanding of what it means to be an artist.

¹⁹ See Patrick Schmidt, *Policy as Practice: A Guide for Music Educators* (New York: Oxford University Press, 2020); Eric Y. Shieh, *Learning Policymaking in Schools: Decolonization, Reinhabitation, and Inquiry*, Unpublished Ed.D. dissertation (New York: Teachers College Columbia University, 2019).

²⁰ Camus, *ibid.*, 75.

Theater, dance, and music have awkwardly moved to remote production stages, and through this painful process, new techniques and skills are being achieved. Today, the octogenarian visual artist David Hockney ‘paints’ exclusively on his phone and I-Pad. GPS tracking allows anyone with a cell phone to explore parks and cityscapes, accompanied by sound-art of all manner. Last week, near me, a pop-up jazz quartet played live on a Harlem stoop, with a tap dancer in tow.

In traditional study of aesthetics we ask, what is art? I think it’s more interesting to ask, where is art, when is art? Remote teaching has revealed that music-making and music-sharing are eminently uncontainable, never limited to production studios, concert stages, or practice rooms.

Nor does composing depend upon an upright piano in the aforementioned cramped practice room. In 2020, we made music from household objects, the calls of geese and traditional sources, as well as from squishy loops and stems found online and made up new. By composing alone, or collaborating with others from home, stunning music videos emerged throughout the year, though I never specified an aesthetic form that a student or group should adopt. I saw reflections on nationality from a spoken word video that took inspiration from Langston Hughes’s poem, I Too [Sing America] – Hughes’s remix of Walt Whitman’s Song of Myself. I heard ruminations on race from a white student, as he walked through a starry night sky in Little Rock, Arkansas. There is politics in music, an obvious point finally internalized by my many classically trained student musicians. I joke with them that they jumped from the 19th century to the 21st in one year’s time, skipping the 20th century completely. I watched as these classical musicians, many of whom had never used recording and composing software before, wrote moving stories about society and self. It wasn’t long ago that music education researchers thought that drum sets and guitars would revolutionize music education by instantly bringing popular culture and society into the traditional classroom. Then we recognized a collective prejudice: that it takes just as long to learn the guitar as it does the violin. Perhaps this insight brings me to a final observation. While I generally agree that there are no ‘easy’ instruments to learn to play, it does appear from 2020 that we can learn production skills rather quickly, especially in diverse peer groups. We have succeeded, I think, at the arrival of genre agnosticism, and a concomitant reordering of power. The field of music education has become more open. Our students are showing us what they can do. I aspire to learn more from them.

Μουσική εκπαίδευση ή η μουσική εκπαιδεύει: αναστοχαστική προσέγγιση στους ρόλους

Ολυμπία Αγαλιανού

Επίτιμη Πρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/Μουσικοπαιδαγωγός
ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής, ΤΕΑΠΗ, ΣΕΑ, ΕΚΠΑ
oagalianou@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η συμπόρευση με τη μουσική και η δραστηριοποίησή μου στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής παράγουν τα δεδομένα της αυτοεθνογραφικής αναζήτησης αυτής της εργασίας την οποία επιχειρώ χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τον κριτικό αναστοχασμό και τη θεωρητική πλαισίωση. Σκοπός είναι η επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου της μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη. Επιδιώξή μου είναι να επικοινωνήσω την προσωπική μου θεωρία ως ένα αυθεντικό μοίρασμα ικανό να συνεισφέρει στη γενικότερη συζήτηση για τη διδασκαλία της μουσικής. Επιχειρώ την απάντηση ερωτημάτων που αναδύονται από προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, συνδέονται με θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα και οδηγούν στην προσωπική διαπίστωση ότι η τέχνη της μουσικής δεν διδάσκεται, αλλά διδάσκει. Ο δικός μου απαιτητικός ρόλος περιορίζεται στο να διευκολύνω την παρουσία της να διαμεσολαβώ και φωτίζω όσα προσφέρει ετοιμάζοντας μαθητές και μαθήτριες να τα παραλάβουν. Ως αρωγοί σε αυτόν τον ρόλο μου λειτουργούν η πραξιακή μουσική εκπαίδευση του David Elliot, η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers και η θεωρία της ροής του Mihaly Csikszentmihalyi.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεθνογραφία, μουσική, κριτικός αναστοχασμός, ρόλος, θεωρία, πράξη

Music education or music as educator: a reflective approach to roles

Olympia Agalianou

Honorary President of the Hellenic Orff-Schulwerk Association
Special Teaching Staff, Department of Early Childhood Education,
National & Kapodistrian University of Athens
oagalianou@ecd.uoa.gr

Abstract

My relationship with music and my activity in the field of music pedagogy constitute the data of this autoethnographic search using critical reflection and theoretical framing as tools. My purpose is to renegotiate the role of music in educational praxis. My aim is to communicate my personal theory as an authentic sharing capable of contributing to a discussion about music teaching. Questions arising from personal and professional experiences were attempted to be answered with references to theories and research data to reach the conclusion that the art of music in my classroom is not the object of teaching but the teacher "herself". My demanding role as a teacher is limited to facilitating the musical presence to mediate and illuminate what music offers and prepare students to receive it. My role is supported by theories such as David Elliott's praxial music education, Carl Rogers's person-centered approach and Mihaly Csikszentmihalyi's flow theory.

Keywords: autoethnography, music, critical reflection, role, theory, praxis

Εισαγωγή

Η μουσική και ο χορός συντροφεύουν σταθερά τη ζωή μου από την εφηβεία ως σήμερα, λειτουργούν αδιαχώριστα και καθοδηγούν τα κίνητρά μου για μελέτη και δράση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία συζητά βασικά νοήματα, έννοιες και ρόλους όπως αυτά αναδύονται έπειτα από τριάντα χρόνια επαγγελματικής δραστηριότητας -και ταυτόχρονης μελέτης- στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Βασίζεται σε αυτοεθνογραφικά δεδομένα τα οποία συνδιαλέγονται με θεωρητικές προσεγγίσεις και ταλανίζονται από τις ταχύτητες της μεταμοντέρνας νεοτερικότητας. Αναλύονται με βασικό εργαλείο τον κριτικό αναστοχασμό, σε ένα εγχείρημα μοιράσματος της προσωπικής μου θεωρίας. Η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού βρίσκεται πέρα και πάνω από κάθε μεθοδολογική κατεύθυνση καθορίζοντας τη δράση του (Ματσαγγούρας 2001· Elliott, 1991· Dennis, 1983) και η κάθε μοναδική ιστορία ενός ανθρώπου επικοινωνεί κάτι βαθύ και προσωπικό ενώ ταυτόχρονα απευθύνεται σε κάτι πανανθρώπινο και συλλογικό (Ellis, 2006· Ellis, 2002). Γι' αυτό θεωρώ ότι αυτοεθνογραφικά μοιράσματα όπως αυτό που επιχειρώ, όταν γίνονται με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα δύναται να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Νομίζω ότι ήμουν πλέον στην πέμπτη δεκαετία της ζωής μου όταν κατανόησα ότι η αλήθεια ως στάση ζωής είναι δύσκολη, τραχιά και ταυτόχρονα φωτεινή ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούσα τη μυθολογική σχέση της με τη μουσική. Η ελληνική λέξη *αλήθεια*, δηλώνει το στερητικό «α» της λήθης και η Τιτάνίδα Μνημοσύνη, η Μνήμη, είναι η μητέρα των Εννέα Μουσών, οι οποίες προσωποποιούν ένθεα τη μουσική. Έχει λοιπόν τη φύτρα της στην αλήθεια η μουσική ως τέχνη περιεκτική και ενοποιητική με την κίνηση και τον λόγο. Γιατί η αρχαιοελληνική έννοια του όρου μουσική, σύμφωνα με τον Θρασύβουλο Γεωργιάδη (1994), δεν μεταφράζεται, απλά επιβίωσε ως μουσική *'music'* αλλάζοντας έννοια. Αυτή η μουσική, η αμετάφραστη, φαίνεται να συντροφεύει την πορεία μου, για αυτό επιχειρώ ένα αυτοεθνογραφικό μοίρασμα το οποίο πάντα εμπεριέχει *«την πρωτόλεια τέχνη της αλήθειας»* (Στάμου, 2016, σελ. 452).

Αυτοεθνογραφική αφήγηση με θεωρητικές αναζητήσεις

Η πρώτη συνειδητοποίηση που μου πρόσφερε ο αυτοεθνογραφικός αναστοχασμός ήταν ότι επί σειρά ετών απέφευγα να αυτοπροσδιοριστώ ως μουσικοπαιδαγωγός. Εντόπισα δε ότι η αιτία βρισκόταν βαθιά ριζωμένη σε μια αίσθηση ανεπάρκειας που βίωνα απέναντι στη μουσική. Αυτής της μουσικής που συνάντησα στο ωδείο από το 1974 ως και το 1982 όταν ολοκληρώθηκε άδοξα η πρώτη φάση της σπουδής μου. Λίγο μετά τα δέκατα πέμπτα γενέθλιά μου εγκατέλειψα τα μαθήματα πιάνου, γιατί αδυνατούσα να ακολουθήσω τις σύνθετες πλέον μουσικές παρτιτούρες, λόγω μιας μορφής δυσλεξίας η οποία είχε διαπιστωθεί με την αρωγή της φιλόλογου μου στο γυμνάσιο μόλις λίγους μήνες πριν. Η ευκολία μου να μαθαίνω εύκολα “απ’ έξω” τα μουσικά κομμάτια είχε ξεγελάσει τη δασκάλα του πιάνου, αλλά και εμένα την ίδια για κάμποσα χρόνια. Βέβαια, το μουσικό κείμενο με βοηθούσε, αλλά με ένα ιδιαίτερο τρόπο που προσέγγιζε περισσότερο τη λειτουργία της γραφικής παρτιτούρας. Λειτουργούσε υπενθυμιστικά, μου υποδείκνυε συνδυασμούς κινήσεων και μου πρόσφερε ασφάλεια. Όμως η εστίαση σε συγκεκριμένο σημείο ή η πλήρης αποκωδικοποίησή του ήταν κάτι εξαιρετικά δύσκολο για μένα, που τότε φάνταζε ακατόρθωτο.

Η φιλόλογός μου, αν και βρισκόμασταν μόλις στο έτος 1982, με βοήθησε να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά τους περιορισμούς μου. Βέβαια, αυτοί οι περιορισμοί ακόμα και σήμερα, δυσκολεύουν κάποιες δραστηριότητές μου, απαιτούν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και οριοθετούν ορισμένες επιδόσεις μου. Παρόλα αυτά, στην προσπάθεια να ξεπεράσω τη δυσκολία μου στο μέτρο του δυνατού, εμβάθυνα

περισσότερο στη γλώσσα. Διακρίθηκα σε ένα λογοτεχνικό εφηβικό διαγωνισμό, πέρασα στο πανεπιστήμιο και ως ενήλικας ασχολήθηκα με την έρευνα και τη συγγραφή.

Όμως η μουσική εκπαίδευση, το ωδείο μου, τότε δεν χώρεσαν το πρόβλημά μου. Χωρίς να έχω κατανοήσει απόλυτα τους περιορισμούς ή τις δυνατότητές μου, εγκατέλειψα το πιάνο πεπεισμένη ότι δεν μπορούσα κάτι περισσότερο: «μέχρι εδώ ήταν». Συνέχισα να παίζω τα κομμάτια που ήδη ήξερα και να «βγάζω με το αυτί» αγαπημένα τραγούδια, αλλά η εκπαίδευσή μου σταμάτησε. Αποφάσισα ότι, λόγω της ανεπάρκειάς μου, θα έμενα μουσικά αδαής και εστίασα περισσότερο στον χορό που τον αντιλαμβάνομαι πάντοτε ως μουσικό γεγονός, όπως και τη μουσική ως χορευτική πράξη.

Όμως, η αίσθηση της αμάθειας και της ανικανότητας απέναντι στη μουσική δεν άλλαξε ούτε όταν με καλοδέχτηκε η παραδοσιακή μουσική. Εκεί η αδυναμία μου έγινε προσόν: μάθαινα εύκολα «με το αυτί» και δεν έπαιζα ποτέ ακριβώς τα ίδια! Είχα τη μεγάλη τύχη να μαθητεύσω δίπλα σε παραδοσιακούς μουσικούς και όχι να ασχοληθώ με την παραδοσιακή μουσική με όρους δυτικής μουσικής και εκπαίδευσης, όπως συχνά γίνεται σήμερα. Παρέλαβα την όποια γνώση μέσα από τη διαδικασία της προφορικότητας και γι' αυτό κατανοώ την αυθεντικότητα ως στάση και όχι ως υλικό.

Βρέθηκα να παίζω μουσική, να επιτελώ τη μουσική όπως θα έλεγα σήμερα, σε διάφορα μουσικά σχήματα και σε πολλά πλαίσια. Αργότερα, συνάντησα και άλλους παραδοσιακούς μουσικούς πολιτισμούς. Παρόλα αυτά, δεν μαλάκωσε η αίσθηση ανεπάρκειας που βίωνα, ούτε μου πέρασε το μαράζι που δεν κατάφερα να «μάθω μουσική». Μου ήταν αδύνατο να δω ότι οι περισσότερες συμμαθήτριάς μου από το ωδείο, τις οποίες ζήλευα, είτε εγκατέλειψαν είτε έπαιζαν σπάνια μουσική, αποκλειστικά σε εξετάσεις ή ωδειακές συναυλίες, ενώ εγώ ζούσα σε έναν μουσικό κόσμο. Πέρασαν πολλά χρόνια για να συνειδητοποιήσω ότι στο ωδείο, και πολύ περισσότερο στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής λειτουργεί, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, ως ένα μεμονωμένο και αποκομμένο συμβάν. Ακόμα και σήμερα η ταξινόμηση και περιχάραξη μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Bernstein, 1991) συνεχίζει να είναι αυστηρή και δυσχεραίνει τη νοηματοδοτημένη γνώση και τη σύνδεση με τη ζωή.

Σπούδασα τον χορό και την κίνηση και ως νεαρή δασκάλα χορού που βιώνει σωματικά τη μουσικότητα και ενδιαφέρεται τα μουσικοχορευτικά παραδοσιακά ιδιώματα, αποφάσισα να μελετήσω το Orff-Schulwerk, την παιδαγωγική θεώρηση του μουσικοσυνθέτη Carl Orff. Στην Ελλάδα τότε ήταν γνωστή ως «σύστημα Orff». Σήμερα στην αγγλική γλώσσα απαντάται με την ακριβή μετάφραση του γερμανικού *Elementare Musik- und Tanzpädagogik* ως *Elemental Music and Dance Pedagogy* (Αγαλιανού, 2021), ενώ στην Ελλάδα αναφερόμαστε στη μουσικοκινητική αγωγή Orff. Μου είχε φανεί ιδιαίτερα ελκυστικό ότι ο Carl Orff θεωρεί πως «ο χορός βρίσκεται πιο κοντά στις ρίζες όλων των τεχνών» (1978, σελ. 7) και δηλώνει ότι «η ιδέα και ο μόχθος στον οποία υπέβαλα τον εαυτό μου ήταν μια αναγέννηση της μουσικής μέσα από την κίνηση, μέσα από τον χορό» (1978, σελ. 17).

Όταν ξεκίνησα τη σπουδή μου, με μεγάλη έκπληξη, διαπίστωσα ότι το Orff-Schulwerk μου πρόσφερε τη δυνατότητα να διευρύνω τη μουσικότητα και τις δεξιότητές μου, ακόμα και στο πιάνο, με έναν τρόπο που (συν)χωρούσε τις αδυναμίες μου, αξιοποιούσε την αγάπη μου για αυτοσχδιασμό και την εμπειρία μου στην παραδοσιακή μουσική. Παράλληλα με ελευθέρωνε γιατί μου επέτρεπε να ασχολούμαι ταυτόχρονα με τη μουσική, τον χορό και τον λόγο χωρίς ενοχές, χωρίς περιττές ταξινομήσεις και περιχαράξεις και χωρίς την ανάγκη αυστηρού επαγγελματικού προσδιορισμού. Οι δάσκαλοί μου ανέτρεπαν ήσυχα, ευχάριστα και αποτελεσματικά «με ρυθμό και μελωδία» πολλές από τις διαμορφωμένες αντιλήψεις μου. Μου επιτρεπόταν να συνθέσω τη δική μου μουσική, έμαθα να διευθύνω μουσικά σύνολα και βοηθήθηκα στην ανάγνωση. Λίγα

χρόνια αργότερα, με αρκετή προσπάθεια από μένα και τον δάσκαλό μου, κατάφερα να πάρω πτυχίο Αρμονίας από «κανονικό» ωδείο. Τότε σταμάτησα να ντρέπομαι, χωρίς όμως ακόμα να παραδέχομαι ότι ασχολούμαι με τη μουσική παιδαγωγική.

Όπως φαίνεται, μέσα μου λειτουργούσε η επικρατούσα αντίληψη που ταυτίζει τον μουσικό γραμματισμό, όπως θα έλεγα σήμερα, με την ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου με ένα συγκεκριμένο σύστημα, με την εξοικείωση με τη δυτική αρμονία και την «κλασσική μουσική». Ακόμα και σήμερα η μουσική αυτή πολύ συχνά θεωρείται ως δημιούργημα αζεπέραστης αισθητικής και καλλιτεχνικής αξίας, ως το σημείο εκείνο στο οποίο προσπαθεί να φτάσει, μέσα από πολλά εξελικτικά στάδια, κάθε μουσικός πολιτισμός. Μιλώ γι' αυτή τη μεγάλη μουσική παράδοση της Δύσης που άρχισε μετά την Αναγέννηση και διήρκεσε τρεις αιώνες, περίπου από το 1600 ως το 1910 (Σμωλ, 1983). Θαυμάζω, απολαμβάνω και αγαπώ αυτή τη μουσική όμως, λόγω των περιορισμών μου, είχα ελάχιστη πρόσβαση ως ερμηνεύτρια, πολλή μεγαλύτερη ως χορεύτρια και απεριόριστη ως ακροάτρια. Γνώριζα, πλέον, ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τις οποίες προβάλλει η δυτική τέχνη και γενικά ο δυτικός πολιτισμός δεν έχουν πανανθρώπινη εφαρμογή και ότι αυτοί οι τρεις σπουδαίοι αιώνες αντιπροσωπεύουν ένα μόνο κομμάτι της παγκόσμιας μουσικής. Παρόλα αυτά, βρέθηκα να διδάσκω μαθήματα σχετικά με τη μουσική παιδαγωγική σε πανεπιστημιακά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα για να τολμήσω να αποδώσω στον εαυτό μου τον ρόλο της μουσικοπαιδαγωγού και να απαλλαγώ από την εφηβική αίσθηση της ανεπάρκειας. Όσο υπερβολικό και αν φαίνεται, έτσι διαμορφώνονται οι αντιλήψεις στα μαθητικά χρόνια και τόσο δύσκολα αλλάζουν. Ας το λάβουμε λοιπόν σοβαρά υπόψη αυτό ως δάσκαλοι, γονείς και πολίτες.

Όταν μου απέδωσα, με καθυστέρηση είκοσι και πλέον ετών, τον «τίτλο» της μουσικοπαιδαγωγού ήρθα αντιμέτωπη με το εξής ερώτημα: μουσικοπαιδαγωγός σημαίνει ότι διδάσκω μουσική και αν ναι, τι σημαίνει διδάσκω μουσική; Η προσπάθεια να απαντήσω ξεκίνησε με δύο παραδοχές. Πρώτον, η διδασκαλία στο πλαίσιο της γενικής παιδείας διαφέρει από την εξειδικευμένη εκπαίδευση του επαγγελματία μουσικού ή την επιδίωξη συνεχούς ανάπτυξης δεξιοτήτων προκειμένου η ερμηνεία να γίνεται ακόμα πιο ενδιαφέρουσα και ο ερμηνευτής πιο ανεξάρτητος. Δεύτερον, η μελέτη και η εξάσκηση είναι μεν απαραίτητες, μπορούν δε να γίνουν με πολλούς τρόπους και για ποικίλους λόγους. Από την άλλη πλευρά επιβεβαιώνω την ισχύ της διαπίστωσης του David Elliott (2009) ότι η διδασκαλία της μουσικής αναλώνεται σε μία θετικιστική επιστημολογία που θεωρεί άξια λόγου μόνο τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Δυστυχώς, αυτή η θεώρηση συμμορφώνεται με τις συντηρητικές δυνάμεις στην εκπαίδευση και δεν λειτουργεί κριτικά και στοχαστικά αναφορικά με την ουσιαστική αξία της μουσικής εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικά ο Elliott σημειώνει: *«Παρόλο που είναι μετρήσιμο το κατά πόσο ένα παιδί τραγουδά στον σωστό τόνο, αυτό μας δίνει πολύ λίγες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης από το παιδί και δεν μας λέει τίποτα για τα βαθύτερα οφέλη που αυτή η μουσική δεξιότητα προσφέρει στη ζωή του παιδιού»* (2009, σσ. 167-168). Η διαπίστωση αυτή ενισχύθηκε όταν το ενδιαφέρον μου για την ενσώματη μουσικότητα με οδήγησε στη μελέτη του ρυθμού ως φαινόμενο. Αν και η ρυθμική ικανότητα αντιπροσωπεύει μια πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική έννοια που πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί (Gordon, 2007) σε ερευνητικό επίπεδο, αξιολογείται κυρίως ποσοτικά μέσα από πειραματικούς σχεδιασμούς. Έτσι, τα εργαλεία μέτρησης/αξιολόγησής της περιορίζονται στην ικανότητα παραγωγής ή αναπαραγωγής του «beat» και της αντίληψής του (Beat-processing ability) ή περιλαμβάνουν δοκιμασίες οι οποίες περιέχουν συνήθως ένα μόνο ρυθμικό κριτήριο. Αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις εξετάζει τον συγχρονισμό της κινητικής δράσης με ένα ακουστικό ερέθισμα ή την αναπαραγωγή ρυθμών. Δηλαδή αφορά αποκλειστικά τη δυνατότητα του κινούμενου να δημιουργεί εσωτερικές αναπαραστάσεις των χρονικών προτύπων και δεν εξετάζει τη

ρυθμική ικανότητα ή ρυθμική κίνηση στο σύνολό της. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία τέτοιων δοκιμασιών τίθεται υπό αμφισβήτηση αν λάβουμε υπόψη ότι η αφαίρεση του νοήματος μιας πράξης έχει ιδιαίτερη σημασία όταν διερευνώνται θέματα τα οποία σχετίζονται με τη ρυθμική συμπεριφορά και την έκφραση (Hargreaves, 2004).

Κάπως έτσι ένιωσα τον θετικιστικό εγκλωβισμό της μουσικής παιδαγωγικής και άρχισα να αναζητώ τα αίτιά του. Προσωπικά, τα εντοπίζω στην προσπάθεια που κατέβαλε η μουσική παιδαγωγική, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, να βρει τη θέση της στον ακαδημαϊκό χώρο ως διεπιστημονικό πεδίο. Την περίοδο αυτή, το επιστημονικό δόγμα του θετικισμού επιβλήθηκε ακόμα και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ως αποτέλεσμα προτάθηκε ο σχεδιασμός εργαλείων (τεστ) με στόχο τη μέτρηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο πολύτιμος για την επιστήμη δρόμος της πειραματικής παιδαγωγικής, τον οποίο άνοιξε ο Raymond Buysse (1889-1974), μετατράπηκε σε μονόδρομο. Το πρόβλημα, φυσικά, δεν εντοπίζεται στον θετικισμό, αλλά στη σχεδόν ολοκληρωτική επικράτηση του, την ταύτισή του με την έρευνα, χωρίς άλλον επιστημολογικό πόλο. Γιατί οτιδήποτε επικρατεί χωρίς αντίπαλο δέος κινδυνεύει να μετατραπεί σε ολοκληρωτισμό.

Αυτή η διαπίστωση μου γέννησε μια νέα σειρά από ερωτήματα. Κατά πόσο ο θετικισμός εγκλώβισε τη μουσική παιδαγωγική; Τι της στέρησε και τι της πρόσφερε; Τι συνέβη με τα καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά ρεύματα -ανάμεσά τους μουσικά και χορευτικά- των αρχών του 20ού αιώνα; Η περίοδος 1880-1930 αποτέλεσε την πύλη για τον σύγχρονο κόσμο και γέννησε καλλιτεχνικά κινήματα και παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες αν και θαυμάστηκαν και έγιναν αποδεκτές, δεν επικράτησαν σε βάθος χρόνου και σήμερα, έναν αιώνα μετά, αντιμετωπίζονται ως καινοτόμες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 20ού αιώνα ο John Dewey υποστήριζε τη «βιωματική μάθηση» (learning by doing), ο Ovide Decroly πρότεινε «σχολείο για τη ζωή μέσω της ζωής» και ο Édouard Claparède το «σχολείο της πράξης». Την ίδια εποχή ο Rudolf Steiner μιλούσε για μια ανθρωπιστική και οικολογική εκπαίδευση και λίγο αργότερα ο Célestin Bapstistin Freinet για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο. Βρισκόμαστε μπροστά στο παράδοξο να αναφερόμαστε στο βίωμα και την πράξη ως καινοτομία με τον ίδιο τρόπο που το έκανε ο Dewey και οι υπόλοιποι προαναφερθέντες πριν έναν αιώνα κατά τη διάρκεια του οποίου συνέβησαν κοσμογονικές αλλαγές με ιλιγγιώδεις ταχύτητες. Αυτές οι θεωρίες εμπνέουν τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς του 21ου αιώνα με έναν αιώνα καθυστέρηση. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο; Μήπως οι βασικές αιτίες γι' αυτό το παράδοξο έχουν σχέση με την επικράτηση του θετικισμού κατά τον 20ό αιώνα σε συνδυασμό πάντα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες;

Αντίστοιχα, στη μουσική παιδαγωγική συζητάμε σήμερα για την αναγκαιότητα προσεγγίσεων που εστιάζουν στο «active music making» και έχουμε ανάγκη την πραξιακή μουσική θεώρηση του David Elliott και όρους όπως το *musicing* για να αναφερθούμε στη βιωματική μάθηση. Όμως αυτές οι θέσεις είχαν εκφραστεί από πρωτοπόρους μουσικοπαιδαγωγούς των αρχών του 20ού αιώνα: τον Émile Jaques Dalcroze, τον Carl Orff, τον Shinichi Suzuki και την καταπληκτική Satis Coleman, γυναίκα, και εκτός Ευρώπης, που έμεινε σχεδόν στα αζήτητα. Έναν αιώνα αργότερα επικροτούμε τις ιδέες τους και εντάσσουμε το έργο τους στις «music making approaches» (Sain, 2013), μία απόλυτα επίκαιρη τάση στη μουσική παιδαγωγική.

Εδώ εντοπίζεται ακόμα μία ασυνέπεια. Ενώ νεότερες επιστημονικές θεωρίες όπως της μουσικής μάθησης του Edwin Gordon και της επικοινωνιακής μουσικότητας του Colwyn Trevarthen επαληθεύουν όσα είχαν εκφραστεί έναν αιώνα πριν, πολλές φορές, προσεγγίσεις όπως αυτή του Carl Orff αντιμετωπίζονται ως «μουσική προπαιδεία». Τι δηλώνει όμως αυτός ο όρος; Ποια είναι η παιδεία στην οποία οδηγεί αυτή η προπαιδεία; Μήπως εννοούμε και πάλι τη γραφή και ανάγνωση της μουσικής με

δυτική σημειογραφία και την ερμηνεία της δυτικής μουσικής; Γιατί δεν θεωρείται ως εκπαίδευση/παιδεία στη μουσική κάτι που έχει μουσική, χορό και παιχνίδι εφόσον επικροτούμε τη βιωματική μάθηση; Γιατί αναφερόμαστε σε μουσική προπαιδεία όταν ισχυριζόμαστε ότι αναγνωρίζουμε την αυτονομία της μουσικής ζωής των παιδιών; Μήπως με τον όρο προπαιδεία διαψεύδουμε τον εαυτό μας;

Ως εκπαιδευτικός κλήθηκα να αντιμετωπίσω τον χορό, τη μουσική και τον ρυθμό ως γνωστικά αντικείμενα, ως περιεχόμενα ενός μαθήματος και αυτό ήρθε σε αντίφαση με το βίωμά μου. Έτσι προέκυψαν οι βασικοί προβληματισμοί μου. Είναι οι τέχνες γνωστικά αντικείμενα; Είναι ο ρυθμός μέρος μιας διδακτέας ύλης; Έχουν δημοσιευτεί πολλές έρευνες που καταδεικνύουν τα παιδαγωγικά οφέλη της τέχνης. Βλέπουμε λοιπόν, συχνά, ερευνητικά αποτελέσματα να εκθειάζουν τη μουσική ως εκπαιδευτικό μέσο το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της σχολικής/ακαδημαϊκής επίδοσης, για παράδειγμα της μαθηματικής ή γλωσσικής ανάπτυξης κ.λπ. Φυσικά, αυτό έχει μεγάλη αξία όμως υποβιβάζει τη μουσική σε εργαλείο για επίτευξη αλλότριων στόχων και μεταφέρει την αξιακή βάση μακριά από την τέχνη. Μήπως η «εργαλειακή» αντιμετώπιση της μουσικής ενέχει τον κίνδυνο αποδυνάμωσης της παιδευτικής της δύναμης και της στερεί τη δυνατότητα να προσφέρει το σύνολο των ευεργετικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών της; Αντιμετωπίζουμε σε μεγάλο βαθμό τη μουσική ως πολυτέλεια ή ως σπατάλη χρόνου ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων, της επιτρέπουμε να διεκδικεί ασθμαίνοντας έναν ρόλο στην αναψυχή. Μήπως αυτό αντανακλά τι αντιλαμβανόμαστε ως σημαντική γνώση; Μήπως ως χρήσιμη και σημαντική αναγνωρίζεται η γνώση που έχει μία ανταποδοτική αξία στην οικονομία; Τι απάντηση περιμένουμε όταν ρωτάμε κάποιον αν «ξέρει μουσική» ή τι εννοεί ένα πρόσωπο που δηλώνει ότι δεν ξέρει μουσική; Ποια είναι η επιθυμία που εκφράζει ο γονιός όταν θέλει το παιδί του να μάθει μουσική και ποια επιθυμία εκφράζει ένας ενήλικας που θέλει να μάθει μουσική; Πόσες από αυτές τις απαντήσεις θα επικεντρώνονταν ή και θα περιορίζονταν στην απόκτηση των δεξιοτήτων μουσικής γραφής και ανάγνωσης ή στην εκμάθηση τραγουδιών, μουσικών έργων από συγκεκριμένα ρεπερτόρια;

Συχνά, επίσης, η διδασκαλία της μουσικής ταυτίζεται με την προσπάθεια απόκτησης ερμηνευτικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Σίγουρα η εκπαίδευση στις δεξιότητες και η ανάπτυξη σχετικών μεθόδων είναι απαραίτητη. Είναι, όμως, η απόκτηση δεξιοτήτων αυτή που εξασφαλίζει τη συμμετοχή στις τέχνες της μουσικής και του χορού; Είναι η ικανή και αναγκαία συνθήκη για να οδηγήσει το άτομο στη μουσική και χορευτική επιτέλεση; Χωρίς επιτέλεση μπορούμε να οδηγηθούμε στη νοσηματοδότηση; Και χωρίς νόημα μπορούμε να οδηγηθούμε στη γνώση; Τι σημαίνει μαθαίνω, άρα αποκτώ γνώση; Συνήθως λέμε ότι γνωρίζουμε όσα μπορούμε να ορίζουμε, να ελέγχουμε, να εξηγούμε και να παρεμβαίνουμε στη λειτουργία τους. Προσωπικά, θα προτιμούσα να σκεφτώ τη γνώση ως μια διαδικασία κατανόησης, επεξεργασίας και γνωστικής ιδιοποίησης των φαινομένων που μας περιβάλλουν.

Δεν νομίζω ότι έχω απαντήσεις, τουλάχιστον σταθερές, στα ερωτήματά μου, τα οποία λειτουργούν ως φάροι που προσανατολίζουν τη σκέψη μου στο ταξίδι. Οι απαντήσεις είναι μεταβαλλόμενες και ρεουσες για να μπορούν να παραμένουν αληθείς και να μη χάνουν το νόημά τους. Πώς να απαντήσω (χρειάζεται;) τι είναι μουσική όταν ο Elliott (2009) δηλώνει ότι είναι πολύ δύσκολο να δώσουμε έναν ορισμό για τη μουσική που να τα χωράει όλα. Μου δίνει χαρά ότι χρησιμοποιούμε την έκφραση «παίζω μουσική». Ο Johan Huizinga (1955) αναφέρεται στον «Homo Ludens», τον άνθρωπο που παίζει, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι μια λειτουργία εξίσου σπουδαία με αυτή του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν. Θεωρεί ότι ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη τάση στον άνθρωπο να παίζει και ότι οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο

μέχρι τη φιλοσοφία και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Ο Homo Ludens παίζει μουσική, αυτοσχεδιάζει και αυτοσχέδια ζει. Ο Homo Ludens επικοινωνεί και ξεκίνησε ως συνθέτης, ερμηνευτής και ακροατής της μουσικής του. Η μουσική, σε σύγκριση με τη γλώσσα, πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες επικοινωνίας μέσα από την υποκειμενική μετάφραση κάθε συνθέτη, ερμηνευτή και ακροατή ανάλογα με τα βιώματα και τις ανάγκες του (Sangiorgio, 2010· Vallejo, 2015).

Ο Carl Orff (1978) αντιλαμβάνονταν τη μουσική ως την ιδεατή τέχνη της κίνησης και υποστήριζε ότι ως δάσκαλοι βοηθάμε τα παιδιά να την ανακαλύψουν και δεν τους τη διδάσκουμε. Υποστήριζε επίσης, ότι: *«Είναι δύσκολο να διδάξεις τον ρυθμό. Μόνο να τον ελευθερώσει μπορεί κανείς. Ο ρυθμός δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, είναι η ίδια η ζωή. Ο ρυθμός είναι ενεργός και παράγει αποτελέσματα, είναι η ενοποιητική δύναμη της γλώσσας, της μουσικής και της κίνησης»* (σελ. 17). Κάθε αναφορά στον ρυθμό εμπεριέχει αναπόφευκτα μια φιλοσοφική διάσταση λόγω της άρρηκτης σχέσης του με τη ζωή, τους νόμους της φύσης και του σύμπαντος. Η σχέση αυτή καθιστά πολύ δύσκολη, ίσως αδύνατη, τη διατύπωση ενός ικανοποιητικού ορισμού. Οι αρχαίοι Έλληνες υποστήριζαν ότι είναι η διευθύνουσα αρχή του σύμπαντος και ο Πλάτων στους «Νόμους», τον ορίζει ως την τάξη της κίνησης. Ο Αριστόξενος αντιλαμβάνεται τον ρυθμό ως μια αφηρημένη αρχή που ρυθμίζει τα ρυθμιζόμενα, δηλαδή τον λόγο, τη μουσική και τη σωματική κίνηση. Η ομιλία ως ρυθμικό γεγονός οργανώνει την κίνηση και κάπως έτσι οι αρχαιοελληνικές ιδέες συναντούν τις μουσικοκινητικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι άνθρωποι έχουν έμφυτη την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να παράγουν μουσικούς ρυθμούς, όπως και να συντονίζονται με αυτούς φυσικά με πολλές ατομικές διαφορές (Fujii & Schlaug, 2013). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι ρυθμικές δομές κωδικοποιούνται στις σωματικές μας κινήσεις καθώς ακούμε μουσική και η κίνηση ενισχύει τη ρυθμική μας επίγνωση (Toiviniainen et al., 2010· Su & Pöppel 2012). Επίσης, η ακρόαση μουσικών ρυθμών 'επιστρατεύει' περιοχές του εγκεφάλου υπεύθυνες για την κίνηση ακόμα και όταν η ακρόαση δεν συνοδεύεται από κίνηση (Chen et al., 2008). Τελικά, ίσως σε κανέναν άλλον τομέα η αντίληψη και η δράση δεν είναι τόσο αλληλένδετες όσο στον μουσικό ρυθμό (Thompson et al., 2019)

Διδάσκω, λοιπόν, ως μουσικοπαιδαγωγός τη μουσική και τον ρυθμό, δηλαδή έννοιες που αδυνατώ να ορίσω; Δανείζομαι λοιπόν τους τίτλους δύο αγαπημένων βιβλίων. Συγγραφέας τους είναι ο Joseph Campel, ιδρυτής της συγκριτικής μυθολογίας: *«οι μάσκες του Θεού»* και *«ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα»*. Έτσι, λοιπόν, χαρακτηρίζω τη μουσική, ως μάσκα του Θεού, ως τον ήρωα με τα χίλια πρόσωπα και τη χρίζω δασκάλα. Την προσκαλώ στα μαθήματά μου για να διδάξει, πεπεισμένη ότι σε αυτήν ανήκει ο κυρίως ρόλος, ενώ η δική μου δουλειά (καθόλου εύκολη) περιορίζεται στο να της επιτρέπω να υπάρξει.

Η μουσική ήταν και παραμένει και δική μου δασκάλα. Με έμαθε να παίζω μουσική μέσα από την εξοικείωση και την επιτέλεση, να αντιλαμβάνομαι τον «ήχο ως υλικό» (Γεωργάκη, 2020), να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου, να εστιάζω στο εδώ και τώρα χωρίς να ξεχνώ το προηγούμενο και προετοιμάζοντας το επόμενο, να συνδέομαι, να συνεργάζομαι και να δημιουργώ, να είμαι υπομονετική. Με έμαθε να μοιράζομαι, να είμαι αυθόρμητη, αλλά όχι παρορμητική, να έχω θάρρος, να αποδέχομαι, να θέλω να γνωρίσω όλο τον κόσμο. Με έκανε να ενδιαφέρομαι για την ιστορία και την ανθρωπολογία, να αγαπήσω περισσότερο την ποίηση, τον κινηματογράφο και τον χορό, να ενδιαφερθώ για την τεχνολογία... και τόσα άλλα.

Έχω την εντύπωση ότι μαθαίνουμε όσα έχουμε ανάγκη να μάθουμε και όσα είμαστε έτοιμοι να μάθουμε. Γι' αυτό ο στόχος μου ως μουσικοπαιδαγωγός είναι η

ετοιμασία των ανθρώπων για το ταξίδι της γνώσης μέσα από τη μουσική. Παράλληλα, επικαλούμαι τη μουσική, τον ρυθμό και τον χορό να αναλάβουν δράση μαζί μου. Εγώ διαμεσολαβώ, διευκολύνω και φωτίζω όσα προσφέρουν και ετοιμάζω μαθητές και μαθήτριες να τα παραλάβουν. Προετοιμάζω, διευκολύνω τη συνάντησή με τη μουσική από οποιοδήποτε ρόλο. Ενίοτε προκαλώ και την επιθυμία.

Στην προσπάθειά μου να διαμορφώσω μια τέτοια στάση με βοήθησε η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers (1994, 1995). Ο Rogers προτρέπει κάθε εκπαιδευτικό να συμμετέχει αυθεντικά στη σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες χωρίς τη χρήση επαγγελματικών προσωπειών. Τον καλεί να βρίσκεται σε ενημερότητα με τα συναισθήματα, τις γνώσεις και τις αξίες του και να εκφράζεται γνήσια και σε σχέση με αυτά. Τον ωθεί με μια προσπάθεια να αποδεχθεί τον μαθητή και να εμπιστευθεί την εσωτερική δύναμή του για αυτοκαθορισμό, αυτοπραγμάτωση και εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει τον μαθητή και παύει να αντιπροσωπεύει μια μορφή ανυπέρβλητης αυθεντίας και εξουσίας. Προσπαθεί να μπει στον προσωπικό αντιληπτικό κόσμο του μαθητή και να τον οικειοποιηθεί σαν να ήταν δικός του, χωρίς όμως να ξεχνά ποτέ ότι ισχύει το 'σαν'. Με αυτή την ενσυναισθητική κατανόηση, η ακρόαση και η παρατήρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό μετατρέπονται σε ευεργετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί εκτίθενται στην εμπειρία, παίζουν με στοιχεία και έννοιες, αναπτύσσουν ένα εσωτερικό σημείο αξιολόγησης και αξιοποιούν αμφότεροι τη διδασκαλία ως πεδίο έκφρασης. Ενώνονται σε μια δημιουργική διεργασία η οποία έχει εξ ορισμού συνεργατική και κοινοτική διάσταση, εφόσον ως ελληνική λέξη προέρχεται από το δήμος + έργο.

Επιτελώντας τη μουσική ένιωση τη ροή (τη ρίζα του ρυθμού) ως βέλτιστη εμπειρία, όπως την περιγράφει στη θεωρία του ο Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 1998). Η θεωρία του με βοήθησε να ερμηνεύσω την εμπειρία μου και διαμόρφωσε τη διδασκαλία μου. Έτσι, προσέχω ώστε το επίπεδο δυσκολίας κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας να αφήνει μεγάλες πιθανότητες επίτευξης/ολοκλήρωσής της. Φροντίζω τη σαφήνεια/καθαρότητα του στόχου, δηλαδή αυτού που επιδιώκεται μέσα από τη φυσική/σωματική δραστηριότητα του ατόμου. Φροντίζω να υπάρχει άμεσο αποτέλεσμα της (μουσικής) πράξης ώστε να προσφέρεται άμεση ανατροφοδότηση. Σε αυτό βοηθά ο ήχος και η κίνηση που ως αντιληπτά ερεθίσματα προσδίδουν αμεσότητα στο αποτέλεσμα το οποίο λειτουργεί ως εσωτερική ανατροφοδότηση. Με αυτό τον τρόπο το άτομο παίζει σε έναν κύκλο δράσης που λειτουργεί όταν η πράξη τελείται ως αυτοσκοπός.

Coda

Ίσως μία από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις της αυτοεθνογραφικής αναδρομής μου αφορά στη σημασία του μουσικού βιώματος. Πιστεύω ότι είναι μια εμπειρία με πληρότητα βιωμένων νοημάτων (γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και ψυχοκινητικών), έτοιμη για αναστοχασμό. Έτσι, εμπειρίες μου από μουσικές επιτελέσεις και διδασκαλίες ακολουθούνταν -και συνεχίζουν- από αναστοχαστικές διαδικασίες στις οποίες συνδιαλέγεται ασταμάτητα η πράξη με τη θεωρία, η θεωρία με την πράξη. Στη δίλημμα *θεωρία ή πράξη* απαντώ με σαφήνεια *πράξη και θεωρία*, ξεκινώντας από την πράξη. Ολοκληρώνω με ένα απόσπασμα από την *Ασκητική* του Νίκου Καζαντζάκη που συμπυκνώνει υπέροχα όσα νιώθω γι' αυτό το δίπολο και για το πώς αυτό διαμορφώνει την επαγγελματική και προσωπική μου ταυτότητα: «*Η στερνή, η πιο ιερή μορφή της θεωρίας είναι η πράξη. Όχι να βλέπεις πώς πηδάει η σπίθα από τη μια γενεά στην άλλη, παρά να πηδάς, να καίγεσαι μαζί της*» (1945, σελ. 63).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Μουσικοκινητική Αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagotto books.
- Bernstein, B., (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μτφρ/εισαγ.). Αλεξάνδρεια.
- Γεωργάκη, Α. (2020). *Ο ήχος ως υλικό στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*. Fagottobooks.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και Γλώσσα. Το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας* (Δ. Θέμελης, Μτφρ.). Νεφέλη.
- Chen, J. L., Penhune, V. B., & Zatorre, R.J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain, *Cerebral Cortex*, 18(12), 2844-2854.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.
- Dennis F. (1983) Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163. Doi: 10.1080/03075078312331379014.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, D. (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449. <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>
- Ellis, C. (2002). Being real: Moving inward toward social change. *Qualitative Studies in Education*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1080/09518390210145453>
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163. <http://dx.doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Fujii, S., & Schlaug, G. (2013). The Harvard Beat Assessment Test (H-BAT): a battery for assessing beat perception and production, and their dissociation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00771>
- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Pub..
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Ε. Μακροπούλου, Μτφρ./επιμ.). Fagotto.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.
- Καζαντζάκης, Ν. (1945). *Ασκητική [Salvadores Dei]*. Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- London, J., Thompson, M., Burger, B., Hildreth, M., & Toivianinen, P. (2019). Tapping doesn't help: Synchronized self-motion and judgments of musical tempo. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 81(7), 2461-2472. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01722-7>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Gutenberg.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. Schott Music Corp.
- Rogers, C. (1995). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C., & Freiberg, J. H. (1994). *Freedom to Learn*. Merrill.
- Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orff Info*, 16, 6-21.
- Sain, L. (2013). Complementary approaches to active music making. *The Orff Echo*, 45(2), 8.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία – Εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Νεφέλη.
- Στάμου, Α. (2016). Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 449-468). Θεσσαλονίκη: 27-29 Νοεμβρίου 2015. Ε.Ε.Μ.Ε.
- Su, Y.H., & Pöppel, E. (2012). Body movement enhances the extraction of temporal structures in auditory sequences. *Psychological Research*, 76, 373-382. doi: 10.1007/s00426-011-0346-3.
- Toivianinen, P., Luck, G., & Thompson, M. R. (2010). Embodied meter: Hierarchical eigenmodes in music-induced movement. *Music Perception*, 28(1), 59-70.
- Vallejo, P. (2015). What to use? The importance of the material in its cultural context. *Orff-Schulwerk heute*, 93, 21-27.

Αθανασίου, Ι., Καρέτσου, Π. & Πασσιάς, Ε. (2023). Το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» στα μουσικά σχολεία: μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου και η αξιοποίηση του Μέλους ως εναλλακτικού θεωρητικού συστήματος. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 55-62). Ε.Ε.Μ.Ε.



**Το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» στα μουσικά σχολεία:
μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου και η αξιοποίηση του Μέλους ως εναλλακτικού
θεωρητικού συστήματος**

Αθανασίου Ιωάννης

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
athanasiou@uom.edu.gr

Καρέτσου Παναγιούλα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
karetsoupan@gmail.com

Πασσιάς Ελευθέριος

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
passiaslr@uom.edu.gr

Περίληψη

Το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα. Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (203617/Δ2/2015 - ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015), κύριος στόχος του μαθήματος είναι η επαφή των μαθητών τόσο με τη βυζαντινή, λόγια, ανόργανη και μονόφωνη εκκλησιαστική μουσική (ή Ψαλτική τέχνη σύμφωνα με τις περιγραφές στους μουσικούς χειρονομικούς κώδικες) όσο και με τη λαϊκή, μη αστική μουσική παράδοση, ευρύτερα γνωστή ως δημοτικό τραγούδι. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η κριτική προσέγγιση του πλαισίου διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος. Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι η μελέτη του θεωρητικού συστήματος που προτείνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύνδεσή του με το πεδίο του δημοτικού τραγουδιού. Ειδικότερα, μελετώνται η στοχοθεσία, η διάρθρωση του Προγράμματος καθώς και το προτεινόμενο ενδεικτικό θεωρητικό υλικό. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται η κριτική αποδόμηση του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επί του Προγράμματος, είναι εμφανής η βαρύτητα που δίνεται στο πεδίο της βυζαντινής μουσικής σε σύγκριση με αυτό του δημοτικού τραγουδιού. Παρουσιάζεται και διδάσκεται αναλυτικά το θεωρητικό σύστημα της βυζαντινής μουσικής το οποίο χρησιμοποιείται και για την ανάλυση - τροπική και ρυθμολογική- του δημοτικού τραγουδιού. Ωστόσο, το βυζαντινό σύστημα, καθώς και τα συστήματα του τουρκικού μακάμ και των λαϊκών δρόμων που προτείνονται από το ΠΣ δεν κρίνονται απόλυτα επαρκή για την πλήρη περιγραφή του εύρους των μουσικοποιητικών στοιχείων που συναντώνται στη δημοτική μουσική. Σαν εναλλακτικό ή επιπρόσθετο τροπικό σύστημα περιγραφής και ανάλυσης της ελληνικής δημοτικής μουσικής προτείνεται και η χρήση του Μέλους ως ένα ακόμη θεωρητικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πληρέστερη μελέτη, περιγραφή και ανάλυση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού. Με βάση τα παραπάνω και έχοντας μελετήσει τον άξονα του δημοτικού τραγουδιού στο ΠΣ, προτείνεται η περαιτέρω προσθήκη ωρών διδασκαλίας υπέρ της ελληνικής δημοτικής μουσικής ή/και διάσπαση του μαθήματος σε δυο ξεχωριστά μαθήματα -βυζαντινής μουσικής και ελληνικής λαϊκής και παραδοσιακής (δημοτικής) μουσικής- στα Μουσικά Σχολεία, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στο ευρύτερο πεδίο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, μουσικά σχολεία, Μέλος, δημοτικό τραγούδι

**The course "Greek Traditional Music" in greek music schools:
a first overview of the field and the use of the Melos as an alternative theoretical
system**

Ioannis Athanasiou

PhD candidate, Department of Music Science and Art, University of Macedonia
athanasiou@uom.edu.gr

Panagioula Karetsou

Postgraduate student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia
karetsoupan@gmail.com

Eleftherios Passias

PhD candidate, University of Macedonia
passiaslr@uom.edu.gr

Abstract

The course "Greek Traditional Music" is compulsory in all Middle and High school classes of public Music Schools in Greece. According to the current Curriculum (203617/D2/2015 - FEK 2858/B/28-12-2015), the main objective of the course is to make the students contact with Byzantine music (inorganic and monophonic church music or Psalter art according to the descriptions in the musical gestural codes) as well as with the popular, non-bourgeois musical tradition, more commonly known as greek folk music. The purpose of this research is to investigate and critically approach the teaching framework of this course. A partial objective of the research is the study of the theoretical system proposed in the Curriculum and its connection with the field of folk music. In particular, the objectives, the structure of the Curriculum as well as the proposed indicative theoretical material are studied. The critical study (Kokkidou, 2006, 2015) of the current Curriculum is used as a methodological tool. According to the results of the research on the Curriculum, the importance given to the field of Byzantine music compared to that of Greek folk music is evident. The theoretical system of Byzantine music is presented and taught in detail, which is also used for the analysis - modal and rhythmical - of Greek folk music. However, the Byzantine system, as well as the modal systems of the Turkish makam and the Greek popular/folk modes proposed by the Curriculum are not considered completely sufficient for the full description of the range of musical elements found in Greek folk music. As an alternative or additional modal system of description and analysis of Greek folk music, the use of Melos is also proposed as another theoretical tool that can be used for the more complete study, description and analysis of Greek folk songs. Based on the above and having studied the axis of Greek folk music in the Curriculum, it is proposed to further add teaching hours in favor of Greek folk music and/or split the course into two separate courses -Byzantine music and Greek folk and traditional music- in Music Schools, so that students can delve into the wider field of Greek musical traditions.

Keywords: Greek traditional music, music schools, Melos, greek folk music

**Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα
«Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική»**

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) κάθε μαθήματος είναι ένα επίσημο έγγραφο και αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη συστατικά για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοκκίδου, 2015). Πρόκειται για ένα εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει μια κατευθυντήρια γραμμή στον εκπαιδευτικό για αυτά που πρέπει να διδάξει, καθώς και για το χρονικό πλαίσιο, το σκοπό και τον τρόπο

που πρέπει να το κάνει (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Αν και εντοπίζονται πολλοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι ΠΣ οι οποίοι ποικίλλουν ανάλογα με τους άξονες στους οποίους δίνεται έμφαση στο εκάστοτε πρόγραμμα και τη φιλοσοφία του, υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία σε κάθε σχεδιασμό ενός προγράμματος όπως οι σκοποί, οι στόχοι, οι μεθοδολογίες που ακολουθούνται και οι τρόποι αξιολόγησης (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

Ως προς το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική», το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθήματα μουσικής παιδείας στο Μουσικό Σχολείο στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου που εφαρμόζεται σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας δημοσιεύτηκε σε μορφή ΦΕΚ, στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 28 Δεκεμβρίου του 2015 και τέθηκε σε ισχύ από το σχολικό έτος 2015-2016. Έχει έκταση εννιάκοσιών δεκαέξι (916) σελίδων συνολικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε μαθήματος μουσικής παιδείας παρουσιάζεται ανά διδακτικό αντικείμενο. Από το σύνολο του ΦΕΚ, οι σελίδες 34005 έως 34084 αφορούν στο μάθημα της «Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής». Να επισημανθεί ότι το ΠΣ των τάξεων του Λυκείου επαναλαμβάνεται δυο φορές, μια πριν και μια μετά το πρόγραμμα του Γυμνασίου (ενδεχομένως λόγω τυπογραφικού λάθους).

Συνοπτική περιγραφή του ισχύοντος ΠΣ

Αρχικά, ως κύριος στόχος του μαθήματος, ορίζεται η επαφή των μαθητών με τις δύο παλαιότερες εκφάνσεις του κατεξοχήν ελληνικού μουσικού πολιτισμού, τη λόγια ανόργανη, μονόφωνη εκκλησιαστική μουσική, γνωστή ως «βυζαντινή μουσική» και τη λαϊκή, μη αστική μουσική παράδοση, γνωστή ως «δημοτικό τραγούδι».

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται σε έκταση έξι (6) παραγράφων η στοχοθεσία του μαθήματος. Πρόκειται για ένα δίωρο μάθημα σε εβδομαδιαία βάση το οποίο, σύμφωνα με το πρόγραμμα, ισοκατανέμεται μεταξύ θεωρίας και πράξης, πάντα υπό την κρίση του διδάσκοντα, ως μια δυναμική δηλαδή και όχι στατική συνθήκη. Τονίζεται ότι, παράλληλα με τη γνώση των θεωρητικών, ιστορικών, αισθητικών, μορφολογικών και τεχνικών στοιχείων, στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών με άξονες την συμμετοχή, την ακρόαση και την ερμηνεία. Ένας ακόμη στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών μέσα από την οποία προσδοκείται σταδιακά η ολοκλήρωση της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης και η δημιουργία μιας δια βίου σχέσης με την ελληνική μουσική τέχνη στις προαναφερθείσες εκφάνσεις της. Ακόμη, σύμφωνα με το ΠΣ, η γνωριμία του μαθητή με την ελληνική παραδοσιακή μουσική τον βοηθά να γνωρίσει τις ρίζες, την ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα σε μια ουσιαστική πορεία πολιτισμικής και εθνικής αυτογνωσίας. Πάνω σε αυτό, το ΠΣ προσθέτει ότι ένας ακόμη σκοπός είναι η ανάπτυξη αισθητικών κρίσεων, αξιών και στάσεων και η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την πραγματική ζωή, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών.

Ως ειδικοί στόχοι του ΠΣ αναφέρονται η γνώση μουσικής γραφής και η απόκτηση θεωρητικών και ιστορικών γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ερμηνείας ύμνων και παραδοσιακών τραγουδιών, η ικανότητα αναγνώρισης και εκτέλεσης ποικίλων ρυθμών, ανάπτυξη της ικανότητας αυτοσχεδιασμού, εξοικείωση με την παρασημαντική και κατανόηση της συμπληρωματικής σχέσης του τραγουδιού με την οργανοχρησία και το χορό.

Η διάταξη της ύλης είναι σπειροειδής. Το ΠΣ παρουσιάζεται σε τρεις στήλες. Στην πρώτη, με τίτλο «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», αναφέρονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του μαθήματος. Στη δεύτερη, με τίτλο «βασικά θέματα», αναφέρεται η ύλη του μαθήματος υπό μορφή θεματικών ενοτήτων και στην τρίτη, με

τίτλο «δραστηριότητες», προτείνονται δραστηριότητες που να αντιστοιχούν στους τρεις βασικούς άξονες της ακρόασης, εκτέλεσης, δημιουργίας. Το πρόγραμμα των λυκειακών τάξεων διαρθρώνεται σε ενότητες και επιμέρους υποενότητες. Σε κάθε ενότητα και υποενότητα υπάρχουν οι τρεις κάθετες στήλες που αναφέρθηκαν και παραπάνω.

Στη συνέχεια ακολουθεί το προτεινόμενο ενδεικτικό υλικό. Στις πρώτες επτά (7) παραγράφους παρουσιάζεται το υλικό που αφορά το πεδίο της Βυζαντινής μουσικής (όπως για παράδειγμα το «Μέγα Θεωρητικό» του Χρύσανθου ως ιστορική και διδακτική πηγή, το «Αναστασιματάριο» του Πέτρου του Πελοποννησίου για διδακτικό υλικό κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, ως υλικό για το δημοτικό τραγούδι προτείνονται συλλογές και ιστορικές καταγραφές δημοτικών τραγουδιών (όπως αυτές του Α. Πολίτη, της Μ. Μερλιέ, Σ. Κάρα, Δ. Σαμίου). Για το κομμάτι της οργανογνωσίας προτείνεται το έργο του Φ. Ανωγειανάκη με τη δυνατότητα χρήσης διαδραστικών βοηθημάτων για την πληρέστερη κατανόηση από τους μαθητές. Ακόμη, ως υλικό προτείνεται η χρήση αρχαικών και νεότερων ηχογραφήσεων καθώς και οπτικοακουστικού υλικού. Τέλος, αναφέρεται ότι κύριος στόχος του μαθήματος παραμένει η κατανόηση της διαχρονικότητας του δημοτικού τραγουδιού και της εξέλιξής του σε συνάρτηση με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της παρούσας έρευνας στηρίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε αναφορικά με το μάθημα «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική» όπως αυτό διαρθρώνεται στο ισχύον ΠΣ. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της διδασκαλίας-μάθησης για το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής με μεγαλύτερη έμφαση στο πεδίο του δημοτικού τραγουδιού. Ειδικότερα, αποδομείται κριτικά το ισχύον ΠΣ ως προς τον άξονα της λαϊκής μη αστικής μουσικής. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται αν:

- Ανταποκρίνεται η διάρθρωση του ΠΣ στο πεδίο της δημοτικής μουσικής ως προς την αρχική στοχοθεσία του μαθήματος;
- Είναι κατάλληλα τα προτεινόμενα θεωρητικά τροπικά συστήματα για περιγραφή και διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού;
- Είναι συναφές και επαρκές το ενδεικτικό υλικό ως προς το προτεινόμενο τροπικό σύστημα για τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού;
- Είναι συναφές και επαρκές το ενδεικτικό υλικό ως προς το προτεινόμενο ρυθμολογικό σύστημα για τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού;

Κριτική αποδόμηση του ΠΣ για το πεδίο του δημοτικού τραγουδιού

Η κριτική προσέγγιση του ΠΣ για το πεδίο του δημοτικού τραγουδιού του μαθήματος της «Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής» αντλεί από το μοντέλο της Κοκκίδου (2006). Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος ως προς τη στοχοθεσία, το προτεινόμενο υλικό, το θεωρητικό σύστημα που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, καθώς και εννοιολογικές ασάφειες του κειμένου.

Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι στο ΠΣ δεν υπάρχει συνέπεια ως προς τους οριζόμενους άξονες του μαθήματος. Στη στοχοθεσία, ορίζονται ως βασικοί άξονες η συμμετοχή, η ακρόαση και η ερμηνεία ενώ στη διάρθρωση ορίζονται ως βασικοί άξονες η ακρόαση, η εκτέλεση και η δημιουργία (σσ. 34028, 34029). Παρατηρείται, ακόμη, ασυνέπεια ως προς την ονομασία του μαθήματος. Στο ΠΣ το μάθημα αναφέρεται είτε ως «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική», είτε ως «Πρόγραμμα Σπουδών της Βυζαντινής

Μουσικής», είτε ως «Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική (Βυζαντινή Μουσική)» (σσ. 34028, 34029).

Ως προς την οργάνωση του προγράμματος, το δημοτικό τραγούδι, ως ξεχωριστό πεδίο, παρουσιάζεται στις τάξεις της Α και της Β Γυμνασίου (π.χ. Α.3. *Εισαγωγή στο δημοτικό τραγούδι*, Α.7. *Τα δημοτικά τραγούδια στον ελλαδικό χώρο*, Β.1.2β *Οι ταξινομίες των δημοτικών τραγουδιών Α*). Στο υπόλοιπο ΠΣ, το δημοτικό τραγούδι παρουσιάζεται εμβόλιμα στο θεωρητικό κομμάτι της βυζαντινής οκταηχίας (βλ. «σύγκριση ήχων» καθόλη την ύλη του Λυκείου) και της ρυθμολογίας των ρυθμικών ποδών.

Επίσης, δεν δίνεται με σαφήνεια το θεωρητικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την περιγραφή και ερμηνεία του δημοτικού τραγουδιού. Εντοπίζεται ως υποσημείωση στην υποενότητα Α1.2. *ήχος δ' και ήχος πλ. του δ'* του Λυκείου η επισήμανση-σημείωση ότι «τα τραγούδια της παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν απόλυτα σύμφωνα με τους ήχους της βυζαντινής μουσικής ή με τα αντίστοιχα μακάμ και δρόμους» (σελ. 34008). Ακολουθώντας, στη διάρθρωση του προγράμματος αξίζει να επισημανθεί πως δεν έχει παρουσιαστεί και αναλυθεί κανένα εκ των προαναφερθέντων συστημάτων (λαϊκοί δρόμοι, μακάμ). Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι το ενδεικτικό υλικό που προτείνεται στο ΠΣ δεν περιλαμβάνει τα θεωρητικά συστήματα των λαϊκών δρόμων και του μακάμ.

Ως προς την αρχική στοχοθεσία του μαθήματος δεν υπάρχει σύνδεση του πεδίου της δημοτικής μουσικής με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όπως είχε οριστεί ως στόχος παρά μόνο μέσω προσπάθειας διαθεματικής σύνδεσης με ορισμένα μαθήματα, όπως π.χ. με το μάθημα της λογοτεχνίας (σελ. 34042) και των μαθηματικών (σελ. 34045). Ακόμη, οι υποενότητες που εμπεριέχουν αμιγώς ιστορικά στοιχεία δεν συμπεριλαμβάνουν το ελληνικό δημοτικό τραγούδι, αλλά μόνο τη βυζαντινή μουσική ιστορία (βλ. σσ. 34038, 34043, 34049, 34059).

Τέλος, η μόνη υποενότητα στην οποία γίνεται εκτεταμένη αναφορά περί ρυθμού είναι η Α.3. - *Περί ρυθμού εν εκτάσει - Α* (σελ. 34068) στην ύλη του της Α Λυκείου, όπου συγκεκριμένα αναφέρει την ταύτιση της αρχαίας ελληνικής μετρικής με τη ρυθμολογία της βυζαντινής εκκλησιαστικής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και κατ' επέκταση συσχετισμό γνώσεων με εκείνες που οι μαθητές έχουν ήδη από άλλα μαθήματα (θεωρία ευρωπαϊκής και βυζαντινής μουσικής, οργανοχρησία μουσικού οργάνου, παραδοσιακοί χοροί κ.ά.). Ωστόσο, αν και στο ΠΣ παρουσιάζονται και διδάσκονται ζητήματα ρυθμολογικής φύσεως, ο σκοπός, οι στόχοι και ο τρόπος διδασκαλίας ρυθμολογικών ζητημάτων παρουσιάζεται στην ύλη του Λυκείου και όχι στην αρχική περιγραφή του προγράμματος, παρόλο που στην ύλη των τάξεων του Γυμνασίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ρυθμολογικά στοιχεία.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Κατόπιν μιας πρώτης προσπάθειας κριτικής ανάγνωσης του ισχύοντος ΠΣ, πρέπει να αναφερθεί πως η παράθεση του σκοπού, των στόχων και τρόπων αξιολόγησης ανήκουν στα θετικά σημεία του προγράμματος. Οι οριζόμενοι στόχοι, ωστόσο, δεν εξυπηρετούν την αρχική στοχοθεσία του μαθήματος, όπως αυτή έχει οριστεί στο ΠΣ. Αναφορικά με το δημοτικό τραγούδι παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης της ύλης του μαθήματος από τάξη σε τάξη και αρκετές ασάφειες στη διατύπωση των προτάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην είναι σαφής η θεματολογία της ενότητας, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι δραστηριότητες που προτείνει το ΠΣ. Ένα ακόμη θετικό σημείο του ΠΣ είναι ότι δίνεται στο διδάσκοντα η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων και επανασχεδιασμού της ύλης με γνώμονα τις ανάγκες της σχολικής τάξης και την πληρέστερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου.

Είναι εμφανής η βαρύτητα που δίνεται στο πεδίο της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής σε σύγκριση με αυτό του δημοτικού τραγουδιού. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός πως η συγκεκριμένη μουσική είναι μεν παραδοσιακή και διαχρονικά διατηρημένη, αλλά φέρει εξίσου την ιδιότητα της γραπτής μουσικής (paper music). Όλα τα θεωρητικά μουσικά συστήματα που περιγράφουν τις λόγιες μουσικές παραδόσεις είναι ειδικά διαμορφωμένα έτσι ούτως ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν συγκεκριμένα φαινόμενα των μουσικών για τις οποίες έχουν δημιουργηθεί. Τόσο το θεωρητικό σύστημα της ελληνικής βυζαντινής μουσικής όσο και το σύστημα του μακάμ και τα συστήματα της λόγιας δυτικής μουσικής χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις αντίστοιχες λόγιες μουσικές παραδόσεις. Τα συστήματα αυτά εμπεριέχουν συγκεκριμένους κανόνες, μελωδικές κινήσεις, γραφή, συμβολισμούς και κώδικες, περιγράφοντας έτσι συγκεκριμένες δομές και μουσικές λειτουργίες.

Ο πολυστυλισμός και η πολυμορφικότητα είναι χαρακτηριστικά των ελληνικών μουσικών παραδόσεων (Ορδουλίδης, 2017). Αυτά τα χαρακτηριστικά της ελληνικής δημοτικής μουσικής αντιπαρατίθενται αυτής της λογιότητας των τροπικών συστημάτων (βυζαντινής μουσικής και τουρκικού μακάμ). Το δημοτικό τραγούδι -λόγω της ποικιλομορφίας και της κατά βάση προφορικότητας- έχει αρκετές τροπικές και ρυθμολογικές ιδιομορφίες, γεγονός που καθιστά τα τροπικά συστήματα που προτείνονται στο ΠΣ ως μη επαρκή για την πλήρη περιγραφή των μουσικών φαινομένων. Άλλωστε, αυτό το πρόβλημα τίγεται και στο ίδιο το ΠΣ (σελ. 34065). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα τροπικά συστήματα της βυζαντινής μουσικής, του τουρκικού μακάμ, αλλά και του υβριδικού συστήματος των λαϊκών δρόμων (βλ. Ανδρικός, 2010) χρησιμοποιούνται καταχρηστικά για την περιγραφή των τροπικών φαινομένων των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται άνοδος της ακαδημαϊκής παραγωγικότητας στον τομέα της ελληνικής λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, με πολυάριθμους νέους ερευνητές να έχουν συνεισφέρει σε διάφορα υποπεδία των ελληνικών μουσικών παραδόσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ζητήματα τροπικότητας και ευρύτερης μουσικολογική ανάλυσης, με τους ερευνητές να επιχειρούν να περιγράψουν και να διεισδύσουν σε διάφορα μουσικολογικά στοιχεία διάφορων ελληνικών μουσικών παραδόσεων, με λιγότερη έμφαση να δίνονται στα ρυθμολογικά ζητήματα. Με βάση τα παραπάνω και δεδομένης της σχετικά πρόσφατης ημερομηνίας έκδοσης του ΠΣ (2016), η ενδεδειγμένη βιβλιογραφία που παρατίθεται για το δημοτικό τραγούδι είναι αρκετά περιορισμένη και δεν λαμβάνεται υπόψιν η σύγχρονη βιβλιογραφία. Σε μια προσπάθεια για όσο το δυνατόν πληρέστερη περιγραφή του εύρους των μουσικοποιητικών στοιχείων που συναντώνται στην ελληνική δημοτική μουσική, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά τα θεωρητικά συστήματα που προτείνει το ΠΣ. Για τη διδασκαλία των θεωρητικών τροπικών συστημάτων του τουρκικού μακάμ και των λαϊκών δρόμων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αντίστοιχες επικαιροποιημένες μελέτες (βλ. ενδεικτικά Αύντεμίν, 2012· Μαυροειδής, 1999 για τουρκικό μακάμ, Ανδρικός, 2018· Μυστακίδης, 2013 για λαϊκούς δρόμους).

Ως εναλλακτικό ή επιπρόσθετο τροπικό σύστημα περιγραφής και ανάλυσης της ελληνικής δημοτικής μουσικής προτείνεται και η χρήση της ελληνικής θεωρίας της μουσικής, αυτή της *Αρμονικής*, *Ρυθμικής* και *Μετρικής* επιστήμης. Η θεωρία αυτή θεσπίστηκε και συστηματοποιήθηκε από τον Αριστόξενο τον Τάραντα τον Μουσικό και μετεξελίχθηκε από πληθώρα άλλων θεωρητικών και παιδαγωγών της μουσικής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Είναι γνωστή με την ονομασία *Μέλος* (Αριστόξενος, Κλεωνίδης και Ανώνυμος, 2005· West, 1999). Πρόκειται για ένα σύστημα που παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές αρχές της μουσικής δίνοντας στον μουσικό τη δυνατότητα να φτάσει από το θεωρητικό στο πρακτικό/ποιητικό (Πασσιάς, 2016). Η

θεωρία της βυζαντινής ως μεταγενέστερη του Μέλους μοιράζεται κοινά θεωρητικά στοιχεία με το *Μέλος* και το αντίστροφο. Έτσι, τα δυο αυτά συστήματα είναι εφάμιλλα, με τη θεμελιώδη διαφορά πως το *Μέλος* ως μη εφραπτόμενο σύστημα σε μια συγκεκριμένη ελληνική μουσική παράδοση, διακατέχεται από σφαιρικά αρμονικά και ρυθμικά ζητήματα, κάτι που βοηθά στην πλήρη επεξήγηση διάφορων παραδόξων μουσικών μετασχηματισμών των ελληνικών μουσικών παραδόσεων. Η έρευνα του τροπικού συστήματος του Μέλους συναντάται οργανωμένα στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας από το 2003, με πρωτοβουλία του Καθηγητή Ηλία Παπαδόπουλου. Για τις ανάγκες των μαθημάτων, ο ίδιος μετεξέλιξε την επιστήμη του *Μέλους* μέσα από προσωπική έρευνα και διδασκαλία, δημιουργώντας τα *Μουσικά Συντάγματα της Αρμονίας* και την αναδιάρθρωση και αναδιαστρωμάτωση της *Ρυθμικής*, διατηρώντας πάντοτε κοινό θεωρητικό τόπο με διάφορες εφάμιλλες θεωρίες μουσικές (Παπαδόπουλος, 2016). Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία διδάσκει τις βασικές αρχές του ρυθμού και της αρμονίας σε κάθε ενδιαφερόμενο μουσικό. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με απλά ρυθμικά σχήματα (πόδες) και μαθαίνουν να τα ομαδοποιούν και να συνθέτουν σε πιο περίπλοκα, λύνοντας έτσι ζητήματα ρυθμολογικής φύσεως που αν και προτείνονται στο ΠΣ δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφική κάλυψη για τα συγκεκριμένα. Επίσης, οι μαθητευόμενοι απασχολούνται με βασικές αρχές αυτοσχεδιασμού, έρχονται σε επαφή με τα τρίχορδα, τετράχορδα και πεντάχορδα (υπομονάδες τρόπων) και μαθαίνουν πώς αυτά συντίθενται για να δημιουργήσουν τους τρόπους. Έτσι, δημιουργούνται βάσεις για μια πληρέστερη μορφολογική ανάλυση αρμονικών και ρυθμικών φράσεων, βασικές μουσικοποιητικές δομές των δημοτικών τραγουδιών. Εν κατακλείδι, συνδυάζοντας θεωρητικό και πρακτικό χαρακτήρα, το *Μέλος* είναι ένα ακόμη θεωρητικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πληρέστερη μελέτη, περιγραφή και ανάλυση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού.

Με βάση τα παραπάνω και έχοντας μελετήσει τον άξονα του δημοτικού τραγουδιού, στο ΠΣ, προτείνεται η περαιτέρω προσθήκη ωρών διδασκαλίας υπέρ της ελληνικής δημοτικής μουσικής ή/και διάσπαση του μαθήματος σε δυο ξεχωριστά μαθήματα -βυζαντινής μουσικής και ελληνικής λαϊκής και παραδοσιακής (δημοτικής) μουσικής- στα Μουσικά Σχολεία, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στο ευρύτερο πεδίο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρικός, Ν. (2010). Το υβριδικό σύστημα των «λαϊκών δρόμων» και η ανάγκη εναλλακτικής επαναδιαχείρισής του. Εκδόσεις του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής ΤΕΙ Ηπείρου, 5, 96–106.
- Ανδρικός, Ν. (2018). *Οι λαϊκοί δρόμοι στο μεσοπολεμικό αστικό τραγούδι: Σχεδιάγραμμα λαϊκής τροπικής θεωρίας*. Τόπος.
- Αριστόξενος, Κλεωνίδης, & Ανώνυμος. (2005). *Τέχνη μουσικής* (Ν. Ξανθούλης, Επιμ.). Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Αϊντεμίρ, Μ. (2012). *Το τουρκικό μακάμ* (Σ. Κομποτιάτη, Μτφρ.). Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες/περιφέρειες της Ευρώπης* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto books.
- Κοκκίδου, Μ., & Μυγδάνης, Γ. (2018). Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: Μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 28-48.
- Μαυροειδής, Μ. Δ. (1999). *Οι μουσικοί τρόποι στην Ανατολική Μεσόγειο: Ο βυζαντινός ήχος, το αραβικό μακάμ, το τουρκικό μακάμ*. Fagotto.
- Μυστακίδης, Δ. (2013). *Λαϊκή κιθάρα: Τροπικότητα και εναρμόνιση*. Πριγκηπέσσα.

- Ορδουλίδης, Ν. (2017). *Συννεφιασμένη Κυριακή & τη Υπερμάχω: Καθρέφτισμα ή αντικατοπτρισμός*. Fagotto books.
- Παπαδόπουλος, Η. (2016). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για τα μαθήματα «Ποιητική», «Μέλος της Τριγενείας», «Καλλιέργεια Ακοής Σώματος».
- Πασσιάς, Ε. (2017). *Εγχειρίδιο Ποιητικής: Πραγματεία μελοποιίας, ρυθμοποιίας και ποίησης*. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20187>
- West, M. L. (1999). *Αρχαία ελληνική μουσική* (Σ. Κομνηνός, Μτφρ.). Παπαδήμα.

Ακογιούνου, Μ., & Διονυσίου, Ζ. (2023). Μουσική στην κοινότητα των φυλακών: Ένα πρότζεκτ μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. 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. 63-72). Ε.Ε.Μ.Ε.



Μουσική στην κοινότητα των φυλακών: Ένα πρότζεκτ μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας

Μίτσυ Ακογιούνου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
akoyunoglou@ionio.gr

Ζωή Διονυσίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
dionyssiou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε τις ακαδημαϊκές χρονιές 2018-19 και 2019-20, οργανώθηκε και συντονίστηκε από τις δύο ερευνήτριες. Στο πρότζεκτ συμμετείχαν δώδεκα φοιτητές και φοιτήτριες του τομέα μουσικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας της μουσικής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Επιδίωξη της ομάδας ήταν να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί στο Κατάστημα Κράτησης της Κέρκυρας. Με μεθοδολογία ποιοτικής μελέτης, ακολουθήθηκε η αφηγηματική διαδικασία της διττής αυτοεθνογραφίας. Στόχος της έρευνας ήταν μέσα από μία συστηματική περιγραφή της προσωπικής μας εμπειρίας να σκιαγραφήσουμε, να νοηματοδοτήσουμε, να εμβαθύνουμε, αλλά και να προβληματιστούμε σε νέες διαστάσεις του ρόλου του μουσικοπαιδαγωγού. Η ανάλυση ακολουθεί τρεις άξονες: (α) η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών, (β) η μουσική εξέλιξη των κρατούμενων-μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και (γ) η δική μας εμπειρία ως προς τον συντονισμό και την ολοκλήρωση της δράσης αυτής. Αναλύοντας θέματα, όπως τη δύναμη της μουσικοτροπίας στη δημιουργία ομάδας, τη ροή που αναπτύσσεται κατά τη μουσική διαδικασία, τη μουσική επικοινωνία που εδραιώνεται, το δημοκρατικό περιβάλλον της ομάδας, αλλά και τις ίσες ευκαιρίες για όλους, αναδεικνύεται η σημασία μιας πολυπολιτισμικά και συμπεριληπτικά ευαισθητοποιημένης μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: μουσική στις φυλακές, ενήλικες κρατούμενοι μαθητές, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, μουσική στην κοινότητα, τρίτοβάθμια εκπαίδευση

Music in a prison community: A music project in the Second Chance School of the Corfu Prison

Mitsi Akoyunoglou

Assistant Professor, Department of Music Studies, Ionian University
akoyunoglou@ionio.gr

Zoe Dionyssiou

Associate Professor, Department of Music Studies, Ionian University
dionyssiou@gmail.com

Abstract

The present study focuses on a program of community music education that took place during the academic years 2018-19 and 2019-20. The program was organized and coordinated by the authors. Twelve students of the music pedagogy and music psychology specialization from the Department of Music Studies of Ionian University participated. The objective was to facilitate a

community music program at the Second Chance School that operates within the Corfu Penitentiary. Within the scope of a qualitative methodology, the narrative process of collaborative autoethnography was followed. Through a systematic description of the personal experiences of the two authors, the research aims to outline, to give meaning, to deepen and to reflect on new dimensions of the role of the music educator. The analysis focuses on three aspects: (a) university students' participation and development of their professional identity, (b) incarcerated students' participation and musical development, and (c) the authors' self-development during the coordination and completion of the project. Within these aspects, concepts discussed include the power of musicking in team building, the flow of a musical process, the musical communication established, the group's democratic environment, equal opportunities for all, the importance of inter-cultural exchanges and inclusive music teaching and learning.

Keywords: music in prisons, adult incarcerated students, second chance schools, community music, tertiary education

Η δράση: Μία εκπαιδευτική διαδρομή

Η οργάνωση και ο συντονισμός ενός πρότζεκτ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) των Φυλακών Κέρκυρας είναι ένα εγχείρημα που ίσως φαίνεται να αποκλίνει από το συνηθισμένο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Καθώς μέριμνα της μουσικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει ευκαιρίες για αισθητικές και μουσικές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές, η/ο μουσικοπαιδαγωγός¹ καλείται να αναπροσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες διευρύνοντας τις δεξιότητές της/του.

Κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 (εαρινό εξάμηνο) και 2019-2020 (χειμερινό εξάμηνο), με διάρκεια ενός τριμήνου την κάθε χρονιά, ακριβώς πριν την έναρξη της πανδημίας, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα μουσικής στην κοινότητα από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στο ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθεί η δυνατότητα σε φοιτήτριες και φοιτητές να εξασκήσουν δεξιότητες και να εμπλουτίσουν πρακτικά τις θεωρητικές γνώσεις τους ως συντονιστές δράσης μουσικής στην κοινότητα. Το πρότζεκτ αυτό δεν αποτελούσε μέρος κάποιου μαθήματος, ούτε προσδόθηκαν διδακτικές μονάδες με την ολοκλήρωσή τους. Τηρήθηκε η αρχή της μουσικής στην κοινότητα για εθελοντική προσέλευση και συμμετοχή στις δράσεις (Higgins, 2012). Έλαβαν μέρος δώδεκα φοιτήτριες/τες 4ου και 5ου έτους, από τους οποίους σε κάθε επίσκεψη στο ΣΔΕ παρευρίσκονταν οι έξι, σύμφωνα πάντα με απόφαση της ομάδας. Οι φοιτήτριες/τες συνοδεύονταν από τις δύο καθηγήτριες, τις συγγραφείς της παρούσας έρευνας, εκτός από δύο ημέρες που συνοδεύτηκαν μόνο από τη μία.

Το παρόν άρθρο περιγράφει το πώς εμείς, οι συν-συγγραφείς, ως συν-συμμετέχουσες και συν-συντονίστριες των δράσεων, βιώσαμε, παρατηρήσαμε, καταγράψαμε την εμπειρία και ερμηνεύσαμε την εξέλιξη της δράσης, και πώς νοηματοδοτήσαμε τη συμβολή αυτού του πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα.

Η προσέγγιση: Μουσική στην κοινότητα

Η μουσική, ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, είναι μια πράξη με πολλά και ποικίλα νοήματα. Ως μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας, συμβάλλει στη

¹ Προς αποφυγή της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους, στο κείμενο χρησιμοποιείται η κάθετος μεταξύ των δύο γενών.

διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όσων ασχολούνται με αυτήν (McCarthy, 2008). Ο όρος *κοινοτική μουσική* είναι διαφορούμενος (Veblen, 2007), ωστόσο στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνότερα για να περιγράψει μια τριπλή εμπειρία: τη μουσική μιας κοινότητας, μια δραστηριότητα κοινοτικής μουσικής, ή μια ενεργή παρέμβαση μεταξύ ενός μουσικού συντονιστή και των συμμετεχόντων (Higgins, 2012). Μελέτες δείχνουν ότι στις μουσικές δράσεις στην κοινότητα, η μουσική λειτουργεί πολυεπίπεδα καθώς υποστηρίζει συμπεριληπτικές συνθήκες, αναπτύσσει μουσικές νοηματοδοτήσεις, ενισχύει κοινωνικούς δεσμούς, προωθεί τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί την κατανόηση του εαυτού και του *άλλου* (Ford, 2020· Higgins, 2012· Schiavio et al., 2019).

Σε πλαίσια φυλακών έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά μουσικά πρότζεκτ όπως το Good Vibrations (Wilson et al., 2009), η Oakdale Community Choir (Cohen, 2019), η χορωδία των γυναικείων φυλακών στο Ισραήλ (Silber, 2005), ή και το πρόγραμμα BeBab για μητέρες με τα μωρά τους που βρίσκονται στη φυλακή στην Πορτογαλία (Rodrigues et al., 2010). Συγκεκριμένα, από τις δράσεις αυτές έχουν καταγραφεί οφέλη για τους κρατούμενους, όπως υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και δεκτικότητας για ευρύτερη μάθηση, βελτιωμένες δεξιότητες ακρόασης, επικοινωνίας, και κοινωνικής διάδρασης, καλύτερες σχέσεις με το προσωπικό των φυλακών, αλλά και μειωμένα επίπεδα αυτοαναφερόμενου θυμού με ενισχυμένο αίσθημα ηρεμίας (Cohen, 2019· Cohen & Henley, 2017· Wilson et al., 2009).

Το πλαίσιο:

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας

Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 1, 4), τον Νόμο 4763/2020 για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, τον Σωφρονιστικό Κώδικα Ν. 2776/1999, και τον νέο Νόμο 4985/27-10-2022 για την αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό του Σωφρονιστικού Κώδικα, η παροχή εκπαίδευσης για τους κρατούμενους είναι προστατευόμενο δικαίωμα. Ωστόσο, σε 31 Καταστήματα Κράτησης στην Ελλάδα και σε σύνολο σχεδόν 12.000 κρατουμένων (Κουλούρης, 2020), λειτουργούν μόνο 12 ΣΔΕ (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται ακολουθούν το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, αλλά ένας μικρός μόνο αριθμός κρατουμένων τελικά ωφελούνται οι οποίοι στοχεύουν να λάβουν το απολυτήριο γυμνασίου, ώστε να επανέλθουν στην κοινωνία με καλύτερη κατάρτιση για να εργαστούν και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους. Παρά τις δύσκολες συνθήκες στο πλαίσιο των καταστημάτων κράτησης, η εκπαίδευση μπορεί να παίξει μεταμορφωτικό ρόλο στη ζωή των έγκλειστων μαθητών, καθώς φαίνεται να έχουν ανάγκη να ενεργοποιηθούν, να καλύψουν τον «νεκρό χρόνο», να αποκτήσουν εφόδια, αλλά και να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο προς αυτό το σκοπό (Miles & Clarke, 2006). Ειδικότερα, η θεμελίωση και η ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω της μουσικής παρέχει ασφαλές πλαίσιο για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Tett et al., 2012), ενώ ως μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όσων ασχολούνται με αυτή (McCarthy, 2008).

Από το 2017, σε Φυλακή υψίστης ασφαλείας (Β' τύπου) στην Κέρκυρα, λειτουργεί το ΣΔΕ στην ημικυκλική κεντρική αίθουσα του πανοπτικού (Εικόνα 1).² Από

² Το Κτήριο χτίστηκε το 1831-32 κατά την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας του Ιονίου Κράτους στο Πρότυπο του Πανοπτικού Κτηρίου Εγκλεισμού του Jeremy Bentham και λειτουργεί εκεί έως σήμερα.

τους περίπου 500 κρατούμενους, κατά τα έτη της εφαρμογής του πρότζεκτ, φοιτούσαν στο ΣΔΕ 35 μαθητές (Α΄ και Β΄ κύκλου), 18 έως 65 ετών, από διαφορετικές εθνότητες, φυλές και θρησκεύματα.



Εικόνα 1: Το Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας, από το <https://fylakhkerkyras.blogspot.com/>

Η μεθοδολογία: Μία συνεργατική αυτοεθνογραφία

Ακολουθώντας την αφηγηματική διαδικασία της συνεργατικής αυτοεθνογραφίας (Chang, 2022), θέσαμε υπό διερεύνηση την εμπειρία μας και τους προσωπικούς μας αναστοχασμούς. Η αυτοεθνογραφία επικεντρώνεται σε μία συστηματική ανάλυση του προσωπικού βιώματος με στόχο την κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου και τη διερεύνηση της ζωής των ατόμων μέσα από το υποκειμενικό φίλτρο του ερευνητή. Συνδυάζει χαρακτηριστικά της αυτοβιογραφίας και της εθνογραφίας (Ellis et al., 2011), επιτρέποντας την αυτοπαρατήρηση για ενδοσκόπηση, αυτοανακάλυψη και αυτοαποκάλυψη, ώστε ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα δεδομένα της κατάστασης που μελετά μέσα από τη δική του ματιά (Σέργης, 2018). Έχοντας ως αφετηρία την προσωπική μας εμπειρία ως συν-συντονίστριες και συν-συμμετέχουσες στις μουσικές δράσεις, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε, να εμβαθύνουμε και να αναστοχαστούμε με συστηματικό τρόπο ως προς τις τρεις διαστάσεις συμμετοχής: της ομάδας των φοιτητριών και φοιτητών, της ομάδας των μαθητών του ΣΔΕ και της δικής μας. Η συνεργατική αυτοεθνογραφία προέκυψε από την ανάγκη μας να διερευνήσουμε από κοινού αυτή την εμπειρία. Επιπλέον, θεωρήσαμε σημαντικό να μην παραθέσουμε μόνο βιογραφικά ή/και αυτοβιογραφικά την εμπειρία μας, αλλά να προβούμε και σε θεματική ανάλυση των δεδομένων με συστηματικό τρόπο (Chang, 2022) για να ερμηνεύσουμε το πώς νοηματοδοτούμε τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πτυχές του εγχειρήματος.

Για το πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα, θέσαμε ψυχοκινητικούς και κοινωνικούς στόχους. Το ερευνητικό μας ερώτημα είναι «πώς νοηματοδοτούμε τη συμβολή του πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ

Καταστήματος Κράτησης». Καθ' όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, καταγράψαμε παρατηρήσεις πεδίου ως συμμετέχουσες, κάναμε άτυπες συζητήσεις μεταξύ μας πριν και μετά τις επισκέψεις στο ΣΔΕ, κρατούσαμε σημειώσεις και δημιουργήσαμε αναστοχαστικές αφηγήσεις, συγκεντρώνοντας πλούσιο, περιγραφικό, αυτοαναφορικό και αναστοχαστικό υλικό. Για μία πληρέστερη κατανόηση και νοηματοδότηση του φαινομένου, εξετάσαμε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ακολουθώντας επαγωγική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2012), και επιδιώξαμε να διερευνήσουμε την πολυμορφία του ρόλου της/του μουσικοπαιδαγωγού στην κοινότητα που οφείλει να επαναπροσδιοριστεί στη σημερινή κοινωνία. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις βασικοί άξονες οι οποίοι αναλύονται πιο κάτω και αφορούν την εξέλιξη των φοιτητριών/τών, τη μουσική εξέλιξη των μαθητών του ΣΔΕ, και τη δική μας εξέλιξη.

Η αφήγηση: Μία μετασχηματιστική πορεία για όλους

Ξεκινήσαμε τις συναντήσεις προετοιμασίας με την ομάδα των φοιτητριών/τών συναισθανόμενες τις πιθανές δυσκολίες αυτής της μουσικής δράσης. Στις συναντήσεις επικεντρωθήκαμε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων οργάνωσης και διαχείρισης ομάδας, και στον συντονισμό της ομάδας. Αρχικά γνωρίσαμε το πλαίσιο μέσα από παρουσιάσεις του διευθυντή του ΣΔΕ και ενός ψυχολόγου που είχε εργαστεί στο πλαίσιο των φυλακών. Παρόλα αυτά, υπήρχε ένα αίσθημα αβεβαιότητας και στις δυο μας.

Ήμουν προβληματισμένη στην αρχή γιατί το πλαίσιο των φυλακών ενέχει πολλές δυσκολίες και δεν ήξερα πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές του σχολείου στην παρουσία μας. Το επιχειρούσαμε για πρώτη φορά. Οι 12 φοιτητές/τριες που ήθελαν να συμμετέχουν ήταν ένας μεγαλύτερος αριθμός από αυτόν που περίμενα, καθώς δεν ήταν μέρος κάποιου μαθήματος. Από την πρώτη συνάντηση οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν φόβους και ανασφάλειες για το πεδίο, για το τι θα κάνουν, και για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Αλλά αυτές ήταν και οι δικές μου σκέψεις και προβληματισμοί. Ένα πρωτόγνωρο πλαίσιο με άγνωστες συνθήκες. Φτάνοντας την πρώτη φορά στις φυλακές, σφίχτηκα από τις πολλές σιδερένιες πόρτες, τους ελέγχους, το στεγνό και σκληρό περιβάλλον. Το βαρύ αίσθημα που είχα μπαίνοντας, έφυγε όταν είδα τον χώρο του σχολείου, έναν χώρο φροντισμένο, φιλόξενο, και φωτεινό. Θυμάμαι ότι μόνο την πρώτη φορά που πήγαμε παρατήρησα τον ευρύτερο χώρο των φυλακών. Στις επόμενες επισκέψεις, περιόριζα συνειδητά το οπτικό μου πεδίο, και άφηνα τη ματιά μου ανοιχτή με την είσοδό μας στο χώρο του σχολείου. (Μίτση)

Κοινά συναισθήματα μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο ΣΔΕ:

Όταν προτείναμε την ιδέα του πρότζεκτ ήμουν λίγο διστακτική. Πηγαίναμε τους φοιτητές σε ένα δύσκολο περιβάλλον, ούτε κι εμείς είμαστε σίγουρες για το τι θα συναντήσουμε. Αλλά μοιραστήκαμε με ειλικρίνεια τις ανησυχίες μας, κάναμε εβδομαδιαία προετοιμασία και αποτίμηση κάθε προηγούμενης συνάντησης για να ενισχυθεί η ταυτότητα του μουσικοπαιδαγωγού-συντονιστή και κάθε μέλος της ομάδας να βλέπει την εξέλιξή του. Δεν πηγαίναμε ως φίλοι, ούτε ως ψυχολόγοι, αλλά ως συντονιστές ομάδας μουσικής στην κοινότητα. Όλη η προετοιμασία που προηγήθηκε έδωσε την ομάδα των φοιτητών/τριών. [...] Οι επισκέψεις εξελίχθηκαν ομαλά, ήμασταν όλοι μία ομάδα. Όταν κάποιος έβλεπε ότι ένα μέλος δυσκολευόταν σε κάτι, αμέσως ήταν δίπλα του να τον/την βοηθήσει. Τηρήσαμε την αρχή που ακολουθούμε συχνά στα μαθήματα, «λίγα λόγια και πολλή μουσική». Όταν άρχιζε ο κύκλος της μουσικής ένιωθα ότι όλα κυλούσαν πιο εύκολα και τα συναισθήματα ήταν πιο δυνατά. Η μουσική μάς απορροφούσε, ο παλμός έκανε το βίωμα πιο έντονο, θυμάμαι να βιώνω μία κατάσταση ροής, λίγο να παρατηρώ την ομάδα, να χαίρομαι για την

πρόοδο όλων, να διακρίνω την πρόοδο του πρότζεκτ και παράλληλα να βιώνω τη χαρά της μουσικής πράξης στο εδώ και τώρα. (Ζωή)

Κρίναμε το εγχείρημα απαιτητικό και οι δυο. Κάποιες στιγμές αισθανθήκαμε ότι αντιμετωπίσαμε μία πρόκληση σε σχέση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για το πλαίσιο των φυλακών, και ειδικότερα ενός Καταστήματος Κράτησης υψίστης ασφαλείας.

Ήταν μία δύσκολη απόφαση το να πούμε ότι θα ξεκινήσουμε μαθήματα σε ένα σχολείο που στεγάζεται μέσα σε φυλακές υψίστης ασφαλείας. Στο πρώτο μάθημα θυμάμαι ότι ήμουν συνεχώς σε εγρήγορση ώστε να βοηθήσω όταν και όπου χρειαζόταν, αλλά με το χρόνο, στις συναντήσεις επεδίωκα η παρουσία μου να είναι απλώς βοηθητική στους φοιτητές και στις φοιτήτριες. Τους έδινα χώρο να οργανώνουν και να ηγούνται της ομάδας μουσικά, αυτοσχεδιαστικά, και μουσικοπαιδαγωγικά. Μου έμεινε μία δυσάρεστη αίσθηση ανολοκλήρωτου όταν τα μαθήματά μας διακόπηκαν απότομα λόγω της πανδημίας. Μπορεί να αποκομίσαμε πολλά και σε πολλά επίπεδα σε αυτές τις δύο τρίμηνες εβδομαδιαίες επισκέψεις, αλλά ένιωσα ότι αφήσαμε κάτι στη μέση. (Μίτσυ)

Βιώσαμε και καταγράψαμε και θετικά συναισθήματα παρατηρώντας την ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ:

Για μένα ήταν συγκινητικό να έχουμε μια τόσο καλή ομάδα φοιτητών/τριών, που βούτηξε σε δύσκολες συνθήκες και κατάφερε να κάνει μουσική ομάδα με τους μαθητές του σχολείου. Είδα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εναλλάσσουν ρόλους και να πειραματίζονται. Άλλοτε να συντονίζουν, άλλοτε να βοηθούν τον συντονιστή, άλλοτε να οργανώνουν, άλλοτε να είναι στην ομάδα ως μουσικοί και άλλοτε πάλι ως μουσικοπαιδαγωγοί. Στο δημοκρατικό περιβάλλον του μουσικού κύκλου, οι φοιτητές/τριες δεν αισθάνθηκαν την ανάγκη να υιοθετήσουν έναν αυστηρό ρόλο δασκάλου. Συμμετείχαμε όλοι προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για μουσική πράξη σε ανθρώπους διαφόρων ηλικιών και εθνικοτήτων, καθώς όλοι *μουσικοτροπούσαμε*. Αυτό ήταν μεγάλη εξέλιξη, ότι βουτήξαμε σε ένα νέο άγνωστο και απροσδιόριστο περιβάλλον, στο οποίο με ελικρίνεια αναμετρηθήκαμε με τις δυνάμεις μας. (Ζωή)

Η ανάλυση: οι φοιτήτριες/τές, οι μαθητές και εμείς

Από την επαγωγική θεματική ανάλυση των αφηγήσεων και των καταγραφών μας προέκυψαν οι τρεις άξονες που περιγράφουν την εμπειρία, την διαδικασία του πρότζεκτ και την αλλαγή όλων των συμμετεχόντων.

(α) Η εξέλιξη των φοιτητριών/τών

Εμφανείς ήταν οι αλλαγές τόσο στην αντίδραση, όσο και στη στάση των φοιτητριών/τών σε αυτό το απαιτητικό περιβάλλον. Αν και συμμετείχαν εθελοντικά και δεν είχαν ξαναδουλέψει ως ομάδα μεταξύ τους, έδειξαν ιδιαίτερη συνέπεια και αυτοοργάνωση. Κατάφεραν να επικοινωνήσουν μουσικά, μουσικοπαιδαγωγικά, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη διευρυμένη ομάδα του ΣΔΕ. Καθώς περνούσε ο καιρός παρατηρήσαμε την εξέλιξή τους στις δεξιότητες του συνεργατικού συντονισμού της ομάδας, και το πώς «μεταμόρφωσαν τη δράση σε μία δυναμική μουσική σύμπραξη» (Μίτσυ, σημειώσεις). Φάνηκε ότι είχαν ενδοιασμούς και φόβο για αυτό το άγνωστο πλαίσιο. Ενώ αρχικά εξέφρασαν κάποιες στερεότυπες παγιωμένες αντιλήψεις ως προς τις φυλακές ή τους κρατούμενους, αυτές αμβλύθηκαν μετά τις πρώτες επισκέψεις. Οι διαφορές του χαρακτήρα της καθεμιάς/του καθενός, καθώς και οι μουσικές τους ευκολίες ή δυσκολίες, καθόρισαν και τον ρόλο που διάλεξαν να παίξουν στην ομάδα, άλλες και

άλλοι ως συντονιστές, άλλες και άλλοι ως βοηθοί, άλλες και άλλοι στα κρουστά, άλλες και άλλοι στο τραγούδι και άλλες και άλλοι στο γιουκαλίλι. Μέσα από την εναλλαγή ρόλων και τους πειραματισμούς, ανέπτυξαν ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων ως συντονιστές, διαχειριστές, μουσικοί, μουσικοπαιδαγωγοί και εμπνευστές. Ήρθαν με τον ρόλο του δασκάλου, αλλά μπήκαν εύκολα στον ρόλο του συντονιστή ομάδας μουσικής και ενίσχυσαν με τη στάση τους ένα δημοκρατικό περιβάλλον κοινότητας. Φάνηκε η δημιουργία ροής στη μουσική ομάδα, καθώς όλες και όλοι οι φοιτήτριες/τές έδειχναν να ξεχνούν ακόμα και το ίδιο το πλαίσιο, και να επικεντρώνονται αποκλειστικά στη μουσική πράξη. Αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθησή τους, προσάρμοζαν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές δράσεις στις δυνατότητες των μαθητών, αλλάζοντας ή απλοποιώντας κάθε φορά το ζητούμενο.

(β) Η μουσική εξέλιξη των μαθητών του ΣΔΕ

Στο ΣΔΕ επικρατούσε μία σιωπηρή συνθήκη: όλες οι διαφωνίες και συγκρούσεις που μπορεί να είχαν οι κρατούμενοι μεταξύ τους, όφειλαν να μένουν έξω από τον χώρο του σχολείου. Ο συμπεριληπτικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του κύκλου της μουσικής φαίνεται ότι ενίσχυσε την αποδοχή και τις καλές σχέσεις των μαθητών. Από την αρχή της επίσκεψής μας οι μαθητές βοηθούσαν στη διαμόρφωση του χώρου, στην προετοιμασία των οργάνων, και στο τέλος του μαθήματος μας πρόσφεραν καφέ που έφτιαχναν οι ίδιοι. Φάνηκε η ανάγκη τους για κοινωνική διάδραση και επιθυμούσαν να εμπλέκονται σε διάλογο με τους φοιτητές και εμάς. Κάθε μαθητής συμμετείχε για διαφορετικό λόγο στην ομάδα, άλλος για να μάθει γιουκαλίλι, άλλος για να τραγουδήσει και άλλος απλά για να συμμετέχει με το χαμόγελό του. Άλλοι συμμετείχαν ενεργά τραγουδώντας ή παίζοντας, και άλλοι δεκτικά, ακούγοντας την ομάδα. Άλλοι μιλούσαν περισσότερο και κάποιοι άλλοι παρέμεναν πιο αποστασιοποιημένοι, πιθανόν λόγω της διαφορετικής γλώσσας ή κουλτούρας ή ευρύτερων σχέσεων στην ομάδα. Σεβόμενοι τη βασική αρχή της μουσικής στην κοινότητα για ελεύθερη συμμετοχή με όποιο τρόπο επιθυμεί ο καθένας, αυτό το πλαίσιο εδραίωσε συνθήκες δημοκρατικότητας και συμπερίληψης. Οι δυσκολίες των μαθητών στον ρυθμικό και κινητικό συντονισμό μπορεί να σχετίζονται με τον εγκλεισμό, καθώς το σώμα αποτυπώνει όλες τις δυσκολίες (van der Kolk, 2014), και η σωματική και κινητική έκφραση σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού με τους φόβους, τις απειλές και τη βία που συνεπάγεται, την καθιστά ιδιαίτερα περιορισμένη. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το νεαρό της ηλικίας των φοιτητριών/τών έφερε στη μνήμη κάποιων εικόνες από τη δική τους οικογενειακή ζωή. Για παράδειγμα, ένας κρατούμενος έπλεξε χρωματιστά βραχιολάκια για όλες τις κοπέλες της ομάδας, «μας τα χάρισε λέγοντάς μας "τόρα εδώ στη φυλακή έχω πολύ ελεύθερο χρόνο, όταν ήμουν έξω δεν είχα"» (Ζωή, σημειώσεις). Παρόλο που κατά την πρώτη ακαδημαϊκή χρονιά η ολοκλήρωση των επισκέψεων και των μαθημάτων στο ΣΔΕ έκλεισαν κανονικά, με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς, τη δεύτερη ακαδημαϊκή χρονιά η διακοπή έγινε απότομα λόγω των πανδημικών συνθηκών που επέβαλαν αυστηρούς περιορισμούς. Αυτό φάνηκε να άφησε ένα αίσθημα ανολοκλήρωτου και ίσως απογοήτευσης στους μαθητές.

(γ) Η δική μας εξέλιξη

Σε αυτό το πρότζεκτ ήταν η πρώτη φορά που συνεργαστήκαμε αναλαμβάνοντας όλους τους ρόλους και οι δύο σε απόλυτο συντονισμό. Φάνηκε ότι βιώσαμε μία πολυεπίπεδη εξέλιξη. Ήμασταν συν-συντονίστριες σε όλες τις φάσεις, από την σύλληψη της ιδέας έως και την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου, αν και διακόπηκε απότομα. Υπήρχε διαρκής επικοινωνία μεταξύ μας, με έντονο το στοιχείο της αλληλοβοήθειας και του μοιράσματος. Είχαμε μία επικουρική παρουσία στον χώρο κατά την διάρκεια των

μαθημάτων και παραχωρήσαμε στους φοιτητές και στις φοιτήτριες τον συντονισμό της μουσικής ομάδας. Αυτή την παραχώρηση ευθυνών την ερμηνεύσαμε ως ένδειξη επιτυχούς μεταβίβασης ρόλων. Ξεκινήσαμε ως εκπαιδευτικοί, μετά γίναμε συντονίστριες, και στη συνέχεια ήμασταν συμμετέχουσες παρατηρήτριες. Είδαμε τις/τους φοιτήτριες/τές να δυναμώνουν μέσα από την προετοιμασία και να αναπτύσσουν την ικανότητα να συντονίζουν την ομάδα μόνοι/ες τους. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τον ρόλο της γυναικείας μας ταυτότητας σε έναν χώρο κράτησης ανδρών, που πιθανόν να επηρέασε τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς έδειξαν τον καλύτερό τους εαυτό. Όπως καταγράψαμε στις παρατηρήσεις μας, ποτέ δεν γίναμε μάρτυρες κανενός είδους σεξιστικής συμπεριφοράς ή βλέμματος προς εμάς ή προς τις/τους φοιτήτριες/τές. Πιθανόν επίσης να οφείλεται στο θετικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος του ΣΔΕ.

Ερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα, η μία από τη μουσικοθεραπεία και η άλλη από τη μουσική παιδαγωγική, φέραμε στην ομάδα έναν πλουραλισμό, όπου η καθεμιά είχε άλλες ιδέες, έκανε διαφορετικά σχόλια, παρατηρούσε διαφορετικά πράγματα. Είδαμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εμπλέκονται σε μία πολυεπίπεδη διαδικασία αναστοχασμού, ως προς τις μουσικές δεξιότητες, τις άτυπες πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης, τις συμπεριληπτικές πρακτικές και τις δημοκρατικές συμπεριφορές. Αυτό φαίνεται να βοήθησε σε μία διευρυμένη κατανόηση των ρόλων του συντονιστή μουσικής στην κοινότητα.

Συμπεράσματα

Επειδή το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο στην αυτοεθνογραφία, ακολουθήσαμε μία αναστοχαστική, αναλυτική και κριτική διαδικασία ταυτόχρονα. Με το ενδιαφέρον μας στραμμένο στο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στην νοηματοδότηση της συμβολής αυτού του πρότζεκτ για όλους τους εμπλεκόμενους, και στη διερεύνηση της δυναμικής αυτής της ανοιχτής και συνάμα κλειστής μουσικής κοινότητας, η συνεργατική αυτοεθνογραφία μάς επέτρεψε να αναλύσουμε διεξοδικά όλα όσα παρατηρήσαμε και αποτυπώσαμε από τη συμμετοχή μας. Ήταν μία απαιτητική διαδικασία καθώς, επιζητώντας μία πιο αποστασιοποιημένη υποκειμενικότητα, συνεχώς αμφισβητούσαμε τις ερμηνείες μας. Γι' αυτό επιλέξαμε την αναλυτική αυτοεθνογραφία, ώστε να συν-ταιριάζουμε τα προσωπικά μας βιώματα με την επαγωγική θεματική ανάλυση, διατηρώντας ταυτόχρονα και τον ακαδημαϊκό λόγο.

Με αφετηρία τις αρχές της μουσικής στην κοινότητα και ερμηνεύοντας τις προσωπικές μας καταγραφές και αναστοχασμούς από τη διαδικασία, φάνηκε ότι το πρότζεκτ μουσικής στην κοινότητα των φυλακών ενίσχυσε διαφορετικές πτυχές για όλους τους συμμετέχοντες, σε μουσικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Ford, 2020· Higgins, 2012· Schiavio et al., 2019). Επέτρεψε στις φοιτήτριες και στους φοιτητές να εμπλουτίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μουσικής, ενίσχυσε την συλλογική τους ταυτότητα και την μουσική συνεργασία, ενώ προώθησε την άρση προκαταλήψεων που μπορεί να είχαν για τους κρατούμενους. Επέτρεψε στους μαθητές του ΣΔΕ να εμπλακούν στη μουσική ομάδα, να εμπλουτίσουν τις μουσικές τους γνώσεις, να ενισχύσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αλλά και να συνδιαλλαγούν με νέα άτομα. Ως συν-συντονίστριες, το πρότζεκτ μάς επέτρεψε να πειραματιστούμε με τα όριά μας, να αναπτύξουμε έναν μη-λεκτικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ μας, να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας ως προς τις δυναμικές των ομάδων, αλλά και να διευρύνουμε την οπτική μας ως εκπαιδευτικοί, μουσικοί και άνθρωποι.

Φαίνεται και στη βιβλιογραφία ότι οι δράσεις μουσικής στην κοινότητα αφορούν συνεργατικές μουσικοτροπίες που έχουν στόχο τη στήριξη της ανάπτυξης αισθήματος συλλογικότητας και την ενίσχυση της ατομικής εξέλιξης (Silverman, 2018). Με άλλα λόγια, επιχειρούν τη δημιουργία φιλόξενων περιβαλλόντων για τον άλλον (Higgins, 2012). Αυτή την οπτική της μουσικής ως συλλογικής πράξης προώθησε το πρότζεκτ στο ΣΔΕ των φυλακών, μία οπτική μουσικής συνδημιουργίας που ενισχύει την κοινοτική σύμπραξη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συλλογική διάδραση. Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μία δράση μουσικής στην κοινότητα σε έναν κλειστό και δύσκολα προσβάσιμο χώρο, με επίκεντρο τη μουσική πράξη, η ομάδα επεδίωξε να προσφέρει δυνατές και μεταμορφωτικές εμπειρίες σε όλους τους συμμετέχοντες. Αν και η απότομη διακοπή των συναντήσεων να συνοδεύτηκε από αίσθημα απογοήτευσης για όλες και όλους τους συμμετέχοντες, φάνηκε ότι η πολιτισμικά και συμπεριληπτικά ευαισθητοποιημένη μουσική διδασκαλία-μάθηση μπορεί να αποδειχτεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον συντονιστή μουσικής στην κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V., & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Chang, H. (2022). Individual and collaborative autoethnography for social science research. In T. E. Adams, S. H. Jones & C. Ellis (Eds.), *The handbook of autoethnography* (2nd ed.) (pp. 53-66). Routledge.
- Cohen, M. L., & Henley, J. (2018). Music-Making Behind Bars: The Many Dimensions of Community Music in Prison. In B.-L. Lee & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 153-171). Oxford University Press.
- Cohen, M. L. (2019). As far as the ear can hear: Choral singing in prisons grows a community of caring. In J. Pradarelli (Ed.), *As Far as the Eye Can See* (pp. 141-148). University of Iowa Press.
- Δημητρούλη, Κ., & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστάματα Κράτησης* (Επιμ. Β. Νικολοπούλου & Α. Λύτσιου). ΥΠΕΠΘ.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Article 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>
- Ford, M. (2020). Communication, identity, respect: a case study of collaborative music practice in a community music project, *Music Education Research*, 22(3), 287-303, <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1763287>
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press.
- Κουλούρης, Ν. Κ. (2020, Μάιος). Υπερπληθυσμός των φυλακών: Η ανισοκατανομή ενός παλιρροϊκού φαινομένου. *The Art of Crime*. <https://theartofcrime.gr/υπερπληθυσμός-των-φυλακών-η-ανισοκατ/>
- McCarthy, M. (2008). The Community Music Activity Commission of ISME 1982-2007: A forum for global dialogue and institutional formation. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Miles, A., & Clarke, R. (2006). *The arts in criminal justice: A study of research feasibility*. University of Manchester: Centre for Research on socio-cultural change.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BeBBab. *International Journal of Community Music*, 3(1), 77-90. <https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.77/1>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2019). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 47(5), 706-721. <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Σέρρης, Μ. Γ. (2018). Αυτοεθνογραφία (Autoethnography). Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Μ. Γ. Σέρρης (Επιμ.), *Πλάτανος Ενσκήφυλλος* (σσ. 675-696), Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Silber, L. (2005). Bars behind bars: the impact of a women's prison choir on social harmony. *Music Education Research*, 7(2), 251-271.

- Silverman, M. (2018). Community music and social justice: Reclaiming Love. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Special needs, community music, and adult learning. An Oxford handbook of music education* (Vol. 4) (pp. 205-220), Oxford University Press.
- Tett, L., Anderson, K., McNeill, F., Overy, K., & Sparks, R. (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 171-185.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. Penguin.
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.
- Wilson, D., Caulfield, L., & Atherton, S. (2009). Good Vibrations: The long-term impact of a prison-based music project. *Prison Service Journal*, 182, 27-32.

Βασιλόγλου, Κ. (2023). Έμφυλα στερεότυπα στη μουσική: Προκλήσεις και εμπόδια που αντιμετώπισαν γυναίκες σε ανδροκρατούμενους μουσικούς χώρους. 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. 73-81). Ε.Ε.Μ.Ε.



Έμφυλα στερεότυπα στην μουσική: Προκλήσεις και εμπόδια που αντιμετώπισαν γυναίκες σε ανδροκρατούμενους μουσικούς χώρους

Κωνσταντίνα Βασιλόγλου

Μουσικοπαιδαγωγός
kon.vasiloglou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν γυναίκες μουσικοί που δραστηριοποιούνται σε μη συμβατικούς για το φύλο τους, μουσικούς χώρους. Σκοπός είναι να ακουστεί η «φωνή» των γυναικών, καθώς, σε μια κοινωνία που λειτουργεί σύμφωνα με τα πρότυπα της πατριαρχίας, τα έμφυλα στερεότυπα λειτουργούν περισσότερο εις βάρος των γυναικών, παρά των ανδρών, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις μουσικές τους επιλογές και δημιουργώντας ανισότητα στον μουσικό χώρο. Επτά γυναίκες- 2 συνθέτριες, 2 μαέστροι και 3 οργανοπαίχτριες- μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, μοιράστηκαν τις προκλήσεις και τα εμπόδια που συνάντησαν στη μουσική τους πορεία, λόγω του φύλου τους. Τα εμπόδια αυτά αφορούσαν το κοινωνικό και μουσικό τους περιβάλλον, όπου συνάντησαν σεξιστικές συμπεριφορές, υποτίμηση, απαξίωση, απόρριψη, ακόμα και σεξουαλική βία- όλα από άνδρες του μουσικού τους περιβάλλοντος. Στην έρευνα αναφέρεται επίσης η σχέση των προαναφερθέντων με ζητήματα εξουσίας που υπάρχουν στον μουσικό χώρο, καθώς στις περισσότερες θέσεις εξουσίας, βρίσκονται άνδρες. Τέλος, στον δρόμο προς την άρση των έμφυλων στερεοτύπων στη μουσική, τονίστηκε ο ρόλος που μπορούν να παίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής και η οικογένεια, εμπνέοντας και στηρίζοντας αντίστοιχα τις μουσικές επιλογές των μαθητών/τριών και των παιδιών τους. Για την άρση των στερεοτύπων, τονίστηκε επίσης η σημασία του ρόλου των γυναικών μουσικών, καθώς μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα, και να δώσουν ερεθίσματα στις υπόλοιπες γυναίκες.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, έμφυλη ανισότητα, γυναίκες μουσικοί, ανδρική κυριαρχία

Gender stereotypes in music: Challenges and obstacles encountered by women in male-dominated musical environments

Konstantina Vasiloglou

Music Educator
kon.vasiloglou@gmail.com

Abstract

This study examines the challenges and obstacles faced by female musicians who are active in unconventional gendered musical spaces. The aim is to highlight the female aspect of gender inequality in the music sector in a patriarchal society where gender stereotypes benefit the male success and limit the female musical choices. Seven women, 2 female composers, 2 female conductors and 3 female instrumentalists, through semi-structured interviews, shared the challenges and obstacles they encountered in their musical careers, because of their gender. The obstacles were related to their social and musical environment encountering sexist attitudes, devaluation, rejection, and even sexual violence from men in their musical environment. In this

study, the relationship of the participants against power issues is also explored, as most of the positions of power in musical environments are held by men. Finally, the role that music educators and family were noted on the battle against gender stereotypes in music inspiring and supporting respectively the musical choices of their students and children. For the fighting of the stereotypes, the importance of the role of women musicians was also highlighted, as they can serve as role models and stimulate other women.

Keywords: gender stereotypes, gender inequality, female musicians, male dominance

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η τέχνη της μουσικής, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρωπότητας, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από την πληθώρα στερεοτύπων που υπάρχουν στην κοινωνία. Η έρευνα των Abeles και Porter (1978), ήταν από τις πρώτες που ασχολήθηκε με τα έμφυλα στερεότυπα στη μουσική και τόνισε τα υπάρχοντα έμφυλα στερεότυπα που περιορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων και το εύρος των επιλογών τους. Τονίστηκε επίσης, ότι τα συγκεκριμένα στερεότυπα, αποτελούν μείζον πρόβλημα για τη μουσική, καθώς τα άτομα επιλέγουν μουσικό όργανο, μουσικό είδος κ.λπ. με βάση τις κοινωνικές κατασκευές και τους έμφυλους ρόλους που επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους ως “γυναίκες” και “κορίτσια”- “άνδρες” και “αγόρια”.

Ωστόσο, σε μια κοινωνία που λειτουργεί σύμφωνα με τα πρότυπα της πατριαρχίας, τα έμφυλα αυτά στερεότυπα είναι επόμενο να λειτουργούν περισσότερο εις βάρος των γυναικών, παρά των ανδρών, περιορίζοντας τις μουσικές τους επιλογές και παράγοντας μεγάλη ανισότητα στον μουσικό τομέα (De Boise, 2017). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας, βασίστηκε στην ανάλυση της κοινωνικής κατασκευής των έμφυλων στερεοτύπων που υφίστανται οι γυναίκες σε τρεις βασικούς μουσικούς κλάδους: τη σύνθεση, τη μουσική διεύθυνση και την οργανοπαιξία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε ό,τι αφορά τη σύνθεση, οι γυναίκες αντιμετώπιζαν σοβαρά εμπόδια στην καλλιτεχνική τους δραστηριότητα και υπολείπονταν ευκαιριών. Μόλις τον 19ο αιώνα η φοίτησή τους στην ανώτερη εκπαίδευση έγινε προσβάσιμη. Μη έχοντας επομένως, την ανάλογη εκπαίδευση και καθοδήγηση, οι γυναίκες δεν είχαν τα εφόδια προκειμένου να δημιουργήσουν συνθέσεις ανάλογες με αυτές των ανδρών (Brummel, 2015). Εκτός από την έλλειψη ευκαιριών, εκπαίδευσης και εμπειρίας, οι γυναίκες, ως σύζυγοι, μητέρες και νοικοκυρές, δεν είχαν και τον χρόνο που απαιτείται για να συνθεθεί ένα μεγάλο έργο. Παράλληλα, οι γυναίκες δεν είχαν πρόσβαση σε μεγάλα μουσικά σύνολα και ορχήστρες, είτε επειδή δεν μπορούσαν να χρηματοδοτήσουν τα έργα τους, είτε επειδή δεν κατείχαν τις θέσεις κύρους που θα τους πρόσφεραν τις ευκαιρίες για να προσεγγίσουν ορχήστρες μεγάλου βεληνεκούς (McVicker, 2010). Επιπλέον, αισθάνονταν ότι «δεν τις παίρνουν στα σοβαρά» και ότι το έργο τους παρεμποδίζεται λόγω των έμφυλων στερεοτύπων (Hennekam, 2019). Πολλές γυναίκες, κατέληγαν να αποκρύπτουν το φύλο τους όπου είναι δυνατό, προκειμένου να αποφύγουν τα στερεότυπα, τον σεξισμό και τις διακρίσεις (Bennett, 2018), όπως άλλωστε και στις θετικές επιστήμες για μεγάλο διάστημα (Fara, 2009).

Σχετικά με τη μουσική διεύθυνση, οι γυναίκες, φαίνεται πως δεν γίνονταν αποδεκτές στις ορχήστρες ως διευθύντριες ορχήστρας καθώς, σύμφωνα με τα πατριαρχικά πρότυπα της κοινωνίας, δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν μουσικά, αλλά και να δεσμευτούν σε μια τόσο απαιτητική εργασία. Ακόμα δηλαδή και αν είχαν τα μουσικά προσόντα για τη θέση, απορρίπτονταν λόγω της προκατάληψης (Jagow, 1998). Επιπλέον, η ανάβαση ενός γυναικείου σώματος στο μουσικό πόντιο, προκαλεί και αμφισβητεί την ανδρική κυριαρχία και θέτει ερωτήματα σχετικά με το επάγγελμα, την

εξουσία και τις ηγετικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένας μαέστρος (Bartleet, 2003). Ενώ οι γυναίκες είναι φανερό ότι διαφέρουν από τους άνδρες σε ότι έχει να κάνει με τη φύση του σώματός τους, την κινησιολογία τους, το ντύσιμό τους, οι ίδιες καλούνται να αποκηρύξουν τη θηλυκότητά τους και να υιοθετήσουν μια αρρενωπότητα σε υποκατάστατη μορφή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ενδυμασία που παραδοσιακά φοράει ένας μουσικός διευθυντής: το μαύρο κοστούμι, που παραπέμπει στο ανδρικό φύλο. Για τις γυναίκες μαέστρους, δεν έχει υπάρξει ποτέ μια ενδυματολογική εκδοχή που να σημασιοδοτεί αυτές. Έτσι, έπρεπε να προσέξουν πολύ τι θα φορέσουν στο πόντιουμ, καθώς υπήρχε κίνδυνος να χαρακτηριστούν υπερβολικά θηλυκές και να αντικειμενοποιηθούν σεξουαλικά (Bartleet, 2008). Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το πόσο προικισμένες μπορεί να ήταν οι γυναίκες μαέστροι, μετρίαζαν τα χαρακτηριστικά του φύλου τους προκειμένου να ταιριάζουν περισσότερο στην παραδοσιακή εικόνα του άνδρα μαέστρου (Sev'er, 2008).

Σε σχέση με την οργανοπαιξία, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου (αλλά και γενικότερα η μουσική δραστηριότητα που τοποθετείται σε δημόσιο χώρο), έχει συνδεθεί ιστορικά και κοινωνικά με τους άνδρες (O' Shea, 2008). Βιβλιογραφικά, η κυριαρχία των ανδρών και η υποτέλεια των γυναικών, φαίνεται να είναι έντονη στην πλειονότητα των μουσικών ειδών (κλασική μουσική, ροκ, τζαζ, παραδοσιακή) και οργάνων (McLeod, 1993· Ceribasic, 2003· O' Shea, 2008· Fourtnet, 2010). Οι γυναίκες μουσικοί, αν και δεν θεωρούνται ασύνδετες με την τέχνη, ενθαρρύνονταν πιο πολύ πρώτα απ' όλα να ασχοληθούν με το τραγούδι, και δευτερευόντως με κάποια συγκεκριμένα μουσικά όργανα, όπως το πιάνο, η άρπα και το βιολί (Gould, 2003). Κριτήριο για τα όργανα αυτά ήταν το ότι δεν μείωναν τη θηλυκότητα των μουσικών, όπως αυτή τουλάχιστον προσλαμβανόταν από την πατριαρχική κοινωνία (Ferguson, 2020).

Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδυθούν και να μελετηθούν τα εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που δραστηριοποιούνται σε ανδροκρατούμενους μουσικούς χώρους, δίνοντας στις γυναίκες αυτές το βήμα να ακουστούν στην κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη τελικά τη “φωνή” των γυναικών, και με στήριγμα τη διεθνή βιβλιογραφία, τελικός σκοπός της έρευνας είναι να μπει ένα ακόμα λιθαράκι προς την άρση των έμφυλων στερεοτύπων και την επίτευξη της έμφυλης ισότητας στον μουσικό χώρο. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η μελέτη είναι:

1. Ποιοι παράγοντες ενίσχυσαν γυναίκες μουσικούς να ασχοληθούν με κάποιον κοινωνικά μη συμβατικό για το φύλο τους μουσικό ρόλο;
2. Ποια εμπόδια ή προκλήσεις συνάντησαν;
3. Πώς σχετίζονται οι έμφυλες αναπαραστάσεις και τα έμφυλα πρότυπα με την επιλογή μουσικής πορείας;

Μεθοδολογία

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα, είναι η Κριτική θεωρία, όπου υποστηρίζεται πως σκοπός μιας έρευνας που διεξάγεται είναι η χειραφέτηση ατόμων και ομάδων προς μια πιο ισότιμη κοινωνία (Regelski, 2005). Η μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων δεν έχει σκοπό μόνο να αναδείξει τα προβλήματα αυτά, αλλά και να πραγματοποιήσει μια κοινωνική αλλαγή, να αλλάξει σκέψεις και συμπεριφορές. Η προσέγγιση της Κριτικής θεωρίας αφορά σε κοινωνικές ανισότητες και ζητήματα εξουσίας και ιεράρχησης, ζητήματα που σαφώς συνδέονται άμεσα με το θέμα της έρευνας (Marinopoulou, 2019).

Καθώς ο σκοπός της παρούσας μελέτης απαιτεί έρευνα εις βάθος, η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική, και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το είδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτό της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample) καθώς για τους σκοπούς μιας τέτοιας ερευνητικής ανάλυσης, ήταν απαραίτητη η επιλογή συγκεκριμένων περιπτώσεων συμμετεχουσών, που να είναι χαρακτηριστικές του θέματος που ερευνάται (Κυριαζή, 2011). Ο αριθμός των συμμετεχουσών ήταν επτά: δύο συνθέτριες, δύο μουσικές διευθύντριες, και τρεις οργανοπαίχτριες.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην ημιδομημένη συνέντευξη αφορούσαν τη μουσική πορεία των συμμετεχουσών, τα εμπόδια, τις προκλήσεις και τα στερεότυπα που μπορεί να συνάντησαν, καθώς και τυχόν έμφυλα πρότυπα ή έμφυλες αναπαραστάσεις που μπορεί να έπαιξαν κάποιο ρόλο στις μουσικές επιλογές τους.

Αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα του ερευνητικού μέρους της έρευνας, τα οποία χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) θεματικές ενότητες και υποενότητες. Η πρώτη θεματική σχετίζεται με εμπόδια και προκλήσεις που συνάντησαν οι συμμετέχουσες και είναι απόρροια των έμφυλων στερεοτύπων, με τα εσωτερικευμένα στερεότυπα και αντιλήψεις που εξέφρασαν οι ίδιες, και με τη μητρότητα, ως ένα ξεχωριστό κομμάτι που σχετίζεται με το φύλο. Η δεύτερη θεματική αφορά εμπόδια και προκλήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος των συμμετεχουσών, όπως σεξιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που συνάντησαν οι μουσικοί και ζητήματα αυξημένης αυστηρότητας και αξιολόγησης προς το πρόσωπό τους. Στην τρίτη θεματική αναφέρονται εμπόδια και προκλήσεις που σχετίζονταν με μορφές άσκησης σεξουαλικής παρενόχλησης και βίας, αλλά και η σχέση αυτών με την εξουσία. Τέλος, στην τέταρτη θεματική αναλύεται ο ρόλος που μπορούν να παίξουν η κοινωνία και η εκπαίδευση στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων και των περιορισμών που υφίστανται οι γυναίκες μουσικοί, με έμφαση στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μουσικής, της οικογένειας αλλά και των υπολοίπων γυναικών μουσικών.

Ακολουθεί ένας πίνακας με τα ψευδώνυμα των συμμετεχουσών και τη μουσική τους ιδιότητα.

| | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------|------------------------|----------|----------|-------------------------------|-----------|
| Αρχοντία | Παυλίνα | Μυρτώ | Μελίνα | Ρένα | Άννα | Φιλιώ |
| Εκτελέστρια Φαγκότου | Εκτελέστρια Μπουζουκιού | Εκτελέστρια Λαούτου | Μαέστρος | Μαέστρος | Οργανοπαίχτρια / Συνθέτρια | Συνθέτρια |

Η πρώτη θεματική σχετίζεται με εμπόδια και προκλήσεις που συνάντησαν οι συμμετέχουσες τα οποία είναι απόρροια των έμφυλων στερεοτύπων. Οι ίδιες επίσης αναφέρθηκαν στη μητρότητα, ως ένα σημαίνον του φύλου. Για την Μελίνα, η μητρότητα είναι κάτι το οποίο δυσκολεύει περισσότερο την ανέλιξη μιας γυναίκας στη μουσική, από ότι η πατρότητα, καθώς ο ρόλος της μητέρας είναι πολύ πιο ενεργός στην ανατροφή των παιδιών.

“(Υπάρχουν) πραγματικά πρακτικά εμπόδια που έχουν να κάνουν με τη μητρότητα και με την επιλογή του να έχεις οικογένεια. (...) Οι ευκαιρίες είναι λιγότερες για τις γυναίκες. (...) Ένας πατέρας θα είχε φύγει απλά και θα τα είχε αφήσει στη σύζυγό του, ή θα είχε πάρει και τη σύζυγο μαζί. Εγώ δεν είχα σύζυγο γυναίκα να πάρω μαζί να τα φροντίζει. Δεν είχα λοιπόν επιλογή εκεί και πραγματικά δυσκολεύτηκα πολύ, οπότε, θεωρώ ότι έχω κάνει πολύ περισσότερο κόπο και χρονικά και σωματικά και ψυχικά (...) για να καταφέρω να φτάσω εδώ που έχω φτάσει.”

Ακόμη, η Παυλίνα υποστηρίζει ότι μια γυναίκα μπορεί να αποτραπεί από το να επιλέξει να παίζει ένα όργανο που έχει συνδεθεί με τους άνδρες, όπως το μπουζούκι, λόγω των επικριτικών σχολίων που θα λάβει.

“Ένα κορίτσι μπορεί να ξεκινήσει και να πάρει από την αρχή τα σχόλια "γιατί ρε συ μπουζούκι; μάθε ένα βιολί, μια κιθάρα". Οπότε θα υπάρχει και αυτό το ποσοστό που να το σκέφτηκε και να μην το έκανε ποτέ.(...) Αυτά είναι χρόνια βαθιά μέσα. Ότι αν το κάνουνε, δεν θα εκτιμηθεί... σαν να υπάρχει έλλειψη ικανότητας, ότι αν δεν είσαι άντρας, δεν μπορείς να παίζεις τόσο καλά το όργανο.”

Η δεύτερη θεματική αφορά εμπόδια και προκλήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος των συμμετεχουσών, όπως σεξιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που συνάντησαν οι μουσικοί και ζητήματα αυξημένης αυστηρότητας και αξιολόγησης προς το πρόσωπό τους. Η Παυλίνα και η Φιλιώ παρέθεσαν περιστατικά που η δουλειά τους έχει απορριφθεί λόγω του φύλου τους, προτού καν προλάβουν να τη μοιραστούν.

Μας έχει τύχει να φύγουν από το μαγαζί πριν καν ξεκινήσει το πρόγραμμα, γιατί είδαν ότι είμαι κοπέλα.

Έχω ακούσει εξαιρετικά προσβλητικά σχόλια χωρίς να ξέρει κάποιος τη δουλειά μου. (...) Εκεί λοιπόν, έχω κλάψει πολύ, έχω αποσύρει αιτήσεις από δουλειές, γιατί είπα στον εαυτό μου "εγώ σε έναν τέτοιο χώρο με τόσο φασιστικές απόψεις για το τι συμβαίνει, δεν θέλω να βρίσκομαι".(...) Δεν νομίζω ότι έχει υπάρξει γυναίκα στον χώρο της διεύθυνσης και της σύνθεσης που δεν έχει βιώσει αυτού του τύπου τη συμπεριφορά.

Επιπλέον, η Φιλιώ ανέφερε πως χρειάστηκε να αποδείξει εμπράκτως τη μουσική της δεινότητα στους συναδέλφους της.

Με έναν τρόπο κοπιάζω περισσότερο από έναν άντρα συνάδελφο, για να μπορέσω να κερδίσω την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό που χρειάζεται από μουσικούς που είναι έμπειροι, που είναι χρόνια στον χώρο και είναι και πάρα πολύ δύσπιστοι.

Στην τρίτη θεματική αναφέρονται εμπόδια και προκλήσεις που σχετίζονταν με μορφές άσκησης σεξουαλικής παρενόχλησης και βίας, αλλά και η σχέση αυτών με την εξουσία. Μια εμπειρία της Μελίνας, ήταν πως, ενώ της είχε γίνει μια σημαντική πρόταση για δουλειά, όταν τελικά ταξίδεψε για να συναντηθεί με τον άνθρωπο που της την πρόσφερε, ως προϋπόθεση για τη συνεργασία τους ήταν η γενετήσια επαφή.

Έχει συμβεί λοιπόν και αυτό, η πρόταση του ανθρώπου με την εξουσία που σου λέει “θα δουλέψεις μαζί μου” και τελικά “δεν θα δουλέψεις αν “δεν” (κοιμηθείς μαζί μου).

Η Αρχοντία παραθέτει εμπειρία όπου συνάδελφός της από την ορχήστρα την παρενοχλούσε μέσω τηλεφώνου. Ωστόσο η ίδια, αν και είχε φοβηθεί, δεν το μοιράστηκε γιατί θεώρησε ότι δεν θα την πίστευαν, καθώς δεν είχε αποδείξεις για αυτό.

Κάποιος από την ορχήστρα με έπαιρνε τηλέφωνα. (...) Θυμάμαι ότι τότε είχα ψιλοφοβηθεί. Γιατί τα τηλεφωνήματα ήταν ερωτικού περιεχομένου τελείως. Μιλούσε με παραμορφωμένη φωνή, αλλά είχα καταλάβει ποιος ήταν. Και βέβαια ούτε μπορούσα να το πω, ούτε τίποτα (...) γιατί πώς θα το αποδείκνυα;

Επιπλέον, η Άννα και η Ρένα εντοπίζουν πως στις γυναίκες δεν δίνονται οι ίσες ευκαιρίες με αυτές που δίνονται στους άνδρες για την ανάληψη ρόλων εξουσίας.

Είναι θέμα εξουσίας, όλο το πράγμα στήνεται εκεί. (...) Δεν έχουν οι γυναίκες τις ίδιες ευκαιρίες. (...) Τα πράγματα είναι τέτοια, ότι τα αντανακλαστικά της κοινωνίας είναι να

μη δώσουν εξουσία στη γυναίκα.

Γενικά η γυναίκα στον χώρο της μουσικής, ήταν ανέκαθεν ριγμένο άτομο. Στις θέσεις όμως ποιες; Στις θέσεις με μεγαλύτερη ευθύνη: Συνθέτρια, μαέστρος...

Τέλος, στην τέταρτη θεματική αναλύεται ο ρόλος που μπορούν να παίξουν η κοινωνία και η εκπαίδευση στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων και των περιορισμών που υφίστανται οι γυναίκες μουσικοί, με έμφαση στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μουσικής, της οικογένειας αλλά και των υπολοίπων γυναικών μουσικών. Για την Μελίνα, ο καθηγητής της στο πανεπιστήμιο ήταν αυτός που της πρότεινε να ασχοληθεί με τη μουσική διεύθυνση.

Μου λέει "αν θέλεις κάτι, εδώ μπορείς. (...) Δεν παίζει ρόλο αν είσαι γυναίκα". Αυτό λοιπόν μου το είπε ένας άντρας. Και ήταν και ο άνθρωπος που μου άλλαξε τη ζωή. (...) Αυτός με ώθησε στο ότι μπορώ να το κάνω."

Η Μυρτώ μίλησε για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης.

Δεν έχει πρέπει και αλλά και ταμπέλες, έχει μια αγνή πρόθεση να δημιουργήσουμε έναν κόσμο από τον κόσμο. Το παιδί αυτό κάνει, με ό,τι βρίσκει, παίζει. Οπότε, οτιδήποτε θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για κάποιον να ασχοληθεί με τη μουσική, και εγώ θα ήθελα η εκπαίδευση να ενθαρρύνει αυτήν την ενασχόληση με αυτόν τον τρόπο.

Για την Φιλιά, τέλος, οι μουσικές δραστηριότητες είναι αναγκαίο να πάψουν να έχουν έμφυλη διάσταση, και να επικεντρώνονται στις αξίες του σεβασμού και της ευγένειας, ανεξαρτήτως φύλου.

Το φύλο, έχει τη σημασία του σε κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες. Από κει και πέρα μέσα σε έναν χώρο δουλειάς, ή σε έναν χώρο συνεύρεσης, το στοιχειώδες και το αυτονόητο θα πρέπει να είναι η ευγένεια και ο σεβασμός στον άνθρωπο. Η δυσπιστία ή η εμπιστοσύνη στον άνθρωπο. Θα ήμουν ευτυχής αν η κοινωνία μας φτάσει σε αυτό το επίπεδο.

Συζήτηση

Μέσα από τις αφηγήσεις τους, πολλές γυναίκες μουσικοί ανέδειξαν τη σημασία που είχε ο/η εκπαιδευτικός μουσικής στις επιλογές και την πορεία τους, κάτι το οποίο σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που μελετά τους παράγοντες που τις κινητοποίησαν να ασχοληθούν με τις συγκεκριμένες μουσικές δραστηριότητες. Στην ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού μουσικής και την επιρροή στη μουσική πορεία των εκπαιδευόμενων, αναφέρεται και ο Droe, σε μια μελέτη του 2006. Στη μελέτη επισημαίνεται πως, το κατά πόσο επιδοκιμάζει ή απορρίπτει ένας/μια εκπαιδευτικός μουσικής τις μουσικές επιλογές και προτιμήσεις των μαθητών/τριών του, είναι κάτι που σαφώς μπορεί να επηρεάσει τη μουσική τους πορεία σε ακαδημαϊκό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τα εμπόδια και τις προκλήσεις που συνάντησαν οι γυναίκες μουσικοί στην πορεία τους -λόγω του φύλου τους. Οι γυναίκες ανέφεραν πως έχουν αντιμετωπίσει σεξιστικές συμπεριφορές, υποτίμηση, απαξίωση, ακόμα και απόρριψη. Σύμφωνα με την Hennekam (2019), οι γυναίκες αντιμετωπίζουν πληθώρα σεξιστικών συμπεριφορών και αντιλαμβάνονται πως στο πρόσωπό τους δεν υπάρχει η ίδια εκτίμηση όσο στο πρόσωπο των ανδρών συναδέλφων τους. Οι συμμετέχουσες, προέβαλαν και επιπλέον ζητήματα αξιολόγησης, καθώς ανέφεραν πως λόγω του φύλου τους, κρίνονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα. Όπως

διαβάζουμε και σε έρευνα της Bartleet (2008), οι προσδοκίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των γυναικών συχνά διαφέρουν σε σχέση με αυτά των ανδρών, καθώς κρίνονται αρχικά με βάση το φύλο τους, και όχι σύμφωνα με τις ικανότητές τους.

Ένα ακόμη ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, είναι η μητρότητα. Μέρος των συμμετεχουσών εξέφρασε απόψεις σχετικά με τον τρόπο που ο έμφυλος ρόλος της μητέρας, όπως έχει κατασκευαστεί πατριαρχικά, ταξικά και κοινωνικά, είναι κάτι που δυσκολεύει τις γυναίκες στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν στη μουσική τους πορεία. Σύμφωνα με την Brummell (2015), η ανάληψη του ρόλου της μητέρας, της συζύγου, της νοικοκυράς από τις γυναίκες, είναι κάτι που δεν ευνοεί μια μουσική καριέρα με αναγνώριση και αξιώσεις.

Πρόσθετα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι γυναίκες μουσικοί ήταν παρενοχλητικά ή και τραυματικά για αυτές, καθώς ανέφεραν ότι, λόγω του φύλου τους, άνδρες του μουσικού τους περιβάλλοντος θεώρησαν ότι μπορούσαν να ασκήσουν πάνω τους έμφυλη βία. Κάποιες μάλιστα, προέβαλαν και το ζήτημα της εξουσίας και τον ρόλο της στην έμφυλη παρενόχληση στον μουσικό χώρο. Αναφορικά με την Lamb (1993), η σεξουαλική παρενόχληση είναι ενσωματωμένη στις σχέσεις εξουσίας της καθημερινής ζωής των γυναικών στη μουσική. Θεωρείται δεδομένο ότι οι γυναίκες δεν θα μιλήσουν, επειδή βρίσκονται εκτός των θέσεων εξουσίας, κάτι που σαφώς συμβάλλει στη διαιώνιση των περιστατικών.

Το ζήτημα της εξουσίας είναι κάτι που αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες, καθώς όπως ειπώθηκε, λόγω της εξουσίας που έχουν οι άνδρες στον μουσικό χώρο, δεν δίνονται στις γυναίκες μουσικούς οι ίσες ευκαιρίες ανέλιξης και ανάληψης θέσεων ευθύνης. Σύμφωνα με την Hennekam (2019), πολλές πτυχές των μουσικών βιομηχανιών έχουν να κάνουν με το φύλο, και αυτό αποδεικνύεται καθώς οι άνδρες είναι αυτοί που στη συντριπτική τους πλειονότητα καταλαμβάνουν τις θέσεις εξουσίας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, είχε να κάνει με το πώς σχετίζονται οι έμφυλες αναπαραστάσεις και τα έμφυλα πρότυπα με την επιλογή μουσικής πορείας. Στην έρευνα, οι συμμετέχουσες ανέδειξαν τη σημασία της εκπαίδευσης, της οικογένειας και της κοινωνίας, στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων στη μουσική.

Αναφορικά με τη συμβολή του θεσμού της εκπαίδευσης στην επίτευξη ισότητας των φύλων στη μουσική, διαβάζουμε αρχικά στην Hope (2017), πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι απαραίτητο ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να έχουν επίγνωση των έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων, προκειμένου να αρχίσουν οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίζουν κριτικά τα στερεότυπα. Σύμφωνα μάλιστα με την Bennett (2019), σημαντική είναι και η κριτική αντίληψη και αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων και από τους/τις φοιτητές/τριες μουσικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας, τόνισαν επίσης τη σημασία της οικογένειας στη στήριξη των μουσικών επιλογών των παιδιών τους. Σχετικά με αυτό, η Stremikis (2002) υποστήριξε πως, εκτός από το μουσικό ταλέντο, οι γυναίκες προκειμένου να επιτύχουν υψηλούς στόχους στη μουσική τους πορεία, είναι σημαντικό να έχουν την υποστήριξη της οικογένειάς τους.

Μεγάλη έμφαση δόθηκε επίσης από τις συμμετέχουσες στη συμβολή των γυναικών μουσικών στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων, καθώς, όπως υποστήριξαν, μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση και παραδείγματα για τις υπόλοιπες γυναίκες. Διαβάζουμε στην Grant (2000) πως οι νέες γυναίκες μουσικοί που έχουν θετικά πρότυπα του φύλου τους, τείνουν να θέτουν υψηλότερους στόχους. Η Fourtnet (2010) μάλιστα υποστηρίζει πως η ύπαρξη όλο και περισσότερων γυναικών στον μουσικό τομέα είναι κάτι που μπορεί να χρησιμεύσει ως πρότυπο για νεότερα κορίτσια και να συμβάλει σημαντικά στην άρση των στερεοτύπων.

Επίλογος

Από την παρούσα έρευνα, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ενδιαφέρουσα θα ήταν μια μελέτη που να ερευνά τις απόψεις των ανδρών μουσικών σχετικά με τη δραστηριοποίηση γυναικών σε ανδροκρατούμενους μουσικούς χώρους. Επιπλέον, θα μπορούσε να ερευνηθεί ο αντίκτυπος των στερεοτύπων αυτών όχι μόνο σε γυναίκες αλλά και άνδρες μουσικούς που δραστηριοποιούνται αυτή τη φορά σε χώρους που είναι ταυτισμένοι με τις γυναίκες (π.χ. εκτέλεση άρπας).

Κλείνοντας, είναι απαραίτητο να επισημανθεί η αδήριτη ανάγκη που υπάρχει προκειμένου να γίνουν ευρέως αντιληπτά τα εμπόδια και οι περιορισμοί που υφίστανται οι γυναίκες μουσικοί στην πορεία τους. Κι αυτό, διότι αν η έμφυλη ισότητα είναι το ζητούμενο και το επιθυμητό σε μια σημερινή, σύγχρονη κοινωνία, η απελευθέρωση από τα στερεότυπα και τις διακρίσεις είναι κάτι που θα συνδράμει σημαντικά προς τον σκοπό αυτόν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abeles, H. F., & Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 65-75.
- Bartleet, B.-L. (2008). "You're a Woman and Our Orchestra Just Won't Have You": The Politics of Otherness in the Conducting Profession. *Hecate*, 34, 6-23.
- Bartleet, B.-L. (2003). Female conductors: the incarnation of power? [Paper delivered at the Australian Women's Studies Association Conference, "(Other) Feminisms" (2003: University of Queensland)]. *Hecate*, 29, 228-234.
- Bennett, D., Hennekam, S., Macarthur, S., Hope, C., & Goh, T. (2019). Hiding gender: How female composers manage gender identity. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.003>
- Bennett, D., Macarthur, S., Hope, C., Goh, T., & Hennekam, S. (2018). Creating a career as a woman composer: Implications for music in higher education. *British Journal of Music Education*, 35(3), 237-253. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000104>
- Brummel, J. K. (2015). The Woman Composer: Culture and Social Ideologies Behind Her Success in Music Composition. *The Research and Scholarship Symposium*, 2.
- Ceribašić, N. (2003). Social Canons Inherited from the Past: Women Players of Folk Music Instruments in Croatia. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 44(1/2), 147-157.
- Chibici-Revneanu, C. (2013). Composing disappearances – the mythical power behind the woman composer question. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 1(2), 265-282. <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2013.02.063>
- De Boise, S. (2017). Tackling gender inequalities in music: a comparative study of policy responses in the UK and Sweden. *International Journal of Cultural Policy*, 1-14. [doi:10.1080/10286632.2017.1341497](https://doi.org/10.1080/10286632.2017.1341497)
- Droe, K. (2006). *Music Preference and Music Education: A Review of Literature. Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23-32.
- Fara, P. (2009). *Ιδιοφρεΐς ανόνυμες γυναίκες που άλλαξαν την επιστήμη* (Μτφρ. Ι. Παπαδήμος). Μελάνι.
- Ferguson, M. P. (2020). The First Women Instrumentalists in the Penn State Marching Blue Band After the Enactment of Title IX. *Visions of Research in Music Education*, 36, 1-24.
- Fournet, A. K. (2010). Women Rockers and the Strategies of a Minority Position. *Music & Arts in Action*, 3(1), 20-47.
- Gould, E. S. (2003). Cultural Contexts of Exclusion: Women College Band Directors. *Research and Issues in Music Education*, 1(1), 1-17.
- Grant, D. E. (2000). *The impact of mentoring and gender-specific role models on women college band directors at four different career stages*. University of Minnesota.
- Hennekam, S., Bennett, D., Macarthur, S., Hope, C., & Goh, T. (2019). An international perspective on managing a career as a woman composer. *International Journal of Arts Management*, 21(3), 4-13.
- Hope, C. (2017). Why is there so little space for women in jazz music? *The Conversation*, 26.
- Jagow, S. M. (1998). Women Orchestral Conductors in America: The Struggle for Acceptance —An Historical View from the Nineteenth Century to the Present. *College Music Symposium*, 38, 126-145.

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Θεωρία και Έρευνα στην Κοινωνιολογία*. Πεδίο.
- Lamb R. (1993). The Possibilities of/for Feminist Music Criticism in Music Education. *British Journal of Music Education*, 10, 169-180.
- Marinopoulou, A. (2019). Critical Theory: Epistemological Content and Method. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* 8, 133-149. doi:10.1007/978-981-10-5251-4_58
- Meleod, B. A. (1993). "Whence Comes the Lady Tympanist?" Gender and Instrumental Musicians in America, 1853-1990. *Journal of Social History*, 27(2), 291-308.
- McVicker, M. (2010). *Women composers of classical music*. Jefferson: North Carolin McFarland (e-book).
- O'Shea, H. (2008). 'Good man, Mary!' Women musicians and the fraternity of Irish traditional music. *Journal of Gender Studies*, 17(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/09589230701838438>
- Ortner, S. B. (1972). Is Female to Male as Nature Is to Culture? *Feminist Studies*, 1(2), 5-31.
- Regelski, T. (2005). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-24.
- Sev'er, A. (2008). Sexual Harassment: Where We Were, Where We Are and Prospects for the New Millennium Introduction to the Special Issue*. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 36(4), 469-497. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1999.tb00960.x>
- Stremikis, B. A. (2002). The Personal Characteristics and Environmental Circumstances of Successful Women Musicians. *Creativity Research Journal*, 14(1), 85-92. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1401_7

Βερβέρης, Α. (2023). Προφορικότητα, προσπολιτισμός και η εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σύγχρονου λαϊκού οργανοπαίκτη από τη Λέσβο. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περρακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 82-90). Ε.Ε.Μ.Ε.



Προφορικότητα, προσπολιτισμός και η εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σύγχρονου λαϊκού οργανοπαίκτη από τη Λέσβο

Αντώνης Βερβέρης

Μέλος Ε.Δι.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ververis@uoi.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η περίπτωση του Μιχάλη, ενός νεαρού μουσικού με πρωταγωνιστικό ρόλο στα σύγχρονα λαϊκά πανηγύρια της Λέσβου, ο οποίος απέκτησε τις μουσικές του δεξιότητες χωρίς να έχει παρακολουθήσει μαθήματα σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως Ωδείο, Μουσικό Σχολείο ή Πανεπιστήμιο. Μερικά από τα σημεία ενδιαφέροντος αφορούσαν στοιχεία όπως: μάθηση μέσω διαδικασιών προσπολιτισμού, προφορικότητα, άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, μάθηση από/με ομότιμους, καθώς και το στοιχείο της διμουσικότητας. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης δύναται να προσφέρει πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους ένα σύγχρονος λαϊκός μουσικός κατακτά την τέχνη του, καταλήγοντας σε ιδέες χρήσιμες για το σύγχρονο μουσικοεκπαιδευτικό άσχετα με το μουσικό είδος το οποίο διδάσκει. Εξάλλου, ο διάλογος τις αρχές του οποίου έθεσε η Lucy Green τη δεκαετία του 2000 σχετικά με τον εμπλουτισμό της «επίσημης» μουσικής εκπαίδευσης μέσω στρατηγικών άτυπης μουσικής μάθησης, σε συνδυασμό με ένα γενικότερο αίτημα «αποαποικιοποίησης» (decolonization) της Μουσικής Παιδαγωγικής, έχει στρέψει το ενδιαφέρον των μουσικοπαιδαγωγών σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις πέρα από τις παγιωμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακή μουσική, προσπολιτισμός, προφορικότητα, άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, διμουσικότητα

Orality, enculturation and the learning of traditional music in formal and informal education settings: The case of a contemporary folk instrumentalist from Lesbos

Antonis Ververis

Laboratory Teaching Staff (EDIP) Member, University of Ioannina
ververis@uoi.gr

Abstract

This article examines the case of Michalis, a young musician with a leading role in the contemporary folk music scene of Lesbos, who acquired his musical skills without attending any educational institution such as a Conservatory, Music School or University. Some of the points of interest related to elements such as: learning through enculturation processes, orality, informal music learning, learning from/with peers, as well as the element of bimusicality. The present case study can provide information on the ways in which a modern folk musician masters his/her art, resulting in useful ideas for the modern music educator regardless of the musical genre he/she teaches. Moreover, the dialogue initiated by Lucy Green in the 2000s regarding the enrichment of “formal” music education through informal music learning strategies, combined

with a more general demand for decolonization of Music Education, has turned the interest of music educators in new teaching approaches beyond established teaching methods.

Keywords: traditional music, enculturation, orality, informal music learning, bimusicality

Εισαγωγή

Ως αντικείμενο μελέτης, η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών Ελλήνων ερευνητών, κυρίως μετά τη θεσμοθετημένη εισαγωγή της διδασκαλίας τους στα Μουσικά Σχολεία το 1988, και – αργότερα – σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον αυτό έχει επικεντρωθεί στα μεθοδολογικά προβλήματα που προέκυψαν από την ένταξη προφορικών παραδόσεων σε πλαίσια τυπικής μουσικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά βλ. Μαυροειδής, 1995· Κοκκώνης, 2007), καθώς και στις συνέπειες αυτής της προσπάθειας «ιδρυματοποίησης» της παραδοσιακής μουσικής πάνω στην ίδια τη μουσική (Dionyssiou, 2000· Ververis, 2019) και τους εκτελεστές της (Kallimoroulou, 2009). Επιπλέον, ο Βερβέρης (2021) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο οι λαϊκοί οργανοπαίκτες της υπαίθρου αποκτούσαν κατά το παρελθόν τις δεξιότητές τους, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις μαθητείας που ανέπτυσαν. Πώς όμως μαθαίνουν την τέχνη τους σήμερα οι παραδοσιακοί μουσικοί της νεότερης γενιάς; Η παρούσα έρευνα εξετάζει την περίπτωση του Μιχάλη, ενός νεαρού μουσικού με πρωταγωνιστικό ρόλο στα σύγχρονα λαϊκά πανηγύρια της Λέσβου, ο οποίος απέκτησε τις μουσικές του δεξιότητες χωρίς να έχει παρακολουθήσει μαθήματα σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως Ωδείο, Μουσικό Σχολείο ή Πανεπιστήμιο. Στόχος ήταν η μελέτη της «μαθησιακής» βιογραφίας του Μιχάλη, και η διερεύνηση τυχόν ομοιοτήτων και διαφορών σε σχέση με τις βιογραφίες μουσικών προηγούμενων γενεών. Επιπλέον, έμφαση δόθηκε στο στοιχείο της διμουσικότητας, που όπως φάνηκε αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του μουσικού προφίλ του.

Μαθαίνοντας την παράδοση σε περιβάλλοντα άτυπης μουσικής εκπαίδευσης

Ανατρέχοντας κανείς σε βιογραφίες παραδοσιακών μουσικών, παρατηρεί το ιδιαίτερα πλούσιο μουσικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωναν και, σε ορισμένες περιπτώσεις μεγαλώνουν ακόμα, οι λαϊκοί οργανοπαίκτες αφομοιώνοντας με βιωματικό τρόπο στοιχεία της τοπικής μουσικής παράδοσης (βλ. Παπαδάκης, 1983· Μαζαράκη, 1984). Η διαδικασία αυτή μοιάζει με αυτό που η Green (2008) έχει περιγράψει ως *προσπολιτισμό* (enculturation) και *εκτενή βύθιση* (extended immersion) ενός ατόμου στη μουσική και τις μουσικές πρακτικές της κοινότητας στην οποία ανήκει μέσω της ακρόασης, της παρατήρησης και της μίμησης. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα μάθησης μέσω διαδικασιών προσπολιτισμού είναι το περιστατικό που περιγράφουν οι Κωτσοπούλου και Διονυσίου (2019) στη μελέτη τους για τους Έλληνες Ρομά. Στην έρευνα αυτή μνημονεύεται η περίπτωση ενός δεκαπεντάχρονου αγοριού που «χωρίς να ξέρει να παίζει», κούρδισε μόνο του ένα λαούτο και άρχισε να παίζει τον *Ήλιο* εντυπωσιάζοντας τους μουσικούς που ήταν παρόντες. Όπως τονίζουν οι ερευνήτριες, οι νέοι Ρομά και ειδικά αυτοί που ασχολούνται επαγγελματικά με τη μουσική, μεγαλώνουν σε ένα πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα πλαίσιο, καθώς, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, προέρχονται από οικογένειες μουσικών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να αφομοιώνουν με βιωματικό τρόπο το ρεπερτόριο, ακούγοντας και συμμετέχοντας σε πανηγύρια, γλέντια κ.λπ., αλλά και μουσικές πρακτικές παρατηρώντας οπτικά άλλους μουσικούς.

Όπως αναφέρθηκε, οι λαϊκοί οργανοπαίκτες αποκτούσαν τις πρώτες τους μουσικές «γνώσεις» ήδη από μικρή ηλικία μέσω διαδικασιών προσπολιτισμού. Στη

συνέχεια όμως, όσοι επιθυμούσαν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική όφειλαν να μαθητεύσουν δίπλα σε μουσικούς μεγαλύτερης ηλικίας, συνήθως συγγενείς, ενώ στην περίπτωση που δεν υπήρχαν μουσικοί στην οικογένειά τους, έπρεπε να απευθυνθούν σε κάποιον «μάστορα» με τον οποίο ανέπτυσαν σχέσεις μαθητείας έναντι αμοιβής (Chianis, 1981· Κοφτερός, 1996, 2005). Σύμφωνα με τον Ανωγειανάκη (1976), τα μαθήματα γινόντουσαν αποκλειστικά με προφορικό/ ακουστικό τρόπο και βασιζόνταν σε μεγάλο βαθμό στο στοιχείο της μίμησης καθώς ο δάσκαλος, χωρίς λεκτικές επεξηγήσεις, έπαιζε και ο μαθητής ακολουθούσε «κλέβοντας» ό,τι μπορούσε από το δάσκαλό του. Στόχος των μαθημάτων αυτών δεν ήταν η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων στο όργανο, ούτε η διεύρυνση του ρεπερτορίου, ενώ θα πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν χαρακτηρίζονταν από το στοιχείο εξειδίκευσης που συναντά κανείς σήμερα σε ένα τυπικό μάθημα οργάνου. Αυτό γίνεται φανερό σε συνεντεύξεις μουσικών παλαιότερων γενεών που ερωτώμενοι για το δάσκαλό τους ή τους δασκάλους τους αναφέρουν συχνά ονόματα δεξιοτεχνών άλλων οργάνων (Apostolis & Ververis, 2020). Το ενδιαφέρον του δασκάλου επικεντρωνόταν περισσότερο σε τρόπους διαποίκιλσης της μελωδίας, με τους οποίους ο μαθητευόμενος μπορούσε να αυτοσχεδιάσει πάνω στα τυπικά μοτίβα της περιοχής, δημιουργώντας ρυθμικές και μελωδικές παραλλαγές (Chianis, 1981· Λιάβας, 1996). Πέρα από τα μαθήματα, ο νεαρός μουσικός αφιέρωνε καθημερινά πολλές ώρες για μελέτη. Το τι ακριβώς μελετούσε ήταν ασαφές ακόμα για τον ίδιο, αφού τα μαθήματα που παρακολουθούσε δεν ακολουθούσαν ένα αυστηρά οργανωμένο πλαίσιο (Μαζαράκη, 1984).

Παραδοσιακοί οργανοπαίκτες και διμουσικότητα

Στην προηγούμενη ενότητα εξετάσαμε τους τρόπους με τους οποίους οι λαϊκοί μουσικοί μάθαιναν και ακόμα μαθαίνουν την τέχνη τους μέσω διαδικασιών προσπολιτισμού και πρακτικών άτυπης μουσικής μάθησης. Στο σημείο αυτό όμως θα πρέπει να αναφέρουμε ένα στοιχείο που συχνά διαφεύγει της προσοχής μας: αυτό της παράλληλης ενασχόλησης πολλών λαϊκών μουσικών, τόσο αγροτικών όσο και αστικών περιοχών, με άλλα είδη μουσικής. Ενδεικτικά, ο βιολιστής Μανώλης Παντελέλης (γεν. 1907) από το Παλιοχώρι της Λέσβου, αναφέρει ότι από τα μέσα του 20ού αιώνα, πέρα από το τοπικό ρεπερτόριο, ένας επαγγελματίας μουσικός όφειλε να γνωρίζει και τα λεγόμενα «ευρωπαϊκά» (ταγκό, βαλς, σάλσες κ.λπ.). Η εξέλιξη αυτή κατέστησε αναγκαία τη χρήση μουσικής σημειογραφίας και συνεπώς την ανάπτυξη ικανοτήτων μουσικής ανάγνωσης τουλάχιστον από ορισμένα, αν όχι από όλα, τα μέλη ενός συγκροτήματος. Όπως αναφέρει, «γι αυτά τα κομμάτια είχαμε αναλόγια μπροστά μας και τα διαβάσαμε» (Νικολακάκης, 2000, σελ. 251). Η διαπίστωση αυτή θέτει υπό αμφισβήτηση ένα στερεότυπο, σύμφωνα με το οποίο οι παραδοσιακοί μουσικοί δεν γνώριζαν να διαβάζουν μουσική σημειογραφία, η οποία, αν και δεν ήταν απαραίτητη για την εκμάθηση του τοπικού ρεπερτορίου το οποίο μαθαινόταν με ακουστικό τρόπο, ήταν σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Εξάλλου, εξετάζοντας βιογραφίες λαϊκών μουσικών παρατηρούμε ότι δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις μουσικών που κάποια περίοδο της ζωής τους παρακολούθησαν οργανωμένα μαθήματα μουσικής σε ωδεία, δηλαδή ιδρύματα που προσφέρουν τυπική μουσική εκπαίδευση (Βερβέρης, 2021).

Η παρατήρηση αυτή φέρνει στην επιφάνεια το στοιχείο της διμουσικότητας που χαρακτηρίζει τις προσωπικές διαδρομές πολλών Ελλήνων λαϊκών οργανοπαίκτων. Ο όρος *διμουσικότητα* αποτελεί μετάφραση του Αγγλικού όρου *bi-musicality*, τον οποίο χρησιμοποίησε πρώτος ο Αμερικανός εθνομουσικολόγος Mantle Hood (1960) για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο μαθαίνει τη μουσική ενός άλλου πολιτισμού ή, όπως θα μπορούσαμε να πούμε, μαθαίνει να μιλά μία διαφορετική μουσική γλώσσα. Σε αυτόν τον παραλληλισμό μεταξύ μουσικής και γλώσσας, βασίστηκε και η

έρευνα των Isbell και Stanley (2016) με τη συμμετοχή έντεκα Αμερικανών φοιτητών μουσικής με παράλληλη πορεία σε θεσμοθετημένα μουσικά σύνολα του πανεπιστημίου τους αλλά και συγκροτήματα -κατά βάση δημοφιλούς μουσικής- εκτός πανεπιστημίου. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η ικανότητα των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν με επιτυχία διαφορετικές «μουσικές διαλέκτους» παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την ικανότητα δίγλωσσων ατόμων να μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή γλωσσικά ιδιώματα. Για το λόγο αυτό προτείνουν τη χρήση του γλωσσολογικού όρου *εναλλαγή κώδικα* (code-switching) για την περιγραφή αυτής της μουσικής δεξιότητας.

Όπως είδαμε και παραπάνω, οι περισσότεροι λαϊκοί «διμουσικοί» οργανοπαίκτες αφομοιώνουν πρώτα ένα προφορικό ιδίωμα πριν έρθουν στη συνέχεια σε επαφή με άλλες εγγράμματα παραδόσεις. Και το αντίστροφο όμως δεν είναι απίθανο. Η May (2005) διεξήγαγε ιστορική έρευνα σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση αφροαμερικανών μουσικών της τζαζ στην πόλη της Ινδιανάπολης κατά τις δεκαετίες 1930 και 1940. Τα δεδομένα που συνέλλεξε έδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους μουσικούς αυτούς είχαν λάβει αρκετά υψηλού επιπέδου μουσική εκπαίδευση στα σχολεία που φοιτούσαν, παρά τον φυλετικό διαχωρισμό (segregation) της εποχής. Καθώς το σχολείο δεν ενθάρρυνε την ενασχόλησή τους με τη τζαζ, η εκπαίδευση τους περιελάμβανε κατά βάση ομαδικά μαθήματα πνευστών οργάνων στα πλαίσια σχολικών συνόλων. Οι μουσικοί αυτοί αξιοποίησαν την εκπαίδευση που έλαβαν στο σχολείο για να μεταπηδήσουν στη συνέχεια σε τζαζ συγκροτήματα. Παρόμοια είναι η παρατήρηση του Διονυσόπουλου (1996) σχετικά με την παραδοσιακή μουσική της Λέσβου, στο οργανολόγιο της οποίας τα χάλκινα πνευστά αποκτούν σημαντική θέση κατά τις αρχές του 20ού αιώνα. Όπως φαίνεται, οι λαϊκοί μουσικοί που ασχολήθηκαν με τα όργανα αυτά, έμαθαν να τα παίζουν, ή είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν την τεχνική και τις γνώσεις τους πάνω σε αυτά, κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε στρατιωτικές μπάντες.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων σε περιβάλλοντα τυπικής μουσικής εκπαίδευσης όπως Μουσικά Σχολεία, Ωδεία και Πανεπιστήμια, έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας νέας γενιάς οργανοπαίκτων με διαφορετικά χαρακτηριστικά ή, όπως θα έλεγε ο εθνομουσικολόγος John Baily (2001), που έχει αναπτύξει μία διαφορετικού τύπου μουσικότητα, γεγονός που δεν είναι απαραίτητα θετικό ή αρνητικό. Καθώς οι νέοι αυτοί μουσικοί έχουν λάβει εκπαίδευση σε διαφορετικά είδη, όπως η ελληνική παραδοσιακή μουσική, η βυζαντινή μουσική και η λόγια δυτική μουσική, το προφίλ τους χαρακτηρίζεται από ένα έντονο στοιχείο διμουσικότητας. Παρόμοιες περιπτώσεις διεθνώς, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον ξένων ερευνητών. Για παράδειγμα, η Soto (2018) μελέτησε την περίπτωση ενός Αμερικανού φοιτητή μεξικανικής καταγωγής, ο οποίος ως κιθαρίστας έδειχνε αξιοσημείωτη άνεση τόσο στο ρεπερτόριο της κλασικής κιθάρας που είχε διδαχθεί στο πανεπιστήμιο όσο και στο μουσικό ιδίωμα *Mariachi* το οποίο είχε μάθει βιωματικά από μικρή ηλικία. Όπως αναφέρει η ερευνήτρια, ο φοιτητής είχε αναπτύξει μία ιδιαίτερη «διμουσική ευαισθησία» και ικανότητα ερμηνείας δύο διαφορετικών στυλ τα οποία αποτελούσαν τις δύο βασικές αποχρώσεις μιας δυαδικής «μεικτής μουσικότητας» (blended musicianship) (σελ. 32). Αντίστοιχα, στην έρευνα της Nugent (2019) συμμετείχαν επτά νέοι Ιρλανδοί ηλικίας 16-20 ετών, οι οποίοι ασχολούνταν ταυτόχρονα με την κλασική μουσική και την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους. Ως προς το στοιχείο της διμουσικότητας που χαρακτηρίζει τις περιπτώσεις τους, οι νέοι αυτοί μουσικοί φάνηκε να απορρίπτουν συνειδητά το ενδεχόμενο μίξης στοιχείων από τα δύο μουσικά είδη, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα υβριδικό μείγμα κλασικής και παραδοσιακής ιρλανδικής μουσικής. Επιπλέον, όσοι έπαιζαν τις δύο μουσικές στο ίδιο όργανο φάνηκαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις μεταξύ τους διαφορές και να προσαρμόζουν ευκολότερα το παίξιμό τους σύμφωνα με αυτές.

Η περίπτωση του Μιχάλη

Η συνάντηση του ερευνητή με τον Μιχάλη πραγματοποιήθηκε στη Λέσβο το καλοκαίρι του 2021. Στη διάρκεια της συνάντησης αυτής διεξήχθη συνέντευξη ημιδομημένου χαρακτήρα κατά την οποία ο συνεντευξιαζόμενος έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τη μουσική του σταδιοδρομία, τους τρόπους με τους οποίους έμαθε – και ακόμα μαθαίνει – μουσική, αλλά και το ενδεχόμενο ενασχόλησής του με τη μουσική διδασκαλία.

Ο Μιχάλης (πρόκειται για ψευδώνυμο και όχι το αληθινό όνομα του συμμετέχοντα) γεννήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μεγάλωσε σε χωριό της Βόρειας Λέσβου, ενώ σήμερα είναι ένας από τους πιο ενεργούς και δημοφιλείς λαϊκούς μουσικούς της γενιάς του στο νησί. Προέρχεται από οικογένεια μουσικών καθώς ο προπάππος του έπαιζε κλαρίνο, ενώ ο πατέρας του ασχολείται επαγγελματικά με το μπουζούκι από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Κατά τη δεκαετία του 1980, ο πατέρας του δημιούργησε μαζί με άλλους μουσικούς του χωριού μία λαϊκή κομπανία που έμελλε να γίνει γνωστή σε ολόκληρο το νησί. Από το 2000, την ευθύνη οργάνωσης του συγκροτήματος ανέλαβε ο Μιχάλης σε συνεργασία με τον αδερφό του, ο οποίος παίζει βιολί, ενώ ο πατέρας του εξακολουθεί να είναι ενεργό μέλος της ομάδας. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της σημασίας του οικογενειακού στοιχείου στη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής ταυτότητας του.

Ο Μιχάλης ξεκίνησε να ασχολείται με τη μουσική στην ηλικία των οκτώ ετών, παρακολουθώντας μαθήματα αρμονίου με ένα δάσκαλο στο χωριό του, που όπως φαίνεται δεν ήταν λαϊκός μουσικός. Στην ηλικία των δώδεκα, έπαιζε ήδη επαγγελματικά σε “Greek nights”, όπως ονομάζονται οι υπαίθριες μουσικές βραδιές που πραγματοποιούνται σε ξενοδοχεία τουριστικών περιοχών κατά τη διάρκεια της καλοκαιρινής περιόδου. Όπως φαίνεται στην παρακάτω στιχομυθία, ο δάσκαλος αυτός δίδαξε στον Μιχάλη τα «κλασικά», όπως ο ίδιος τα αποκαλεί, και όχι λαϊκό ή παραδοσιακό ρεπερτόριο.

Ερ: Με τί όργανο ξεκίνησες;

Πλήκτρα... αρμόνιο. Είχα ένα μικρό μαθητικό πλαστικό και μου λέει ο πατέρας μου «αν δεν μάθεις δεν θα σου πάρω πιο καλό». Πήγα σε ένα δάσκαλο εδώ στο χωριό μου που έκανε μουσική... Ο δάσκαλός μου έμαθε τα κλασικά. Έπαιζα τα «Κύματα του Δουνάβεως», τις Κομπαρσίτες.. έπαιζα πολλά... με νότες. «Άστα τα μαλλάκια σου».. όλα αυτά, με αρμονίες.

Παρ’ όλα αυτά, όταν του ζητήθηκε να αναφέρει τους δασκάλους του, έσπευσε να προσθέσει σε αυτούς τον πατέρα του, παρά το γεγονός ότι εκείνος έπαιζε μπουζούκι και όχι αρμόνιο.

Ερ: Αυτός [ο δάσκαλος του αρμονίου] ήταν ο πρώτος σου δάσκαλος;

Αυτός και ο πατέρας μου. Και οι δύο μαζί. Ο ένας μου έδειχνε τα κλασικά και ο πατέρας μου τα λαϊκά. Λαϊκούς δρόμους, κλίμακες.

Όπως εξηγεί, από τον πατέρα του έμαθε τους λαϊκούς δρόμους και τις εισαγωγές πολλών τραγουδιών, ενώ παράλληλα συνέχισε να μελετά τα «κλασικά» με τον δάσκαλο του αρμονίου, αναπτύσσοντας έτσι από μικρή ηλικία το προφίλ ενός «διμουσικού» ατόμου. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκε από τον πατέρα του, ανέφερε τα εξής:

Με το αφτί όλα. Εγώ είχα τρομερό αφτί και είχα και πολλή ταχύτητα στα δάχτυλα. Δηλαδή, δώδεκα χρονών έπαιζα. «Περασμένες μου αγάπες» όλα αυτά, τα έπαιζα

γρήγορα, με ταχύτητα. Δεν είχα θέμα. Και τώρα τα παίζω. Μελετούσα και πολύ όμως. Θυμάμαι μια φορά με τον πατέρα μου, είχα περάσει 45 εισαγωγές σε μία μέρα.

Σε αυτή τη διαδικασία, η μάθηση μέσω του προσπολιτισμού που αναφέρθηκε προηγουμένως αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα περισσότερα από αυτά τα κομμάτια ήταν ήδη γνωστά στον Μιχάλη αφού από μικρή ηλικία τα άκουγε από τους μουσικούς του χωριού του:

Εισαγωγές, τραγούδια που τα 'ξερα, που μικρός τα 'κουγα συνέχεια... «Μολυβιά», «Τα δυο σου χέρια πήρανε», «Βεργούλες», τέτοια τραγούδια ας πούμε, τα ήξερα. Μία φορά τα έλεγε ο πατέρας μου και τα περνούσα κατευθείαν.

Η επικέντρωση στην εκμάθηση εισαγωγών και όχι ολόκληρων κομματιών, οφείλεται πιθανότατα στην επιθυμία του να παίξει όσο το δυνατόν νωρίτερα στο συγκρότημα της οικογένειάς του, αναδεικνύοντας την άμεση σχέση μεταξύ της επαγγελματικής του δραστηριότητας και των διαδικασιών μάθησης. Αυτό εξηγεί ενδεχομένως την απόφαση του να ασχοληθεί παράλληλα και με το ακορντεόν, αφού έτσι θα μπορούσε να πάρει μέρος στις «γαμήλιες πατινάδες», τη συνοδεία δηλαδή της νύφης μετά μουσικής από το σπίτι της στην εκκλησία, όπως το τοπικό έθιμο απαιτεί.

Σε ηλικία 15 ετών, ο Μιχάλης ξεκίνησε μαθήματα θεωρίας και αρμονίας με έναν δάσκαλο ο οποίος κατά το παρελθόν είχε συνεργαστεί με πολλούς γνωστούς λαϊκούς μουσικούς.

Όταν έκανα μαθήματα μαζί του είχε ένα παιδί που του μάθαινε κιθάρα. Εγώ καθόμουν δίπλα και έπαιζα πλήκτρα και έβλεπα που του έδειχνε και μετά την έπαιρνα και τα έπαιζα εγώ. Όχι να σολάρω αλλά να τεμπάρω. Μετά επειδή είχα εμπειρία με τα ακόρντα τα πέρναγα κατευθείαν [στο αρμόνιο].

Σε αυτό το απόσπασμα είναι εμφανής και η σημασία της ικανότητας των λαϊκών μουσικών να μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Επιπλέον, παρατηρούμε και μία άνεση στο να παίζουν πολλά διαφορετικά όργανα, τουλάχιστον μέχρι κάποιο σχετικό επίπεδο. Έτσι, ο Μιχάλης έπαιζε αρμόνιο, ακορντεόν, κιθάρα, και, όπως θα δούμε, τρομπέτα, αν και ο ίδιος υποστήριξε ότι τα βασικά του όργανα είναι το αρμόνιο και η τρομπέτα.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η τρομπέτα αποκτά σταδιακά κεντρική θέση στην τοπική παραδοσιακή κομπανία της Λέσβου, αν και οι εκτελεστές του οργάνου σπανίζουν σήμερα στο νησί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο ήχος της τρομπέτας συνδέεται περισσότερο με τους παραδοσιακούς χορευτικούς σκοπούς, ενώ ακούγεται σπάνια σε τραγούδια του αστικού λαϊκού ρεπερτορίου. Έτσι, στις δημόσιες εμφανίσεις του ο Μιχάλης αλλάζει μεταξύ των δύο οργάνων, ανάλογα με το ρεπερτόριο που παίζεται εκείνη τη στιγμή. Όταν αποφάσισε να μάθει να παίζει τρομπέτα, απευθύνθηκε σε έναν ηλικιωμένο μουσικό από το χωριό του, ο οποίος όμως αρνήθηκε να του προσφέρει μαθήματα:

Αυτός ήταν μεγάλος μουσικός, σωστός. Δηλαδή, σε αυτά που έπαιζε εδώ τα παραδοσιακά ήταν μεγάλο όνομα. Ωραίος, ωραίος παίχτης, ωραίος σ' όλα. Εγώ του είπα να μου δείξει τρομπέτα. Αλλά δεν ήθελε να μου δείξει. Δεν μου 'δειξε. Δεν ήθελε και μου είπε «δεν κάνει αυτό το όργανο για τα χείλια σου».

Παρά την άρνηση του ηλικιωμένου μουσική να τον διδάξει, ο Μιχάλης ήταν αποφασισμένος να μάθει να παίζει τρομπέτα. Έτσι, αποφάσισε να γραφτεί στη Φιλαρμονική Ορχήστρα της περιοχής όπου τελικά έμαθε τα βασικά του χειρισμού της τρομπέτας μέσω ομαδικών μαθημάτων από τον αρχιμουσικό, που όμως ο ίδιος δεν ήταν

τρομπετίστας. Όταν έμαθε να παίζει τις νότες, άρχισε να περνά τους τοπικούς παραδοσιακούς σκοπούς στην τρομπέτα μόνος του. Σήμερα είναι ένας από τους λιγιστούς τρομπετίστες της γενιάς του στο νησί, ενώ παρακολουθεί μαθήματα μέσω skype με έναν διακεκριμένο τρομπετίστα από τον χώρο της τζαζ.

Όσον αφορά τη χρήση μουσικής σημειογραφίας, ο Μιχάλης ανέφερε ότι αν και γνωρίζει να διαβάζει, οι περιπτώσεις που χρειάστηκε να το κάνει είναι σπάνιες:

Ερ: Όταν θες να βγάλεις ένα καινούργιο κομμάτι, που δεν το έχεις ξαναπαίξει, τί κάνεις συνήθως;

Τώρα με την πείρα που έχω, θα το βάλω να το ακούσω στο κινητό μου λίγες φορές, απλά για να πάρω το χρώμα και μέσα στο μυαλό μου μελετάω τις νότες κατευθείαν και το βγάζω στα πλήκτρα πάνω.

Στο τέλος της συνέντευξης, ο Μιχάλης ρωτήθηκε εάν είχε διδάξει ποτέ ή εάν τον ενδιέφερε κάτι τέτοιο. Στην απάντησή του ήταν εμφανής η απροθυμία του να προσφέρει «οργανωμένα μαθήματα», αν και, όπως θα δούμε, έχει βοηθήσει κατά καιρούς νεαρούς μουσικούς να αναπτύξουν το παίξιμό τους:

Έχω βοηθήσει κάποια παιδιά αλλά για λίγο. Για μαθήματα και αυτά... δεν θέλω να κοροϊδεύω κάποιον. Καταρχήν έχω χρόνια να κάνω με νότες και λίγο ζορίζομαι και εγώ τώρα. Προτιμώ να δείξω σε κάποιον «στο ψητό» που λέμε. Για μαθήματα αν είναι κάποιος τον στέλνω στον αδερφό μου, που έχει και ένα πτυχίο... που τον σπουδάσαμε για αυτή τη δουλειά.

Συζήτηση

Η περίπτωση του Μιχάλη παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με περιπτώσεις λαϊκών μουσικών παλαιότερων γενεών. Κατ' αρχάς, μεγαλώνοντας σε μία αγροτική περιοχή, είχε την ευκαιρία να «μάθει» μέρος του τοπικού ρεπερτορίου μέσω διαδικασιών προσπολιτισμού, αφού από μικρή ηλικία παρατηρούσε και άκουγε τον πατέρα του και τους υπόλοιπους μουσικούς του χωριού να παίζουν. Το στοιχείο αυτό συνεισέφερε ενδεχομένως στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να μιμείται εύκολα αυτό που βλέπει και ακούει, και την άνεση που επέδειξε αργότερα όσον αφορά την ενασχόλησή του με πολλά διαφορετικά όργανα.

Επιπλέον, το γεγονός ότι προέρχεται από μουσική οικογένεια, εκτός από το ότι συνετέλεσε στο να ανατραφεί σε ένα πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον, επηρέασε τις μουσικές του επιλογές αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έμαθε μουσική. Σύμφωνα με τον Κοφτερό (2005), το γεγονός ότι οι νέοι μουσικοί προέρχονταν από μουσικές οικογένειες επηρέαζε σημαντικά τις αποφάσεις σχετικά με το μέλλον τους, αφού αυτές έπρεπε να είναι σύμφωνες με τις ανάγκες του οικογενειακού μουσικού συγκροτήματος. Για παράδειγμα, ένας πατέρας μπορούσε να διδάξει στο γιο του σαντούρι προκειμένου ο ίδιος να παίζει βιολί. Έτσι και ο Μιχάλης δεν ασχολήθηκε με όργανα όπως το βιολί και το μπουζούκι, τα οποία έπαιζαν ο αδερφός και ο πατέρας του αντίστοιχα. Αυτό γίνεται σαφές και από τα μαθήματα με τον πατέρα του, τα οποία δεν είχαν στόχο να μάθει μπουζούκι –όπως θα περίμενε κανείς– αλλά περιορίζονταν στην εκμάθηση ρεπερτορίου. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η εξειδίκευση δεν αποτελούσε ζητούμενο στις σχέσεις μαθητείας που ανέπτυσαν οι μαθητευόμενοι μουσικοί με τον δάσκαλό τους, ο οποίος συνήθως ήταν κάποιο συγγενικό πρόσωπο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του κλαρινίστα Τάσου Χαλκιά (1914-1992) ο οποίος ως δάσκαλός του θεωρούσε, πέρα από τον ξάδερφό του που έπαιζε κλαρίνο, τους δύο αδερφούς του που έπαιζαν σαντούρι και βιολί, αλλά και τη μητέρα του και την αδερφή του οι οποίες τραγουδούσαν και από τις οποίες έμαθε ένα σημαντικό μέρος του ρεπερτορίου του (Παπαδάκης, 1983). Ως προς τη σημασία του οικογενειακού παράγοντα

στη μουσική πορεία του Μιχάλη, αξιοπρόσεκτη ήταν και η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου μιλώντας για τις αποφάσεις που αφορούσαν τις σπουδές του αδερφού του («που τον σπουδάσαμε για αυτή τη δουλειά...»), οι οποίες όπως φάνηκε ήταν συλλογικές.

Ένα ακόμα γεγονός που σχετίζεται με τη μουσική πορεία του Μιχάλη αφορούσε την επιθυμία του να μάθει τρομπέτα, αλλά και την απόρριψη που δέχθηκε από τον ηλικιωμένο τρομπετίστα του χωριού, όταν του ζήτησε να παρακολουθήσει μαθήματα μαζί του. Το γεγονός αυτό θυμίζει την παρατήρηση της Μαζαράκη (1984) ότι οι παραδοσιακοί μουσικοί συνήθως αρνούνταν να διδάξουν σε μη συγγενικά τους πρόσωπα, φοβούμενοι ότι μελλοντικά οι μαθητές θα τους «έπαιρναν τη δουλειά» έχοντας προηγουμένως κλέψει την τέχνη τους. Ενδιαφέρουσες όμως είναι και οι απόψεις του Μιχάλη σχετικά με το ενδεχόμενο του να διδάξει ο ίδιος εφόσον του ζητηθεί. Κατ' αρχάς, αξιοπρόσεκτη είναι η εξ ορισμού σύνδεση των μαθημάτων μουσικής με τη χρήση παρτιτούρας. Ενώ δηλαδή ο ίδιος, ως λαϊκός μουσικός, μαθαίνει κατά βάση με ακουστικό τρόπο, αδυνατεί να σκεφτεί το ενδεχόμενο διεξαγωγής ενός μαθήματος μουσικής στο οποίο απουσιάζει η χρήση παρτιτούρας, αναπαράγοντας ενδεχομένως μία γενικώς κοινή πεποιθήση. Επιπλέον, ο Μιχάλης φαίνεται να ταυτίζει τον δάσκαλο μουσικής με ένα άτομο που έχει επίσημες σπουδές και κατέχει αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.

Επίλογος

Κλείνοντας το παρόν άρθρο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Μιχάλης αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα λαϊκού «διμουσικού» οργανοπαίκτη με πολλαπλές μουσικές ταυτότητες οι οποίες συνυπάρχουν. Ειδικότερα, ενώ έμαθε να παίζει τα «κλασικά» στο αρμόνιο από δάσκαλο –από τον οποίο διδάχθηκε και την ανάγνωση σημειογραφίας– στη συνέχεια έμαθε το τοπικό παραδοσιακό ρεπερτόριο στην τρομπέτα μόνος του και με τελείως ακουστικό τρόπο. Όπως φάνηκε, το στοιχείο της διμουσικότητας δεν περιορίζεται σε δισιμούς που αφορούν το ρεπερτόριο που έμαθε (κλασικό/παραδοσιακό) ή το μέσο μετάδοσης αυτού (μέσω μουσικού κειμένου/μέσω ακουστικού τρόπου), αλλά επεκτείνεται και στους τρόπους με τους οποίους έμαθε μουσική γενικότερα. Μελετώντας τη «μαθησιακή» του βιογραφία παρατηρούμε συνεχώς μία παράλληλη πορεία μεταξύ μορφών τυπικής (μαθήματα με δασκάλους) και άτυπης (παίξιμο με άλλους μουσικούς) μουσικής μάθησης, ενώ δεν περνά απαρατήρητη η έστω «ευκαιριακή» συμμετοχή του στη μπάντα της περιοχής, πλαίσιο στο οποίο συνυπάρχουν πρακτικές τυπικής και άτυπης μάθησης. Τέλος, ο Μιχάλης επέδειξε μία σχετική άνεση ως προς την εναλλαγή κωδικών (code-switching) καθώς μπορούσε να παίζει με επιτυχία το έντεχνο ρεπερτόριο που τα τουριστικά “Greek nights” των ξενοδοχείων της περιοχής απαιτούν. Αλλά και στα γλέντια δεν είχε κανένα πρόβλημα ως προς τις εναλλαγές μεταξύ λαϊκού και παραδοσιακού ρεπερτορίου τα οποία υποστήριζε εξίσου καλά «αλλάζοντας» μεταξύ αρμονίου και τρομπέτας αντίστοιχα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανωγειανάκης, Φ. (1976). *Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα*. Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος.
- Apostolis, A., & Ververis A. (2020). Folk musicians in the position of teacher: The case of a santouri player and teacher in Greece. *Visions of Research in Music Education*, 36. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v36n1/visions/3611_Apostolis_and_Ververis.pdf
- Baily, J. (2001). Learning to perform as a research technique in Ethnomusicology. *British Journal of Ethnomusicology*, 10(2), 85-98. <https://doi.org/10.1080/09681220108567321>
- Βερβέρης, Α. (2021). «Μαθαίνεται, αλλά διδάσκεται;» Η διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο Α. Βερβέρης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 25-44). Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Chianis, S. (1981). *Epirotika with Periklis Halkias: Greek folk music and dances recorded in New York*.

Folkways Records.

- Dionyssiou, Z. (2000). The effects of schooling on the Teaching of Greek traditional music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163. <https://doi.org/10.1080/14613800050165613>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Hood, M. (1960). The challenge of “bi-musicality.” *Ethnomusicology*, 4(2), 55-59. <https://doi.org/10.2307/924263>
- Isbell, D., & Stanley, A.M. (2018). Code-switching musicians: An exploratory study. *Music Education Research*, 20(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1238061>
- Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaká: Music, meaning and identity in modern Greece*. Ashgate.
- Κοκκώνης, Γ. (2007). Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου: Μία αμφίδρομη σχέση. Στο *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα»* (σσ. 31-35). Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων.
- Κοφτερός, Δ. (1996). Ένα γαϊδούρι για δίδακτρα. *Παράδοση και τέχνη*, 29(1), 15.
- Κοφτερός, Δ. (2005). *Μελίφθογγο – Ελληνικό σαντούρι: Πρακτική & εκμάθηση*. Φίλιππος Νάκας.
- Κωτσοπούλου, Δ., & Διονυσίου, Ζ. (2019). Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες Ρομά: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17(1), 107-120.
- Λιάβας, Λ. (1996). Αυτοσχεδιασμός στη λαϊκή μουσική: Ελευθερία και υποταγή. *Δίφωνο*, 28(1), 86.
- Μαζαράκη, Δ. (1984). *Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα*. Κέδρος.
- Μαυροειδής, Μ. (1995). Μουσική εκπαίδευση και παράδοση: Η εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο ΠΟΛΙΤΗΣ Δεκαπενθήμερος*, 11(1), 35-39.
- May, L. F. (2005). Early musical development of selected African American jazz musicians in Indianapolis in the 1930s and 1940s. *Journal of Historical Research in Music Education*, 27(1), 21-32. <http://www.jstor.org/stable/25597915>
- Νικολακάκης, Γ. (2000). Προσωπογραφίες Λαϊκών Μουσικών. Στο Σ. Χτούρης (Επιμ.), *Μουσικά Σταυροδρόμια στο Αιγαίο (Λέσβος 19ος-20ος αιώνας)* (σσ. 243-310). Εξάντας.
- Nugent, M. (2019). *Instrumental music learning in an Irish bimusical context* [Διδακτορική διατριβή, Technological University Dublin]. ARROW@TU Dublin. <https://doi.org/10.21427/wc56-yb24>
- Παπαδάκης, Γ. (1983). *Λαϊκοί πραχτικοί οργανοπαίχτες*. Επικαιρότητα.
- Soto, A. C. (2018). Mariachi and western art music in the preparation of future teachers: Nurturing the bimusical complexities of Mexican-American students. In A. L. Simmons & S. E. Allen (Eds.), *Texas music education research: Reports of research in music education presented at the Annual Meeting of the Texas Music Educators Association, February 2018* (pp. 32-57). Texas Music Educators Association.
- Ververis, A. (2019). Traditional instruments in public Music Secondary Schools and Universities of Greece: Methods of transmission and teaching. *Živá hudba*, 10(1), 72-84. <https://ziva-hudba.info/wp-content/uploads/2020/04/Ververis-ZH10-1.pdf>

Διονυσίου, Ζ., Ιμέρ, Ι., & Σαπνάρα, Δ. (2023). Δημιουργία Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων και εφαρμογή διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περκακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 91-102). Ε.Ε.Μ.Ε.



Δημιουργία Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων και εφαρμογή διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής

Ζωή Διονυσίου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
dionyssiou@gmail.com

Ιωάννα Ιμέρ

Νηπιαγωγός, ΜΑ
ioannaimer55@yahoo.com

Δήμητρα Σαπνάρα

Εκπαιδευτικός Μουσικής, ΜΑ
dhmsap@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα με επίκεντρο το Ψηφιακό Μουσείο Ζωγραφικής των Επτανήσων¹ αποτελεί μία έρευνα βασισμένη στην τέχνη που επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τις τέχνες και την ποικιλομορφία των Ιονίων νήσων. Μέσω ενός διαδικτυακού προγράμματος ελεύθερης πρόσβασης δημιουργήσαμε ένα Ψηφιακό Μουσείο Ζωγραφικής των Επτανήσων στο οποίο δόθηκε ξεχωριστός χώρος για έκθεση των έργων των μαθητών μας. Η έρευνα ακολουθεί τις αρχές της διακαλλιτεχνικότητας, της αισθητικής αγωγής μέσω της πολυαισθητηριακής μάθησης και του ψηφιακού μουσειακού γραμματισμού. Επιδιώξαμε οι μαθητές να γνωρίσουν τα έργα που εκτίθενται στο Ψηφιακό Μουσείο και να δημιουργήσουν μέσα από διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (μουσική, ζωγραφική, θέατρο, κίνηση, ποίηση και αφήγηση). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες, σε τάξη νηπιαγωγείου στην Κέρκυρα, και Β' και Δ' δημοτικού σχολείου στη Ζάκυνθο κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής συλλέχθηκαν δεδομένα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, από τα διακαλλιτεχνικά έργα των μαθητών και τα φύλλα εργασίας. Οι μαθητές απόλαυσαν την περιήγηση στο ψηφιακό μουσείο, εκφράστηκαν δημιουργικά μέσα από τις διάφορες τέχνες και αναγνώρισαν γνώριμα τοπία του νησιού τους και άλλων νησιών των Επτανήσων. Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη διακαλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών και την εξοικείωση με τον γεωγραφικό τους τόπο.

Λέξεις κλειδιά: διακαλλιτεχνικότητα, έρευνα βασισμένη στην τέχνη, ζωγραφική, Ιόνια νησιά, μουσική παιδαγωγική και μουσειοπαιδαγωγική, ψηφιακό μουσείο

¹ Το Ψηφιακό Μουσείο Ζωγραφικής των Επτανήσων είναι αναρτημένο στον παρακάτω σύνδεσμο:
<https://www.artsteps.com/view/6182c817dc6a361fd27dff50/?currentUser>

Creation of Ionian Islands Digital Museum of Paintings and implementation of interartistic activities in the music class

Zoe Dionyssiou

Associate Professor, Department of Music Studies, Ionian University
dionyssiou@gmail.com

Ioanna Imer

Kindergarten teacher, MA
ioannaim55@yahoo.com

Dimitra Sapnara

Music teacher, MA
dhmsap@yahoo.gr

Abstract

The present study, based on the Ionian Islands Digital Museum of Paintings, is an art-based research that seeks to bring students in contact with the arts and the diversity of Ionian Islands. Through an open-access program we created the Ionian Islands Digital Museum of Paintings in which a separate space for exhibition of our students' works is provided. The research follows the principles of inter-artistic, aesthetic education through multisensory learning and digital museum literacy. We sought our students to get familiar with the paintings exhibited at the Digital Museum and to be creative through various forms of artistic expression (music, painting, theater, movement, poetry and narration). The program was implemented in three age groups, in a kindergarten class in Corfu, and in the Grades B and D of a primary school in Zakynthos during the school year 2021-22. For the evaluation of the educational project, we collected data from the teachers' diaries, students' artistic creations and worksheets. The participating students enjoyed the digital museum tour, expressed themselves creatively through various arts and recognized familiar landscapes of their island and other Ionian Islands. The research highlights the need for students' inter-artistic expression and familiarity with their geographical location.

Keywords: inter-artistic, art-based research, painting, Ionian Islands, music education and museum pedagogy, digital museum

Εισαγωγή

Αφόρμηση για την παρούσα έρευνα ήταν η εφαρμογή μιας διακαλλιτεχνικής προσέγγισης στη διδασκαλία της μουσικής σε συνδυασμό με άλλες τέχνες. Το πρότζεκτ περιλάμβανε δύο στάδια: α) τη δημιουργία ενός Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων και β) τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο νησιά των Ιονίων νήσων, στην Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο. Εστίασαμε στα Επτάνησα λόγω του κοινού τόπου διαμονής των ερευνητριών, καθώς και της έλλειψης κάποιας αντίστοιχης ψηφιακής εφαρμογής. Στόχος του πρότζεκτ ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές χαρακτηριστικά τοπία των Επτανήσων μέσα από την επαφή με έργα ζωγραφικής και χαρακτηριστικής ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών. Για να διαμορφώσουμε την παιδαγωγική μας προσέγγιση, εμπνευστήκαμε από τις αρχές της αισθητικής αγωγής, της διακαλλιτεχνικότητας και της πολυαισθητηριακής μάθησης. Επίσης αξιοποιήσαμε τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής και της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας, ως δεξιότητες του 21ου αιώνα. Παρακάτω ακολουθεί μία αναφορά στις θεματικές αυτές περιοχές, στην εφαρμογή και στα αποτελέσματα του προγράμματος.

Αισθητική αγωγή, διακαλλιτεχνικότητα και πολυαισθητηριακή μάθηση

Βασική αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι το σχολείο να προσφέρει ελευθερία στους μαθητές δημιουργώντας τους δυνατές βιωματικές και αισθητικές εμπειρίες (Dewey, 1986). Η αισθητική εμπειρία των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί από πληθώρα δραστηριοτήτων μέσω της εξερεύνησης και της προσεκτικής παρατήρησης ενός καλλιτεχνικού έργου. Άλλωστε όπως αναφέρει και η Μέγα (2011, σελ. 39) «οι τέχνες δρουν σαν μαγνήτης για τις αισθήσεις, με αποτέλεσμα την αισθητική ευαισθητοποίηση του αποδέκτη τους». Ο πλούτος αισθητικών εμπειριών που προσφέρουν οι τέχνες προάγει τη στοχαστική σκέψη των μαθητών και ενισχύει τη διαδικασία της μεταγνώσης και της ευρύτερης κατανόησης του εαυτού μας και της πραγματικότητας γύρω μας (Μέγα, 2011).

Η ενασχόληση με τις τέχνες συμβάλλει στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της προσωπικής έκφρασης. Συμβάλλει επίσης στον «αισθητικό γραμματισμό» ο οποίος σχετίζεται με την αισθητική αντίληψη για την τέχνη, την ικανότητα αποδοχής και κατανόησης ενός καλλιτεχνικού έργου, την ενίσχυση της ευαισθησίας απέναντι στα έργα και τους δημιουργούς τους (Κοκκίδου, 2015). Ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της εκπαίδευσης επιδιώκει να αναπτύξουν οι μαθητές εμπειρίες μέσα από μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης, και να αποκτήσουν δεξιότητες αισθητικού, οπτικοακουστικού, μουσικού, μουσειακού και άλλων γραμματισμών.

Στόχος του πρότζεκτ ήταν η αισθητική εμπειρία και η πολυαισθητηριακή μάθηση. Επιδιώξή μας ήταν να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας αισθητικά, να προσφέρουμε πολλαπλούς τρόπους πρόσληψης της γνώσης, ώστε να φτάσουν σε μία καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος γύρω τους. Αυτές άλλωστε είναι και οι αρχές της μετασηματίζουσας μάθησης (Κοκκος, 2010). Η ενασχόληση με τις τέχνες διδάσκει στους μαθητές πώς να κατανοήσουν και να απολαύσουν ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα, ανακαλώντας τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Μέσα από τα στάδια της προσεκτικής παρατήρησης και της ανάλυσης ενός έργου, οι μαθητές αναπτύσσουν τη στοχαστική τους σκέψη, που είναι ένας συνδυασμός της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης (Μαλαφάντης & Σταμάτη, 2011· Μέγα, 2011).

Η διακαλλιτεχνικότητα στην εκπαίδευση είναι μία προσέγγιση που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διαθεματικότητας και καλεί τον εκπαιδευτικό να φέρει τις τέχνες σε διάδραση μεταξύ τους. Επιδιώξη της διακαλλιτεχνικότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές διάφορες τέχνες και να εντοπίσουν κοινές θεματικές πάνω στις οποίες να βιώσουν καλλιτεχνικές εμπειρίες. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διακαλλιτεχνικών δράσεων στο σχολείο μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες προσωπικής έκφρασης και πρόσληψης της γνώσης, καθώς και δεξιότητες μεταφοράς της αισθητικής εμπειρίας από μία τέχνη σε άλλη ή σε άλλες. Τα παιδιά αισθάνονται οικεία με τη διακαλλιτεχνική έκφραση, καθώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο ολιστικά και διαθεματικά. Άλλωστε, στις βαθμίδες της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει πρόσφορο έδαφος για διάλογο των τεχνών κάτω από την ομπρέλα της αισθητικής αγωγής.

Μουσειοπαιδαγωγική και Ψηφιακό Μουσείο

Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική επιδιώκει τη σύνδεση των μουσείων με τη βιωματική εμπειρία, τον διάλογο, την αισθητική απόλαυση, την καλλιτεχνική δημιουργία και την πολυαισθητηριακή μάθηση. Η μουσειακή μάθηση εμφανίζεται πιο διευρυμένη από τη μάθηση εντός σχολικού πλαισίου και εστιάζει στην κοινωνική συνεύρεση, την επικοινωνία και κυρίως τη συμμετοχή. Άλλωστε τα μουσεία περιλαμβάνουν πλέον διαδικασίες και διαδρομές που αφήνουν χώρο στους επισκέπτες για ελεύθερη, βιωματική

και δημιουργική έκφραση (Νικονάνου, κ.ά., 2015).

Η ραγδαία ανάπτυξη και χρήση καινοτόμων τεχνολογιών, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και η πανδημία Covid-19 επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην επαφή των ανθρώπων με το μουσείο (Franceschi & de Miguel Alvarez, 2021). Σήμερα τα μουσεία αναπτύσσουν ολοένα και περισσότερα ψηφιακά περιβάλλοντα για να παρουσιάσουν τις συλλογές τους προσφέροντας στο κοινό τη δυνατότητα να περιηγηθεί σε συλλογές και εκθέματα που διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να προσεγγίσει (Katz & Halpern, 2015). Οι επισκέπτες των ψηφιακών μουσείων έχουν ποικίλες δυνατότητες περιήγησης μέσα από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, μπορούν να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο, να συμμετέχουν σε περαιτέρω δράσεις, όπως εκδηλώσεις και διαγωνισμούς, ή να κάνουν τη δική τους παρέμβαση. Η ψηφιοποίηση και χρήση των τεχνολογικών μέσων φαίνεται πως δεν αναιρεί αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την εμπειρία της επίσκεψης (Νικονάνου, κ.ά., 2015· Katz & Halpern, 2015).

Οι δυνατότητες ενός ψηφιακού μουσείου μπορούν να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με νέα περιβάλλοντα ή μουσεία από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου μέσω της εικονικής πραγματικότητας (Atamuratov, 2020). Το ψηφιακό περιβάλλον ενισχύει την ανάπτυξη της οπτικής και αισθητικής αντίληψης και βελτιώνει τις γνωστικές και αισθητηριακές ικανότητες των μαθητών (Franceschi & de Miguel Alvarez, 2021). Τα ψηφιακά μουσεία μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις τέχνες και να βιώσουν διακαλλιτεχνικές εμπειρίες, αλλά η περιήγηση σε ψηφιακά μουσειακά περιβάλλοντα είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με βιωματικές δραστηριότητες και αισθητικές εμπειρίες των παιδιών στο ζωντανό τους περιβάλλον με συμμαθητές, φίλους και οικείους τους.

Μεθοδολογία

Αφόρμηση για την παρούσα έρευνα και για την επιλογή εστίασης στα Επτάνησα αποτέλεσε ο κοινός τόπος διαμονής των ερευνητριών, οι οποίες κατοικούν σε δύο νησιά των Ιονίων νήσων, την Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο.

Το πρώτο στάδιο του πρότζεκτ αφορούσε τη δημιουργία ενός Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων. Επιλέξαμε 32 έργα, τα οποία εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο, με κριτήριο να αποτυπώνονται όλα τα Ιόνια νησιά και να υπάρχει ποικιλομορφία εικόνων, θεμάτων και τεχνικών στους πίνακες ζωγραφικής. Τα έργα προέρχονταν από παλαιότερους και σύγχρονους Έλληνες και ξένους καλλιτέχνες. Μελετώντας αντίστοιχους ιστότοπους με έργα ζωγραφικής, όπως αυτόν της Εθνικής Πινακοθήκης, καθώς και του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα, καταλήξαμε στον διαχωρισμό των πινάκων σε τρεις κατηγορίες: α) αστικό τοπίο, β) ενδοχώρα και γ) θαλασσογραφίες. Χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό ελεύθερης πρόσβασης artsteps το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία ενός νέου μουσειακού χώρου από τον χρήστη.

Το εικονικό μουσείο που δημιουργήσαμε αποτελείται από δύο ξεχωριστές αίθουσες. Στη μια αίθουσα εκτίθενται οι 32 επιλεγμένοι πίνακες, ενώ η δεύτερη αίθουσα αξιοποιήθηκε για την έκθεση κάποιων έργων των μαθητών μας στο πλαίσιο του προγράμματος.



Εικόνα 1. Απεικόνιση του Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων

Ακολούθως, καταγράφηκαν πληροφορίες για κάθε πίνακα και προτεινόμενες εκπαιδευτικές διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες με αφορμή το θέμα, το υλικό, την οπτική γωνία, τις γραμμές, τα χρώματα κλπ. Οι πληροφορίες ηχογραφήθηκαν από τις ερευνήτριες και καταχωρήθηκαν ως συμπληρωματικό υλικό σε κάθε έκθεμα. Έτσι, ο επισκέπτης του ψηφιακού μουσείου πατώντας πάνω στο έκθεμα λαμβάνει οπτικά και ακουστικά τις πληροφορίες για τον πίνακα, τον δημιουργό του και τις προτεινόμενες διακαλλιτεχνικές εκπαιδευτικές δράσεις.



Εικόνα 2. Παράδειγμα πίνακα με πληροφορίες

Το δεύτερο στάδιο του πρότζεκτ αφορούσε το διακαλλιτεχνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τις ερευνήτριες και διδάχθηκε από την δεύτερη και τρίτη ερευνήτρια σε τρία τμήματα δύο σχολείων, ενός νηπιαγωγείου και ενός δημοτικού σχολείου. Όλες οι δραστηριότητες έχουν ως βασικό στόχο την εμπλοκή των μαθητών και των επισκεπτών με το έκθεμα και ποικίλουν ανάλογα με τις δυνατότητες που προσφέρει ο κάθε πίνακας. Συγκεκριμένα, αφορούν μουσικές, εικαστικές, θεατρικές-παραστατικές, κινητικές και αφηγηματικές δραστηριότητες.

Η εφαρμογή του προγράμματος ακολούθησε μια ευέλικτη πορεία, μία «ακατάστατη διαδικασία», όπως διευκρινίζει και η Leavy (2017) που συμβαίνει συχνά στις έρευνες βασισμένες στην τέχνη. Οι ερευνήτριες-εκπαιδευτικοί δεν ακολούθησαν κάποιο συγκεκριμένο πλάνο περιήγησης, αλλά σε κάθε διδακτική ώρα γινόταν μία διαφορετική περιήγηση κατά την οποία οι μαθητές ή η εκπαιδευτικός της τάξης επέλεξαν με ποιο έκθεμα θα ασχοληθούν και ποιες δραστηριότητες θα πραγματοποιήσουν. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στις πληροφορίες του εκάστοτε εκθέματος δεν ακολουθούνταν πάντα, αλλά οι εκπαιδευτικοί έκριναν ποιες δύνανται να πραγματοποιηθούν ή επέλεξαν άλλες ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα βασισμένη στην τέχνη, η οποία δίνει

την ευκαιρία σε μαθητές από τρεις ηλικιακές ομάδες να γνωρίσουν τα έργα τέχνης του Ψηφιακού Μουσείου ζωγραφικής των Επτανήσων, να τα ερμηνεύσουν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο και να απολαύσουν την εμπειρία διακαλλιτεχνικών δράσεων. Κάποια από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της έρευνας βασισμένης στην τέχνη, όπως αναφέρει η Ταμίσογλου (2008), είναι η ερμηνεία των εικονικών και γλωσσικών συμβόλων, που βασίζεται σε μία υποκειμενική αντίληψη των πραγμάτων. Επίσης η αποδοχή του γεγονότος πως δεν υπάρχει μία «απόλυτη αλήθεια», αλλά μία «πολυδιάστατη πραγματικότητα» γύρω μας. Οι νέες μέθοδοι έρχονται να συμπληρώσουν και να αναδείξουν μία διαφορετική οπτική των πραγμάτων και προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τη χρήση πιο παραδοσιακών ερευνητικών αντιλήψεων (Lafrenière & Cox, 2013). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, λειτούργησαν ως συνεργευνήτες, δημιουργώντας οι ίδιοι τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στην τάξη μέσω της τέχνης, σε μία πιο προσιτή και κατανοητή για αυτούς μορφή (Barone, 1995· Ταμίσογλου, 2008).

Το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα προσβασιμότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και επιλέχθηκε από τις ερευνήτριες με βάση τον χώρο εργασίας τους κατά την σχολική χρονιά 2021-2022. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου της Κέρκυρας, 24 μαθητές της Β΄ τάξης και 21 μαθητές της Δ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ζακύνθου.

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος διακαλλιτεχνικών δράσεων διήρκησε 7 διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη, κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2021. Στις τάξεις Β΄ και Δ΄ του δημοτικού σχολείου οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μονόωρου μαθήματος της Μουσικής. Στην τάξη του νηπιαγωγείου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα μέσα σε επτά συναντήσεις από τις οποίες οι τρεις διήρκησαν περίπου 90 λεπτά, ξεπερνώντας το καθορισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στους μαθητές να ολοκληρώσουν τις δράσεις τους.

Μία έρευνα βασισμένη στις τέχνες αποτυπώνει μια διαφορετική και πιο διευρυμένη προσέγγιση των δεδομένων της. Οι διαδικασίες αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος δεν είχαν τη μορφή εξέτασης, ούτε στόχευαν στην επιβεβαίωση των γνώσεων των μαθητών. Για να αξιολογήσουμε τις δραστηριότητες βασιστήκαμε σε κάποια κριτήρια. Χρησιμοποιούμε τον όρο *κριτήρια* ως τα χαρακτηριστικά στοιχεία στα οποία βασίστηκε η ανάλυση των δεδομένων μας (Lafrenière & Cox, 2013), δηλαδή τη χρήση των τεχνών ως μέσο έκφρασης των μαθητών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ τους και τη συνεργατικότητα της ομάδας.

Αποτελέσματα

Η συλλογή δεδομένων προέκυψε μέσα από τα ημερολόγια παρατήρησης των ερευνητριών και τις προσωπικές εργασίες των μαθητών. Στην πρώτη συνάντηση εφαρμογής του προγράμματος παρατηρήθηκε σε όλες τις τάξεις ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν γνώριζε ποια είναι τα Επτάνησα, ούτε κάποια χαρακτηριστικά τοπία τους. Στη τάξη του νηπιαγωγείου πριν την πρώτη εικονική περιήγηση στο μουσείο πραγματοποιήθηκε μια επίσκεψη στην ιστοσελίδα Google Earth, για να γνωρίσουν οι μαθητές στον χάρτη τα Επτάνησα. Αντίστοιχα, στις τάξεις του δημοτικού σχολείου οι μαθητές είδαν φωτογραφίες με τον χάρτη της Ελλάδας και εντόπισαν τα Επτάνησα. Οι ερευνήτριες προχώρησαν στην πρώτη γνωριμία και περιήγηση στο ψηφιακό μουσείο. Η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα αλλά και των ερευνητριών ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, καθώς κανένας δεν είχε ξαναέρθει σε επαφή με ανάλογη εφαρμογή ψηφιακής μουσειακής εκπαίδευσης. Η χρήση του προτζέκτορα και του διαδραστικού πίνακα για την προβολή εικαστικού υλικού τράβηξαν την προσοχή των παιδιών, τα οποία έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Ακολουθεί μια θεματική ανάλυση των δεδομένων, όπου οι κατηγορίες προέκυψαν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος μέσα από τα κριτήρια που είχαμε θέσει για την έρευνα βασισμένη στις τέχνες.

Εικαστικές δημιουργίες

Οι μαθητές παρουσίασαν έντονη επιθυμία να ζωγραφίσουν, κάνοντας σχόλια και ζητώντας από τις ερευνήτριες να τους δοθεί αυτή η δυνατότητα σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Πότε θα ζωγραφίσουμε;
Θέλουμε να ζωγραφίσουμε τον πίνακα.

Οι μαθητές και στις τρεις ηλικιακές ομάδες αποτύπωσαν εικαστικά τους πίνακες που έβλεπαν με διαφορετικούς τρόπους. Οι περισσότεροι μαθητές ακολούθησαν πιστά τόσο το σχέδιο, όσο και τα χρώματα του πίνακα, δημιουργώντας αντίγραφα που τα ονομάσαμε «αποτυπώσεις». Λιγότεροι μαθητές ζωγράρισαν στοιχεία του πίνακα και πρόσθεσαν τις δικές τους προσωπικές «πινελιές». Κάποιοι δημιούργησαν ένα δικό τους πίνακα που σχετίζονταν με τις κατηγορίες των εκθεμάτων (π.χ. θαλασσογραφίες, νυχτερινό τοπίο) ή ζωγράρισαν κάτι που δεν αφορούσε τα θέματα του μουσείου. Τέλος, ορισμένοι ξεκίνησαν αλλά άφησαν ημιτελή τη δημιουργία τους, από έλλειψη ή αλλαγή ενδιαφέροντος.

Κατά τη διαδικασία δημιουργίας των καλλιτεχνικών τους έργων, οι μαθητές επικοινωνούσαν μεταξύ τους, μοιράζονταν τις ιδέες τους ή έκαναν υποδείξεις ο ένας στον άλλον για το πως πρέπει να κάνουν τον πίνακα. Κάποιοι επηρεαζόταν ή μιμούνταν τους συμμαθητές τους και ήθελαν τη γνώμη τους για αυτό που ζωγράφιζαν. Συχνά οι ομαδικές εικαστικές εργασίες ξεκινούσαν με τρία άτομα, αλλά τελικά προσέλκυαν περισσότερους μαθητές. Παρατηρήθηκε ένα συνεργατικό κλίμα και η ανάγκη δημιουργίας ενός όμορφου εικαστικού αποτελέσματος, το οποίο εντυπωσίασε και χαροποίησε τους μαθητές, όπως φάνηκε από τα σχόλιά τους.

...ένας μαθητής έκανε ένα διαφορετικό σχέδιο που δεν ανταποκρινόταν στον πίνακα. Τότε η ομάδα ενοχλήθηκε και βοήθησε ώστε να μετατραπεί το σχέδιο του, στο επιθυμητό αποτέλεσμα... στο τέλος ο ίδιος ανέφερε: ωραίο το κάναμε (Ημερολόγιο Νηπιαγωγείου, αφορά το παρακάτω έργο):



Εικόνα 3. Ομαδική εικαστική δημιουργία από 12 μαθητές του Νηπιαγωγείου: «Η νυχτερινή πόλη της Κέρκυρας», εμπνευσμένο από τον πίνακα «Νυχτερινή άποψη της πόλης, Κέρκυρα» του Τάκη Μεταλληνού

Μουσική δημιουργία και εκτέλεση

Μέσω του συγκεκριμένου πρότζεκτ δόθηκε η δυνατότητα για πρώτη φορά στους μαθητές όλων των τάξεων να έρθουν σε επαφή με μουσικά όργανα, αλλά και με την έννοια της γραφικής παρτιτούρας².

Αρκετοί μαθητές έτρεξαν να με αγκαλιάσουν όταν άρχισα να μοιράζω τα μουσικά όργανα (Ημερολόγιο Β΄τάξης)

Οι πίνακες μετατράπηκαν σε γραφικές παρτιτούρες με τη βοήθεια των εργαλείων του προτζέκτορα και του διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην αποτύπωση των γραμμών και συμβόλων του πίνακα και ενθουσιάστηκαν με το τελικό αποτέλεσμα που αντίκρισαν όταν αφαιρέθηκε το φως του προτζέκτορα και παρέμεινε το σχέδιο. Παρατηρήθηκε πως έπειτα από την εμπειρία της δημιουργίας γραφικής παρτιτούρας μέσω του διαδραστικού πίνακα, οι μαθητές κατανόησαν την τεχνική της και ανταποκρίθηκαν πιο πιστά στην εκτέλεση της γραφικής παρτιτούρας με φωνητική απόδοση και εκτέλεση μουσικών οργάνων. Τα στοιχεία των σχημάτων που αποδόθηκαν ηχητικά κατά την εκτέλεση ήταν το τονικό ύψος, η ένταση και η διάρκεια. Κάποιοι μαθητές προτίμησαν να παίξουν με όργανα, άλλοι με τη φωνή και άλλοι να βοηθούν τους συμμαθητές τους στην εκτέλεση (ως μαέστροι).



Εικόνα 4. Νηπιαγωγείο, Μουσική εκτέλεση της γραμμής του βουνού στον πίνακα

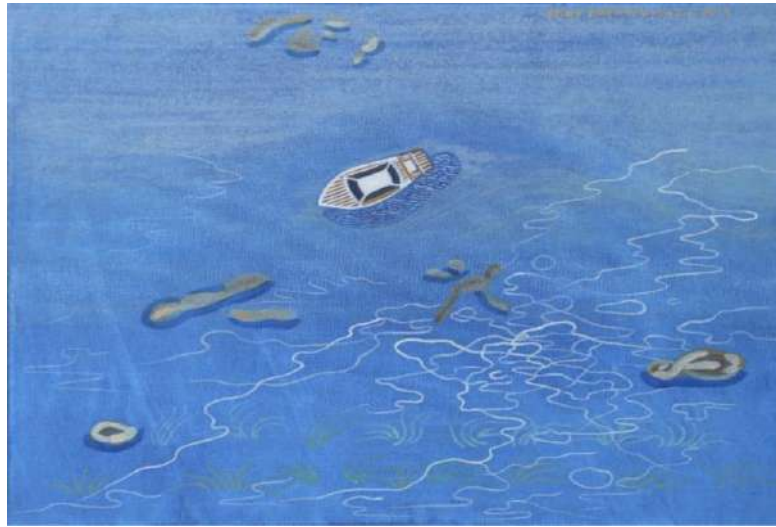


Εικόνα 5. Β΄ τάξη, ομαδική εκτέλεση της γραφικής παρτιτούρας με μουσικά όργανα

Σε άλλη δραστηριότητα οι μαθητές ρωτήθηκαν ποια τραγούδια τους θυμίζει ο πίνακας. Αρκετές φορές οι μαθητές αναφέρθηκαν σε τραγούδια που ήδη γνώριζαν, άλλοι επιχείρησαν να δημιουργήσουν τα δικά τους αυτοσχέδια. Ορισμένοι μπήκαν στη διαδικασία δημιουργίας τραγουδιού, παρακινώντας και την υπόλοιπη ομάδα.

² Το πρότζεκτ υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2021-22 μετά από τις δύσκολες υγειονομικές συνθήκες και εκπαιδευτικούς περιορισμούς λόγω του Covid-19.

Ψαράκι μου μικρό είσαι στον ωκεανό, κολυμπάς στη θάλασσα και στον ωκεανό (Νηπιαγωγείο, αυτοσχέδιο τραγούδι εμπνευσμένο από τον πίνακα: «Παξοί, Γαλάζιο», 2019, Ηλίας Παπανικολάου)



Εικόνα 6. Παξοί-γαλάζιο, Ηλίας Παπανικολάου, 2019

Η τελευταία μουσική δημιουργία ήταν η ηχητική επένδυση της ιστορίας «Τα Επτάνησα» η συγγραφή της οποίας έγινε στην έκτη συνάντηση από τους μαθητές της Β΄ τάξης, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος. Στην έβδομη και τελευταία συνάντηση η εκπαιδευτικός μοίρασε τυχαία διάφορα μουσικά όργανα στους μαθητές και έπειτα τους ζήτησε να επενδύσουν ηχητικά την ιστορία, καταλήγοντας σε εύστοχους πειραματισμούς.

...Ιθάκη η πιο έξυπνη (ήχος τριγώνου *ΤΙΝ*)...

Σωματική αναπαράσταση (κίνηση, θέατρο)

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν ορισμένους από τους πίνακες κινητικά στον χώρο ή στατικά. Υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή, ιδιαίτερα από τους μαθητές οι οποίοι δεν συμμετείχαν αρκετά στις δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας και φάνηκε πως ήταν από τις δραστηριότητες που τους διασκέδασαν. Εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις και ιδέες για το πώς θα αποδώσουν τον εκάστοτε πίνακα. Οι μαθητές πήραν πρωτοβουλίες, έκαναν προτάσεις με το σώμα τους, τοποθετούσαν τον εαυτό τους κοντά στον πίνακα ή το στοιχείο που ήθελαν να αναπαραστήσουν.

Σύνθεση Λόγου

Ορισμένες από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν τη δημιουργία μιας ιστορίας με αφορμή κάποιο πίνακα. Οι μαθητές μέσω της προσεκτικής παρατήρησης και των ερωτήσεων ενεπλάκησαν σε συζητήσεις, εξέφρασαν τις ιδέες τους και εξέλιξαν τη σκέψη τους μέσα από το διάλογο. Μέσα από αυτές τις επικοινωνιακές δράσεις καταγράφηκαν οι γνώσεις, οι εμπειρίες, οι σκέψεις και οι προβληματισμοί τους.

Από τους μαθητές του νηπιαγωγείου καταγράφηκαν δύο ιστορίες. Στην πρώτη αφορμή αποτέλεσε ο πίνακας με τη γέννηση της Αφροδίτης και στη δεύτερη εμπνεύστηκαν από επτά πίνακες των Επτανήσων στο πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος. Κατά την τελευταία συνάντηση με τη Β΄ τάξη του δημοτικού και στο πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος, οι μαθητές έγραψαν την ιστορία «Τα

Επτάνησα» η οποία στην επόμενη συνάντηση επενδύθηκε ηχητικά.

Οι μαθητές της Δ΄ τάξης κατά την τελευταία συνάντηση συμπλήρωσαν ένα φύλλο εργασίας σε δυάδες και κατέγραψαν την εμπειρία τους με μορφή ποιήματος ή μικρού παραμυθιού, όπως:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα Μουσείο, αλλά όχι αληθινό, ψεύτικο. (...),
Ντ. & Ε., Δ΄ τάξη

Άλλη δραστηριότητα ήταν ο καταγισμός ιδεών για πιθανούς τίτλους για τους πίνακες, που βασίστηκε στις «Ρουτίνες Σκέψης για Οργάνωση και Σύνθεση Πληροφοριών» από τις δεξιότητες του νου του 21ου αιώνα, που ενθαρρύνει τους μαθητές να επικεντρωθούν και να αναγνωρίσουν την βασική ιδέα ενός θέματος (Μουταφίδου κ.ά., χ.χ.).

Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό, παρόλο που δεν έκαναν κάτι πιο δραστήριο, ενώ έδειξαν εξοικειωμένοι με τον εικονικό χώρο του μουσείου. Παρατηρήθηκε πως ορισμένοι μαθητές έδιναν πιο ποιητικούς τίτλους, ενώ κάποιοι περισσότερο ρεαλιστικούς - περιγραφικούς. (Ημερολόγιο Β΄ τάξης)

Συμπεράσματα

Μέσα από την εφαρμογή των διακαλλιτεχνικών δράσεων εντοπίστηκαν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές σκέφτονται και κατ' επέκταση μαθαίνουν. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός πίνακα, περιέγραφαν αυτό ακριβώς που δείχνει ο πίνακας χωρίς απαραίτητα να προχωρούν σε ερμηνείες. Φάνηκε δηλαδή, πως εστίαζαν την προσοχή τους σε μια πλευρά του θέματος, κάτι που είναι χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της ηλικίας και της προλογικής νόησης κατά τον Piaget. Επίσης κάθε μαθητής εξέφραζε «εγωκεντρικά» τη σκέψη του, χωρίς να κατανοεί σκέψεις των συμμαθητών του. Αντίθετα, οι μαθητές του δημοτικού είχαν πιο οργανωμένη-λειτουργική σκέψη, η οποία τους επέτρεπε να αναφέρονται σε στοιχεία πέρα από αυτά που παρουσίαζε ο πίνακας, να αντιλαμβάνονται και να συμπληρώνουν τις σκέψεις των συμμαθητών τους (Cole & Cole, 2011).

Το ψηφιακό περιβάλλον, προσέφερε στους μαθητές εμπειρίες για συνεργατική και βιωματική μάθηση. Οι μαθητές κατάφεραν να ανταπεξέλθουν σε προκλήσεις και να αναπτύξουν την κοινωνικότητα τους μέσω του ομαδικού πνεύματος και της ενσυναίσθησης (Γρηγοριάδης & Γραμματικόπουλος, 2011· Cope & Kalantzis, 2013). Οι συζητήσεις στην τάξη έδωσαν τη δυνατότητα να εκφράσουν όλοι τις ιδέες τους, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και να λάβουν μαζί αποφάσεις για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, επιτυγχάνοντας με αυτό το τρόπο, την κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων σκέψης και κριτικής ικανότητας, κάτι το οποίο δύσκολα θα κατάφεραν σε ατομικό επίπεδο (Γρηγοριάδης & Γραμματικόπουλος, 2011).

Οι περισσότερες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν πρόσφεραν κίνητρα για ενεργή συμμετοχή που σχετιζόνταν με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών («έχω πάει στους Παζούς εγώ», «το φρούριο, έχω πάει βόλτα με τους γονείς μου εκεί, το ξέρω αυτό» μαθητές Νηπιαγωγείου). Μάλιστα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά και η νέα γνώση φάνηκε πως βοήθησαν στην εξέλιξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν κυρίως ενισχυτικός και διαμεσολαβητικός σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η χρήση των ερωτήσεων που παρότρυναν τους μαθητές να στοχαστούν τις εμπειρίες τους, να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους και να τους παρέχουν γνωστική υποστήριξη αναδείχθηκε ως σημαντικό διδακτικό εργαλείο (Μπιρμπίλη, 2015).

Ο σχεδιασμός προτεινόμενων διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που συνδύαζαν πολλές μορφές τέχνης και έκφρασης έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να

επιλέξουν τι τους ταιριάζει καλύτερα, να δοκιμάσουν και να εκφράσουν την κατακτημένη γνώση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά τους (Weier, 2004). Κάποιοι μαθητές επέλεξαν να συμμετέχουν πιο έντονα κινητικά, άλλοι εικαστικά, άλλοι μουσικά, και κάποιοι με τις δικές τους ιδέες. Σε μια εποχή που όλοι κατακλύζονται από εικόνες και οπτικά ερεθίσματα, η εφαρμογή του διακαλλιτεχνικού προγράμματος «Ψηφιακό Μουσείο Ζωγραφικής των Επτανήσων» έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κριτικό βλέμμα, ενσυναίσθηση μεταξύ τους και συνεργατικότητα στην ομάδα τους. Ήταν επίσης μια ευκαιρία για να γνωρίσουν το γεωγραφικό τους διαμέρισμα και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Atamuratov, R.K. (2020). The importance of the virtual museums in the educational process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2), 89-93.
- Barone, T. (1995). The purposes of arts-based educational research. *International Journal of Educational Research*, 23(2), 169-180.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, Τοκετός, Βρεφική Ηλικία. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία* (Μ. Σόλμαν, μτφρ.) (Ζ. Παπαληγούρα, Π. Βορριά, Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ.). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Χρηστίδης, Ε. Γ., μτφρ.) (Αρβανίτη, Ε, επιμ.) Κριτική.
- Γρηγοριάδης, Α., & Γραμματικόπουλος, Β. (2011). Η αξιολόγηση της συνεργατικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 25-41.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education, *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. Ανακτήθηκε από: Experience and Education
- Franceschi, R. B., & de Miguel Álvarez, L. (2021). Bibliographic review. Existence of virtual museums for educational purposes is applied to the professional environment. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(3), 464-474.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. <https://doi.org/10.1177/1541344610397663>
- Katz, J., & Halpern, D. (2015). Can Virtual Museums Motivate Students? Toward a Constructivist Learning Approach. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), DOI:10.1007/s10956-015-9563-7
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Μεταίχμιο.
- Lafrenière, D., & Cox, S. M. (2013). 'If you can call it a poem': toward a framework for the assessment of arts-based works. *Qualitative Research*, 13(3), 318-336. <https://doi.org/10.1177/1468794112446104>
- Levy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guildford Press.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ., & Σταμάτη, Ε.Π. (2011). Η Εικαστική καλλιέργεια των μαθητών του μετανεωτερικού σχολείου: Πολυτέλεια ή ανάγκη; Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 125-130). Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης & Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 21-67). Μεταίχμιο.
- Μουταφίδου, Α., και συν. (2021). Οι Ρουτίνες Σκέψης ως στρατηγικές για την καλλιέργεια Δεξιοτήτων του Νου. Στο *Εργαστήρια Δεξιοτήτων*, Θεματική Ενότητα: «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική συναίσθηση & Ευθύνη», Υποθεματική: Δεξιότητες του Νου και Αναστοχασμός. Επιμορφωτικό-υποστηρικτικό υλικό - Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων». <https://docplayer.gr/219187662-Ergastiria-dexiotiton.html>
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Σοφία.

- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Ταμίσογλου, Χ. (2009). Arts-based educational research / Εκπαιδευτική έρευνα βασισμένη στις τέχνες. Στο Θ. Α. Τριλιανός & Ι. Γ. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα - Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, τόμ. Β' (σσ.725-732). Ατραπός. https://www.researchgate.net/publication/348706064_Arts-basededucational_research_ekpaideutike_ereuna_basismene_stis_technes
- Weier, K. (2004). Empowering Young Children in Art Museums: Letting Them Take the Lead. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 106-116. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.2>

Ευθυμίου, Σπ. (2023). Η διδασκαλία του τραγουδιού στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της χώρας μας. 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. 103-109). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η διδασκαλία του τραγουδιού στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της χώρας μας

Σπυριδούλα Ευθυμίου

Μουσικοπαιδαγωγός-PhD Ιονίου Πανεπιστημίου, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
refthymiou@gmail.com

Περίληψη

Το τραγούδι αποτελεί στις μέρες μας βασικό άξονα της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ήδη κατά τα πρώιμα παιδικά χρόνια η κατάλληλα προσαρμοσμένη στις δυνατότητες της συγκεκριμένης ηλικίας διδασκαλία του τραγουδιού επηρεάζει καθοριστικά την καλλιέργεια του αυτιού του παιδιού, την καλλιέργεια της φωνής του και την ανάπτυξη της τεχνικής της αναπνοής του. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν δραστηριότητες τραγουδιού στους δημόσιους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της συνέντευξης με 19 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, καθώς και μέσω της μεθόδου της παρατήρησης στο πλαίσιο ενός μουσικοπαιδαγωγικού επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο υλοποιήθηκε σε βρεφονηπιακό σταθμό της χώρας. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν στοιχεία που αφορούν τους στόχους που θέτουν και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδιού. Τα ευρήματα αναδεικνύουν προβλήματα στη φωνητική απόδοση των τραγουδιών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ελλείψεις στη διδακτική τους προσέγγιση. Αναδύεται επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων προγραμμάτων στήριξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, προκειμένου να έχουν την ικανότητα να προάγουν τη φωνητική ανάπτυξη των παιδιών και τη δημιουργική μουσική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, διδασκαλία τραγουδιού, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Teaching songs in nursery schools in our country

Efthymiou Spyridoula

Music Educator (PhD), Primary Education
refthymiou@gmail.com

Abstract

Song is the basic method of music education at school in our days. International bibliography maintains that the teaching of the singing technique that is appropriately adapted to this particular age, affects decisively cultivating the child's ear, his/her voice and his/her breathing technique, already by his early childhood. The goal of the present study was to examine the way preschool teachers carry out song activities in state nursery schools. Its quality data were collected through interviews with 19 nursery school teachers and through observation during a music pedagogical in-service training programme which was planned and carried out in a nursery school of the state sector. Elements regarding the goals set and the methodological approaches and practices followed by early learning teachers, as well as the challenges they face by using song activities, have come to light by analyzing the data gathered. Findings bring

problems in the phonetic rendering of the songs by the teachers to light, as well as deficiencies in their educational method approach. The need to plan appropriate support programmes for the pre-school education teachers urgently emerges, in order for them to have the ability to advance the children's phonetic development and their fruitful music learning.

Keywords: pre-school education teacher, teaching songs, methodological approaches and practices

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο έρευνες που εξετάζουν τη μουσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση διαπιστώνουν ότι βασικός άξονας των παρεχόμενων μουσικών προγραμμάτων στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι το τραγούδι. Η διδασκαλία του τραγουδιού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί μέσα από αυτή μπορούν να εξελιχθούν πολλά στοιχεία της μουσικής έκφρασης και να βρουν εφαρμογή πολλές θεωρητικές μουσικές έννοιες. Η σχετική βιβλιογραφία (Gudmundsdottir, 2018· Vitale, 2009· Wills, 2011· Zdravković & Đorđević, 2020) επισημαίνει ότι η διαβίωση ικανότητά μας στο τραγούδι έχει τα θεμέλια της στην ανάπτυξη της κατάλληλης φωνητικής αγωγής κατά την παιδική μας ηλικία, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την καλλιέργεια του αυτιού μας, την καλλιέργεια της φωνής μας και την ανάπτυξη της τεχνικής της αναπνοής μας. Ωστόσο, στην Ελλάδα, είναι πολύ μικρός ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τον τρόπο που υλοποιείται η διδασκαλία του τραγουδιού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να συνεισφέρει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού διερευνώντας τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν δραστηριότητες τραγουδιού στους δημόσιους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποιες είναι οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούν, οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και οι στόχοι που θέτουν οι βρεφονηπιοκόμοι κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδιού;
- Ποιες μουσικές δεξιότητες επιδεικνύουν;
- Ποιες προκλήσεις και εμπόδια αντιμετωπίζουν;

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις και τα ποιοτικά της δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της συνέντευξης και της παρατήρησης.

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν 19 ατομικές συνεντεύξεις με βρεφονηπιοκόμους των δημόσιων βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών του δήμου Ιωαννινών. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι τους απόφοιτοι των Α.Τ.Ε.Ι. Προσχολικής Αγωγής της χώρας μας, 18 γυναίκες και ένας άντρας, με μέσο όρο 11 χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην προσχολική εκπαίδευση. Για την επιλογή τους ακολουθήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, η οποία δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής συνεχίζει τη δειγματοληψία, έως ότου να επέλθει κορεσμός στα δεδομένα κάθε κατηγορίας, έως ότου δηλαδή να μην προκύπτουν νέα ή συναφή δεδομένα (Mason, 2011). Ο βαθμός δόμησης των συνεντεύξεων ήταν μεγάλος, δεδομένου του ότι οι μεταβλητές, που ενδιέφεραν την παρούσα μελέτη, ήταν ξεκάθαρες και η ανάγκη προσεκτικής καταγραφής όλων των προς διερεύνηση ζητημάτων μεγάλη. Ο υψηλός βαθμός δόμησης κρίθηκε επίσης απαραίτητος λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν τον πληθυσμό στόχο της έρευνας χρησιμοποιούν τη μουσική στη δουλειά τους, χωρίς να είναι εξειδικευμένοι

εκπαιδευτικοί μουσικής. Θεωρήθηκε, επομένως, σοβαρό το ενδεχόμενο κάποια σημαντικά θέματα να μην προκύψουν καθόλου στο πλαίσιο μιας λιγότερο δομημένης συνέντευξης. Για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης, η οποία εστιάζει σε νοήματα ή θέματα, που αναδύονται από τα δεδομένα αναφορικά με το προς μελέτη αντικείμενο, και οδηγεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν, εκφράζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους αναφορικά με τα προς συζήτηση θέματα (Cohen & Manion, 1994· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η διάκριση του περιεχομένου σε ενότητες ανάλυσης επέτρεψε την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς και την περαιτέρω σύγκρισή τους με τα δεδομένα της παρατήρησης.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, διάρκειας 5 μηνών, σε βρεφονηπιακό σταθμό της πόλης των Ιωαννίνων, ο οποίος ήταν αντιπροσωπευτικός των ευρύτερων χαρακτηριστικών των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών της χώρας. Το πλαίσιο λειτουργίας του ακολουθούσε τις διατάξεις του Πρότυπου Κανονισμού Λειτουργίας των Δημόσιων Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (άρθρο 12 του Ν.2880), οι οποίες ορίζουν με ακρίβεια τόσο τις προϋποθέσεις λειτουργίας τους, όσο και τα ειδικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού, καθώς και τις συγκεκριμένες υπηρεσίες, που πρέπει να προσφέρονται στα παιδιά.

Στο επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα συμμετείχαν και οι επτά βρεφονηπιοκόμοι, που αποτελούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό του σταθμού, οι οποίοι προηγουμένως είχαν πάρει μέρος στη διαδικασία της συνέντευξης. Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί καλούνταν σε εβδομαδιαία βάση να παρακολουθούν δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνταν στον εργασιακό τους χώρο και χρόνο και στη συνέχεια να βιντεοσκοπούν όσες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τραγουδιού υλοποιούσαν στην τάξη τους.

Δεδομένου του ότι δεν υπάρχουν σταθερές, αλλά αναπτυσσόμενες ικανότητες στο τραγούδι (Welch et al, 1997), οι επιμορφωτικές συναντήσεις, εστίασαν τόσο στην ανάπτυξη των φωνητικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και στην ανάπτυξη της διδακτικής τους επάρκειας στον συγκεκριμένο τομέα (Ehril & Gustavsson, 2015). Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες:

- ήρθαν σε επαφή με θέματα, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της φωνής των παιδιών και τις φάσεις ανάπτυξης του τραγουδιού στην προσχολική ηλικία.
- ασχολήθηκαν με ζητήματα σχετικά με τη σωστή στάση του εκπαιδευτικού, καθώς και την κατάλληλη μεθοδολογία, η οποία αφορά συγκεκριμένα βήματα, όπως η σωστή επιλογή τραγουδιού, το ξεκίνημα στον σωστό τόνο, οι συνοδευτικές κινήσεις και χειρονομίες, η ενίσχυση της προσεκτικής ακρόασης, η καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών (Δογάνη, 2012).
- ασκήθηκαν για τη βελτίωση των φωνητικών τους ικανοτήτων αρχικά σε απλά μελωδικά μοτίβα και στη συνέχεια σε πιο σύνθετες μελωδίες χωρίς λόγια, προκειμένου να επικεντρωθούν στο τονικό ύψος (Leighton & Lamont, 2006).
- πειραματίστηκαν με τρόπους απλής οργανικής συνοδείας.

Η συλλογή των δεδομένων στη δεύτερη αυτή φάση της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στην αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων.

Η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης είχε ως στόχο την αποτύπωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων κάθε επιμορφωτικής συνάντησης. Συνολικά

καταγράφηκαν σημειώσεις πεδίου και για τις 20 συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Οι σημειώσεις που καταγράφηκαν αφορούσαν το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων (προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις), την πορεία των συμμετεχόντων ως ενήλικων εκπαιδευόμενων (δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, γνώσεις και δεξιότητες προς ανάπτυξη, τομείς που σημείωσαν πρόοδο), τη λειτουργία της ομάδας των επιμορφούμενων (συνεργασία, αλληλεπίδραση, σημαντικά σχόλια και απόψεις).

Για την αξιολόγηση των βιντεοσκοπήσεων κατασκευάστηκε πλάνο παρατήρησης, δηλαδή μία λίστα ελέγχου συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού. Κάθε κατηγορία παρατήρησης αξιολογήθηκε με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης, για να διασφαλιστεί κατά το δυνατό το ακριβές επίπεδο απόδοσης του εκπαιδευτικού σε κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά με πιο αξιόπιστο τρόπο. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατασκευαστική εγκυρότητα του πλάνου παρατήρησης, πέραν του ότι βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Παπαδοπούλου, 2013), το περιεχόμενό του ελέγχθηκε από δύο άλλους ερευνητές, ειδικούς στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, οι παρατηρήσεις των οποίων διαμόρφωσαν την τελική του μορφή. Η αξιοπιστία της μεθόδου παρατήρησης, που επιλέχθηκε, διασφαλίστηκε με την παρατήρηση μέρους των δραστηριοτήτων από δύο άλλους αξιολογητές, η συμφωνία των οποίων με την ερευνήτρια ελέγχθηκε με τον συντελεστή Intraclass Correlation Coefficient (ICC) (Koch, 1982). Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων, έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences). Ως κατώτερο όριο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε, το κοινώς αποδεκτό στην ερευνητική μεθοδολογία των επιστημών της αγωγής, το μέτρο της τάξης του 5% ($p < 0,05$).

Αποτελέσματα της έρευνας

Από τη συνεκτίμηση των δεδομένων της συνέντευξης και της παρατήρησης προκύπτουν τα ευρήματα που ακολουθούν.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι έχουν μικρή εμπιστοσύνη στις φωνητικές τους ικανότητες και στον τρόπο διδασκαλίας του τραγουδιού, παρόλο που πρόκειται για τον τομέα μουσικών δραστηριοτήτων που επιλέγεται περισσότερο στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Διαπιστώθηκε επίσης ότι λανθασμένα έχουν σχηματίσει την εντύπωση ότι δεν μπορούν να έχουν πολλές απαιτήσεις από το τραγούδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τη στιγμή που σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο (Welch, 2006· Wills, 2011· Vitale, 2009). Πιθανότατα αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τον οποίο στις προτεινόμενες δραστηριότητες τραγουδιού που υλοποίησαν στην τάξη δεν προσέφεραν στους μαθητές τους τις κατάλληλες κατευθύνσεις, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τον τρόπο που τραγουδούν. Χρησιμοποίησαν ελάχιστα μεθοδολογικές πρακτικές, όπως η χρήση χειρονομιών ή κινήσεων, η χρήση συμβόλων ή εικονικών αναπαραστάσεων, η επισήμανση μοτίβων, που επαναλαμβάνονται, οι οποίες θα κατηύθυναν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία και θα ενίσχυαν την τονική τους ακρίβεια και τη γενικότερη ανάπτυξη των φωνητικών τους ικανοτήτων.

Το κύριο κριτήριο επιλογής τραγουδιού για τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι το θέμα του, το οποίο θεωρείται σημαντικό να σχετίζεται με την «ευρύτερη θεματική ενότητα», που δουλεύουν κάθε φορά με τα παιδιά. Από αρκετούς συμμετέχοντες δόθηκε επίσης έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τραγουδιού που επηρεάζουν τις επιλογές τους, όπως ο απλός και με ομοιοκαταληξία στίχος του, το μικρό του μέγεθος, το είδος του, οι κινήσεις, που υποβάλλει, ιδιαίτερα αν αυτές είναι

«ζωηρές» και «χαρούμενες», το ύφος του, καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργεί και η απήχηση που έχει στα παιδιά. Τέσσερις (4) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες τόνισαν ότι αισθάνονται πιο ασφαλείς να αντλούν τραγούδια μόνο από το συνηθισμένο ρεπερτόριο των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, «... θα πούμε τα κλασικά τραγούδια, θα πούμε αυτά που γνωρίζουμε εμείς...», γιατί, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία τους, «Πρώτα θα πρέπει να το ξέρω πολύ καλά εγώ και να το λέω σωστά... δεν μπορώ σε κάθε περίπτωση να πω ένα τραγούδι που το γνωρίζω λίγο...».

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δήλωσαν ότι στο ρεπερτόριό τους συμπεριλαμβάνουν ως επί το πλείστον σύγχρονα τραγούδια (15 αναφορές), παραδοσιακά (12 αναφορές) κυρίως «...όταν έχουμε γιορτές...», γιατί «...τους αρέσει πάρα πολύ να κάνουμε κύκλο και να χορεύουμε όλοι μαζί.», παιδικά τραγούδια (9 αναφορές) μιας «... και στο σπίτι τους ακούνε κάτι αντίστοιχο», και πολύ πιο σπάνια τραγούδια άλλων πολιτισμών (7 αναφορές).

Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται με τη διδασκαλία τραγουδιού είναι κατά κύριο λόγο:

- ✓ η εκμάθηση της γλώσσας, «... λέξεις που δεν τις λένε σωστά, να τις μάθουν σωστά μέσω του τραγουδιού...», «...στην ομιλία τους... βοηθάει τη γλωσσική ανάπτυξη στα πιο μικρά παιδάκια.»,
- ✓ η έκφραση, «Με τα τραγούδια εκφράζονται τα παιδιά, εξωτερικεύουν τα συναισθήματα.»,
- ✓ η ψυχαγωγία, «Να χαίρονται... λέγοντας ένα παιδί ένα τραγούδι, να το ευχαριστηθεί, να συμμετέχει με όλες του τις δυνάμεις... είναι πολύ σημαντικό για μένα αυτό...»,
- ✓ η δημιουργία διάθεσης, «... ένα παιδί που κλαίει, όταν ακούσει μία ήρεμη μουσική ή χαρούμενη το κάνει να ξεχαστεί.», «... η μουσική εξημερώνει τα ήθη και εξημερώνει και τα παιδάκια, σε εισαγωγικά...» και
- ✓ η κατανόηση του θέματος, «Το τραγούδι μπορεί να αναφέρεται στο χελιδόνι και να περιγράφει το χελιδόνι... Μαθαίνουν τα παιδιά μέσα απ' αυτό...»

Μεμονωμένες ήταν οι αναφορές σε πιο μουσικούς διδακτικούς στόχους, όπως ο συντονισμός και ο έλεγχος της φωνής, καθώς και ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης.

Σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας τραγουδιού, που χρησιμοποιούν, από την ανάλυση των απαντήσεών τους στις συνεντεύξεις προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (οι 11 από τους 19) προτιμούν αρχικά να παρουσιάζουν οι ίδιοι το τραγούδι στα παιδιά και στη συνέχεια τα παροτρύνουν να τραγουδήσουν και αυτά μαζί τους. Ορισμένοι (3 στους 19) τόνισαν τη σημασία των κινήσεων στην εκμάθηση του τραγουδιού, «... προτιμώ τραγούδια που να έχουν κινησούλες και, αν δεν έχουν, βάζω εγώ δικές μου, γιατί τους αρέσει πιο πολύ...», ενώ υπήρχαν αρκετοί (5 στους 19) που επισήμαναν τη σπουδαιότητα των συχνών επαναλήψεων, «...βοηθάει πολύ η επανάληψη, να το κατακτήσει το παιδί το συγκεκριμένο τραγούδι και να οικειοποιηθεί τη μελωδία. Γιατί είναι λίγο δύσκολο για το παιδί αυτό». Επιπλέον, από τα δεδομένα της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κείμενο του τραγουδιού παρά στη μελωδική του γραμμή. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι επιμένουν ιδιαίτερα στην εκμάθηση των στίχων ενισχύοντας πρωτίστως τη λεκτική μνήμη των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε μία εκ των συμμετεχόντων «... Το πρώτο που κάνουμε είναι να λέμε τα λογάκια... Σαν ποίημα. Το ακούνε τα παιδιά, το συζητάμε και μετά το ντύνουμε λίγο με τη μουσική.»

Αξιοσημείωτη ήταν η διαφοροποίηση των απαντήσεών τους όσον αφορά τη χρήση ηχογραφημένων τραγουδιών. Αν και δήλωσαν ότι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμες τις έτοιμες ηχογραφήσεις, για λίγους (4 αναφορές) το CD (compact disk) είναι ο κύριος

τρόπος παρουσίασης των τραγουδιών στους μαθητές τους. Ορισμένοι (4 αναφορές) τόνισαν ότι το χρησιμοποιούν ελάχιστα έως καθόλου, ενώ κάποιιοι άλλοι (6 αναφορές) απλώς βοηθητικά, «... Αν υπάρχει σε CD θα το ακούσουμε και σε CD. Το βάζω στο τέλος, δεν μου αρέσει να το βάζω στην αρχή να το ακούνε έτοιμο». Κατά την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων τραγουδιού στην τάξη παρατηρήθηκε ότι οι έτοιμες ηχογραφήσεις πολλές φορές λειτούργησαν ως μέσο υπενθύμισης των μελωδιών για τους βρεφονηπιοκόμους, που δεν ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη μουσική σημειογραφία, για να τις αναπαράγουν. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων προέκυψε επίσης ότι συχνά η χρήση του CD στη διδασκαλία τραγουδιού είχε τόσο κυρίαρχο ρόλο που όχι μόνο αντικαθιστούσε τη φωνητική απόδοση του κομματιού από τον εκπαιδευτικό, αλλά μείωνε σημαντικά την ανάγκη του να καθοδηγεί λεκτικά τους μαθητές του με κατάλληλα προετοιμασμένα σχόλια.

Η χρήση οργανικής συνοδείας στην εκμάθηση των τραγουδιών αποδείχθηκε ιδιαίτερα σπάνια. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε να θεωρούν ιδιαίτερα απαιτητικό να συνοδεύουν τη φωνή τους με κάποιο μελωδικό όργανο, για αυτό και αντιμετώπιζαν συχνά προβλήματα στη σωστή τονικά απόδοση των τραγουδιών. Η έλλειψη οργανικής συνοδείας στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων τραγουδιού (87%), που υλοποιήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν μπορούσε να εξασφαλίσει το ξεκίνημά του στον σωστό τόνο. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων διαπιστώθηκε ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των δραστηριοτήτων τραγουδιού (26,1%), στις οποίες η τονική τους ακρίβεια αξιολογήθηκε άνω του μετρίου, σε αντίθεση με τη ρυθμική τους ακρίβεια, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (69,6%) κρίθηκε από πολύ καλή (26,1%) έως πάρα πολύ καλή (43,5%). Οι συμμετέχοντες βρεφονηπιοκόμοι υποστήριξαν ότι συνηθίζουν να «*παραλλάσουν*» τη μελωδία των τραγουδιών που διδάσκουν στους μαθητές τους, γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να τη θυμηθούν σωστά, επισημαίνοντας «*έχουμε γίνει ειδικοί στο να παραλλάσουμε τις μελωδίες!*». Η λανθασμένη απόδοση της μελωδίας κυρίως λόγω αδυναμίας ανάκλησής της, η ερμηνεία αυτής της απόδοσης ως «*παραλλαγή*», καθώς και η δυσκολία τους τις περισσότερες φορές να διακρίνουν οι ίδιοι τα τονικά προβλήματα στη φωνή τους αποτελούν ενδείξεις της ελλιπούς αίσθησης της τονικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Τέλος όσον αφορά την τεχνική τους στο τραγούδι εξετάστηκε κυρίως η στάση του σώματος, η σωστή αναπνοή και η εκφραστικότητά τους. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων προέκυψε ότι αυτά τα στοιχεία αποτελούν πολύ αδύναμα σημεία της φωνητικής απόδοσης των τραγουδιών από τους συμμετέχοντες βρεφονηπιοκόμους. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των δραστηριοτήτων αξιολογήθηκε άνω του μετρίου στις συγκεκριμένες κατηγορίες παρατήρησης (στάση σώματος και σωστή αναπνοή 17,1%, εκφραστικότητα 23,9%).

Επίλογος

Βάσει των δεδομένων της παρούσας μελέτης οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδιού στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τις μουσικές τους δεξιότητες στον συγκεκριμένο τομέα όσο και με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν. Οι βρεφονηπιοκόμοι, που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση, αυτοπροσδιορίζονται ως «μη ειδικοί» στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Διαπιστώνοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αναφέρουν χαρακτηριστικά:

... εγώ τη φοβάμαι [τη μουσική], με την έννοια ότι δεν μπορώ να την εφαρμόσω, όπως

θα έπρεπε... περισσότερο θεωρώ ότι έχουμε ανάγκη να γίνονται κάποια σεμινάρια, κάποιες ενημερώσεις.
... χρειαζόμαστε βοήθεια... δυστυχώς δεν γίνονται πολύ συχνά επιμορφώσεις... και δεν έχουν και μεγάλη διάρκεια.
... την προσχολική αγωγή δεν την προσέχουν.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήταν η γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά η κατανόηση κάποιων διαδικασιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Mason, 2011). Παρόλα αυτά, η αντιπροσωπευτικότητα της περίπτωσης, που εξετάστηκε, καθώς και «τα στενά και ισχυρά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα» (Cohen et al., 2008, σελ. 315) δεδομένα που συλλέχθηκαν μας επιτρέπουν να πιστεύουμε ότι τα ευρήματά της θα μπορούσαν να συνεισφέρουν τόσο στην κατανόηση των παραγόντων, που τείνουν να λειτουργούν ως εμπόδια στην υλοποίηση δραστηριοτήτων τραγουδιού στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, όσο και στον σχεδιασμό μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική ηλικία: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού*. Gutenberg.
- Ehril, A., & Gustavsson, H. (2015). The importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32-42.
- Gudmundsdottir, R. H. (2018). Revisiting singing proficiency in three-year-olds. *Psychology of Music*, 48(2), 283-296.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Koch, G. G. (1982). Intraclass correlation coefficient. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences*, 4 (pp. 213-217). John Wiley & Sons.
- Leighton, G., & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: Do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8(3), 311-330.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Vitale, A. R. (2009). Learning processes in the study of the singing voice. In A.R. Addressi & S. Young (Eds.), *MERYC 2009 Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bologna (Italy), 22nd-25th July 2009. Bononia University Press.
- Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as a musician: A handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford University Press.
- Welch, G.F., Sergeant, D.C., & White, P.J. (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, 133-160.
- Wills, R. (2011). The magic of music: A study into the promotion of children's wellbeing through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46.
- Zdravković, V., & Đorđević, I. (2020). *Nurturing Choir Singing in Preschool Children*. Facta Universitatis.

Ζεπάτου, Β. (2023). Μια γκαλερί στο στούντιο πιάνου: Η χρήση εικόνων στο μάθημα πιάνου του Μουσικού Σχολείου. 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.* (σφ. 110-125). Ε.Ε.Μ.Ε.



Μια γκαλερί στο στούντιο πιάνου: Η χρήση εικόνων στο μάθημα πιάνου του Μουσικού Σχολείου

Βασιλική Ζεπάτου

Καθηγήτρια πιάνου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου
vzepatou@gmail.com

Περίληψη

Ολοένα κερδίζει έδαφος η εξέταση της μουσικής μάθησης και διδασκαλίας δια της προσέγγισης 4E *Cognitive Science* [4ECS]: *Embodied, Embedded, Extended, Enactive* στις γνωσιακές επιστήμες, δηλαδή με τις διαστάσεις του 4E «γιγνώσκειν»: ενσώματη, εγκιβωτισμένη, επεκτάσιμη και εν δράσει νόηση, και τα περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης να θεωρούνται αυτόνομα συστήματα αυτοοργάνωσης. Αυτή αφορά και την εκμάθηση μουσικών οργάνων όπου η νοηματοδότηση πραγματοποιείται με διαδικασίες και συστήματα δυναμικής διάδρασης μεταξύ εγκεφάλου, σώματος και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η παρούσα εισήγηση προτείνει ένα πρωτότυπο τρόπο οργάνωσης και αξιοποίησης του φυσικού χώρου ενός στούντιο πιάνου ως εργαλείο μάθησης στο μάθημα πιάνου, με στοχευμένη χρήση αναρτημένων εικόνων στους τοίχους της αίθουσας, όπως υλοποιήθηκε στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Περιγράφονται: ο τρόπος επιλογής και αξιοποίησης των εικόνων και η ανατροφοδότηση από δώδεκα μαθητές, ηλικίας 12 έως 16 χρονών, μέσω παρατήρησης και σύντομων συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Καταδεικνύεται ότι η «γκαλερί εικόνων» του στούντιο εμπλουτίζει τη μουσική εμπειρία του μαθήματος πιάνου, ενισχύει τη θετική στάση και διάθεση των μαθητών ως προς το πιάνο και τη μουσική, τις δεξιότητες επικοινωνίας και έκφρασης, τη φαντασία τους, και τους βοηθά να συνδέσουν τον «κόσμο της μουσικής» με την προσωπικότητά τους και τις δικές τους μουσικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική του πιάνου, χώρος ως εργαλείο μάθησης, εικαστική έκφραση και μουσική, Μουσικό σχολείο, Προσέγγιση 4E στις γνωσιακές επιστήμες

A gallery in the piano studio: the use of pictures in the piano lesson in Music School

Vasiliki Zepatou

Piano teacher, Alimos Music Secondary School
vzepatou@gmail.com

Abstract

Examining musical learning and teaching through the 4E Cognitive Sciences [4ECS] approach steadily gains ground in cognitive science, utilizing the dimensions of 4E “learning”: embodied, embedded, extended and enacted cognition, and music education environments being considered as self-organizing and autonomous systems in their own rights. This also applies to learning a musical instrument, where sense-making is accomplished through processes and a dynamic set of interactions between brain, body and the physical and social environment. This paper proposes an original way of organizing and utilizing the physical space of a piano studio as a learning tool in piano lessons, with the targeted use of pictures hanging on the studio walls, as implemented at Alimos Music Secondary School. The pictures’ selection procedure and use, and feedback from 12 pupils, aged between 12 and 16 years, obtained through observation and brief questionnaires

are described. It is shown that the “picture gallery” enriches the musical experience of the piano lesson, encourages a positive stance and disposition of pupils towards the piano and music, develops their skills of communication, expression and their imagination, and helps them connect “the world of music” with their personality and musical skills.

Keywords: piano didactics, space as a learning tool, visual arts and music, Music School, 4E Cognitive Science.

Εισαγωγή

Κατά τον 21ο αιώνα επιτελέστηκε σημαντική εξέλιξη των Γνωσιακών Επιστημών ως διεπιστημονικό πεδίο τροφοδοτούμενο από επιστήμες όπως: γνωστική ψυχολογία, τεχνητή νοημοσύνη, νευροεπιστήμες, νευροβιολογία, δυναμικά συστήματα κ.ά., με στόχο την ολιστική προσέγγιση της μάθησης στον άνθρωπο (Δημητρακοπούλου, 2018). Ιδιαίτερα μετά το 2010, δόθηκε έμφαση στις διαστάσεις του 4E «γιγνώσκειν» (4E Cognition: Embodied, Embedded, Extended, Enactive) που αναπτύχθηκε από τους Gallagher (2005), Thomson (2007), Menary (2010) κ.ά. Σύμφωνα με την προσέγγιση 4E Cognitive Science (4ECS) η νόηση θεωρείται:

- Ενσώματη (Embodied): όλο το σώμα συμβάλλει στη γνωστική διαδικασία με το κινητικό και αντιληπτικό του σύστημα, τη συναισθηματική του κατάσταση και τη διαϋποκειμενική αλληλεπίδραση.
- Εγκιβωτισμένη (Embedded): το γιγνώσκειν επηρεάζεται από τις δράσεις και αλληλεπιδράσεις του οργανισμού με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του.
- Επεκτάσιμη (Extended): τα διαθέσιμα πολιτιστικά και τεχνολογικά εργαλεία και στοιχεία του περιβάλλοντος επηρεάζουν τη γνωστική διαδικασία.
- Εν δράσει (Enactive): αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον και την ύπαρξή μας μέσα από το πώς φερόμαστε και ενεργούμε μέσα σ’ αυτό, ανάλογα με τις δυνατότητες που αυτό μας παρέχει (Δημητρακοπούλου, 2018· Silverman, 2020).

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να χρησιμεύσει στη θεώρηση της μουσικής παιδαγωγικής και στη βελτίωση των περιβαλλόντων μουσικής μάθησης και εκπαίδευσης τα οποία θεωρούνται αυτόνομα συστήματα αυτοοργάνωσης (Schiavio & Van der Schyff, 2018). Η 4ECS προσέγγιση αφορά και την εκμάθηση μουσικών οργάνων στην οποία η νοηματοδότηση πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες και δυναμικά συστήματα διάδρασης μεταξύ εγκεφάλου, σώματος και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Silverman, 2020). Εξάλλου, σύμφωνα με τους βασικούς θεμελιωτές της φαινομενολογίας (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty) και της οικολογικής ψυχολογίας (Bateson & Gibson), το σώμα μας και οι αισθησιοκινητικές του δυνατότητες αποτελούν βασικό σημείο προσανατολισμού μας στο περιβάλλον και βασικό ορίζοντα μαθησιακών, αναπτυξιακών και γνωστικών μας εμπειριών (Πουρκός, 2015, σελ. 113). Έχει επισημανθεί ότι οι μουσικές πρακτικές επηρεάζονται ή βρίσκονται σε διάδραση με κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες του περιβάλλοντος (Galway, 2017, σελ. 43).

Παράλληλα, υπάρχει διαχρονικά αμφίδρομη σχέση ήχου και εικόνας σε ποικίλες εκφάνσεις τέχνης και πολιτισμού, όπως: στο μύθο της Ηχούς και του Νάρκισσου, στην αρχαία ελληνική τραγωδία, στη δομική σχέση ήχου με τα χρώματα του Αριστοτέλη, στα συστήματα μουσικής σημειογραφίας (αρχαίων Ελλήνων, βυζαντινών, γρηγοριανού μέλους, Guido d’ Arezzo κ.ά.) (Γεωργάκη, 2020, σελ. 19). Έχουμε ζωγραφική εμπνευσμένη από τη μουσική ή με σκηνές επιτέλεσης μουσικής: σε αρχαία αγγεία,

πίνακες ζωγραφικής διαφόρων εποχών κ.ά., ενώ δημιουργήθηκε η Προγραμματική μουσική, μουσική εμπνευσμένη από τις εικαστικές τέχνες και εικόνες, ιδιαίτερα από την Αναγέννηση και μετά. Παράλληλα δημιουργήθηκαν Πολύτεχνα έργα που συνδύαζαν θέατρο και χορό ως οπτικά δρώμενα με μουσική με ποικίλες εκφάνσεις, π.χ. όπερα, μπαλέτο, κινηματογράφος, υβριδικές μορφές τέχνης με την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και των υπολογιστών κ.ά. Στον 20ό και 21ο αιώνα νέες διαστάσεις, νέες τεχνικές και νέες αισθητικές αναδύθηκαν μέσα από μια προσπάθεια μεταφοράς δομικών στοιχείων και πρακτικών της μουσικής στα εικαστικά και αντίστροφα, και της διερεύνησης αντιστοιχιών μεταξύ ζωγραφικής και μουσικής (Γεωργάκη, 2020, σσ. 23-24).

Το διαρκώς εξελισσόμενο αισθητικό πεδίο δημιουργεί την ανάγκη ενίσχυσης του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού και της προσέγγισης νέων εκφάνσεων τέχνης, αλλά και χρήσης πρακτικών εμπλουτισμένης μάθησης. Με αφορμή την προσέγγιση 4ECS και με σκοπό τον εμπλουτισμό του μαθήματος πιάνου με ανάδειξη των σχέσεων ήχου και εικόνας, αναπτύχθηκε πρακτική με αξιοποίηση εικόνων σε συνάρτηση με το φυσικό χώρο διδασκαλίας.

Οργάνωση και διαμόρφωση της «γκαλερί» στο στούντιο πιάνου ως εργαλείο μάθησης στο μάθημα πιάνου

Η πρακτική βασίζεται στη δυνατότητα ύπαρξης ενός σταθερού στούντιο διδασκαλίας για όλους ή τους περισσότερους μαθητές, γεγονός που εξασφαλίστηκε για τους 12 από τους 13 μαθητές μου στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου το σχολικό έτος 2021-2022 οι οποίοι έκαναν μάθημα στο Στούντιο 17. Η διαμόρφωση της γκαλερί ολοκληρώθηκε στις αρχές Σεπτεμβρίου 2021. Πρωταρχική στόχευση ήταν ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και το στούντιο πιάνου ως εργαλείο μάθησης με ανάρτηση εικόνων στους 4 τοίχους, σαν να αποτελεί μία μικρή πινακοθήκη, δηλαδή «γκαλερί». Για τη διαμόρφωσή της «γκαλερί» έγινε καταγισμός ιδεών κατά την αναζήτηση και επιλογή εικόνων από ζωγραφικούς πίνακες, φωτογραφίες, σκίτσα, γραφιστικά σχέδια, εξώφυλλα δίσκων, αρχιτεκτονικά έργα κ.ά. Εμπειρικά προέκυψαν θεματικοί άξονες, όπως:

- Το πιάνο και πρόδρομα ηλεκτροφόρα όργανα
- Σημαντικοί πιανίστες και συνθέτες
- Αντιπροσωπευτικές στυλιστικές περίοδοι της παγκόσμιας μουσικής και εικαστικής έκφρασης
- Επιτέλεση της μουσικής
- Το παιδί και η νεανική ηλικία
- Ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο
- Μουσικοί συμβολισμοί ή συνερμοί μουσικής σε άλλο πλαίσιο ή μορφή τέχνης.

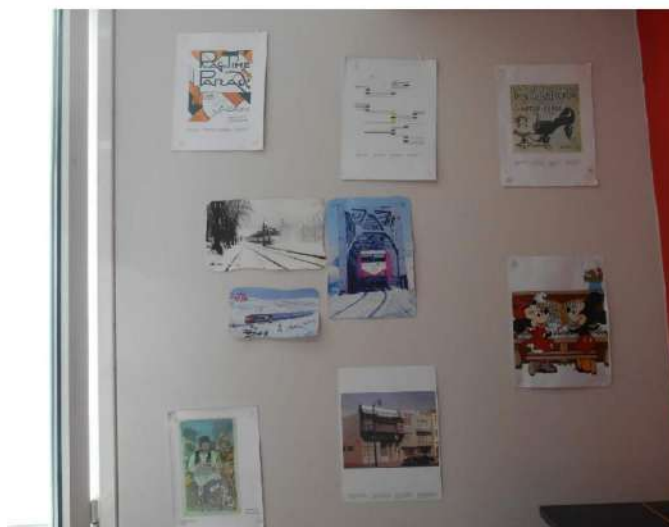
Οι εικόνες επιλέχθηκαν για την πρωτοτυπία τους, την αισθητική τους αξία, τα συναισθήματα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν και για την ποικιλομορφία των ιδεών και νοημάτων που εν δυνάμει περιέχουν, και μάλιστα σε σχέση με τη μουσική. Έγινε έγχρωμη εκτύπωση των εικόνων και επικολλήθηκαν με αυτοκόλλητα πλαστελίνης στους τοίχους, κατόπιν επιλογής της κατανομής τους βάσει κριτηρίων αισθητικών και λειτουργικής νοηματοδότησης ως προς το μάθημα πιάνου. Επίσης επικολλήθηκαν συνοδευτικές λεζάντες όπου ήταν απαραίτητο. Η «γκαλερί», ξεκινώντας από τον Α' τοίχο δεξιά, μπαίνουντας στο Στούντιο και με στροφή 360° αντίθετα με τη φορά των ρολογιών, αποτυπώνεται παρακάτω στις Εικόνες 1-4:



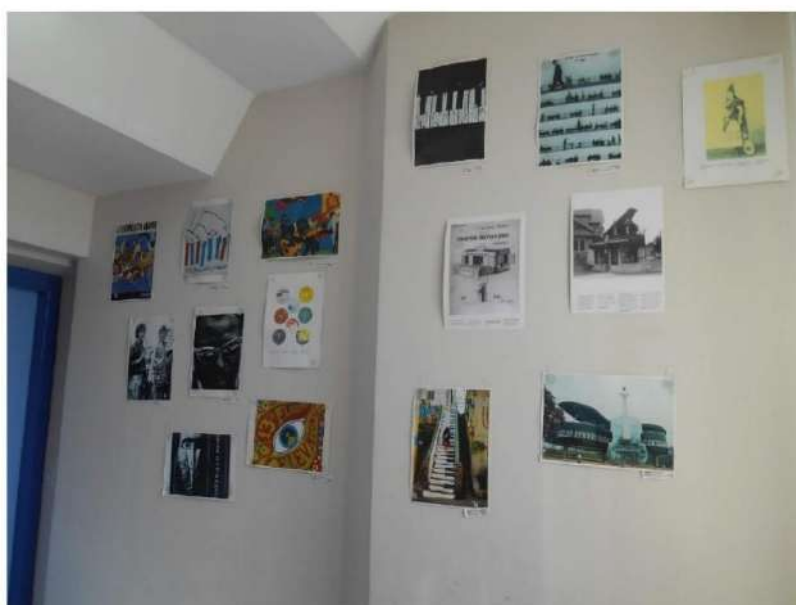
Εικόνα 1. Τοίχος Α: 12 εικόνες



Εικόνα 2. Τοίχος Β: 12 εικόνες



Εικόνα 3. Τοίχος Γ: 6 εικόνες



Εικόνα 4. Τοίχος Δ: 15 εικόνες

Αξιοποίηση των εικόνων στο μάθημα πιάνου

Η πρακτική αξιοποίησης των εικόνων υλοποιήθηκε συστηματικά από τον Σεπτέμβρη έως και τον Δεκέμβρη του 2021. Στα περίπου 12-13 εβδομαδιαία μαθήματα του Υποχρεωτικού πιάνου, έγιναν κατά μέσο όρο 5-6 παρεμβάσεις/αξιοποιήσεις για κάθε μαθητή, τις οποίες παρατήρησα, σημείωσα και ενίοτε κατέγραψα. Οι εικόνες εργαλειοποιήθηκαν με ποικίλους τρόπους κατά τη ροή του μαθήματος στο πλαίσιο διδακτικών στρατηγικών. Αξιοποιήθηκαν κυρίως ως:

- Υπόβαθρο οπτικών ερεθισμάτων που καθιστούν τον φυσικό χώρο πιο ενδιαφέροντα και αισθητικά όμορφο για μάθηση και προσωπική έκφραση.
- Παράθεση εικονιστικών καταστάσεων και ερεθισμάτων για ασυνείδητη επεξεργασία από τους μαθητές χωρίς κατευθυνόμενη αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό.
- Εικόνες για στιγμές χαλάρωσης μέσα στη ροή του μαθήματος και ως αφορμή για συζήτηση ή ερωτήσεις.

- Εποπτικά μέσα για προσέγγιση ή επεξήγηση φαινομένων ή ζητημάτων που συσχετίζονται με την Ιστορία της Μουσικής, τα μουσικά στυλ, την οργανολογία του πιάνου, τον τρόπο παιξίματος και τη στάση του σώματος στο πιάνο, το ρόλο της μουσικής στην κοινωνία, μουσικά έργα και προϊόντα κ.ά.
- Αντικείμενα αφόρμησης για την ανάπτυξη της μουσικής έκφρασης, έμπνευσης και φαντασίας του μαθητή με ασκήσεις και δραστηριότητες παρατήρησης, ανάλυσης, διερεύνησης και μουσικού αυτοσχεδιασμού, καθώς και έκφρασης κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Διαμεσολαβητές πολλαπλών νοηματοδοτήσεων, άλλοτε με φυσική και αυθόρμητη αξιοποίηση των εικόνων, άλλοτε με πιο προγραμματισμένη και στοχευμένη χρήση.

Η αξιοποίηση των εικόνων έγινε έτσι ώστε να συνάδει με τα Προγράμματα σπουδών του Υποχρεωτικού Πιάνου και του Πιάνου Επιλογής των Μουσικών Σχολείων της υπ' αρ. 203617/Δ2/11-12-2015 Υ.Α. (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2015), π.χ. με Οργανωτή Γνώσεων-Δεξιοτήτων-Συμπεριφορών 4: «Σύνδεση με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, επιστήμες και τέχνες και με την κοινωνία», με Πεδίο Δραστηριοτήτων 1: «Συμπληρωματικές Μουσικές γνώσεις» και με Πεδίο Δραστηριοτήτων 2: «Αυτοσχεδιασμός και δημιουργία στο πιάνο».

Η ίδια εικόνα μπορεί να αξιοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με το ρεπερτόριο και την προσωπικότητα του μαθητή. Ενδεικτικά, το ζωγραφισμένο με όμορφα φυσικά τοπία κλειδοκύμβαλο (2η εικόνα της πάνω σειράς από δεξιά στην Εικόνα 2 του Τοίχου Β) χρησιμοποιήθηκε: α) ως οπτική σύνδεση στην επεξήγηση της εποχής Μπαρόκ με μαθητή που μελετούσε το *Μενουέτο* (αρ. 1 από τη Συλλογή *Der este Bach*), β) ως εποπτικό στοιχείο με μαθητή που έθεσε ερώτημα για τη διαφορά του πιάνου με τα παλαιότερα πληκτροφόρα όργανα, και γ) ως οπτικό ερέθισμα διέγερσης της φαντασίας και συναισθημάτων ηρεμίας, σταδιακής κλιμάκωσης και αποκλιμάκωσης έντασης και κατ' αναλογία μεταφοράς αυτών από αρχάριο μαθητή στην απόδοση χρωματισμών στο κομμάτι αρ. 25: *Παλιό Τραγούδι* (Hervé & Pouillard, 1990). Αντίστοιχα, οι τρεις αυτές χρήσεις τείνουν κυρίως στην εγκιβωτισμένη, στην επεκτάσιμη και στην ενσώματη διάσταση της νόησης, σύμφωνα με την προσέγγιση 4ECS.

Εμπειρική έρευνα με ερωτηματολόγιο μαθητή

Κατά την υλοποίηση της πρακτικής, πέραν από τα προφορικά σχόλια και τις διεξαχθείσες δραστηριότητες των μαθητών, για την απόκτηση πιο ενιαίου χαρακτήρα ανατροφοδότησης δημιουργήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο μαθητή (Εικόνα 5) με 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου με πεντάβαθμη κλίμακα Likert και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου.

Συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές την ώρα μαθήματος στο Στούντιο 17 κατά το σχολικό έτος 2021-2022, και απετέλεσε την τελική παρέμβαση της πρακτικής. Έχουμε τα εξής χαρακτηριστικά: (N=12), Φύλο: 5 αγόρια και 7 κορίτσια, Μαθητές Υποχρεωτικού πιάνου: 11/12 και Πιάνου επιλογής: 2/12 μαθητές, ενώ στον Πίνακα 1 φαίνεται η τάξη φοίτησης.

«Μια γκαλερί» στο στούντιο πιάνου.

Ερωτηματολόγιο μαθητή

(Σε κάθε ερώτηση κύκλωσε μία από τις πέντε προτεινόμενες απαντήσεις)

Σε ποιά τάξη φοιτάς:

1. Πόσο σου αρέσει ότι υπάρχουν εικόνες στους τοίχους του στούντιο πιάνου:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

2. Όταν χρησιμοποιούνται οι εικόνες στο μάθημα του πιάνου, νιώθεις ότι εμπλουτίζεται το μάθημα:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

3. Η «γκαλερί των εικόνων» σε βοηθάει να συνδέσεις τον κόσμο της μουσικής με τις δικές σου μουσικές γνώσεις και δεξιότητες και τα μουσικά σου ενδιαφέροντα:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

4. Οι εικόνες σε βοηθάνε να αναπτύξεις τη φαντασία σου στη μουσική και στο παίξιμο του πιάνου:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

5. Οι εικόνες σου δίνουν ερεθίσματα για πώς μπορούμε να γίνουμε πιο εκφραστικοί στη μουσική και όταν παίζουμε πιάνο:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

6. Οι εικόνες σε βοηθάνε να καταλάβεις το πώς οι μουσικές ιδέες σχετίζονται με τη ζωή και τις άλλες τέχνες:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

7. Ποιά εικόνα σου αρέσει ιδιαίτερα και γιατί:

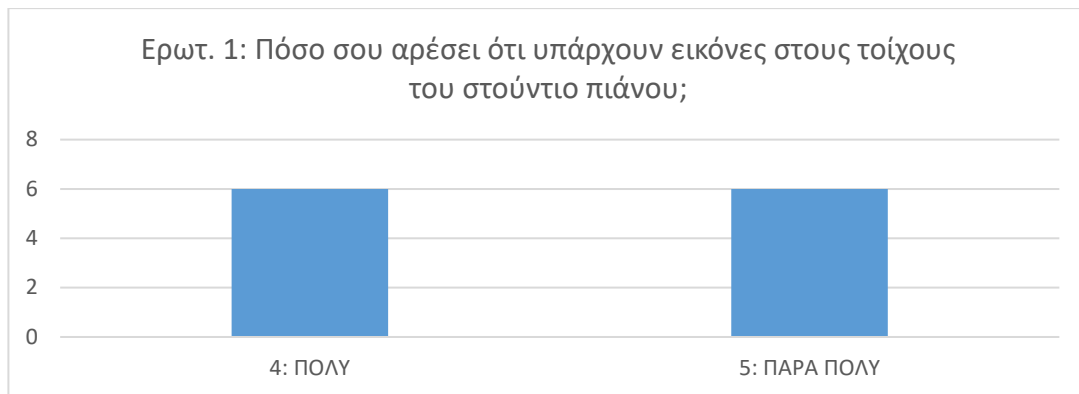
Μουσικό Σχολείο Αλίμου 2021-22, Στούντιο 17, Διδάσκουσα: Βασιλική Ζεπάτου

Εικόνα 5. Ερωτηματολόγιο μαθητή

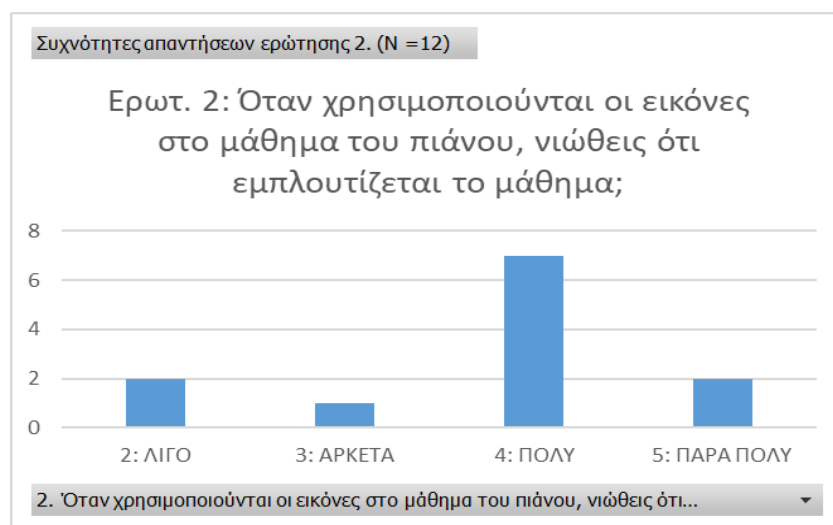
Πίνακας 1: Τάξη φοίτησης μαθητών

| Τάξη μαθητών | Αριθμός μαθητών (N=12) |
|--------------|------------------------|
| Α΄ Γυμνασίου | 5 |
| Β΄ Γυμνασίου | 3 |
| Γ΄ Γυμνασίου | 1 |
| Α΄ Λυκείου | 2 |
| Β΄ Λυκείου | 1 |

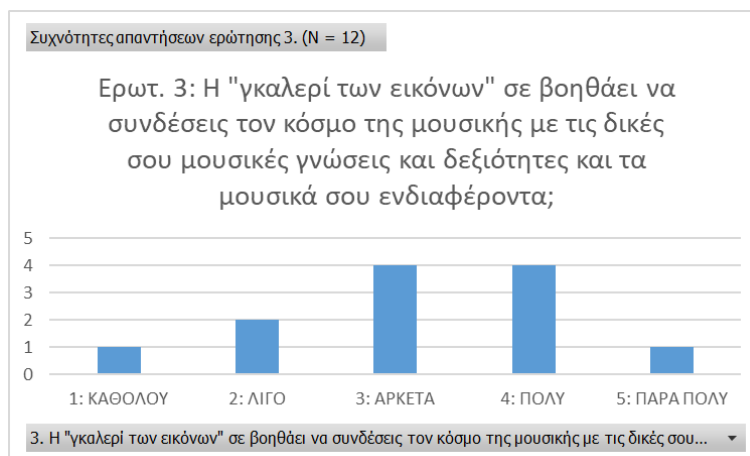
Οι συχνότητες απαντήσεων των κλειστών ερωτήσεων 1-6 απεικονίζονται στις εικόνες 6-11:



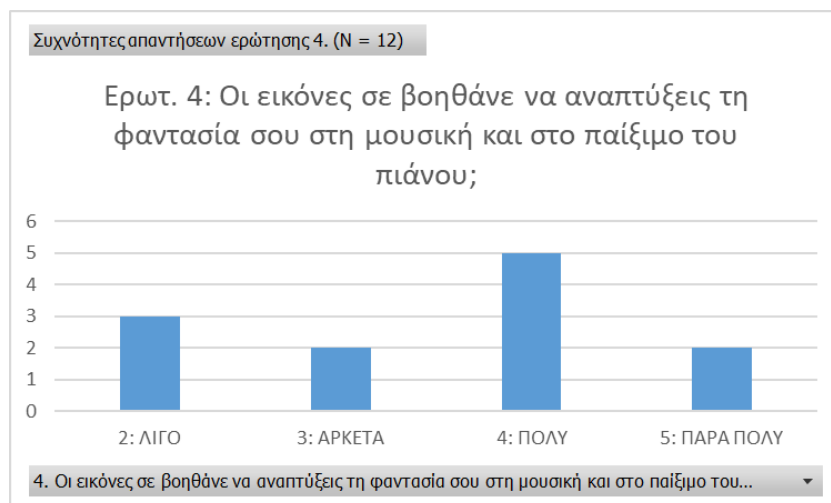
Εικόνα 6. Απαντήσεις ερώτησης 1



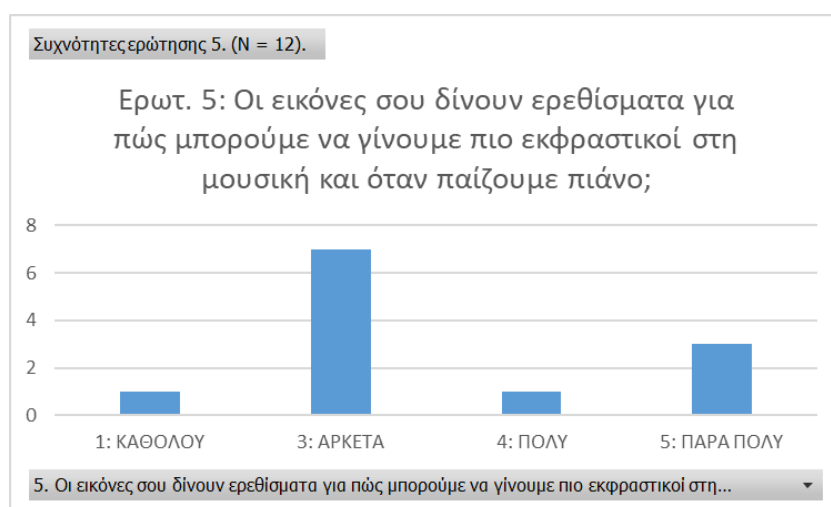
Εικόνα 7. Απαντήσεις ερώτησης 2



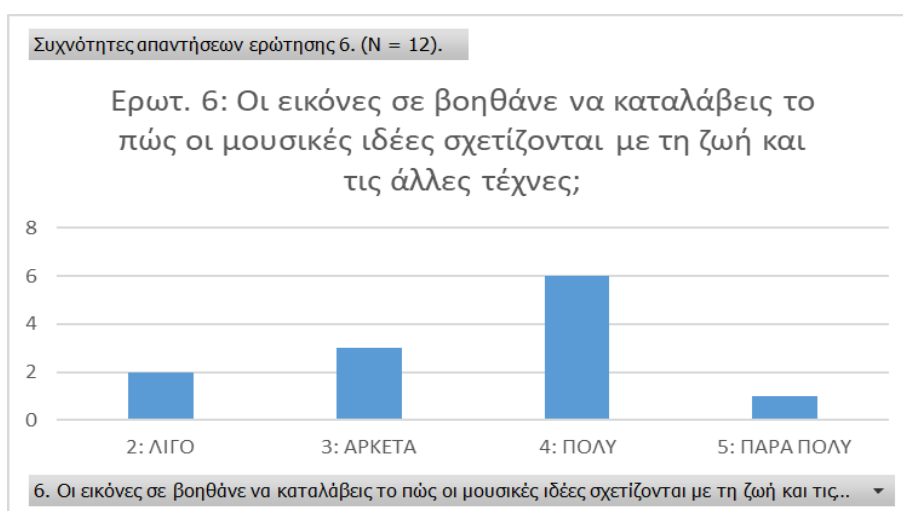
Εικόνα 8. Απαντήσεις ερώτησης 3



Εικόνα 9. Απαντήσεις ερώτησης 4



Εικόνα 10. Απαντήσεις ερώτησης 5



Εικόνα 11. Απαντήσεις ερώτησης 6

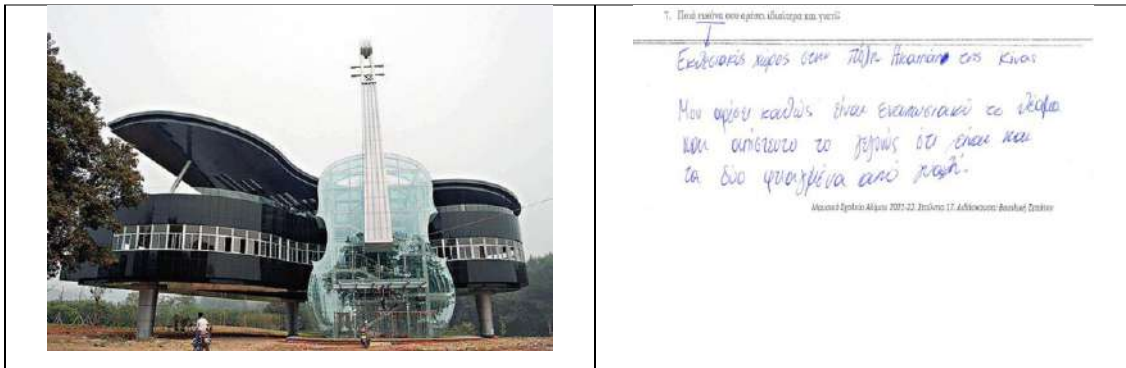
Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις της ανοιχτής ερώτησης 7 φαίνονται στους Πίνακες 2-5:

| | |
|--|---|
| | <p>7. Ποιά τραύμα σου αρθείς ιδιαιτέρως γιατί:</p> <p>Cat symphony γιατί 'ναι γάτες και 'είναι πολύ νόστιμα και θέλω να γογγύω και να παίζω με πινακίτσιο.</p> |
| | <p>7. Ποιά τραύμα σου αρθείς ιδιαιτέρως γιατί:</p> <p>Η εικόνα με τα παιχνίδια μου αρθείς ιδιαίτερα, γιατί δεν είσαι σίγουρος ζει πρέπει να παίξεις όπως κάθε φορά βγαίνει ένα καινούριο παιχνίδι. Επίσης κάθε παιχνίδι εκφράζει κάτι διαφορετικό, το οποίο μπορείς να το επεξεργαστείς με όποιο τρόπο θέλεις.</p> <p><small>Μουσική Γραμμάτιση 2021-22, Τεύχος 17, Αθήνα: Βαχλιώ Ζαρίμπα</small></p> |

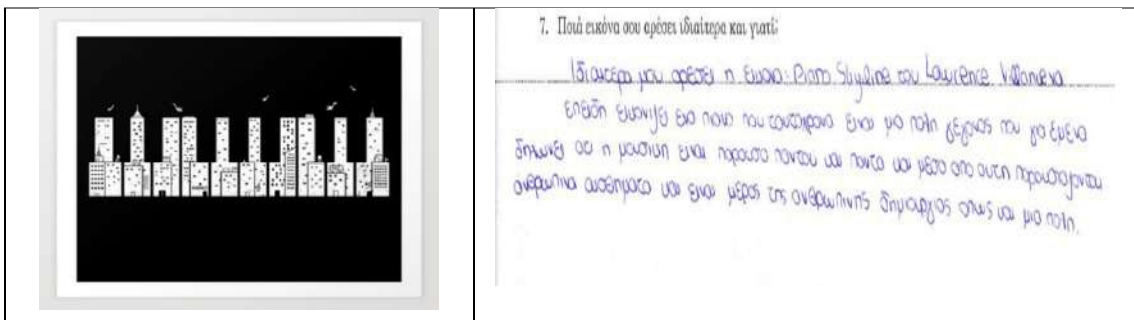
Πίνακας 2. Απαντήσεις ερωτ. 7 – Έργο: Cat-symphony (Moritz von Schwind, 1869)
 Σημ. Από *The Redstone Diary 2004 Music*, Rothenstein, J. & Gooding, M. (Eds.), 2003, Redstone Press.

| | |
|--|--|
| | <p>7. Ποιά τραύμα σου αρθείς ιδιαιτέρως γιατί:</p> <p>Οι κόρες του Catulle Mendès, γιατί μου δείχνει την άσκηση να συνδέεται μέσα από την μουσική. Μου αρθείς πολύ το πως η μουσική μας είναι είναι με διαφορετικούς τρόπους.</p> |
| | <p>7. Ποιά τραύμα σου αρθείς ιδιαιτέρως γιατί:</p> <p>Οι κόρες του Catulle Mendès, Pierre-Auguste Renoir, 1888.</p> <p>Μου 'δίνει μια αίσθηση γιατί 'είναι αφαιρετικός προς το να δίνω.</p> |

Πίνακας 3: Απαντήσεις ερωτ. 7 – Έργο: The daughters of Catulle Mendès του Pierre-August Renoir, 1888. Σημ. The Met Fifth Avenue, New York, NY, United States.
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/438014>



Πίνακας 4: Απαντήσεις ερωτ. 7 – [Φωτογραφία εκθεσιακού χώρου πόλης Huainan, China]
 Σημ. Piano House. <https://unusualplaces.org/piano-house/>



Πίνακας 5. Απαντήσεις ερωτ. 7 – Piano Skyline του Lawrence Villanueva
 Σημ.: Piano Skyline Art Print. https://society6.com/product/piano-skyline_print

Στο πλαίσιο της πρακτικής, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού στο πιάνο με τις εξής ενδεικτικές οδηγίες στον μαθητή:

- «Διάλεξε μια εικόνα της γκαλερί και αυτοσχεδίασε στο πιάνο με αφορμή αυτή».
- Επισήμανση από τον εκπαιδευτικό ή εύρεση από το μαθητή τριών εικόνων του γκαλερί που παραπέμπουν στις έννοιες: αστείο/παιχνιδιάρικο/χαρά. Ο μαθητής καλείται να αυτοσχεδιάσει ελεύθερα στο πιάνο, αποδίδοντας αυτές τις έννοιες.
- Επισήμανση του έργου *Cat-symphony* (βλ. Πίνακα 2). Με αφορμή το έργο, ο μαθητής καλείται να αυτοσχεδιάσει: «Παίξε αυτό που βλέπεις».
- Επισήμανση της εικόνας με σκηνή χορού (Εικόνα 12). Ο μαθητής καλείται να αυτοσχεδιάσει έναν χορό στο πιάνο.



Εικόνα 12. *Shanghai Dancers* του Koka Yamamura (1924).
 Σημ. Από *The Redstone Diary 2004 Music*, Rothenstein, J., & Gooding, M. (Eds.) (2003). Redstone Press.

Αρκετοί μαθητές, αφού ερωτήθηκαν, συναίνεσαν για τη βιντεοσκόπηση των αυτοσχεδιασμών τους στο μάθημα. Αμέσως μετά, βλέπαμε και ακούγαμε τον αυτοσχεδιασμό ώστε να αντιληφθούν πληρέστερα το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους και να τη σχολιάσουν και να την αξιολογήσουν. Επίσης, απέστειλα ατομικά στους μαθητές τα σχετικά βίντεο ώστε να έχουν προσωπικό αρχείο των αυτοσχεδιασμών τους.

Παρατηρήσεις, διαπιστώσεις, συμπεράσματα

Από τις παρατηρήσεις στην ώρα του μαθήματος, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και τους βιντεοσκοπημένους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών που χρησιμοποιήθηκαν να τεκμηριώσουν τα αποτελέσματα της πρακτικής προκύπτουν τα εξής:

Στις 6 κλειστές ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας κυριάρχησαν τα ποσοστά του «Πολύ» ακολουθούμενα από αυτά του «Αρκετά», όπως συνοψίζονται στην Εικόνα 13. Το «Αρκετά» ίσως υποδηλώνει ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να εξοικειωθούν περισσότερο με τη διασύνδεση εικόνας με μουσική.



Εικόνα 13. Συχνότητες στις 5 βαθμίδες των 6 κλειστών ερωτήσεων

Καταδεικνύεται ότι η «γκαλερί εικόνων» του στούντιο αρέσει είτε πολύ είτε πάρα πολύ στους μαθητές. Οι περισσότεροι νιώθουν ότι οι εικόνες εμπλουτίζουν πολύ τη μουσική εμπειρία του μαθήματος. Οι μαθητές δηλώνουν κυρίως ότι η «γκαλερί εικόνων» του στούντιο τους βοηθά αρκετά ή πολύ να συνδέσουν τον «κόσμο της μουσικής» με την προσωπικότητά τους και τις δικές τους μουσικές δεξιότητες. Οι συνδέσεις αυτές διαπιστώνονται και ποιοτικά στις απαντήσεις στην ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου. Θεωρούν κυρίως ότι οι εικόνες τους βοηθούν πολύ ή πάρα πολύ να αναπτύξουν τη φαντασία στη μουσική και στο παίξιμο του πιάνου. Ωστόσο θεωρούν ότι οι εικόνες βοηθούν κυρίως αρκετά για την ανάπτυξη της εκφραστικότητας στη μουσική και όταν παίζουν πιάνο.

Παρατηρήθηκε από τις δραστηριότητες με εικόνες ότι ενισχύεται η θετική στάση και διάθεση των μαθητών ως προς το πιάνο και τη μουσική, ότι αναπτύσσονται περαιτέρω προβληματισμοί, οι δεξιότητες επικοινωνίας και έκφρασης και οι μουσικές δεξιότητες και η φαντασία τους, ιδιαίτερα μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Στους αυτοσχεδιασμούς οι μαθητές αφήνονταν να ενεργήσουν ελεύθερα. Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν είτε παίζοντας μια μελωδία με το δεξί χέρι είτε παίζοντας και με τα δύο χέρια, επιβεβαιώνοντας ότι η διαλαμβανόμενη πορεία του αυτοσχεδιασμού συχνά έχει την καταγωγή του στην προηγούμενη πιανιστική μελέτη κομματιών και κλιμάκων και στους αυτοματισμούς των χεριών που αποκτήθηκαν μέσω αυτής (Sudnow, 1993). Οι αυτοσχεδιασμοί σε διάρκεια κυμαίνονταν συνήθως από ένα οκτάμετρο έως και ένα ή δύο λεπτά περίπου. Στην επακόλουθη συζήτηση, ο μαθητής αφού άκουγε τον εαυτό του, ενθαρρυνόταν να αναλύσει πώς τον ενέπνευσε η εικόνα, τα στοιχεία της εικόνας που απέδωσε, επιπλέον παραμέτρους που θα μπορούσε να εντάξει κ.ά. Στόχος ήταν μία

ανακαλυπτική, δημιουργική διερεύνηση των εκφραστικών του δυνατοτήτων στο πιάνο.

Στη δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού πάνω στις έννοιες: αστείο/παιχνιδιάρικο/χαρά, υπήρχε ποικιλία τρόπων έκφρασης αυτών από τους μαθητές. Χρησιμοποιήθηκαν στακάτο νότες, ανιόντα και κατιόντα πασάζ συνεχόμενων φθόγγων, Alberti bass, μελωδικά μοτίβα με χρωματικά διαστήματα, εναλλασσόμενες επαναλαμβανόμενες συγχορδίες χαμηλότερα και ψηλότερα στα πλήκτρα κ.ά. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές όταν ζητήθηκε να αυτοσχεδιάσουν έναν χορό με αφορμή τον πίνακα *Shanghai Dancers* (εικόνα 12), έπαιζαν κάτι σε ρυθμό $\frac{3}{4}$ ενώ μία μαθήτρια έδωσε τζαζ χαρακτήρα στη μελωδία της.

Ενδιαφέρουσες ήταν οι αποκρίσεις και ο τρόπος απόδοσης των μαθητών του έργου *Cat-symphony* (βλ. Πίνακα 2). Χαρακτηριστικά αναφέρω την περίπτωση αρχάριου μαθητή της Α΄ τάξης Γυμνασίου ο οποίος αρχικά παρατήρησε ότι το έργο του θύμιζε κινούμενα σχέδια όπου τρύπωναν ποντίκια στο πιάνο και έτρεχαν παντού, γεγονός που επικράτησε στη σκέψη του και φαίνεται στην απάντησή του στην ερώτηση 7 που είναι η 2η κατά σειρά στον πίνακα 7. Ο μαθητής αυτός αυτοσχεδίασε «παίζοντας» όλες τις κινήσεις των γατών όπως εμφανίζονται διαδοχικά πάνω στις εννέα σειρές πενταγράμμου στο έργο, π.χ. ανιόντα και κατιόντα πασάζ συνεχόμενων φθόγγων για τις γάτες της 1ης σειράς, συγχορδίες για γάτες απεικονιζόμενες η μία πάνω από την άλλη στη 2η και 3η σειρά, φθόγγοι μεγαλύτερης αξίας για τις μεγαλύτερες γάτες στην 6η σειρά κ.ά. Σε αντιδιαστολή, μαθητής της Α΄ τάξης Λυκείου αυτοσχεδίασε αντιμετωπίζοντας πιο αφαιρετικά το έργο, βλέποντάς το σαν τρία μέρη με το καθένα να έχει το δικό του ύφος. Το 1ο μέρος (σειρές 1-5) ήταν ζοηρό με κίνηση, το 2ο μέρος (σειρά 6 με τις μεγάλες γάτες) ήταν πιο αργό και ατμοσφαιρικό και το 3ο μέρος (σειρές 7-9) ήταν πάλι κινητικό. Ο μαθητής αυτός έκανε περισσότερη χρήση διάφωνων συγχορδιών, επεκτάθηκε σε περισσότερες οκτάβες του πληκτρολογίου και προσπάθησε να δημιουργήσει περισσότερο ηχητικά εφέ παρά οργανωμένη μελωδική δομή. Φάνηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν με αμεσότητα μία προσωπική «στρατηγική» πιανιστικού αυτοσχεδιασμού και ηχητικής απεικόνισης ενός οπτικού ερεθίσματος που ανορθόδοξα και συμβολικά (γάτες αντί μουσικών φθόγγων) παραπέμπει στη μουσική σημειογραφία και στη γραφή ενός μουσικού έργου.

Γενικότερα, άρεσαν στους μαθητές οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, ένιωσαν ικανοποίηση και περισσότερη άνεση σε επακόλουθες προσπάθειες και μπορούσαν σε συζήτηση μετά να επισημάνουν χαρακτηριστικά και προθέσεις τους ως προς τη δημιουργική τους σκέψη και έκφραση (Κονδυλίδου & Ράπτης, 2021· Φυτίκα, 2021). Όπως αναφέρεται από τους Hallam και Simonides (2022), έρευνες των Kleinmintz και συνεργατών (2014), Koutsouridou και Hargreaves (2009), Sovansky και συνεργατών (2014) κ.ά. έχουν αναδείξει ότι οι μουσικοί εκπαιδευμένοι στον αυτοσχεδιασμό είναι πιο δημιουργικοί και έχουν μεγαλύτερη ικανότητα αποκλίνουσας σκέψης από μουσικούς χωρίς κατάρτιση στον αυτοσχεδιασμό και από ανθρώπους χωρίς μουσική κατάρτιση.

Εν κατακλείδι διαπιστώνεται ότι η «εσκεμμένη» αξιοποίηση του χώρου με ένθεση εικόνων σ' αυτό μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά στην κατασκευή του μουσικού νοήματος, στην απόκτηση αναπαραστάσεων και στην ανάπτυξη ερμηνευτικών προθέσεων από τους μαθητές, κατά τη διαμόρφωση εκτελεστικών σχεδίων που θα τους οδηγήσουν σε επιθυμητές αποδόσεις και εκτελέσεις μουσικών έργων στο πιάνο -δηλαδή σε διεργασίες που θεωρούνται πολύπλοκες και απαιτητικές (Σιδηροπούλου, 2021).

Τα ευρήματα της πρακτικής συνάδουν μ' αυτά άλλων ερευνών ή προσεγγίσεων (Roels & Van Petegem, 2014· Τσαλίκη, 2015· Περακάκη, 2015· Jacklein, 2016) σύνδεσης της εικαστικής έκφρασης με τη διδασκαλία μουσικής, π.χ. η εικόνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού ή μουσικής επένδυσης κ.ά.

Συνάφεια πρακτικής με την προσέγγιση 4ECS

Διαπιστώθηκε συνάφεια της πρακτικής με τις τέσσερις διαστάσεις της προσέγγισης 4ECS και κυρίως ως εξής:

- Ενσώματη (Embodied): η εκμάθηση του πιάνου και η πιανιστική ερμηνεία βασίζεται έντονα στο σώμα με το κινητικό και αντιληπτικό του σύστημα, τη συναισθηματική του κατάσταση και τη διαϋποκειμενική αλληλεπίδραση. Οι εικόνες μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης του μαθητή για το πώς να διαχειρίζεται το σώμα του κατά τη μελέτη και την ερμηνεία πιανιστικής μουσικής.
- Εγκιβωτισμένη (Embedded): οι εικόνες αξιοποιούνται ως πρόσθετα οπτικά ερεθίσματα φέροντας άμεσα στο χώρο διδασκαλίας του πιάνου ποικίλα στοιχεία του ευρύτερου φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, με τα οποία μπορούν να ενισχυθούν δράσεις και αλληλεπιδράσεις του μαθητή προς όφελος του «γινώσκειν» και του «μανθάνειν» όσον αφορά το πιάνο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ερμηνευτικής ικανότητας και δημιουργικής φαντασίας.
- Επεκτάσιμη (Extended): οι εικόνες λειτουργούν ως συμπληρωματικά διαθέσιμα πολιτιστικά και τεχνολογικά εργαλεία και στοιχεία του περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη γνωστική διαδικασία. Επίσης μπορούν να επεκταθούν και εκτός φυσικού χώρου στο πλαίσιο ενός ψηφιακού περιβάλλοντος.
- Εν δράσει (Enactive): οι εικόνες στο στούντιο εμπλουτίζουν το πώς αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον και την ύπαρξή μας μέσα από τη συμπεριφορά και τις ενέργειές μας εντός αυτού, ανάλογα με τις δυνατότητες που αυτό μας παρέχει.

Προεκτάσεις

Προτείνονται ως προέκταση της παρούσας πρακτικής τα εξής: α) μελλοντική προέκταση από το φυσικό χώρο σε εικονικό, με τη δημιουργία αντίστοιχου ψηφιακού περιβάλλοντος με το εργαλείο *Virtual Tour (360)* της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, β) συμπλήρωση και πληρέστερη εμπλαισίωση του υλικού του φυσικού χώρου του στούντιο από τον εκπαιδευτικό με οδηγίες για ατομική διερεύνηση πηγών από τους μαθητές εκτός του χώρου και του χρόνου του μαθήματος. Μπορεί το υλικό να αξιοποιηθεί και για πρακτικές της «ανεστραμμένης τάξης» και γ) απόσυρση κάποιων εικόνων του γκαλερί και εναπόθεσή τους σε ψηφιακό περιβάλλον και αντικατάσταση τους στον τοίχο με νέες εικόνες, κάποιες από τις οποίες, όπως επισημάνθηκε από τη σύνοδο και τότε Σύμβουλο Εκπαιδευτικού Έργου κα Έλενα Ανδρέου κατά την παρουσίαση της ανακοίνωσης, θα μπορούσαν να φιλοτεχνηθούν από τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γεωργιάκη, Α. (2020). *Ο ήχος ως υλικό στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*. Fagottobooks.
- Bach, J.S. *Der este Bach*. Μουσικά Εκδόσεις Γρ. Κωνσταντινίδη.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2018). Τάσεις και Διαστάσεις «Περιβαλλόντων Εκπαιδευτικών Υλικών» για Τεχνολογικά εμπλουτισμένες Μαθησιακές Δραστηριότητες: Ορισμοί και Προσδιορισμοί. Στο Χ. Σκουμπούρη & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης»* (σσ. 117-145). <http://tee.aegean.gr/sekpy>
- Galway, K. (2017). *Sounding Spaces: exploring interactions among space, place, music and identity in a Canadian community choir*. Διδακτορική διατριβή. Graduate Department of Music, University of Toronto, Canada.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/80938/3/Galway_Kiera_M_201711_PhD_thesis.pdf
- Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The Power of Music: An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0292>
- Hervé, C., & Pouillard, J. (1990). *Μέθοδος Πιάνου για αρχάριους*. Editions Henry Lemoine - Φύλιππος Νάκας Μουσικός Οίκος.
- Jacklein, J.S. (2016). *Contemporary approaches to elementary piano pedagogy: A Study of Original Pedagogical Pieces and Representative Elementary Learning Scenarios, with a Study on the Integration of Visual Art and Literature into Music Instruction*. Bachelor of Independent Studies Thesis. University of Waterloo, Canada.
https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/10809/Jacklein_Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kleinmintz, O.M., Goldstein, P., Mayselless, N., Abecasis, D., & Shamay-Tsoory, S.G. (2014). Expertise in Musical Improvisation and Creativity: The Mediation of Idea Evaluation. *PLoS ONE*, 9(7), e101568. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101568>
- Κονδυλίδου, Α., & Ράπτης, Θ. (2021). Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση στο ατομικό μάθημα πιάνου για αρχάριους: Μία έρευνα δράσης. Στο Α. Βερβέρβης, & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων. Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη* (σσ. 507-528). Δίσιγμα.
- Koutsouridou, T., & Hargreaves, D.J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Περακάκη, Ε. (2015, Οκτώβριος 2-4). *Από τη μουσική στη ζωγραφική και από τη ζωγραφική στη μουσική: Όταν μαθητές Γυμνασίου δημιουργούν*. [Επιστημονική Ανακοίνωση]. 1^ο Συνέδριο «Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα» των ΙΕΠ, ΑΣΚΤ, Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Ιδρύματος Ωνάση. Αθήνα, Ελλάδα.
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPITIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tehnes/2016/Praktika_Synedriou/Aithoysa_Horou/II_Moysiki_theatro_kinimatografos_sto_syghrono_sholeio.pdf
- Piano House*. (n.d.) [Φωτογραφία εκθεσιακού χώρου πόλης Huainan, China]
<https://unusualplaces.org/piano-house/>
- Πουρκός, Μ.Α. (2015). Σύγχρονες προσεγγίσεις του σώματος/σωματοποίησης και ο ρόλος του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης, ανάπτυξης και γνώσης – η οικοσωματικο-βιωματική προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Α. Πουρκός (Επιμ.), *Η απύσχα παρουσία του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης* (σσ. 27-140). Εκδόσεις Τόπος.
- Renoir, P.A. (1888) *The daughters of Catulle Mendès* [πίνακας]. The Met Fifth Avenue, New York, NY, United States. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/438014>
- Roels, J.M., & Van Petegem, P. (2014). The integration of visual expression in music education for children. *British Journal of Music Education*, 31(3), 297-317.
<https://doi.org/10.1017/S0265051714000163>
- Rothenstein, J., & Gooding, M. (ed.) (2003). *The Redstone Diary 2004 Music*. Redstone Press.
- Schiavio, A., & Van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, 8(8), 72. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>
- Σιδηροπούλου, Χ. (2021). Μελέτη της ατομικής μελέτης: Θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας της μουσικής εκτέλεσης. Στο Α. Βερβέρβης, & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων. Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη* (σσ. 219-249). Δίσιγμα.
- Silverman, M. (2020). Sense, Meaningfulness, and Instrumental Music Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00837>

- Sovansky, E.E., Wieth, M.B., Francis, A.P., & McIlhagga, S.D. (2014). Not all musicians are creative: Creativity requires more than simply playing music. *Psychology of Music*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/0305735614551088>
- Sudnow, D. (1993). *Ways of the Hand. The Organization of Improvised Conduct*. The MIT Press.
- Τσαλίκη, Μ. (2015). Μουσική και ζωγραφική για μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης. *Μουσική Εκπαίδευση*. 25, 41-46.
- Villanueva, L. (n.d.). *Piano Skyline* [ψηφιακή εικόνα]. https://society6.com/product/piano-skyline_print
- Φυτίκα, Α. (2021). Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία του κλασικού πιάνου. Στο Α. Βερβέρης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων. Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη* (σσ. 529-545). Δίσκιμα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. 203617/Δ2/11-12-2015 Υ.Α. (ΦΕΚ 2858 Β') «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)».

Ζεπάτου, Χ., & Ράπτης, Θ. (2023). Η διαμόρφωση της μουσικής παιδαγωγικής του Friedrich Froebel: από τον πρώτο νηπιακό κήπο στα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια*. 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. 126-138). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η διαμόρφωση της μουσικής παιδαγωγικής του Friedrich Froebel: από τον πρώτο νηπιακό κήπο στα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια*

Χρυσάνθη Ζεπάτου

Εκπαιδευτικός Μουσικής, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Υμηττού
zepatos@yahoo.gr

Θεοχάρης Ράπτης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
charisraptis@yahoo.com chraptis@uoi.gr

Περίληψη

Ο Friedrich Froebel (1782-1852), γερμανός παιδαγωγός που επινόησε και δημιούργησε τον νηπιακό κήπο (kindergarten) στα μέσα του 19ου αιώνα, με το έργο Μητρικά Τραγούδια και Χάδια (Mutter, Spiel und Koselieder) και τη μουσικοπαιδαγωγική ένταξη παιχνιδοτράγουδων (singing games) στο εκπαιδευτικό του σύστημα, θα προαναγγείλει μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα (Campbell, 1991), αλλά και νέες κατευθύνσεις διεπιστημονικών προσεγγίσεων του 21ου αιώνα για τη μουσική και το παιδί, όπως των Stephan Malloch & Colwyn Trevarthen (Bruce, 2021). Στην εργασία διερευνώνται μέσα από πρωτογενείς πηγές οι διεργασίες μέσα από τις οποίες ο Froebel θα φθάσει στη σύλληψη της μουσικοπαιδαγωγικής του προσέγγισης καθώς και το ίδιο της το πρωτοποριακό περιεχόμενο. Η γνώση αυτή φιλοδοξεί να οδηγήσει σε μια βαθύτερη κατανόηση σύγχρονων προσεγγίσεων στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τον εκπαιδευτικό μουσικής, περιγράφοντας τη συγκρότηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού εγχειρήματος που καθόρισε αποφασιστικά την αγωγή των μικρών παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια*, νηπιακός κήπος, παιχνίδι, τραγούδι, φροεβελιανή παιδαγωγική

The formation of Friedrich Froebel's music pedagogy: from the first kindergarten to Mother Songs and Play

Chrysanthi Zepatou

Music Teacher, 3rd Primary School of Immitos
zepatos@yahoo.gr

Theocharis Raptis

Associate Professor, Department of Early Childhood, University of Ioannina
charisraptis@yahoo.com chraptis@uoi.gr

Abstract

Friedrich Froebel (1782-1852), German educator who invented and created the kindergarten in the middle of the 19th century, with his book Mother Songs and Play and the pedagogical integration of singing games in his educational system, will herald 20th century music education approaches (Campbell, 1991), as well as new 21st century interdisciplinary approaches to music and child by Stephan Malloch & Colwyn Trevarthen (Bruce, 2021). The paper investigates through primary sources the processes through which Froebel arrives at the conception of his music pedagogical approach, as well as its own innovative content. This knowledge aspires to

lead to a deeper understanding of modern approaches in music education, but also to be a source of inspiration for the music teacher by describing the formation of an innovative educational endeavor that defined the education of young children.

Keywords: Froebel pedagogy, kindergarten, *Mother Songs and Play*, play, song.

Εισαγωγή

Ο Friedrich Froebel (1782-1852) αναγνωρίζεται ως ο παιδαγωγός που επινόησε και δημιούργησε στα μέσα του 19ου αιώνα τον νηπιακό κήπο (kindergarten)· ένα οικουμενικό παιδαγωγικό σύστημα και συνάμα εκπαιδευτικό κίνημα που συνδέεται με σύνθετες κοινωνικές, πολιτικές, φιλοσοφικές και πολιτισμικές απηχήσεις και αλληλεπιδράσεις στον χώρο και στον χρόνο. Ο θεσμός του νηπιακού κήπου με την αντίστοιχη μέριμνά του για την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα γνωρίσει οικουμενική διάδοση καθώς συμβαδίζει με τις νέες κοινωνικές ανάγκες ανάπτυξης του καπιταλισμού, αποτέλεσμα της ραγδαίας εκβιομηχάνισης του 19ου αιώνα.

Ο Froebel υπήρξε πρωτοπόρος παιδαγωγός που εισήγαγε -με την παιδοκεντρικότητα της αγωγής του- στοιχεία από το παιχνίδι του παιδιού, όπως παιχνιδοτράγουδα, μιμητικά παιχνίδια και ρυθμική κίνηση στη μαθησιακή διαδικασία, προαναγγέλλοντας μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα (Campbell, 1991), καθώς και νέες κατευθύνσεις διεπιστημονικών προσεγγίσεων του 21ου αιώνα, όπως των Stephan Malloch και Colwyn Trevarthen (Bruce, 2021). Ο Froebel εκκινώντας από την παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού, της κίνησης και της αυτενέργειας των παιδιών (Froebel, 1892, σελ. 256) θέτει σε εφαρμογή το αξίωμα της «μάθησης μέσα από το παιχνίδι» (Campbell, 1991, σελ. 13) με στόχο την ανάπτυξη της «παιδικής κουλτούρας και εκπαίδευσης» (Froebel, 1896 [1861], σελ. 239). Στο πλαίσιο του νηπιακού κήπου η μουσική θα λάβει ιδιαίτερη αξία και κεντρική θέση (Ράπτης, 2015), ειδικότερα μέσα από το μόρφωμα του *παιχνιδιού – τραγουδιού* που ενεργοποιεί το παιδί ως μια ενσώματη ολότητα μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Φροεβελιανό παιδαγωγικό σύστημα και φιλοσοφία

Ο Froebel συνειδητοποιεί την ανάγκη δημιουργίας προγράμματος εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία. Οι κοινωνικές συνθήκες της εποχής άλλωστε -με την εκβιομηχάνιση να οδηγεί σε ολοένα μεγαλύτερη εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας- επέβαλαν την ανάγκη μιας φροντίδας για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, καθώς η εκκλησία και το κράτος δεν είχαν λάβει καμία ουσιαστική πρωτοβουλία μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα (Weston, 2000).

Η φροεβελιανή ανθρωπιστική παιδαγωγική (Δανασής – Αφεντάκης, 1980) φέρνει τη μουσική στο προσκήνιο της εκπαίδευσης με αξία και περιεχόμενο που εκκινεί -για πρώτη φορά- από το ίδιο το παιδί, την ιδιαίτερη φύση και τις ανάγκες του. Διαφοροποιείται έτσι από τη εκπαίδευση της εποχής εκείνης που υπηρετούσε πιστά ηθικές και θρησκευτικές επιταγές, καθώς ελεγχόταν κατά κύριο λόγο από την Εκκλησία. Η ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης ειδικότερα κατά τον 19ο αιώνα στη Γερμανία ήταν πεδίο έντονης αντιπαράθεσης φιλελεύθερων και συντηρητικών δυνάμεων. Οι αντιδράσεις των συντηρητικών δυνάμεων κατά του νηπιακού κήπου οδήγησε άλλωστε στην απαγόρευση και το κλείσιμο των νηπιακών κήπων το 1851 με διάταγμα της πρωσικής κυβέρνησης (Allen, 1986, 2017).

Ο Froebel στρέφεται προς τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί με τις αισθήσεις, την κίνηση, το τραγούδι και το παιχνίδι. Η μουσική και το παιχνίδι θα λάβουν πρωταρχική θέση στο παιδαγωγικό του σύστημα (Ράπτης, 2015). Τα ρυθμικά τραγούδια, τα τραγούδια

των Δώρων και των κατασκευών, η αφήγηση ιστοριών, τα παιχνίδια σε κύκλο, ο χορός, τα παιδικά τραγούδια κίνησης δακτύλων (finger rhymes) αποτελούν καθημερινές δραστηριότητες στον νηπιακό κήπο (Tovey, 2017).

Τα Δώρα και οι Ενασχολήσεις είναι οπτικά – απτικά παιχνίδια – αντικείμενα¹ (σφαίρα, κύβος, τουβλάκια, πλακίδια, ξυλαράκια, κ.ά.) με τα οποία τα παιδιά πειραματίζονται και ανακαλύπτουν, με παιγνιώδη τρόπο γεωμετρικές, μαθηματικές και αισθητικές έννοιες και δομές από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον τους. Το παιδί με το υλικό αυτό εξερευνά μορφές και σχήματα και αναπαριστά έμψυχα και άψυχα όντα του κόσμου που το περιβάλλει· η ενασχόλησή του αυτή συνοδεύεται πάντα με αντίστοιχα τραγούδια που συχνά είναι και αυτοσχεδιαστικά (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Φροεβελιανά Δώρα (1-6) και ορισμένες Ενασχολήσεις (7-10)

https://www.froebel.com.au/fileadmin/user/froebel_australien/documents/Froebelgaben.pdf

Εκκινώντας από τη φυσική κινητικότητα του παιδιού ο Froebel δημιουργεί παιχνίδια – τραγούδια που συνοδεύονται με μιμητική ή ρυθμική κίνηση, χορό ή απλές ασκήσεις των χεριών και των αισθητηρίων οργάνων (Χαρίτος, 1998). Στο πλαίσιο του νηπιακού κήπου τα παιδιά ασχολούνται ακόμη με κηπουρικές εργασίες και ενθαρρύνονται να παίζουν στην ύπαιθρο με το χώμα, το νερό και άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος· η φύση προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στα παιδιά για φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι και ακόμη για μουσική, τραγούδι και χορό (Tovey, 2022).

Το παιδαγωγικό μοντέλο του Froebel απαρτίζεται έτσι από τρεις άξονες: α) το παιχνίδι με το παιδαγωγικό του υλικό, δηλαδή τα Δώρα κι οι Ενασχολήσεις, β) τα τραγούδια και κινητικά παιχνίδια, και γ) την κηπουρική και τις υπαίθριες δραστηριότητες.

Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την αυτενέργεια του παιδιού (self-activity) και την παιγνιώδη αλληλεπίδραση παιδιού και ενήλικα (νηπιαγωγού) που ο Froebel ονόμαζε παιχνίδι – φροντίδας (Spielpflege) (play-care). Η αλληλεπίδραση αυτή προκρίθηκε στον νηπιακό κήπο καθώς η νηπιαγωγός παίζει με τα παιδιά, προσφέροντας παράλληλα την καθοδήγησή της (Johannson, 2018).

Το παιχνίδι-φροντίδας ακολουθεί η μητέρα (ή η παιδαγωγός) στο έργο του Froebel *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* (1844). Το έργο εισάγει για πρώτη φορά το

¹ Στοιχεία του φροεβελιανού παιδαγωγικού υλικού απαντώνται και σήμερα στο παιδαγωγικό υλικό μάθησης Steam (Whinnett, 2021).

παιχνίδι-τραγούδι κι ακόμη τη ρυθμική κίνηση στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας την ειδικότερη εκπαιδευτική του αξία (Campbell, 1991).

Με αφετηρία τα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* ο Froebel και οι ακόλουθοί του θα αναπτύξουν μια μουσικοπαιδαγωγική παράδοση ένταξης *παιχνιδοτραγούδων* (*singing games*) ως οργανικό μέρος μιας φιλοσοφίας για τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Campbell, 1991). Η παράδοση αυτή θα οδηγήσει στη δημιουργία πλούσιου μουσικοπαιδαγωγικού υλικού για τον νηπιακό κήπο² που ενσωματώνει στοιχεία από το μουσικό λεξιλόγιο του ελεύθερου παιχνιδιού του παιδιού, όπως αυθόρμητα τραγουδίσματα, παιχνιδοτραγούδα, ρυθμική κίνηση, χορό, εκφραστικές χειρονομίες, κ.ά. Τα στοιχεία αυτά θα αξιοποιηθούν συστηματικά στη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη τον επόμενο αιώνα· ο Carl Orff ειδικότερα θα αναπτύξει μεθοδικά στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής το αξίωμα του Froebel για μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Marsh, 2008).

Η σύλληψη της μουσικοπαιδαγωγικής αυτής παράδοσης εκκινεί επομένως ιστορικά με τη σύλληψη της ιδέας του νηπιακού κήπου και της δημιουργίας του έργου του Froebel *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* (1844).

Πλαίσιο σύλληψης του έργου *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* (1835-1836)

Τα πρώτα ψήγματα σύλληψης του έργου *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* εντοπίζονται στο Burgdorf (Ελβετία), στο ορφανοτροφείο της πόλης όπου ο Froebel το 1835 θα οργανώσει τμήμα για παιδιά τριών έως έξι ετών (Franks, 1897). Εκεί θα εφαρμόσει μια φιλοσοφία και πρακτική διδασκαλίας που βασίζεται στην αρχή της εποπτείας του Pestalozzi (*Anschauung*) -μάθηση μέσα από τις αισθήσεις και συνδεδεμένη με τα άμεσα βιώματα του παιδιού (Soëtard, 2000)- αλλά και στην αρχή της έκφρασης, μια νέα αρχή που εισάγει ο ίδιος και η οποία ενσωματώνει «την αυτοέκφραση του παιδιού μέσα από την αυτενέργειά του» και λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο οποιασδήποτε ενέργειας και δραστηριότητάς του παιδιού (*activity*), (π.χ. τραγούδι, κίνηση, κ.ά.) (Franks, 1897, σελ. 90).

Ο Froebel καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο το μικρό παιδί παρατηρεί τον κόσμο γύρω του κι εκφράζει την κατανόησή του περιβάλλοντός του με απλές χειρονομίες και κινήσεις οι οποίες του επιτρέπουν να εξωτερικεύει και τον εσωτερικό του κόσμο (Franks, 1897). Με βάση την αρχή της έκφρασης θα εφοδιάσει τα μικρά παιδιά με ρίμες, τραγούδια και παιχνίδια, αντικείμενα και υλικά για επιδέξιο χειρισμό, γυμναστικές ασκήσεις και απλές ιστορίες και ποιήματα. Παρατηρώντας ομάδα παιδιών που έπαιζαν με τόπι θα εμπνευστεί τη μπάλα (*ball*) -το πρώτο Δώρο (*Gabe*) του παιδαγωγικού του υλικού- που «αντιπροσωπεύει την αυτενέργεια του παιδιού» (Franks, 1897).

Η επαναστατικότητα της παιδαγωγικής του εστιάζεται ακριβώς στον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησε δραστηριότητες του παιδιού, όπως το παιχνίδι, το τραγούδι, την ενασχόληση με τη φύση, την παραμονή στην ύπαιθρο, κ.ά. για να ενισχύσει την αντίληψη και συνείδηση (*Bewusstsein*) και την εκφραστικότητα των παιδιών (Rahal, 2017). Έτσι στο Burgdorf στο διάστημα 1835-1836 ο Froebel θα συλλάβει τους δύο ακρογωνιαίους λίθους του νέου εκπαιδευτικού του συστήματος: τα *παιχνίδια – Δώρα* (*Play – gifts*) και τα *παιχνίδια – τραγούδια* (*Play – songs*) (Snider, 1900).

² Με την άτυπη -και τυπική σε ορισμένες περιπτώσεις- εισαγωγή των φροεβελιανών μεθόδων στη *σχολική* εκπαίδευση μετά το θάνατο του Froebel, η μουσικοπαιδαγωγική αυτή παράδοση θα εισαχθεί και στο δημοτικό σχολείο. Βλέπε περισσότερα στο Douai, A. (1871). *A Manual for the Introduction of Froebel's System of Primary Education into Public Schools and for the use of Mothers and Private Teachers*. E. Steiger.

Εγκαίνια πρώτου νηπιακού κήπου – *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια (1840-1844)*

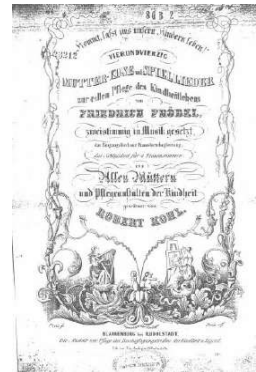
Στις 28 Ιουνίου 1840 έγιναν τα επίσημα εγκαίνια του πρώτου νηπιακού κήπου, του *Γενικού Γερμανικού Νηπιακού Κήπου* στο Δημαρχείο του Bad Blankenburg. Στον εορτασμό μαθητές και δάσκαλοι επιβιβάστηκαν σε μικρές άμαξες στολισμένες με λουλούδια και διέσχισαν την κοιλάδα του Saal τραγουδώντας. Στο Δημαρχείο έγινε τελετή με παρουσίαση χορωδίας και ομιλία του Froebel για τη νέα εκπαίδευση όπου επισημαίνει τη σημασία της μουσικής (Franks, 1897). Οι δημόσιες ομιλίες, τα δρώμενα και οι επιδείξεις³ *παιχνιδιών-τραγουδιών* με τα *Δώρα* αποτέλεσαν σημαντικό κομμάτι της διάδοσης της ιδέας του νηπιακού κήπου. Για τον λόγο αυτό ο Froebel και οι συνεργάτες του πραγματοποιούσαν συχνά ταξίδια (Nawrotzki, 2009).

Το 1844 ο Froebel εξέδωσε τα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια (Mutter, Spiel und Koselieder)*, αποτέλεσμα εργασίας χρόνων. Πρόκειται για ένα εικονογραφημένο⁴ βιβλίο μεγάλων διαστάσεων που περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Οι παρτιτούρες των τραγουδιών θα εκδοθούν την ίδια χρονιά από τον συνθέτη Robert Kohl (Frey et.al., όπως αναφέρεται στο Berger, 2015) (Εικόνες 2, 3).



Εικόνα 2. *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια (Froebel, 1844)*

<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=333:froebels-mutter-und-koselieder>



Εικόνα 3. *Μητρικά Χάδια και Παιχνίδια – Τραγούδια (Kohl, 1844)*

https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/1819/file/Materialband_Seiten_5_bis_132_Abbildungen_Monitor.pdf

Η πρώτη ενότητα στα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* αποτελείται από επτά παιδικά τραγούδια-ποιήματα για τη μητέρα και το παιδί. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 53 *παιχνίδια – τραγούδια* με θεματική εικονογράφιση του Friedrich Unger. Η τρίτη ενότητα παιδικές ιστορίες και παιχνίδια και συνοπτικά θεωρητικά κείμενα. Ειδικό παράρτημα περιλαμβάνει επεξηγηματικά κείμενα για τον τίτλο, την εικονογράφιση και το *παιχνίδι* -κυρίως *παιχνίδι δακτύλων*- που συνδέεται με κάθε τραγούδι (Frey et al., 2001. όπως αναφέρεται στο Berger, 2015).

Τα τραγούδια αγγίζουν θεματικά το παιδί, το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του (ύπαιθρος του 19ου αιώνα), το οποίο μαθαίνει κι ανακαλύπτει τραγουδώντας. Η προσέγγιση αυτή απεικονίζεται ενδεικτικά στα εξής *παιχνίδια – τραγούδια*: «Παιχνίδι με τα ποδαράκια», «Ο Ξυλουργός» και «Το κουνελάκι». Οι παρτιτούρες που παρατίθενται εδώ προέρχονται από αγγλόφωνη έκδοση του έργου (Froebel, 1878 [1844]).

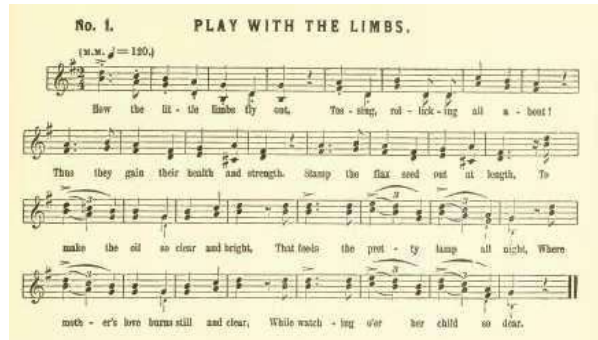
³ Η πρακτική των επιδείξεων (demonstration projects) συνεχίστηκε για δεκαετίες μετά τον θάνατο του Froebel, με στόχο τη διάδοση των *kindergarten* στην υπόλοιπη Ευρώπη και σε άλλες ηπείρους, προσβλέποντας στην εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση (Nawrotzki, 2009).

Το παιχνίδι – τραγούδι «Παιχνίδι με τα ποδαράκια» ως προς την επιτέλεσή του εκκινεί από παραδοσιακά παιχνιδιολαγούδα που παίζει η μητέρα με στόχο την ψυχαγωγία στον ρυθμό της μουσικής και την εκγύμναση των κάτω μελών του βρέφους (Εικόνες 4, 5, 6):



Εικόνα 4. Τραγούδι "Παιχνίδι με ποδαράκια"
(Froebel, 1844, σελ. 7)

Η μητέρα (ή άλλος φροντιστής) τραγουδά και παίζει με τα κάτω άκρα του βρέφους, καθώς εκείνο τεντώνει και κλωτσά τα πόδια.



Εικόνα 5. "Παιχνίδι με ποδαράκια"
(F.Froebel – R. Kohl) (Froebel, 1878, σελ. 19)



Εικόνα 6. "Παιχνίδι με ποδαράκια" (λεπτομέρεια)
(Froebel, 1844, σελ. 7)

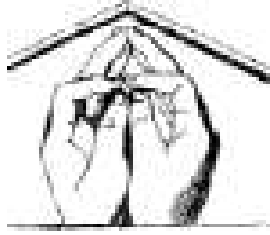
Το παιχνίδι – τραγούδι «Ο Μαραγκός» εισάγει το παιδί στον κόσμο των ενηλίκων εμφυσώντας τον σεβασμό στη χειρωνακτική εργασία· συνδέεται παράλληλα με την ευχαρίστηση των παιδιών να κατασκευάζουν ομοιώματα σπιτιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους (Εικόνες 7, 8, 9):



Εικόνα 7. "Ο Ξυλουργός"
(Froebel, 1844, σελ. 39)



Εικόνα 8. "Ο Ξυλουργός" (F.Froebel – R. Kohl) (Froebel, 1878 [1844], σελ. 112)



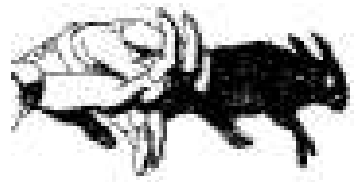
Εικόνα 9. "Ο Ξυλουργός" (λεπτομέρεια)
(Froebel, 1844, σελ. 39)

Η μητέρα τραγουδά με ενωμένα τα δάκτυλα και μιμείται την κίνηση πριονίσματος ξύλου (δείκτης δεξιού χεριού) με το δείκτη του αριστερού χεριού. Το παιδί τραγουδά και μιμείται τη μητέρα.

Το παιχνίδι – τραγούδι «Το κουνελάκι» εκκινεί ως προς την επιτέλεσή του από παιχνίδι που παίζουν διαχρονικά τα παιδιά με τη σκιά και το φως. Η μητέρα καθώς τραγουδά σχηματίζει τη σκιά ενός κουνελιού· το παιδί τραγουδά και τη μιμείται (Εικόνες 10, 11, 12):



Εικόνα 10. "Το κουνελάκι"
(Froebel, 1844, σελ. 33)



Εικόνα 11. "Το κουνελάκι"
(λεπτομέρεια)
(Froebel, 1844, σελ. 33)



Εικόνα 12. "Το κουνελάκι"
(F.Froebel – R. Kohl)
(Froebel, 1878 [1844], σελ. 93)

Κεντρική ιδέα στα *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια* αποτελεί η μητρική αγάπη. Μια μητέρα άλλωστε στην ύπαιθρο έδωσε αρχικά την έμπνευση στον Froebel για τη δημιουργία του έργου: η μητέρα με το βρέφος της αγκαλιά του μάθαινε πώς να καλεί τα ζώα με ονοματοποιημένους ήχους κακαρίσματος κότας, βιρβιρίσματος περιστεριού, κ.ά.: «Κοκοκό» του έλεγε «φώναξε τις κότες» (Franks, 1897, σελ. 168).

Η σκηνή αυτή περιλαμβάνεται στην εικονογράφηση του παιχνιδιού – τραγουδιού «Ο Περιστερώνας»: η μητέρα κρατά το βρέφος στην αγκαλιά της καθώς τα περιστέρια πάνε κι έρχονται στον περιστερώνα (Heiland, 2000, σελ. 82). Το παιχνίδι – τραγούδι επιτελείται από τη μητέρα μαζί με το βρέφος της, αλλά και από μεγαλύτερα αδέρφια της οικογένειας: το τραγούδι συνοδεύεται από αντίστοιχες χειρονομικές κινήσεις παιχνιδιού δακτύλων (finger game) (Εικόνες 13, 14, 15, 16, 17).



Εικόνα 13. Παιχνίδι - τραγούδι "Ο Περιστερώνας" από το βιβλίο *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια*, του F.Froebel (1844, σελ. 21).



Εικόνα 14. Παιχνίδι δακτύλων "Ο Περιστερώνας" (λεπτομέρεια) (F.Froebel, 1844, σελ.21).

Το παιχνίδι δακτύλων παίζεται ως εξής: το αριστερό χέρι κατακόρυφα παριστάνει τον στύλο του περιστερώνα· το δεξί τον περιστερώνα, Ο δείκτης κι ο παράμεσος του δεξιού χεριού παριστάνουν τόσο την πόρτα του που ανοίγει και κλείνει, όσο και τα περιστέρια που «κινούνται».

Το απόφθεγμα (motto) του τραγουδιού που απευθύνεται στη μητέρα/παιδαγωγό, περιγράφει με έμμετρο τρόπο την παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού – τραγουδιού, εκφράζοντας παράλληλα και την παιδαγωγική ατμόσφαιρα του νηπιακού κήπου:

*Ο, τι προσδίδει εσωτερική αγαλλίαση στο παιδί
αγαπά να το αναπαριστάνει στο παιχνίδι
Το περιστέρι πετά μακριά από το σπιτάκι του
Το παιδί στα πράσινα λιβάδια αγαπά να γυρνά
Το περιστεράκι επιστρέφει τη νύχτα·
Το παιδί επίσης κοιτάζει το σπιτάκι του.
Τώρα όλη τη ζωή και το παιχνίδι που γέμισε
τη μεγάλη και χαρούμενη μέρα του.
Όλα όσα έχει βρει, όλα όσα έχει δει
αγαπά στο σπίτι να τα προβάρει πάλι.
Κι όλες αυτές οι χαρές, μαζί ενώνονται
Τώρα σε ένα πολύμορφο στεφάνι τυλίγονται.*

Κάτω από το motto βρίσκονται οι στίχοι του τραγουδιού:

*Ανοίγω τώρα τον περιστερόνα μου
τα περιστέρια πετούν
τόσο χαρούμενα.
Πετούν στο πράσινο λιβάδι
που τους αρέσει πολύ πολύ.
Γυρίστε πίσω τώρα σπίτι
για μια καλή ξεκούραση.
Έτσι κλείνω ζανά το σπίτι μου
Γυρίστε τώρα σπίτι
για μια καλή ξεκούραση
Έτσι κλείνω ζανά το σπίτι μου.*



Εικόνα 15. "Ο Περιστερόνας"
(λεπτομέρεια)
(F.Froebel, 1844, σελ.21).

Οι στίχοι εστιάζουν στην ασφάλεια της επιστροφής στην *εστία* (περιστερόνας) κι «επενδύονται» αντίστοιχα μουσικά. Στο τέλος του τραγουδιού περιλαμβάνεται επαναλαμβανόμενη μελωδία με ονοματοποιημένους ήχους: "Ru – ku– ku – ku" (τελευταία μουσικά μέτρα) (Εικόνα 16):

138. Ich öffne jetzt mein Taubenhaus. H. Mohl.



Ich öff - ne jetzt mein Tau - ben - haus; die
 Täub - chen, die fle - gen so froh hin - aus. Sie
 fle - gen hin aufs grü - ne Feld, wo's ih - nen gar so
 wohl - ge - fällt; doch kehren sie heim zu gu - ter Ruh', so
 schließ' ich wie - der mein Häus - chen zu. Und
 hörst du sie dann, so er - zäh - len sie fläch, wie's
 drau - ßen im Frei - en so won - nig - lich. Ru - fu - ru -
 tu, tu - fu - ru - tu, tu - fu - ru - tu, tu - fu - ru - tu.

Fr. Froebel.

Εικόνα 16. Παρτιτούρα του Παιχνιδιού - Τραγουδιού "Ο Περιστερώνας"
 (F.Froebel - R.Kohl)
<https://www.volksliederarchiv.de/ich-oeffne-jetzt-das-taubenhaus/>

Στον νηπιακό κήπο το παιχνίδι – τραγούδι «Περιστερώνας» -όπως κι άλλα τραγούδια του βιβλίου- μετασηματίστηκε σε ομαδικό παιχνίδι κίνησης (movement game) το οποίο εξακολουθεί να παίζεται σήμερα: τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο (ο «περιστερώνας») και στο εσωτερικό του μικρή ομάδα παιδιών (τα «περιστέρια») «πετούν» έξω από τον κύκλο κι επιστρέφουν (Ronge & Ronge, 1858, σσ. 60-61):



Εικόνα 17. Παιχνίδι – τραγούδι "Ο Περιστερώνας"
(Ronge & Ronge, 1858, σελ. 61)

Την αίσθηση αυτή της επιστροφής στην ασφάλεια της εστίας -τον «περιστερώνας»- δημιουργεί και η επαναλαμβανόμενη μελωδία του τραγουδιού. Ο Froebel άλλωστε κατά τη συνεργασία με τον συνθέτη Robert Kohl, εστίαζε στην απόδοση συναισθημάτων και περιγραφικών «εικόνων» μέσω της μουσικής.

Η παρατήρηση της πρώτης μουσικής επικοινωνίας του παιδιού

Η πίστη του Froebel στη αξία του τραγουδιού ως παιδαγωγικό μέσο κι ως «αγωγό» συναισθημάτων έχει επιβεβαιωθεί κι επικυρωθεί σήμερα από τη σύγχρονη έρευνα (Powell & Goouch, 2019). Ο Froebel με αφετηρία την παρατήρηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης μητέρας και παιδιού κατανόησε τη σημασία της μουσικής στη συντροφική επικοινωνία μητέρας - βρέφους. Οι τομείς αυτοί αποτελούν σήμερα πεδία ευρύτατης επιστημονικής έρευνας και ανάλυσης (Trehub & Trainor, 1998· Malloch & Trevarthen, 2009).

Η αναλυτική παρατήρηση της σχέσης μητέρας – παιδιού με βάση την αρχή της *έκφρασης* -που ο ίδιος εισήγαγε- θα οδηγήσει τον Froebel στο συμπέρασμα ότι η επικοινωνία μητέρας και βρέφους είναι μουσική. Η ανάλυση του έτσι περιλαμβάνει τα πρώτα ψήγματα σύγχρονων θεωριών, όπως τη θεωρία της «επικοινωνιακής μουσικότητας»⁴ (Malloch & Trevarthen 2009· Διονυσίου, 2018· Bruce, 2021):

...το «*παιχνίδι – λόγος*» (play –speech) του παιδιού» [...] «ο λόγος αυτός είναι για να εκφράζει την πιο προσωπική και πιο άμεση συναίσθηση της ζωής μητέρας και παιδιού» [...] και «προκαλείται από στιγμιαία συναισθήματα» [...] «με το βλέμμα, την κίνηση και τόνο καθώς και με το τραγούδι (Froebel, 1896 [1861], σελ. 40-41).

Ο Froebel στο πλαίσιο αυτό θεωρεί ότι η μουσική εκκινεί από το συναισθηματικό πεδίο το οποίο και υπηρετεί· προαναγγέλλει έτσι σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της «συναισθηματικής ικανότητας» (“emotional competence”) των νηπίων στην εκπαίδευση (Raptis, 2020): «τα παιδιά

⁴ Επικοινωνιακή μουσικότητα ορίζεται η σχέση μητέρας και παιδιού που επικεντρώνεται στη συνέργεια της μουσικής έκφρασης κατά την ανθρώπινη επικοινωνία (Malloch & Trevarthen, 2009· Διονυσίου, 2018).

ακόμη και από το πρώτο στάδιο ανάπτυξης [...] είναι ικανά να υποδεικνύουν τη ρυθμική κίνηση λικνίσματος, “μπιμ –μπομ (bim, bom)”, μ’ έναν τραγουδιστικό τόνο που πλησιάζει το τραγούδι, και υπηρετεί τη συναισθηματική φύση και την καλλιέργειά της» (Froebel, 1896 [1861], σελ. 42).

Η σημασία της μουσικής αναδεικνύεται έτσι καθώς ο Froebel θέτει το συναισθηματικό πεδίο ως επίκεντρο της ανάπτυξης του παιδιού: «το κέντρο αυτό, το αληθινό θεμέλιο και το σημείο εκκίνησης της ανθρώπινης ανάπτυξης, κι επομένως της ανάπτυξης του παιδιού, είναι η καρδιά και τα συναισθήματα» (Froebel, 1896 [1861], σελ. 42).

Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρούσα εισήγηση επιχειρήσε να παρουσιάσει πώς στα μέσα του 19ου αιώνα ο Froebel θέτει ως αρχή του παιδαγωγικού του συστήματος την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού. Στο φροεβελιανό σύστημα η μονότονη εργασία του παραδοσιακού νοησιαρχικού σχολείου θα αντικατασταθεί από τη μάθηση μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Χατζηστεφανίδου, 2008). Η αγωγή μέσα από το παιχνίδι αποτέλεσε σημαντικό νεωτερισμό σε σχέση με τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις της αυταρχικής εκπαίδευσης της εποχής εκείνης (Γαβαλάς 1976). Ο Froebel παρατηρώντας το παιδί στη συντροφική του σχέση με τη μητέρα κι έπειτα με τους συνομήλικούς του και εκκινώντας από την πρωταρχική σύμπραξη του παιχνιδιού με το τραγούδι και τον χορό στην πραγματική ζωή του παιδιού, θα εισάγει για πρώτη φορά το *παιχνιδοτραγούδο* ως εκπαιδευτική αξία με το έργο του *Μητρικά Τραγούδια και Χάδια*.

Εστιάζοντας στη σημασία της μουσικής για το παιδί και την ανάπτυξή του και θέτοντας ως επίκεντρο της παιδαγωγικής του το παιδί και το παιχνίδι, το παιδί και τις αλληλεπιδραστικές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές του σχέσεις και ακόμη το παιδί σε σχέση με το περιβάλλον του, ο Froebel πραγματοποιεί μια ρηξικέλευθη τομή στην εκπαίδευση, η οποία θα επηρεάσει αποφασιστικά τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη και φιλοσοφία προαναγγέλλοντας και θέτοντας τα θεμέλια σύγχρονων μουσικοπαιδαγωγικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, A.T. (2017). *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States*. Oxford University Press.
- Allen, A.T. (1986). Gardens of Children, Gardens of God: Kindergarten and Day – Care Centers in Nineteenth Century Germany. *Journal of Social History*, 19(3), 433-450.
- Berger, M. (2015). Fröbels Mutter – und Koselieder. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=333:foebels-mutter-und-koselieder&catid=37>
- Bruce, T. (2021). *Friedrich Froebel: A critical introduction to key themes and debates*. Bloomsbury Academic.
- Campbell, P. S. (1991). Rhythmic Movement and Public School Music Education: Conservative and Progressive Views of the Formative Years. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 12–22. doi.org/10.2307/3344605
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives* (1st Ed.). Oxford University Press
- Γαβαλάς, Λ. (1976). *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο, Πρώτο Σχολείο Ζωής. Η Ελληνίδα Νηπιαγωγός και το Έργο της*. Δίπτυχο.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1980). *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17ος – 20ός αι.)*. τ Β'. χ.ε.
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49-68.
- Franks, F. (1897). *The Kindergarten System: Its origin and development as seen in the life of Friedrich Froebel*. Swan Sinnenschein & Co.

- Frey, A. et. al. (2001). *Fröbels ganzheitliche Pädagogik*. Verl.
- Froebel F. [1844]. *Mutter- und Kose-Lieder zur edlen Pflege des Kindheitlebens. Ein Familienbuch*. Blankenburg bei Rudolstadt, die Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend
- Froebel, F. (1878) [1844]. Peabody, E.P. (Ed.) Jarvis, J. (Trans.). *Mother – play and Nursery Songs. Poetry, Music and Pictures for the noble culture of child life*. Lothrop, Lee & Shepard Co.
- Froebel, F. (1896 [1861]). Jarvis, J. (trans.) *Friedrich Froebel's Pedagogies of the Kindergarten or his ideas concerning the play and plaything of the child*. D. Appleton and Company.
- Johansson, J.- E. (2018). F. A. W. Fröbel. In M. Fleer & B. Van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol 2, pp. 1323-1346). Springer.
- Kohl, R. (1844) *Vierundvierzig Mutter- Kose- und Spiellieder zur edlen Pflege des Kindheitlebens zweistimmig in Musik gesetzt. 2 Teile in 1 Band*. Blankenburg bei Rudolstadt,
- Konrad, C. (2006). *Die Mutter- und Koselieder von Friedrich Wilhelm August Fröbel: Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte*. Dissertation. Universität Würzburg, Philosophische Fakultät III. <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/year/2007/docId/1819>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground – Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford University Press.
- Nawrotzki, K. (2009). Greatly Changed for the Better: Free Kindergartens as Transatlantic Reformance. *History of Education Quarterly*, 49(2), 182-195. 10.1111/j.1748-5959.2009.00195.x
- Powell, S., & Gooch, K. (2019). “Mother’s” Songs in Daycare for babies. In T. B. P. Elfer & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Froebel and Early Childhood Practice: Re-articulating Research and Policy* (pp. 154-65). Routledge.
- Rahal, N. (2017). A Battlefield for Emancipation: The Hamburg Kindergarten Movement and the Revolutionary 1840s” *Bulletin of the German Historical Institute*, 61, 67-83. https://perspectivia.net/receive/pnet_mods_00002430
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μία Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Edition Orpheus.
- Raptis, Th. (2020). A Music Education Project (MEDEC) to Strengthen the Emotional Competence of Kindergarten Students, *Visions of Research in Music Education*, 36(2), 1-36. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol36/iss1/2>
- Ronge, B., & Ronge, J. (1858). *Practical Guide to the English Kindergarten*. Second Edition. Bodson and Son.
- Snider, D.J. (1900). *The Life of Frederick Froebel: Founder of the Kindergarten*. Sigma Publishing Co.
- Soëtard, M. (2000). Johann Heinrich Pestalozzi. In J. Houssaye (Ed.) (Μτφρ. Δ.Καρακατσάνη) *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (pp. 43-61). Μεταίχμιο.
- Tovey, H. (2017). *Bringing the Froebel Approach to Your Early Years Practice*. 2nd ed. Routledge.
- Tovey, H. (2022). *An introduction to Froebel, children and nature*. Froebel Trust. <https://www.froebel.org.uk/uploads/documents/An-introduction-to-Froebel-children-and-nature.pdf>
- Trehub, S.E., & Trainor, L.J. (1998). Singing to Infants: Lullabies and Play Songs, *Advances in Infancy Research*, 12, 43-77.
- Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press
- Weston, P. (2000). *Friedrich Froebel: His life, Times, Significance*. 2nd ed. University of Surrey Roehampton.
- Whinnett, J. (2021). *Froebel's gifts and block play today*. <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/froebels-gifts-and-block-play-today>
- Χαρίτος, Χ.Γ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Gutenberg.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής. Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, τόμος Α΄*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Καλοπανά, Μ. (2023). Ο κρίσιμος ρόλος της έντεχνης μουσικής στα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής. 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.* (σφ. 139-148). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ο κρίσιμος ρόλος της έντεχνης μουσικής στα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής

Μαγδαληνή Καλοπανά

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ
mkalopana@music.uoa.gr

Περίληψη

Σε πρόσφατο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME 2020) κατατέθηκε ο προβληματισμός για τον κεντρικό ρόλο της έντεχνης δυτικής μουσικής στο σχολικό μάθημα Μουσικής, ταυτόχρονα με την επισήμανση περί χαμηλής συμπερίληψης μουσικών ειδών και κατηγοριών άλλων πολιτισμών, με εξαίρεση τα επικαιροποιημένα προγράμματα σπουδών των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου. Ελλείψει αντίστοιχων ερευνών για την ελληνική εκπαίδευση γεννιούνται ερωτήματα περί της αποτύπωσης και του ρόλου των μουσικών ειδών και κατηγοριών στο εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία στην Πρωτοβάθμια (ΠΕ) και Δευτεροβάθμια (ΔΕ) γενική εκπαίδευση, σε σχέση με το –μέχρι το 2021– ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003). Με βάση την παραπάνω προβληματική, διεξάγεται έρευνα μικτής μεθοδολογίας (κριτική ανάλυση περιεχομένου εκπαιδευτικών πακέτων και έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών) για τη συνολική, ποσοτική και ποιοτική, αποτύπωση των ελληνικών και διεθνών μουσικών ειδών και κατηγοριών στην ΠΕ και ΔΕ. Στα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνεται το έλλειμμα της έντεχνης ελληνικής μουσικής στο εκπαιδευτικό υλικό και τη διδακτική πράξη. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση τη θεωρία πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu επισημαίνει τη σημασία της συμπερίληψης της έντεχνης ελληνικής μουσικής στη δημόσια μουσική εκπαίδευση, διασυνδέοντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αναπαραγωγή της κουλτούρας και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Λέξεις κλειδιά: έντεχνη μουσική, Προγράμματα Σπουδών, πολιτιστικό κεφάλαιο, κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί

The crucial role of Greek art music in Music Curriculum

Magdalini Kalopana

Laboratory Teaching Staff, Department of Music Studies, National & Kapodistrian University of Athens
mkalopana@music.uoa.gr

Abstract

At a recent conference of the International Society for Music Education (ISME 2020), the central role of Western art music in the school Curriculum was discussed, while pointing out the low inclusion of musical genres and categories of other cultures, except for the updated Curriculum of the USA and the UK. In the absence of corresponding research on Greek education, questions arise about the imprint and the role of musical genres and categories in the educational material and the educational process in Primary and Secondary public education, in relation to the –until 2021– current Curriculum (APS-DEPPS, 2003). Based on the literature review, a mixed methodology research (critical content analysis of educational packages and survey of teachers' opinions) is conducted for the overall, quantitative and qualitative, imprint of Greek and international music genres and categories in school education. The results include the lack of Greek art music in the

educational material and teaching practice. The interpretation of the research outcome according to Bourdieu's "theory of cultural capital" points out the importance of including Greek art music in public education, connecting the content of the educational process with the cultural and social reproduction.

Keywords: art music, Curriculum, cultural capital, socio-cultural correlations

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στα πρακτικά του πρόσφατου συνεδρίου της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση απηχείται ο προβληματισμός πολλών ερευνητών για τον κεντρικό ρόλο της έντεχνης δυτικής μουσικής στη διδασκαλία των θεωρητικών μουσικών γνώσεων. Ταυτόχρονα εντοπίζεται η χαμηλή συμπερίληψη μουσικών ειδών και κατηγοριών άλλων πολιτισμών (Kraan, 2020· Lorenzo De Reizabal, 2020· Oliveira, Paula, Martinez & Pederiva, 2020). Στην πραγματικότητα, η σημασία της διδασκαλίας των εγχώριων μουσικών ειδών είναι σημαντική «για την ανάπτυξη δεσμών με την πολιτιστική κληρονομιά του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και μαθητριών» (Kraan, 2020, σ. 215). Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τις αρχές του Εθνικού Φορέα των ΗΠΑ για τη Μουσική Εκπαίδευση (National Association for Music Education/NAfME) (NAfME, 1994). Αντίστοιχη προσέγγιση φανερώνει και το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ηνωμένου βασιλείου για τη Μουσική (Department for Education of UK, 2021), το οποίο δομείται σε τρία επίπεδα (Key Stages).

Οι ελληνικές έρευνες για τη διδασκαλία της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΔΕ) υπογραμμίζουν αφενός τη σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ), των διδακτικών πρακτικών και των υλικοτεχνικών παραμέτρων της διδασκαλίας (Κτενιαδάκη, 2008), και αφετέρου αναδεικνύουν τη σημασία διδασκαλίας της ιστορίας της έντεχνης δυτικής μουσικής (Ανδρούτσος, 2002). Αντίστοιχες έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ) υπογραμμίζουν τη βαρύτητα των εγχώριων μουσικών κατηγοριών, ιδίως δε της ελληνικής παραδοσιακής, τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό, όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία (Πούλου, 2006· Σταύρου, 2006). Η σημασία της συμπερίληψης της έντεχνης ελληνικής μουσικής στην ΠΕ και ΔΕ, κατ' αναλογία με την αυτονόητη διεθνώς παρουσία της έντεχνης δυτικής μουσικής, δεν εντοπίζεται στη βιβλιογραφία.

Η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική όπως εκφράζεται μέσα από τα ΠΣ και το εκπαιδευτικό υλικό προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπουζάκης, 2002). Το Π.Δ. 438/1985, σε ισχύ από 1986 έως το 1998, υπήρξε συμπεριληπτικό σε ελληνικές και παγκόσμιες μουσικές κατηγορίες, με έμφαση στην ιστορική τους επισκόπηση. Το ακόλουθο και μέχρι πρόσφατα σε ισχύ (2021) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού και Γυμνασίου (ΦΕΚ 304B/13-03-2003) εστιάζει στο δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος ως «συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης», ενώ πρόσθετη μνεία πραγματοποιεί για «τις συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής» (ΦΕΚ 304B/2003, σελ. 345). Η έντεχνη ελληνική μουσική δεν συμπεριλαμβάνεται στα προτεινόμενα ελληνικά μουσικά είδη, και οι αντίστοιχες κατηγορίες της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας (έντεχνη, παραδοσιακή, δημοφιλής) προσδιορίζονται υπό τον γενικό όρο «η μουσική κληρονομιά άλλων λαών» (ό.π.).

Εξαιρώντας την εγχώρια έντεχνη παραγωγή από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η ελληνική μουσική ανάγεται σε πολιτιστικό κεφάλαιο μειωμένης πολυπλοκότητας (Τσέτσος, 2020), στοιχείο το οποίο δεν συμβαδίζει με τον πλουραλισμό

που χαρακτηρίζει τη συμπεριληπτική, διαπολιτισμική και διαθεματική σύγχρονη εκπαίδευση (Κοκκίδου, 2016). Σε πρόσφατη έρευνα μουσικών προτιμήσεων στην Αττική (Σουλιώτης & Εμμανουήλ, 2016) «διαφαίνεται μια διάκριση ανάμεσα σε ένα σχετικά διαταξικό πεδίο μουσικής κατανάλωσης, το οποίο ευνοεί την κοινωνική ενσωμάτωση [δημοφιλής ελληνική και δυτική μουσική], και σε ένα πεδίο κατανάλωσης μουσικής, το οποίο συνδέεται εντονότερα με τις ανώτερες ομάδες status και ευνοεί την κοινωνική διάκριση [έντεχνη μουσική]» (ό.π., σελ. 89). Ως βασικότερο παράγοντα των στατιστικών διακυμάνσεων και των συνακόλουθων κοινωνικών συσχετισμών οι ερευνητές κατονομάζουν την εκπαίδευση των ακροατών.

Ερευνητικός στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καθίσταται σαφής η απουσία της έντεχνης ελληνικής μουσικής από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003), με ασαφή επίσης τη θέση και το ρόλο της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας. Στόχος, επομένως, της παρούσας έρευνας καθίσταται η αποτύπωση της παρουσίας της ελληνικής και ειδικότερα της έντεχνης ελληνικής μουσικής στη γενική ΠΕ και ΔΕ. Για τον σκοπό αυτό, το μάθημα της Μουσικής επιμερίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό (ή εκπαιδευτικά πακέτα, δηλαδή διδακτικά εγχειρίδια και πρόσθετο υλικό) και σε εκπαιδευτική διαδικασία (ή διδακτική πράξη). Τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα, αναπτύσσονται σε δύο άξονες:

- A. Πώς αποτυπώνεται η ελληνική, και ειδικά η έντεχνη ελληνική μουσική, στα εκπαιδευτικά πακέτα του μαθήματος Μουσικής της ΠΕ και της ΔΕ; Ποιοι είναι οι αναδεικνυόμενοι κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί;
- B. Πώς ενσωματώνεται η ελληνική, και ειδικά η έντεχνη ελληνική μουσική, στην εκπαιδευτική διαδικασία της ΠΕ και της ΔΕ; Ποιοι είναι οι αναδεικνυόμενοι κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η διερεύνηση του διπλού ερευνητικού ερωτήματος απαιτεί τη συλλογή δύο κατηγοριών δεδομένων: ποσοτικών για την αποτύπωση του εκπαιδευτικού υλικού, και ποιοτικών για την αποτύπωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταδεικνύοντας ως κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο την έρευνα μικτών μεθόδων. Ειδικότερα, ο ερευνητικός σχεδιασμός προσδιορίζεται ως Επεξηγηματικός Διαδοχικός (Creswell, 2016, σ. 544), καθώς η ποσοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών πακέτων προηγείται και καθορίζει τα επιμέρους ερωτήματα της ποιοτικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που ακολουθεί.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο (Α) μέρος της έρευνας, και όσον αφορά στο πρώτο υπο-ερώτημα («Πώς αποτυπώνεται [...] της Μουσικής ΠΕ και ΔΕ;»), πραγματοποιείται συγκέντρωση και επεξεργασία ποσοτικών δεδομένων από το εκπαιδευτικό υλικό με τη μεθοδολογία της «ανάλυσης περιεχομένου» (Robson, 2010, σ. 418). Τα δεδομένα αναλύονται με «περιγραφική στατιστική ανάλυση μέσω του προγράμματος SPSS 22.0» (Robson, 2010, σ. 424). Το δεύτερο υπο-ερώτημα («Ποιοι είναι [...] κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί;») διερευνάται αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογία της «κριτικής ανάλυσης εγχειριδίων», όπως προτείνεται από τον Μπονίδη (2009, σ. 5), ως «μεθοδολογικός τριγωνισμός», προς επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας του Α' ποσοτικού μέρους της έρευνας (Robson, 2011, σ. 207).

Στο δεύτερο (Β) μέρος της έρευνας, αναφορικά και με τα δύο σκέλη του δεύτερου άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων, πραγματοποιείται συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία με τη μεθοδολογία της συνέντευξης (έρευνα απόψεων των εκπαιδευτικών Μουσικής μέσω διαδικτυακού

ερωτηματολογίου: <https://forms.gle/qhDQAffbEyjInY3RA>).

Πίνακας 1. Κατηγορίες και είδη μουσικής Ελλάδας και άλλων χωρών. Ονομασίες και συντομογραφίες για τα εκπαιδευτικά πακέτα.

| ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ | Ελλάδα (είδη) | Δύση κ.ά. (είδη) |
|---------------------------------|---|---|
| Παραδοσιακή | - Παραδοσιακή Ελληνική Μουσική/ΠΕΜ | - Παραδοσιακή Μουσική Άλλων λαών/ΠΜΑΛ |
| Έντεχνη | - Έντεχνη Ελληνική Μουσική/ΕΕΜ - Βυζαντινή (εκκλησιαστική) Μουσική/ΒΜ | - Έντεχνη Δυτική Μουσική/ΕΔΜ |
| Δημοφιλής | - Αστικό Λαϊκό και Νεότερο Ελληνικό Τραγούδι/ΔΕΤ - Κινηματογραφική Μουσική Ελληνική/ΚΜΕ - Διεθνοποιημένο παιδικό τραγούδι/ΔΠΤ | - Δημοφιλές Δυτικό τραγούδι/ΔΔΤ - Κινηματογραφική Μουσική Δυτική/ΚΜΔ |

Α' μέρος της έρευνας:

Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου εκπαιδευτικών πακέτων

Τα περιεχόμενα στο εκπαιδευτικό υλικό μουσικά είδη κατανέμονται στις καθιερωμένες μουσικές κατηγορίες της έντεχνης, δημοφιλούς και παραδοσιακής μουσικής (Glahn & Broyles, 2012) (Πίνακας 1). Με βάση την ποσοτική καταγραφή των συμπεριλαμβανόμενων μουσικών παραδειγμάτων και την ακόλουθη περιγραφική στατιστική ανάλυση, η δημοφιλής μουσική της Ελλάδας ανάγεται στην επικρατέστερη κατηγορία των εκπαιδευτικών πακέτων (Πίνακας 2). Ακολουθεί με μικρή διαφορά, η έντεχνη μουσική της Δύσης. Έπεται με ελάχιστη διαφορά η παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας και ακολουθεί η έντεχνη μουσική της Ελλάδας. Ειδικότερα, ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, η φθίνουσα κατάταξη των μουσικών κατηγοριών παρουσιάζεται ακολούθως.

- Δημοτικό: έντεχνη Δύσης, παραδοσιακή Ελλάδα, δημοφιλής Ελλάδα, δημοφιλής Δύσης, παραδοσιακή Δύσης κ.ά., έντεχνη Ελλάδα.
- Γυμνάσιο: δημοφιλής Ελλάδα, έντεχνη Δύσης, έντεχνη Ελλάδα, παραδοσιακή Ελλάδα, δημοφιλής Δύσης και παραδοσιακή Δύσης κ.ά.

Διευκρινίζεται ότι η υψηλή θέση της έντεχνης μουσικής της Ελλάδας στην κατάταξη του Γυμνασίου αιτιολογείται από τη συχνή χρήση παραδειγμάτων που συσχετίζονται με τη δημοφιλή ή παραδοσιακή μουσική (λ.χ. *Ελληνικοί χοροί*, Ν. Σκαλκώτα). Η θέση αυτή ωστόσο υποβιβάζεται στη γενική κατάταξη, λόγω σημαντικής υστέρησης της έντεχνης μουσικής της Ελλάδας στην κατάταξη του Δημοτικού.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών γενικών κατηγοριών μουσικών ειδών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά πακέτα.

| ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (n=613) | | Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (n=614) | | Σύνολο δείγματος (n=1.227) | |
|-----------------------|--------------------------------|-------|----------------------------------|-------|----------------------------|--------|
| | μ.ο | τ.α | μ.ο | τ.α | μ.ο | τ.α |
| Δημοφιλής Ελλάδα | 23.40 | 22.69 | 61.00 | 68.95 | 42.20 | 45.82 |
| Έντεχνη Δύση | 37.40 | 15.57 | 42.00 | 43.35 | 39.70 | 29.46 |
| Παραδοσιακή Ελλάδα | 28.00 | 18.11 | 21.33 | 20.01 | 38.66 | 19.06 |
| Δημοφιλής Δύση | 9.40 | 9.72 | 31.67 | 12.66 | 20.53 | 11.19 |
| Έντεχνη Ελλάδα | 6.60 | 6.95 | 22.66 | 28.55 | 14.63 | 17.75 |
| Παραδοσιακή Δύση κ.ά. | 8.20 | 8.79 | 15.67 | 12.66 | 11.93 | 10.725 |

Ποιοτική ανάλυση εκπαιδευτικών πακέτων (μεθοδολογικός τριγωνισμός).

Η κριτική ανάλυση περιεχομένου αφορά στην κριτική προσέγγιση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών πακέτων (λεκτικά κείμενα, μουσικά κείμενα, εικόνες), η οποία επιμερίζεται στη λειτουργική χρήση των μουσικών παραδειγμάτων και στην ιστορική τους προσέγγιση.

Λειτουργική χρήση μουσικών παραδειγμάτων στα εκπαιδευτικά πακέτα Μουσικής ΠΕ και ΔΕ

Ειδικότερα, η λειτουργική χρήση των μουσικών ειδών –εντός των μουσικών κατηγοριών– υπηρετεί τον τριπλό άξονα στον οποίο αναπτύσσεται το μάθημα της Μουσικής: ενεργητική ακρόαση-μουσική εκτέλεση-μουσική δημιουργία, σε αντιστοίχια τόσο με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, όσο και με την τριπλή σχέση με το μουσικό έργο τέχνης, σε αντίστροφη διαδοχή: σύνθεση-εκτέλεση-πρόσληψη (Stanley, 2001). Αναλυτικότερα, η λειτουργική χρήση των μουσικών ειδών στα εκπαιδευτικά πακέτα αναδεικνύει την ΕΔΜ ως βασικό υλικό ενεργητικής ακρόασης και διδασκαλίας των θεωρητικών μουσικών γνώσεων (διάρκεια, τονικό ύψος, ένταση, ηχώχρωμα, φόρμα, υφή, ύψος κ.λπ.). Εναλλακτικό ρόλο έχει η ΕΕΜ, πολύ περιορισμένο ωστόσο. Σε ειδικά θέματα που άπτονται της παραδοσιακής μουσικής αξιοποιείται σημαντικά η ΠΕΜ και λιγότερο η ΠΜΑΛ. Στον τομέα της μουσικής εκτέλεσης –και της μουσικής δημιουργίας– εισέρχεται δυναμικά το ΔΕΤ (μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού και Γυμνάσιο).

Ιστορική προσέγγιση της ελληνικής μουσικής στα εκπαιδευτικά πακέτα Μουσικής ΠΕ και ΔΕ

Η ιστορική προσέγγιση των μουσικών κατηγοριών στα εκπαιδευτικά πακέτα Μουσικής ΠΕ και ΔΕ ρίχνει το βάρος στην έντεχνη δυτική μουσική. Ειδικότερα, στην ΣΤ΄ Δημοτικού, η ιστορία της ελληνικής μουσικής παρουσιάζεται αναμειγμένη με εκείνη της δυτικής μουσικής ως εξής: αρχαία ελληνική μουσική, ρωμαϊκή μουσική, έντεχνη δυτική, βυζαντινή, παραδοσιακή ελληνική, δημοφιλές ελληνικό τραγούδι, δημοφιλές δυτικό τραγούδι. Περισσότερο εξειδικευμένα, στη Β΄ Γυμνασίου γίνεται αναφορά στην παραδοσιακή μουσική των λαών της Ευρώπης (μεταξύ αυτών και της Ελλάδας), και στην έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική έως τον ρομαντισμό, ενώ στην επόμενη τάξη (Γ΄ Γυμνασίου) παρατίθεται η έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική του 20ού αιώνα (με συνοπτική αναφορά στην ΕΕΜ) και τα δημοφιλή είδη της ίδιας περιόδου (Ευρώπης και Ελλάδας). Η δε συνολική ιστορία της ελληνικής μουσικής προσεγγίζεται αποσπασματικά, με επίκεντρο είτε την ΠΕΜ (Δημοτικό), είτε το ΔΕΤ (Γυμνάσιο). Και

στις δύο περιπτώσεις η συμπερίληψη της ΕΕΜ στην ιστορική θεώρηση της ελληνικής μουσικής είτε παραλείπεται (Ε΄ Δημοτικού), είτε είναι απλά ενδεικτική (Γ΄ Γυμνασίου).

Β΄ Μέρος της Έρευνας: Ποιοτική διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στο Β΄ μέρος της έρευνας μικτού σχεδιασμού, και σύμφωνα με τον (Συστηματικό) Σχεδιασμό Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΣΘΘ), τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας απόψεων των εκπαιδευτικών αναλύονται σε τρία στάδια προκειμένου να αναπτυχθεί «ένα λογικό πρότυπο ή μία οπτική παρουσίαση της Θεωρίας που προκύπτει» (Creswell, 2016, σ. 426). Τα τρία στάδια επιμερίζονται ως: Ανοικτή Κωδικοποίηση, Αξονική Κωδικοποίηση και Επιλεκτική Κωδικοποίηση. Στο τρίτο στάδιο διατυπώνεται η Θεμελιωμένη Θεωρία, η οποία προκύπτει από την αλληλοσυσχέτιση των κατηγοριών στο μοντέλο αξονικής κωδικοποίησης, δίνοντας μια πρώτη εξήγηση για τη διαδικασία που ερευνάται.

Θεμελιωμένη Θεωρία

Συνολικά, το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί τον πρώτο παράγοντα (αιτία) στις μουσικές επιλογές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συνεπιδρούν οι μουσικές απόψεις, το σχολικό κλίμα και –κυρίως– το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Οι διδακτικοί στόχοι (θεωρητικές μουσικές γνώσεις, έργα και συνθέτες, μουσικά όργανα, ρεπερτόριο), που καλούνται οι μουσικές επιλογές να καλύψουν, δίνουν προτεραιότητα στα είδη που εμφανίζουν μεγαλύτερη λειτουργικότητα και βιωματικότητα (ΕΔΜ, ΠΕΜ, ΔΕΤ). Επίσης προάγουν τα έργα εκείνα της ΕΕΜ τα οποία εμφανίζουν διασυνδέσεις με τα επικρατέστερα είδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον παράγοντας του ρόλου της ΕΕΜ στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η διαχείρισή της ως κομμάτι της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Στον παράγοντα αυτό καθοριστικό ρόλο έχει πάλι το προφίλ του εκπαιδευτικού Μουσικής. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις της Θεμελιωμένης Θεωρίας αναλύονται στη συνέχεια επί τη βάση της θεωρίας του πολιτιστικού κεφαλαίου του P. Bourdieu (1977).

Επέκταση της Θεμελιωμένης Θεωρίας επί τη βάση της Θεωρίας του Πολιτιστικού Κεφαλαίου

Το πολιτιστικό κεφάλαιο, ως ένα από τα τρία είδη κεφαλαίου (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό) σύμφωνα με τον P. Bourdieu, εμφανίζεται ως εσωτερικευμένη μορφή συνηθειών (habitus/έξη, κοινωνική πρακτική), ως εξωτερική μορφή (κατοχή βιβλίων, πινάκων κ.λπ.), αλλά και ως θεσμοποιημένη μορφή (τίτλοι σπουδών κ.λπ.). Το μάθημα Μουσικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (ΠΕ και ΔΕ) είναι σαφές ότι αντιστοιχεί στην πρώτη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, η οποία επιμερίζεται σε πολιτιστικά γούστα και προτιμήσεις, ικανότητα διάκρισης του «ωραίου» από το «άσχημο», αντικειμενική γνώση τεχνών και πολιτισμού, πολιτιστικές δεξιότητες και τεχνογνωσία (λ.χ. μουσική ερμηνεία) και τυπικά προσόντα (Smith, 2006, σ. 216-217). Οι πτυχές αυτές εντοπίστηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών και δημιούργησαν θέματα, τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά την κωδικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας απόψεων.

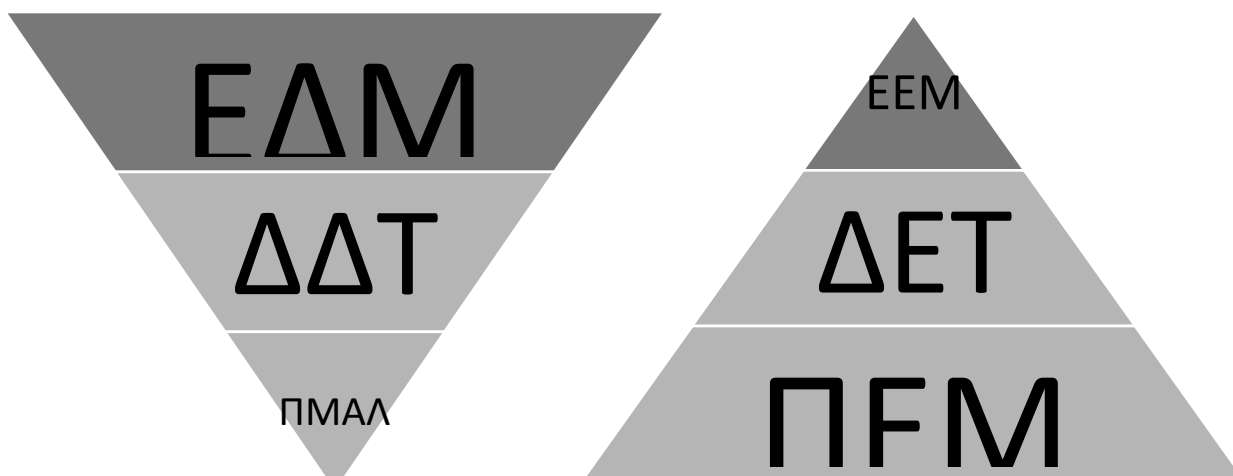
Ο σημαντικότερος άξονας της θεωρίας του Bourdieu που σχετίζεται με τη ΘΘ που διατυπώθηκε είναι «η σημασία που αποδίδει στη μεταθεσιμότητα του πολιτιστικού κεφαλαίου» (Smith, 2006, σ. 219). Με άλλα λόγια, «σε αντίθεση με το κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο, το πολιτιστικό χρειάζεται χρόνια για να αποκτηθεί και εμφανίζεται βαθιά ριζωμένο στην αυτοσυνειδησία του καθενός. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να

εμποδίζει την κινητικότητα της κοινωνίας» (Smith, 2006, σ. 219). Η θέση αυτή χρήζει προσοχής σε δύο σημεία: στη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λόγω της μακρόχρονης μεταθεσιμότητας του πολιτιστικού κεφαλαίου, και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λόγω της σημαντικής επίδρασής τους στο άτομο και την κοινωνία.

Η διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων επικυρώνει καταρχάς το χρονικό εύρος διδασκαλίας του μαθήματος Μουσικής σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (πλην των λυκειακών τάξεων, όπου είναι Επιλεγόμενο), με την έννοια ότι οι στάσεις των μαθητών ξεκινούν να δομούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ολοκληρώνονται στη Δευτεροβάθμια. Επικυρώνει επίσης την έκταση της παρούσας έρευνας σε όλο το φάσμα της παρουσίας του μαθήματος της Μουσικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έρχεται να τονίσει δύο σημεία της ΘΘ: α. τη σημασία του περιεχομένου των εκπαιδευτικών πακέτων ΠΕ και ΔΕ και β. τη σημασία των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνολικά, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διδακτική πράξη σε συνάρτηση με τους συμμετέχοντες σε αυτή (εκπαιδευτικός, μαθητές) αποτελεί το κομβικό σημείο μεταθεσιμότητας του εκπαιδευτικού κεφαλαίου και διαμόρφωσης απόψεων και στάσεων των μαθητών/-τριών. Ωστόσο, η συγκεκριμένη άποψη περί του συνόλου του ελληνικού πολιτιστικού κεφαλαίου (ποσοτική και λειτουργική ανισοκατανομή κατηγοριών και ιστορικές ασάφειες) δεν ενισχύει μια αποτελεσματική μετάθεση και κατά συνέπεια ενσωμάτωση. Αντίθετα, τμηματικά ενισχυτική εμφανίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία για συγκεκριμένα ελληνικά μουσικά είδη (ΔΕΤ, ΠΕΜ), προωθώντας τελικά τη μετάθεση του ελληνικού πολιτιστικού κεφαλαίου με κενά και ασυνέπειες. Η μη μετακένωση της ΕΕΜ, ως το έντεχνο ή λόγιο τμήμα της ελληνικής μουσικής, αποστερεί από το ελληνικό μουσικό κεφάλαιο την πλέον εκλεπτυσμένη έκφασή του, επιδρώντας καθοριστικά στις μουσικές προτιμήσεις και στην ικανότητα διάκρισης του «ωραίου» εντός της ελληνικής μουσικής δημιουργίας.

Επιπροσθέτως, η έλλειψη των αυθεντικών ελληνικών έργων τέχνης στο μετατιθέμενο κεφάλαιο δημιουργεί ένα κενό το οποίο καλύπτεται με την ΕΔΜ, αποδυναμώνοντας εκ νέου τη βαρύτητα του ελληνικού πολιτιστικού κεφαλαίου, ή με το ΔΕΤ, δημιουργώντας αντιμετάθεση όρων και αισθητικών κριτηρίων. Με όρους κοινωνικής διαστρωμάτωσης (ελίτ, μεσαία και χαμηλά στρώματα) προβάλλουν τα μοντέλα του Σχήματος 1.



Σχήμα 1. SEQ Σχήμα * ARABIC 1. Κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί των μουσικών ειδών όπως περιέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό και αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη.

Σε σχέση με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ:

- Οι γνωστικοί στόχοι των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003): «[οι μαθητές] να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης –το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος– και να εκτιμήσουν την αξία τους» (ΦΕΚ 304B/2003/ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Μουσικής Δημοτικού Σχολείου, σ. 340 & ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Γυμνασίου, σ. 345) και «Να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής και ελαφράς μουσικής» (ΦΕΚ 304B/2003/ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Γυμνασίου, σ. 345), επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο ποσοστό στο εκπαιδευτικό υλικό και σε σημαντικό ποσοστό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε σχέση με τη διδασκαλία της Μουσικής στη διεθνή και την ελληνική εκπαίδευση:

- Η μη ισόρροπη συμπερίληψη του ελληνικού μουσικού πολιτισμού στο εκπαιδευτικό υλικό και τη διδακτική πράξη δημιουργεί μία ασαφή και λαθεμένη εικόνα της μουσικής έκφρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, μη ενισχυτική στη λειτουργική κοινωνική ενσωμάτωση (Oliveira et al., 2020). Αντίστοιχη εικόνα περιγράφουν οι έρευνες της Πούλου (2006) και του Σταύρου (2006), όπου τα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της ενισχυμένης παρουσίας της ΠΕΜ (σε συνδυασμό με την ΕΔΜ).

Σε σχέση με τους κοινωνικο-πολιτισμικούς προβληματισμούς για το επίσημο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής μουσικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση:

- Η ισχυρή παρουσία των ΕΔΜ, ΔΕΤ και ΠΕΜ στο υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία, επιβεβαιώνουν την καλλιέργεια ενός πολυσυλλεκτικού πολιτισμικού προτύπου με δυσδιάκριτες κοινωνικές διασυνδέσεις (Σουλιώτης & Εμμανουήλ, 2016, σ. 89).
- Η αδυναμία διασύνδεσης της ΕΕΜ με κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα από τη μια, και η αντιστοίχιση της ελίτ με την ΕΔΜ και όλων των κοινωνικών τάξεων με το ΔΕΤ απηχεί το συμπέρασμα των Τουρτούρα, Βαμβακίδου, Κυρίδη και Κασκάρη (2016): «Θα λέγαμε, επομένως, ότι η αστική τάξη ως κυρίαρχη, φροντίζει να παράγει και να διανέμει τις ιδέες εκείνες που την καθιστούν αδιαφιλονίκητη και εσαεί κυρίαρχη, φροντίζοντας ταυτόχρονα και επιμελώς να αποτρέπει το σχηματισμό οποιασδήποτε ταξικής συνείδησης σε εκείνους στους οποίους πάνω αποβλέπει να κυριαρχεί.» (2016, σ. 85).
- Ο Τσέτσος (2013, σ. 112) ξεκαθαρίζει το ζήτημα του μουσικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση: «Κατ' αναλογία, όσο άδικο είναι να αποκλείονται από τον μουσικό δημόσιο χώρο είδη μουσικής στη βάση της καλλιτεχνικής τους ανισότητας, άλλο τόσο άδικο είναι να διαψεύδεται η καλλιτεχνική ανισότητα, προκειμένου να επιτυγχάνεται η ισότιμη πρόσβαση κάθε είδους μουσικής στον μουσικό δημόσιο χώρο».

Περιορισμοί

Το ερευνητικό δείγμα των είκοσι επτά (27) εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ από όλη την ελληνική επικράτεια αποτέλεσε πλήθος απολύτως ικανοποιητικό για τις ανοικτές ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το Πρότυπο κριτικής ανάλυσης περιεχομένου του Μπονίδη (2009) προβλέπει προτάσεις αλλαγών στα διδακτικά εγχειρίδια και αποτίμησης των αλλαγών αντίστοιχα. Η προοπτική αυτή είναι συγχρονισμένη με τις επίκαιρες δράσεις του Ινστιτούτου

Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και για την εκπόνηση αρχών συγγραφής των νέων εκπαιδευτικών πακέτων ΠΕ και ΔΕ («Πράξη MIS: 5035542), καθώς και την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πράξη MIS: 5035543) (ΙΕΠ, 2019), καθιστώντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας καιρία βιβλιογραφική αναφορά στην επανασχεδιαζόμενη στρατηγική του μαθήματος Μουσικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσος, Π. (2002). *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (DOI 10.12681/eadd/15180)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ., Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Department for Education of UK (2021). *Statutory guidance. National curriculum in England. Music programmes of study. Key Stages*. Ανάκτηση από <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study>
- Ζουμπούλη, Μ., & Κοκκώνης, Γ. (2016). Η σχολική μουσική εκπαίδευση, μια ιστορία διαχρονικής λογοκρισίας. Στο Π. Πετσίνη & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Λογοκρισίες στην Ελλάδα* (σσ. 185-193). Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.
- Glahn, D., & Broyles, M. (2012). Art music. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002227279>.
- ΙΕΠ (2019). *Αναβάθμιση των προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από <http://www.iep.edu.gr/el/espa-2014-2020/14-anabathmisi-programmaton-spoudon-dimiourgia-ekpaideytikou-ylikou-mis-5035542>
- Καλοπανά, Μ. (2021). *Η ιστορική θεώρηση της έντεχνης ελληνικής μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κοινωνικο-πολιτισμικοί συσχετισμοί στο περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Ανάκτηση από το Αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51804>)
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: Μουσικός Γραμματισμός. Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (σσ. 3-36). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Kraan, B.R. (2020). Changing practices—Exploring an opportunity for meaningful, respectful and more inclusive student-centered multicultural music education. Στο A. Creech & M. Generale (Επιμ.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education (Online 3rd-7th August 2020)* (σσ. 212-219). International Society for Music Education (ISME).
- Κτενιαδάκη, Α. (2008). *Το μάθημα της μουσικής στην ελληνική γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανάκτηση από το Αποθετήριο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (DOI:10.26262/heal.auth.ir.112799)
- Lorenzo De Reizabal, M. (2020). Music education models in the 21st century: the music mediation model for social engagement. Στο A. Creech & M. Generale (Επιμ.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education (Online 3rd-7th August 2020)* (σσ. 253-259). International Society for Music Education (ISME).
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπουζάκης Σ., (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* (τ. Α' - Β'). Gutenberg.
- NAfME (1994). *National Standards of Music Education*. Ανάκτηση από http://musicstandfoundation.org/images/National_Standards_-_Music_Education.pdf
- Oliveira, D., Paula, T., Martinez, A., & Pederiva, P. (2020). Music education in cultural-historical theory:

- Diversity and equity as a principle of educational practice. Στο A. Creech & M. Generale (Επιμ.), *Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education (Online 3rd-7th August 2020)* (σσ. 387-393). International Society for Music Education (ISME).
- Πούλου, Κ. (2006). *Η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο ΔΣ μέσα από τα ΑΠΣ και η θέση της παραδοσιακής μουσικής σε αυτά: απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μουσικής* (Διπλωματική Εργασία). Ανάκτηση από το Ίδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (<http://hdl.handle.net/11615/13663>)
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (β' έκδοση) (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Gutenberg.
- Smith, Ph. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή* (Θ. Κατσίκερος, Μτφρ., Ν. Μπούμπαρης, Επιμ.). Κριτική.
- Σουλιώτης, Ν., & Εμμανουήλ, Δ. (2016). Κοινωνική διαστρωμάτωση και κατανάλωση μουσικής στην Αθήνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 146 (Α), 77-113. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.10644>
- Stanley, G. (2001) *Historiography*. *Grove Music Online*. Ανάκτηση από <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e0000051674>
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 31-50.
- Τουρτούρας, Χρ., Βαμβακίδου, Ιφ., Κυρίδης Αργ., & Κασκάρης Γ. (2016). Αναπαραγωγή της κυρίαρχης Ιδεολογίας στη σχολική πράξη. Κριτική αντιπαράθεση με τα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 66-89. DOI: 10.6007/MAJESS/v4-i2/2432
- Τσέτσος, Μ. (2011). *Εθνικισμός και λαϊκισμός στη νεοελληνική μουσική*. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Τσέτσος, Μ. (2013). *Νεοελληνική Μουσική. Δοκίμια ιδεολογικής και θεσμικής κριτικής*. Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Τσέτσος, Μ. (2015) Έντεχνη μουσική και νεοελληνική κοινωνία: Ζητήματα πρόσληψης. Στο Π. Κάβουρας (Επιμ), *Η έντεχνη δυτική μουσική στην περίοδο της κρίσης* (σσ. 65-72). ΕΚΠΑ.
- Τσέτσος, Μ. (2020). *Κοινωνιολογία της μουσικής*. ΕΚΠΑ.
- ΦΕΚ 304B/13-03-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: Μουσικής κ.λπ.* Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/pek304.pdf>

Κοκκίδου, Μ. (2023). Η φύση, η αξία και το νόημα της μουσικής εμπειρίας: θεωρήσεις και προοπτικές για τη μουσική εκπαίδευση. 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. 149-157). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η φύση, η αξία και το νόημα της μουσικής εμπειρίας: θεωρήσεις και προοπτικές για τη μουσική εκπαίδευση

Μαίη Κοκκίδου

Εντεταλμένη λέκτορας, ΠΜΣ Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
ugenius@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, θα διερευνηθούν οι συνιστώσες, οι αξίες και τα νοήματα των μουσικών εμπειριών που προσφέρονται και δομούνται στη μουσική εκπαίδευση. Θα παρουσιαστεί το πρόσφατο γνωστικό μοντέλο 4E (*Embodied, Embedded, Extended, Enactive*) που μελετά το νόημα της μουσικής εμπειρίας ως σωματικό, πλαισιωμένο, επεκτεινόμενο και με περίσκεψη (Seibert, 2019). Αξίωμα είναι η Deweyan θέση ότι η εμπειρία περιλαμβάνει δράση και σκέψη στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Σημαντικά ερωτήματα είναι: ποια είναι τα συστατικά της μουσικής εμπειρίας και πώς σχετίζεται με άλλα είδη εμπειρίας; η μουσική εμπειρία μπορεί «να διδαχθεί»; υπάρχει ένα σύστημα ιεράρχησης των μουσικών εμπειριών; μπορούμε να ξεχωρίσουμε το μουσικό από το μη-μουσικό στις μουσικές εμπειρίες; γιατί η εμπειρία γίνεται πιο ευδόκιμη όταν συνδέεται με πτυχές της αληθινής ζωής και όταν είναι σε συνέργεια με πραγματικές μουσικές καταστάσεις; Οι ουσιαστικές και ολοκληρωμένες εμπειρίες έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην επίγνωση του εαυτού, των άλλων και του κόσμου, καθώς και στις δυνάμεις αλληλεπίδρασης αυτών. Το συμπέρασμα είναι ότι χρειαζόμαστε διεπιστημονική σκέψη και έρευνα για να μας παράσχει όσο το δυνατόν μία πιο πλούσια εικόνα της μουσικής εμπειρίας ώστε να αντιληφθούμε και τους τρόπους που μπορεί να μετασχηματισθεί μέσω της εκπαίδευσης, σε έναν κόσμο πλουραλισμού, αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλο 4E, μουσική εμπειρία, μουσική εκπαίδευση, νόημα

The nature, value, and meaning of music experiences: theories and perspectives for music education

May Kokkidou

Adjunct lecturer, Post-Graduate Program, European University Cyprus
ugenius@otenet.gr

Abstract

This study is an exploration of theories, values, and the meanings of the musical experiences that are provided and built in music education. The focus will be on the 4E cognitive model, which investigates the meaning of music experience as embodied embedded, extended, and enactive (Seibert, 2019). Dewey's idea that experience includes action and thinking in individual's interaction with the environment is fundamental in this study. A few questions that will be investigated are: What are the substances of music experience? In what ways does music experience connect to other experiences? Is it possible "to teach" music experiences? Is there a way or a system to set music experiences in categories? Can we distinguish between music and non-music elements? Why is school experience more productive when it is linked to aspects of real life and in synergy to real music situations? Meaningful and complete experiences contribute to an awareness of the self, the world and the others, as well as their interconnection. Interdisciplinary thinking and research is necessary so that we are provided with rich music

experiences and become aware of the ways to transform those through education, in a world of diversity, uncertainty, and rapid changes.

Keywords: 4E model, music experience, music education, meaning

Πρόλογος

Η παρουσία των εκπαιδευτικών στον κόσμο της μουσικής επηρεάζει τους τρόπους διδασκαλίας τους. Από την πλευρά μου, οι σπουδές μου και οι παραστάσεις μου θεωρούσα ότι με έκαναν ‘καλή’ εκπαιδευτικό, με υψηλά μουσικά πρότυπα για τις μαθήτριες και τους μαθητές μου. Ήθελα τα παιδιά να προχωρούν στην κατανόηση των εννοιών με μεθοδικούς τρόπους, αλλά μόνο όπως το είχα ήδη στο μυαλό μου. Κάθε κομμάτι γνώσης θα είχε την ‘κατάλληλη’ θέση στη μουσική ανάπτυξή τους. Η μουσική ήταν διαχωρισμένη από την καθημερινή ζωή και εμπειρία τους. Είχα προετοιμαστεί να διδάξω στην περιορισμένη εικόνα της «μουσικής εκπαίδευσης» με την οποία ήμουν εξοικειωμένη. Είναι γεγονός ότι δίδασκα με τον τρόπο που διδάχθηκα.

Για κάποια χρόνια, οι μαθήτριες/μαθητές μου έμαθαν ελάχιστα για τους τρόπους που η μουσική επηρεάζει κριτικά τη ζωή τους –στην ατομική και συλλογική ταυτότητά τους– και την κοινωνία στο σύνολό της. Δεν μου πέρασε από το μυαλό να τις/τους ευαισθητοποιήσουν για τα μουσικά προβλήματα (έμφυλα, φυλετικά, πολιτικά, ηθικά κ.λπ.), ακόμα και όταν «μάθαιναν» με επιτυχία τις μουσικές έννοιες. Χρειάστηκα χρόνο για να διαπιστώσω ότι οι πιο ενδιαφέρουσες και ζωντανές στιγμές μάθησης φάνηκαν να συμβαίνουν όταν ασχοληθήκαμε με δραστηριότητες που ξεφεύγουν από τα στενά όρια του συμβατικού μουσικού γραμματισμού. Ενόψει αυτού, ποιες μουσικές εμπειρίες είναι καλό να δομούνται στα σχολεία;

Για την εμπειρία

Μεγάλο μέρος της φιλοσοφίας, της θεωρίας και των πρακτικών της μουσικής εκπαίδευσης περιστρέφεται γύρω από την έννοια της μουσικής εμπειρίας καθώς θεωρείται βάση για την κατανόηση και ερμηνεία των μουσικών αντικειμένων, πρακτικών και λειτουργιών. Αλλά τι ακριβώς συνιστά μία εμπειρία; Ίσως η παρατήρηση του Hans-Georg Gadamer ([1960]1989) ότι η ανθρώπινη εμπειρία είναι μία από τις πιο σκοτεινές και περίπλοκες έννοιες, αποτυπώνει τέλεια την κατάσταση καθώς δεν υπάρχει συμφωνία για τη φύση και τη συγκρότησή της. Στην ερμηνευτική φιλοσοφία του Gadamer, το ζήτημα είναι αν με την εμπειρία εννοούμε όλα τα πράγματα που μας συμβαίνουν ή μόνο αυτά που επεξεργαζόμαστε συνειδητά ως προς την έκφραση και την αντανάκλασή τους. Η αρχή είναι *είμαι-μέσα-στον-κόσμο*. Αλλά ο κόσμος είναι τα δεδομένα μας σε α’ πρόσωπο. Είναι ό,τι κατ’ επίφαση αντιλαμβανόμαστε και του δίνουμε νόημα.

Η εμπειρία εμπεριέχει την έννοια της συνείδησης όταν κάποιος εμβαθύνει στους τρόπους που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν συλλογικά ειδικές πτυχές της συνθήκης της ζωής τους. Στη θεωρία του Dewey (1929· 1934), η εμπειρία βιώνεται από τον άνθρωπο σε σύνδεση με ορισμένες καταστάσεις και με άλλα φυσικά αντικείμενα, σε δεδομένους τρόπους αλληλεπίδρασης. Μία πρόσθετη διάσταση περιλαμβάνει την ύπαρξη συναισθημάτων. Οι κρίσεις για αντικείμενα και γεγονότα δεν είναι απομονωμένες αλλά μόνο σε σχέση με ένα σύνολο συμφραζόμενων, όπου η εμπειρία περιλαμβάνει δράση και σκέψη στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η εμπειρία χαρακτηρίζεται από τη βασική επίγνωση ή την έξυπνη και στοχαστική καθοδήγηση των ενεργειών που κατευθύνονται προς την κάλυψη μιας πολύτιμης ανάγκης ή την υπέρβαση ενός σημαντικού προβλήματος. Είναι το αποτέλεσμα και η χρήση της δράσης. Χωρίς τέτοιες προθέσεις, οι προσπάθειες είναι τυχαίες, άσκοπες, μάταιες και δεν συσσωρεύονται σε

ένα ολιστικό σώμα μάθησης ή προόδου. Μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας (όπως διακρίνεται από τη δράση) αποτελείται από συνήθειες και ρουτίνες που είναι χωρίς νόημα σε σύγκριση με μια εμπειρία που καθοδηγείται από σκοπό. Ο Dewey (1934) περιγράφει τη μάθηση να αναδύεται μέσα από την εμπειρία, δηλαδή τη δράση μέσα στον κόσμο στον οποίο ζούμε, σε ένα περίπλοκο και απαιτητικό περιβάλλον.

Η εμπειρία είναι το κέντρο στην κατασκευή της ταυτότητας και στη δόμηση του νοήματος για τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο, καθώς και στις δυνάμεις αλληλεπίδρασης αυτών. Μπορούμε να την κατανοήσουμε ως ουσιαστική διαδικασία, μια διαδραστική συνομιλία μεταξύ του εαυτού και του κόσμου που περιλαμβάνει την αντίληψη και επίγνωση αυτού που μας συμβαίνει. Οι αντιλήψεις για την εμπειρία εξελίσσονται. Κατά την τελευταία δεκαετία, κάθε μέσο εκθέτει ορισμένες διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και συσκοτίζει άλλες. Το νόημα κάθε εμπειρίας είναι ατομικό, συλλογικό και πολιτισμικό.

Από την εξέταση της έννοιας της εμπειρίας, όπως θεωρήθηκε από τους Dewey και Gadamer, ως δομή διαλογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εαυτού και περιβάλλοντος, διαμορφώνονται ή αλλάζουν τα νοήματα των μουσικών εμπειριών, με πυρήνα τη στοχαστική τους επανεξέταση αναφορικά με τις νέες απαιτήσεις.

Για τη μουσική εμπειρία

Ποια είναι τα συστατικά της μουσικής εμπειρίας; Πώς σχετίζεται με άλλα είδη εμπειρίας; Η μουσική εμπειρία μπορεί «να διδαχθεί»; Ποιες δραστηριότητες έχουν αξία για τα παιδιά και τις/τους εφήβους, ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους, ποιες είναι οι σχέσεις και τα πλαίσια που συνδέονται με αυτές; Ποιες πτυχές της μουσικής εμπειρίας μπορούν να βελτιωθούν με τη διδασκαλία; Η ανάγνωση και γραφή της μουσικής είναι τα κριτήρια της βασικής εκπαίδευσης; Μπορούμε να ξεχωρίσουμε το μουσικό από το μη-μουσικό στις μουσικές εμπειρίες;

Αυτά τα ερωτήματα είναι βασικά στην αναθεώρηση των αντιλήψεών μας για τη μουσική εκπαίδευση και τις προσφερόμενες εμπειρίες. Στόχος είναι να κατανοήσουμε περισσότερο τους λόγους για τους οποίους ορισμένα είδη μουσικής εμπειρίας έχουν απήχηση στα παιδιά, και να διερευνηθούν τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίζεται η εκτίμηση των παιδιών για τη μουσική και τις δραστηριότητές τους. Η κύρια αξία της μουσικής εκπαίδευσης, σε ένα Deweyan πλαίσιο, είναι ότι αποτελεί εργαλείο στην κατανόηση του νοήματος των μουσικών συμβάντων τα οποία είναι χρήσιμα στην αξιολόγηση της μουσικής. Παράγει μουσικά αντικείμενα, που συχνά δεν είναι δεξιοτεχνικά ή τέλεια, και παρέχει ευκαιρίες για την αξιολόγηση των μουσικών καταστάσεων. Το κλειδί για τη διδασκαλία της μουσικής βρίσκεται στον μετασχηματισμό της άμεσης εμπειρίας ή των συνθηκών σε καταστάσεις προβληματισμού. Συνεπώς, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητριών/μαθητών και οι άτυπες πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν εκτός σχολείου. Η εμπειρία καλείται να μην είναι απομονωμένη (π.χ., ένα τραγούδι) αλλά να εντάσσεται σε ένα συνεχές όπου οι μαθήτριες/ μαθητές θα δημιουργούν προσδοκίες για την περαιτέρω ανάπτυξη των εμπειριών τους. Η Green (1988) γράφει:

Η ατομική εμπειρία είναι κατανοητή μόνο υπό το πρίσμα των συλλογικών κοινωνικών νοημάτων και δομών: το άτομο δεν είναι απομονωμένο και η εμπειρία δεν είναι άμεση αλλά διαμεσολαβούμενη από την κοινωνική ιστορία. Η μουσική δεν θα μπορούσε να οριστεί συλλογικά χωρίς τη μεμονωμένη χρονική εμπειρία των εγγενών της νοημάτων, και η εμπειρία αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τον συλλογικό προσδιορισμό της μουσικής. (σελ. 27)

Πολλοί εκπαιδευτικοί σχολικής μουσικής πιστεύουν ότι μία δράση για την

έννοια της μελωδίας είναι έγκυρη και πολύτιμη. Αλλά αυτός είναι ο στόχος του εκπαιδευτικού, όχι απαραίτητα η προθυμία των παιδιών για εμπειρία. Ακόμα κι αν οι μαθήτριες/μαθητές ακολουθούν με συνέπεια τις οδηγίες της/του εκπαιδευτικού, δεν έχουν συνήθως κατά νου την εμπειρία από την οποία επιδιώκουν να αναπτυχθούν μουσικά. Δεν μπήκαν στην τάξη έχοντας πρόθεση να μάθουν την έννοια της μελωδίας ή του σταθερού ρυθμού (Regelski, 2021). Ο Blacking (1974) σημειώνει ότι τα παιδιά σε μία κοινότητα δεν μαθαίνουν με διαδοχικό τρόπο, από τα πιο απλά έως τα πιο σύνθετα τραγούδια. Αυτό είναι εσφαλμένο και θέτει περιορισμούς στις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών. Τα ευρήματά του σχετικά με τη μη-διαδοχική εκμάθηση μουσικής σε μια κοινότητα, χωρίς επίσημη εκμάθηση, αποδεικνύουν ότι τα παιδιά είναι απόλυτα ικανά να μάθουν μουσική χωρίς παρέμβαση. Στους Δυτικούς πολιτισμούς, οι αντιλήψεις είναι διαφορετικές. Η έλλειψη συμμετοχής μπορεί να είναι πολιτισμική ή παιδαγωγική, είτε και τα δύο. Προκειμένου να εφαρμοστούν τα ευρήματα του Blacking στο σχολικό σύστημα, τα ίδια τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν σε κοινότητες μουσικής.

Ο πραγματισμός του Dewey (1934) ήταν ότι το σχολείο δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή αλλά ήδη μέρος της ζωής, όπου δεν λείπει η προθυμία των παιδιών για τις βασικές προϋποθέσεις μιας εμπειρίας. Συνεπώς, οι μαθήτριες/μαθητές χρειάζονται επιλογές που θα αποτελέσουν τη βάση για τον μουσικό σκοπό που καθοδηγεί τις εμπειρίες τους (Regelski, 2021).

Σε μία αρκετά ανοιχτή προσέγγιση για την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, αντί να εστιάζουμε σε προκαθορισμένες πτυχές της εμπειρίας ή του υποτιθέμενου οφέλους ή αντίκτυπου, η προσοχή οφείλει να επικεντρώνεται στους τρόπους που τα παιδιά περιγράφουν την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αντλούν από τις δράσεις. Η μουσική εμπειρία είναι πολύτιμη αλλά η αξία συνεπάγεται νόημα. Οι εμπειρίες της μουσικής είναι χώροι συνεχούς κατασκευής ταυτότητας.

Η επιτελική θεωρία περίσκεψης (4E) για τη μουσική εμπειρία

Στην παρούσα μελέτη, θα διερευνηθούν οι συνιστώσες, οι αξίες και τα νοήματα των μουσικών εμπειριών για τη μουσική εκπαίδευση, με βάση το πρόσφατο γνωστικό μοντέλο 4E (Embodied, Embedded, Extended, Enactive) που μελετά το νόημα της εμπειρίας ως σωματικό, πλαισιωμένο, επεκτεινόμενο και με περίσκεψη (Seibert, 2019). Αυτό δίνει έμφαση στον τρόπο που τα άτομα και το περιβάλλον τους συν-εξελίσσονται ουσιαστικά.

Στην προοπτική 4E, ο νους περιλαμβάνει τον εγκέφαλο, αλλά δεν είναι δεσμευμένος από αυτόν διότι συνδέεται με το σώμα και το περιβάλλον. Τα οφέλη του 4E παρέχουν μια διέξοδο από τα εγωκεντρικά συστήματα και ενδιαφέρονται για το πώς η μουσική εμπειρία αποκτά νόημα για τον εαυτό του παιδιού και τον κόσμο του.

Οι τέσσερις κύριες διαστάσεις της θεωρίας με περίσκεψη (Enactivism) είναι ότι η εμπειρία είναι: σωματική (οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ σώματος και περιβάλλοντος διαμορφώνουν το μυαλό), πλαισιωμένη (γνώση σε ένα πλαίσιο, με κοινωνική, πολιτισμική, φυσική και περιβαλλοντική διάσταση), εκτεταμένη (οι νοητικές διεργασίες εκτείνονται πέρα από τον ίδιο τον νου και περιλαμβάνουν τεχνολογίες, αντικείμενα, κοινωνικές-πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις, σε μια σειρά από οργανικά και ανόργανα στοιχεία) και με ενεργή περίσκεψη (στοχαστικές διαδικασίες για τη δημιουργία ενός κόσμου με νόημα) (van der Schyff et al., 2016).

Η σημασία στη μουσική εκπαίδευση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ενεργό συμμετοχή και τις εμπειρίες τους, και πώς βρίσκουν τη μάθηση σημαντική για τον εαυτό τους και τους άλλους. Θεωρεί δεδομένο ότι τα παιδιά και η μουσική αλλάζουν. Προς τον στόχο μιας ουσιαστικής μουσικοπαιδαγωγικής, η 4E ζητά από μαθήτριες/μαθητές και εκπαιδευτικούς να

προβληματιστούν σχετικά με: την ενέργεια του σώματος (υλική και κοινωνική κατασκευή)· το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον στη διαμόρφωση των τρόπων που ακούμε, επεξεργαζόμαστε και αντιμετωπίζουμε τη μουσική· τις μουσικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ανθρώπων· και τις πτυχές της μουσικής εμπειρίας που ελπίζουμε να βελτιώσουμε με τη διδασκαλία μας.

Σωματική εμπειρία (Embodied)

Πώς ενεργεί το σώμα στη μουσική παιδαγωγική, τόσο ως υλικό όσο και ως κοινωνική κατασκευή; Είναι γεγονός ότι τα πεδία σωματικής δράσης επεκτείνουν τις γνωστικές μας ικανότητες και ροές. Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα απελευθερώνει ή εμποδίζει τη σωματική έκφραση. Ο Bowman (2004) συζητά τις ρίζες της μουσικής στο σώμα, στον πολιτισμό και στην κοινωνία, και σημειώνει την τάση που είχαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής να αναδείξουν τις πνευματικές πτυχές της μουσικής και να υποβαθμίσουν τις σωματικές. Ο ίδιος ισχυρίζεται: «το σώμα αποτελεί συστατικό όλης της εμπειρίας και της γνώσης που διεκδικούν ορθά τη μουσική υπόσταση» (σελ. 35). Στη σωματική θεώρηση της δράσης, «ενεργοποιούνται παράγοντες που συν-κατασκευάζουν τις διαθέσιμες «πραγματικότητες» στην ανθρώπινη εμπειρία (σελ. 37). Συνεπώς, είναι αναγκαίο να ζητήσουμε από τις/τους μαθήτριες/μαθητές για την αίσθηση της δικής τους μουσικής-σωματικής εμπειρίας: στην ακρόαση, στην εκτέλεση, στον χορό, στις μουσικοκινητικές δράσεις και στις εξωσχολικές τους πρακτικές. Όλα είναι ζητήματα πολλαπλών ερμηνειών.

Η αισθητηριακή-σωματική επιτελική προσέγγιση της εμπειρίας δίνει έμφαση στην ενασχόληση και τις δυνατότητές με τις μουσικές δράσεις, εσωτερικά και εξωτερικά. Όλα μας καλούν να παρασυρθούμε μέσω των κινήσεων και των χειρονομιών. Για παράδειγμα, η προσεχτική ακρόαση είναι μία ενεργή σωματική διαδικασία, μεσολαβούμενη από περιβαλλοντικά ενδεχόμενα που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της εμπειρίας (Seibert, 2019). Γενικά, η κατανόηση και η σύλληψη δεν νοούνται ως πρωτίστως διανοητικές δραστηριότητες, αλλά ως διαδικασίες που αφορούν το σώμα σε συνδυασμό με το περιβάλλον του. Οι άνθρωποι εμφανίζουν μια τάση να αντιδρούν σωματικά-πολιτισμικά, ακόμα και χωρίς να το επιδιώκουν.

Πλαισιωμένη εμπειρία (Embedded)

Η πραγματικότητα δεν δομείται ανεξάρτητα από εμάς (Gadamer και Dewey). Η αντίρρηση του Dewey (1934), στις συνθήκες της εποχής του, ήταν ότι τα παιδιά αναγκάζονταν να ασχολούνται κυρίως με αφηρημένες έννοιες παρά με τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά τους προβλήματα. Η ίδια κριτική είναι εξίσου υπαρκτή και σήμερα. Εάν τα σχολεία επιθυμούν να διατηρήσουν τη σχέση τους με την κοινωνία, πρέπει να λάβουν υπόψη τους νέους, περίπλοκους τρόπους νοηματοδότησης στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, ως εξίσου σημαντικούς με τις ενδοσχολικές.

Η μουσική εμπειρία συνεπάγεται την αλληλεπίδραση ενός ατόμου με ένα κοινωνικό-μουσικό περιβάλλον και βασίζεται στη δυναμική διαπραγμάτευση και επίτευξη του συμμετοχικού νοήματος, με ομοιότητες και διαφορές. Αυτή η προοπτική έχει εφαρμοστεί στην κοινή πρακτική και είναι κατάλληλη για την περιγραφή της μουσικής εμπειρίας (Seibert, 2019). Σε κάθε περίπτωση, το περιβάλλον θέτει περιορισμούς στις κατηγοριοποιήσεις. Διαφορετικές γνώσεις και διάλογοι για αντικείμενα και δεξιότητες μπορούν να αλλάξουν το σχήμα ταξινόμησης μιας εμπειρίας και βοηθούν –ή όχι– να εμπλακεί η/ο μαθήτρια/μαθητής σε μια δημιουργική έκφραση. Οι συνομιλητικοί τρόποι της μουσικής εμπειρίας στο σχολείο αναδύονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ:

- μαθητριών/μαθητών

- μαθητριών/μαθητών και εκπαιδευτικών
- εκπαιδευτικών, μαθητριών/μαθητών και μουσικής
- εκπαιδευτικών, μαθητριών/μαθητών και δημιουργών
- μαθητριών/μαθητών, εκπαιδευτικών και κοινού

Η ποικιλία των μουσικών πρακτικών και αξιών, όπως το να παίζεις σε ένα σύνολο, να παρακολουθείς μία συναυλία ή να ακούς ένα κομμάτι από μια υπηρεσία ροής, και οι βιωματικές δυνατότητές τους μπορούν να θεωρηθούν ότι προκύπτουν από το ενεργό περιβαλλοντικό πλαίσιο (Seibert, 2019), ανάλογα με το εύρος και τις ειδικές συνθήκες των καταστάσεων. Είναι πλουραλιστικές και διαφορετικές αξίες, επειδή η εμπειρία της ζωής δεν είναι παντού ομοιόμορφη (Regelski, 2021).

Κατά τη δημιουργία συμφραζομένων της μουσικής σε σχέση με τις λειτουργίες της, θα μπορούσαμε να εξετάσουμε με τα παιδιά τους τρόπους που ορισμένες μουσικές είναι προνομιούχες καθώς και τα μέσα για τέτοιες ιδιότητες (Kokkidou, 2018). Το πώς λειτουργεί η μουσική αφορά στη δόμηση μιας κατάσταση ή ενός γεγονότος στην ‘καλή’ εμπειρία για κάποιους ανθρώπους. Η σημαντική πτυχή είναι το πώς αυτό μεταμορφώνει την «εδώ και τώρα» εμπειρία για «εμάς». Για παράδειγμα, δεν είναι ορθό να εφαρμόζουμε πάντα και παντού τις θεωρίες για ένα όργανο καθώς αυτό σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε άτομο, ανάλογα με τις πολιτισμικές ρίζες του, το φύλο και την ηλικία του, τις ιδέες και τα στερεότυπά του.

Εκτεταμένη εμπειρία (Extended)

Οι πολιτισμικοί και οικολογικοί παράγοντες διευκολύνουν και περιορίζουν τις αντιλήψεις μουσικών τεχνικών, ειδικά για τα κληρονομούμενα και τα αναδυόμενα ρεπερτόρια. Τα νέα μέσα αναδεικνύουν τη μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση του 21ου αιώνα. Η τεχνολογία είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός αυθεντικού και ελκυστικού μουσικού προγράμματος σπουδών, και θα αξιοποιηθεί ως πρωταρχικό μέσο για τη διερεύνηση των δημιουργικών διαδικασιών και της προσωπικής αισθητικής. Ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι να βοηθήσουν τις/τους μαθήτριες/μαθητές να αναπτύξουν ιδιότητες περιέργειας, ανοιχτότητας, σεβασμού και ενσυναίσθησης στους άλλους, διευρύνοντας τους ορίζοντες μουσικής τους κατανόησης. Θεωρούν σημαντικό να υπενθυμίζουν τους γεωγραφικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες στη μουσική σκέψη τους.

Οι ολιστικές μουσικές εμπειρίες είναι, εξ ορισμού, σωματικές-κινησθητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές, αισθητικές, πολιτισμικές και ηθικές (Κοκκίδου, 2015). Το σχολείο είναι σε αμφίδρομη σχέση με την κοινωνία και οι μαθήτριες/μαθητές δεν μπορούν να γίνουν δημοκρατικές/οί ενήλικες εάν το σχολείο είναι ένας κατασταλτικός χώρος (Regelski, 2021). Οι πρόσφατες μελέτες δεν περιορίζονται στη διερεύνηση μιας δυναμικής μουσικής συνείδησης αλλά υπονοούν καταστάσεις και διαδικασίες όπου η μουσική χρησιμεύει ως πηγή (Seibert, 2019), σε έναν υπερσύνθετο πλουραλισμό. Η αύξηση της γνώσης είναι επίσης ένα πρόβλημα, καθώς η ποικιλομορφία των πιθανών ερμηνειών του κόσμου καθιστά το νόημα αμφισβητούμενο ή ανοιχτό σε αναθεώρηση. Για τις/τους εκπαιδευτικούς, το ζήτημα είναι να μάθουν ποιες είναι οι ελπίδες, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες των παιδιών για τη μουσική εκμάθηση, και ιδιαίτερα για τα πλαίσια που υποστηρίζουν ή διαταράσσουν τη μουσική ετερογένεια και διαφορετικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες/μαθητές δεν παρευρίσκονται απλά μαζί. Στο περιβάλλον μουσικής μάθησης, δεν παρουσιάζουμε γεγονότα, οντότητες, ιδέες ή δεδομένα, αλλά εισάγουμε τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθήτριες/μαθητές δεν χρησιμοποιούν την ορολογία μόνο για να εξηγήσουν τη σημειογραφία, τα όργανα, τις φωνές και τις παραστάσεις. Με τη συνεχή σύνθεση, αναπτύσσουν ένα δίκτυο στο μυαλό

τους, στις προσωπικές και συλλογικές δράσεις τους, σε έναν ιστό πολιτισμικών συμφραζομένων. Εκεί θα προβληματιστούν για το αν είναι καλό ή δύσκολο να έχουμε κοινές ή διαφορετικές μουσικές αναζητήσεις.

Εμπειρία με περίσκεψη (Enactive)

Το μουσικό νόημα υφίσταται στην αλληλεπίδραση των ήχων με τις κοινωνικές-πολιτισμικές δομές, τα περιβάλλοντα και τις πτυχές της μουσικής φύσης. Το εκπαιδευτικό ερώτημα είναι τι και πώς θα αλλάζαμε για να βελτιώσουμε τη μουσική εμπειρία, καθώς και ποια είναι η πρόκληση της εμπειρίας για παρότρυνση για σκέψη. Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τα παιδιά να απαντούν λειτουργικά στα «γιατί, πώς, πότε, ποιοι και πού» της μουσικής. Γιατί οι άνθρωποι ξεκίνησαν να κάνουν μουσική; Η παύση είναι εξίσου σημαντική με τον ήχο; Πώς μπορεί να είναι χρήσιμη η μουσική του Beethoven στην καθημερινή ζωή; Γιατί είναι ελάχιστοι οι μαύροι μαέστροι; Οι μαθήτριες/μαθητές είναι ουσιαστικό να βρουν απαντήσεις από την καθημερινότητά τους.

Το πρόγραμμα σπουδών μουσικής είναι ένα ταξίδι για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν μόνο ως οδηγοί ή συν-εξερευνητές. Το μουσικό «εδώ» των μαθητριών/μαθητών καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις τρέχουσες γνώσεις τους για ένα θέμα, τις μουσικές προτιμήσεις και προκαταλήψεις τους, και τις μουσικές προτιμήσεις της οικογένειας, των φίλων και της κουλτούρας τους. Το «εκεί» μπορεί να καθορίζεται από τα εκπαιδευτικά πρότυπα που πρέπει να πληρούνται. Όταν αυτοί οι στόχοι είναι ευθυγραμμισμένοι με τα φυσικά ενδιαφέροντα των παιδιών, είναι πιθανόν τα παιδιά να κάνουν πραγματικά το ταξίδι, να ενασχοληθούν μουσικά και να επεκταθούν με τρόπους ενδιαφέροντες καθώς και ιδέες που θα τους συναρπάσουν.

Η εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών με τη σχολική γνώση αντικατοπτρίζει τακτικά την απόρριψή της για το μετασχηματιστικό δυναμικό της. Για τους μεταμοντέρνους, το σχολείο είναι συχνά συνένοχο στη διαιώνιση και έναρξη αρνητικών δυναμικών που πλήττουν την κοινωνία της: ανισότητα, αδικία, οικονομική εκμετάλλευση, πολιτική πόλωση, φυλετικές εντάσεις, δικαιώματα των γυναικών, θρησκευτική μισαλλοδοξία, μεταξύ άλλων. Μια μεταμοντέρνα κριτική προοπτική της μουσικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό και όχι στην άμεση μετάδοση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ασκήσουν κριτική της πρακτικές μουσικής εκπαίδευσης στις οποίες υποβλήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Regelski, 2021· Kokkidou, 2018)

Πολλά παιδιά ρωτούν ανυπόμονα (ή υπομονετικά), «Γιατί πρέπει να μάθουμε αυτά τα πράγματα»; πιθανή απάντηση είναι: «Κάποτε θα το χρειαστείς!» ή «Είναι καλό για σένα». Το «κάποια μέρα θα δεις τη σημασία του» δεν θα έρθει ποτέ για τους περισσότερους. Οι φιλόσοφοι υποστηρίζουν μια διαλογική αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών που θα αναγνώριζε την ύπαρξη πολλαπλών πραγματικοτήτων και φωνών, σε πιθανή ένταση εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Κοκκίδου, 2015). Εάν τα μουσικά ερεθίσματα στο εξωσχολικό περιβάλλον του παιδιού καλύπτουν τις ανάγκες του, τότε είναι δύσκολο να συμβιβάσει το παιδί τη ζωτικότητα αυτού που αγαπά στη ζωή του με ό,τι θεωρείται «αξιοσήμαντο» στο σχολείο.

Συνολική αποτίμηση της θεωρίας 4E και παρατηρήσεις

Η σημασία του 4E στη μουσική μάθηση αποκτά νέες διαστάσεις όταν εξετάζεται υπό τις προοπτικές των υποκειμενικών και διυποκειμενικών της διαστάσεων. Τα είδη των εμπειριών που υποστηρίζει είναι: μάθηση μέσω πειραματισμού, διαλόγου, αμφισβήτησης, προβληματισμού και συνεργατικών αλληλεξαρτώμενων κοινοτήτων στο περιβάλλον. Η κατανόηση αποκτά νέες πτυχές στις δραστηριότητες, τα πρόσωπα και τα αντικείμενα που έχουν σημασία στους τρόπους με τους οποίους ασχολούμαστε με, μέσω

και για τη μουσική. Η σύνδεση με τους τομείς ανάπτυξης και τις ταυτότητες των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για μια μαθητοκεντρική προοπτική. Οι κύριες πτυχές είναι το σώμα, το πλαίσιο, η μουσική και οι λειτουργίες της, η τάξη και η αλληλεπίδραση, οι δράσεις, τα αντικείμενα, το περιβάλλον και, φυσικά, η/ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής. Βεβαίως, κάθε εκπαιδευτικός θα δώσει απαντήσεις ανάλογα με τη βαθμίδα που διδάσκει.

Η μουσική μάθηση, στο 4Ε, είναι αποτελεσματική διότι αντέχει στον χρόνο και δεν είναι μονοπωλιακή. Δείχνει το πώς μπορούν οι μαθήτριες/μαθητές να εφαρμόζουν τη μουσική-πολιτισμική γνώση και τις δεξιότητές τους σε ποικίλες συνθήκες στην καθημερινή ζωή τους. Δεδομένου ότι η γνώση είναι δύναμη, τα σχολεία έχουν τεράστια επιρροή στην παρούσα και μελλοντική ζωή των παιδιών σχολικής ηλικίας. Για να επικοινωνήσουμε μουσικά, χρειαζόμαστε επέκταση του ορίζοντά μας, μεταστροφή και αλλαγές στην νοοτροπία.

Η αρχή ότι οι εμπειρίες είναι ο πυρήνας της μουσικής εκπαίδευσης σημαίνει ότι η ανάπτυξη συμβαίνει όταν επιστρέφουμε στο μουσικό αντικείμενο για δεύτερη ή τρίτη φορά με το νέο μας μυαλό. Αυτό συμβαίνει γιατί η διαφορά στην επίγνωση αφορά την αύξηση της πολυπλοκότητας των ενεργειών που φτάνουν στα στρώματα των συνειδητών μας συμπεριφορών. Υπάρχουν εμπειρίες που μοιάζουν με το πέραςμα μέσα από μία πύλη, επιτρέποντας σε πράγματα που προηγουμένως δεν ήταν αντιληπτά να εμφανιστούν. Η διδασκαλία, έτσι, γίνεται μια διαδικασία σύνδεσης νέων εμπειριών με προηγούμενες εμπειρίες, στην αναβίωση νέων προτάσεων. Δεδομένων των γνωστών χρονικών περιορισμών στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι μουσικές εμπειρίες των μαθητριών/μαθητών είναι ολιστικά αποτελεσματικές όταν συνδέονται με πτυχές της αληθινής ζωής και με μουσικές καταστάσεις.

Η 4Ε θεωρία μάς ωθεί να αντιδρούμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο της μουσικής, που είναι ένας ολόκληρος ορίζοντας, πέρα από συγκεκριμένες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλούνται να γνωρίζουν τις συνεχείς αλλαγές στη στάση των μαθητριών/μαθητών τους απέναντι στα διάφορα μουσικά αντικείμενα και να τους βοηθούν να κατανοήσουν τους μυριάδες τρόπους που επηρεάζουν τη ζωή τους και την κοινωνία στο σύνολό της, ανάλογα και με τις λειτουργίες της σε διάφορους πολιτισμούς. Αντί να δηλώνουμε ότι «αυτά μπορούμε να κάνουμε με τη μουσική» είναι πιο γόνιμο να αναρωτιόμαστε «τι άλλο είναι δυνατόν;». Το συμπέρασμα είναι ότι χρειαζόμαστε διεπιστημονική σκέψη και έρευνα για πιο πλούσιες ψηφιακές εικόνες της μουσικής εμπειρίας ώστε να αντιληφθούμε και τους τρόπους που μπορεί να μετασχηματισθεί εκπαιδευτικά, σε έναν κόσμο πλουραλισμού, αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Bowman, W. (2004). Cognition and the body: perspectives from music education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds* (pp. 29-50). Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature* (2nd Ed). The Open Court Publishing.
- Dewey, J. (1934). *Art As Experience*. Minton, Balchand.
- Gadamer, H.-G. ([1960]1989). *Truth and method* (trans. J. Weinsheimer & D. G. Marshall). Continuum Publishing Group.
- Green, L. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester University Press.
- Kokkίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*. FagottoBooks.
- Kokkίδου, Μ. (2018). Postmodernism, Music Literacies, and the Function-oriented Music Curriculum. *Visions of Research in Music Education*, 32. <<http://www.rider.edu/~vrme>>.
- Regelski, T. A. (2021). *Curriculum Philosophy and Theory for Music Education Praxis*. Oxford University Press.

- Seibert, C. (2019). Situated approaches to musical experience. In R. Herbert, D. Clarke & E. Clarke (Eds.), *Music and Consciousness 2: Worlds, Practices, Modalities* (pp. 11-33). Oxford University Press.
- van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. J. (2016). Critical ontology for an enactive music pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15, 81-121.

Κώνστα, Ν. (2023). Ηθικά διλήμματα και ζητήματα ηθικών κρίσεων των εκπαιδευτικών μουσικής στη Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 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. 158-166). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ηθικά διλήμματα και ζητήματα ηθικών κρίσεων των εκπαιδευτικών μουσικής στη Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Νασία Κώνστα

Εκπαιδευτικός μουσικής, Υποψήφια Διδάκτωρ
nasiacello@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας υπήρξε η μελέτη και καταγραφή των ηθικών διλημάτων των εκπαιδευτικών μουσικής της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την εργασιακή τους εμπειρία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί μουσικής (νεοδιόριστοι αναπληρωτές και μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με πολύχρονη προϋπηρεσία). Μέσα από την εξιστόρηση αυτών των διλημάτων επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα είδη και η συχνότητα αυτών, η διαδικασία λήψης ηθικών αποφάσεων, οι παράγοντες που τις επηρεάζουν καθώς και ο βαθμός της εμπλοκής της προσωπικής στην επαγγελματική ηθική. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής ανέφεραν πως τα ηθικά διλήμματα αποτελούν συχνό φαινόμενο και πρόκληση στην καθημερινότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ως προς τον τομέα των κρίσεων και αποφάσεών τους, η εργασιακή εμπειρία φάνηκε να μην αποτελεί παράγοντα επιρροής, καθώς οι τελευταίες διαμορφώνονται περισσότερο από τις προσωπικές τους ηθικές αξίες και αρχές.

Λέξεις κλειδιά: ηθικά διλήμματα, ηθικές κρίσεις, μουσική εκπαίδευση, Ηθική Φιλοσοφία

Ethical dilemmas and matters of ethical judgments of music teachers in Primary and Secondary Greek Educational system

Nasia Konsta

Music teacher, PhD candidate
nasiacello@hotmail.com

Abstract

The aim of the current qualitative research is to study and record the moral dilemmas faced by the music teachers in the Primary and Secondary Greek Educational System in correlation with their working experience. The data collection was realized with the aid of semi-structured interviewing. The sample consists of ten (10) music teachers (newly-appointed substitute teachers and permanent or substitute but with long experience). While exploring these dilemmas it has been attempted to shed light on their types and frequency, on the process of taking moral decisions, on the factors that affect them, as well as on the degree that personal morality interferes with professional. The results have shown that the moral dilemmas are a common and frequent phenomenon and challenge in the everyday life of the professional life. As to their judgement and decision making, working experience did not seem to be an influential factor, since teacher's moral values seem to play a more pivotal role.

Keywords: ethical dilemmas, ethical judgments, music education, Moral Philosophy

Εισαγωγή

Ο λειτουργηματικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως έχει διαμορφωθεί στη συνείδηση των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις παραμέτρους που πρέπει να διέπουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής θα πρέπει πέραν της άρτιας επιστημονικής κατάρτισης και των επαγγελματικών δεξιοτήτων, να διακατέχονται και από ηθικές αξίες, όπως είναι δικαιοσύνη, η ισότητα και η δημοκρατικότητα. Σύμφωνα με την Campbell (2003) αυτά τα στοιχεία αποτελούν τον πυρήνα της ηθικής φύσης του επαγγέλματος -στα πλαίσια του οποίου απαιτείται η λήψη άμεσων αποφάσεων-, γεγονός το οποίο υποχρεώνει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς να εισέρχονται σε διλημματικές καταστάσεις εντός των οποίων πρέπει να σταθμίσουν κοινωνικούς κανόνες ηθικής και προσωπικές πεποιθήσεις. Η παράμετρος αυτή καθιστά αυτονόητη την ηθική καλλιέργεια των ατόμων που το υπηρετούν, καθώς το ήθος των διδασκόντων μπορεί σε σημαντικό βαθμό να επηρεάσει το αποτέλεσμα της εργασίας τους (Allsup & Westerlund, 2012).

Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με το αν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να φέρουν στη διδασκαλία τους στοιχεία των προσωπικών τους πεποιθήσεων ή αν οφείλουν να αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως έναν ρόλο με συγκεκριμένες δεσμεύσεις. Η Ruitenberg (2011) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των προσωπικών αρχών του εκπαιδευτικού και του ρόλου του ως επαγγελματία, καθώς στην ίδια τη φύση του επαγγέλματος ενυπάρχουν ηθικές δεσμεύσεις, οι οποίες καθορίζουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο εκείνος θα πρέπει να ενεργεί. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Nias (1987), η ιδιότητα του εκπαιδευτικού ταυτίζεται συχνά με την προσωπικότητά του, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς και της προσωπικής τους ηθικής. Πάνω σε αυτή τη συλλογιστική δημιουργείται εύλογα το ερώτημα, εάν οι εκπαιδευτικοί τελικά μπορούν παραμερίσουν τις προσωπικές του ηθικές αρχές και αξίες, προκειμένου να συμπλεύσουν με το πεδίο ηθικής του ευρύτερου κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να εργαστούν, ή εάν συνειδητά ή ασυναίσθητα εφαρμόζουν και μεταφέρουν τις προσωπικές τους ηθικές αντιλήψεις.

Μολονότι η ηθική ως έννοια έχει παγκόσμιο χαρακτήρα, παραμένει ωστόσο δύσκολο να προσδιοριστεί με αντικειμενικό τρόπο και σαφείς παραμέτρους, καθώς σε μεγάλο βαθμό διέπεται από υποκειμενικά κριτήρια. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις ετερόκλητες και συχνά αντιμαχόμενες μεταξύ τους θεωρίες, τόσο στη φιλοσοφία όσο και στην ψυχολογία της ηθικής, οι οποίες αρθρώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον ηθικό βίο, την ηθική προσωπικότητα και τις ηθικές κρίσεις (Rachels & Rachels, 2015). Θεμελιώδες, ωστόσο, ερώτημα σε όλες τις θεωρίες της Ηθικής Φιλοσοφίας αποτελεί ο προσδιορισμός της έννοιας του «σωστού» ή αλλιώς του «ευ πράττειν» κατά την Αρχαιότητα.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη και τη θεωρία των Αρετών τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ενάρετου ανθρώπου είναι αυτά τα οποία οδηγούν στην ευτυχία και εν προκειμένω ηθικά σωστός είναι ο άνθρωπος ο οποίος με τη δική του ελεύθερη βούληση ενεργεί ηθικά μέσω της συνήθειας (Franeta & Protopapadakis, 2014). Σε μια άλλη προσέγγιση του τί είναι ηθικά σωστό ο Καντ ανέπτυξε τη θεωρία ότι ηθικά σωστό θα πρέπει να θεωρείται οτιδήποτε θα μπορούσαμε να αποδεχτούμε ως καθολικό νόμο (Rachels & Rachels, 2015). Η θεωρία, επομένως, της Δεοντολογίας, όπως ονομάστηκε, δίνει έμφαση στο καθήκον προκειμένου να διαχωρίσει τις έννοιες του σωστού και του λάθους σε αντιδιαστολή με τη θεωρία του Ωφελιμισμού -όπως αυτή θεμελιώθηκε από τους Bentham και Mill- στην οποία υποστηρίζεται ότι η έννοια του «σωστού» σχετίζεται με τις πράξεις εκείνες οι οποίες επιφέρουν την ευτυχία στους περισσότερους (Mill, 1998/1861). Στη σύγχρονη εποχή η Εφαρμοσμένη Ηθική, ως ένας πρακτικός κλάδος της

Ηθικής Φιλοσοφίας έρχεται να προσθέσει μια επιπλέον παράμετρο στην έννοια του «σωστού» και να θέσει το ερώτημα «τι είναι σωστό να κάνουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση» (Franeta & Protopapadakis, 2014).

Μουσική Εκπαίδευση και Ηθική

Σύγχρονες έρευνες στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η μουσική διδασκαλία σχετίζεται τόσο με την ίδια την τέχνη της μουσικής όσο και με την παιδαγωγική επιστήμη (Brand, 2009). Ειδικότερα, στον κλάδο της ψυχολογίας έχουν διεξαχθεί έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην προσωπικότητα μεταξύ του μουσικού-εκτελεστή και μουσικού-εκπαιδευτικού (Davidson, 2002· Teachout, 2001). Σύμφωνα με αυτές διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες.

Συγκεκριμένα, οι μουσικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση συχνά έρχονται αντιμέτωποι με δύο ρόλους· του μουσικού και του εκπαιδευτικού. Μέσα από τις μελέτες διαπιστώθηκε ότι οι μουσικοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να είναι πιο συντηρητικοί σε σχέση με τους μουσικούς εκτελεστές και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους να προσιδιάζουν περισσότερο με αυτά των δασκάλων (Davidson, 2002). Κατά συνέπεια, ένας εκπαιδευτικός μουσικής στην διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας και στα πλαίσια αυτού του διφυούς ρόλου καλείται να διαχειριστεί καταστάσεις οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στην καλλιτεχνική του ιδιότητα αλλά και στην εκπαιδευτική (Lien, 2012).

Ειδικότερα, από τη δεκαετία του '90 ξεκίνησαν στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης να διενεργούνται έρευνες γύρω από την ηθική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών μουσικής και των ηθικών διλημάτων που προκύπτουν μέσα στο διδακτικό τους έργο (Abrahams & Head, 1998/2005). Σύμφωνα με τον Regelski (2014) ζητήματα τέτοιας φύσεως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσω μιας «ηθικής αντίστασης», τα κριτήρια της οποίας μπορούν να αντληθούν από τις προαναφερθείσες θεωρίες Ηθικής Φιλοσοφίας (Ωφελιμισμός, Δεοντολογία και θεωρία Αρετών). Στο ίδιο πνεύμα οι Allsup και Westerlund (2012) καθώς και οι Elliott και Silverman (2019) υποστηρίζουν ότι το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών μουσικής θα πρέπει να αποβλέπει στην καλλιέργεια της ηθικής τους ευαισθησίας ώστε οι ίδιοι μετέπειτα να μπορέσουν με τις κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές να εμφυσήσουν στους μαθητές τους ηθικές αξίες.

Αξιοσημείωτη έρευνα στον τομέα της Εφαρμοσμένης Ηθικής υλοποιήθηκε από το «Jubilee Centre for Character and Virtues» με την έρευνα του Arthur «The Good Teacher project» (Arthur et al., 2015) πάνω στα ηθικά διλήματα των εκπαιδευτικών της Μ. Βρετανίας και τις διαφορές των ηθικών κρίσεων μεταξύ των μελλοντικών εκπαιδευτικών, των νεοδιόριστων και των εκπαιδευτικών με πολύχρονη εργασιακή εμπειρία (Peterson & Arthur, 2020). Στο ίδιο ερευνητικό πεδίο, αλλά εστιάζοντας στη μουσική εκπαίδευση, εργάστηκε και η Lien (2012) η οποία κατέγραψε τα ηθικά διλήματα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής των Μεσοδυτικών Πολιτειών της Αμερικής συνοψίζοντας τα παραπάνω σε πέντε βασικές κατηγορίες που σχετίζονται με ζητήματα παιδαγωγικής φύσης, επιβολής, δίκαιης κατανομής πόρων, σχέσεων και διαφορετικότητας.

Η ταυτότητα της έρευνας

Με δεδομένο ότι στην Ελλάδα δεν έχει καταγραφεί κάποια έρευνα στον τομέα των ηθικών διλημάτων των εκπαιδευτικών της μουσικής, η ερευνήτρια επεχείρησε να καταγράψει τα εν λόγω διλήματα και μέσω αυτών να ερευνήσει πτυχές των ηθικών κρίσεων των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ως προς τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος δημιούργησαν κατ' ουσία έναν μονόδρομο ως προς την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας και της χρήσης του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης (Fowler & Floyd, 2014), ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (Nowell et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος δέκα εκπαιδευτικοί μουσικής της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς οι έξι (6) ήταν γυναίκες ηλικίας από 25-51 ετών και οι τέσσερις (4) άνδρες ηλικίας από 25-54 ετών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο τα έτη προϋπηρεσίας. Κατά συνέπεια, από τους δέκα συμμετέχοντες οι τέσσερις (4) ήταν νεοδιόριστοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν έως και τέσσερα χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι έξι (6) ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των δέκα ετών. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε ως μία απόπειρα εξασφάλισης ορθής αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας και να διερευνηθεί εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων (Fowler & Floyd, 2014). Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν υπάρχουν συγκεκριμένου τύπου ηθικά διλήματα, τα οποία εντοπίζονται διακριτά σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία είτε στη μια είτε στην άλλη κατηγορία, καθώς και αν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στη λήψη ηθικών αποφάσεων και στους τρόπους με τους οποίους αυτοί διαχειρίζονται την εκάστοτε κατάσταση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι τα ηθικά διλήματα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: ηθικά διλήματα με την ιδιότητα του μουσικού και ηθικά διλήματα με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Από την πρώτη κατηγορία παρουσιάστηκαν ηθικά διλήματα σε σχέση με την επιλογή διδακτικού υλικού, με τις παρεμβάσεις τρίτων σε καλλιτεχνικά ζητήματα, με τη συμπερίληψη των μαθητών και με την αξιολόγησή τους. Από τη δεύτερη κατηγορία παρουσιάστηκαν διλήματα σε σχέση με την επαγγελματική ηθική, τη διαχείριση σχέσεων με τους μαθητές και τις παρεμβάσεις τρίτων στο εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής ανέφεραν πως τα ηθικά διλήματα αποτελούν συχνό φαινόμενο και πρόκληση στην καθημερινότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ως προς τον τομέα των κρίσεων και αποφάσεών τους, η εργασιακή εμπειρία φάνηκε να μην αποτελεί παράγοντα επιρροής, καθώς οι τελευταίες διαμορφώνονται περισσότερο από τις προσωπικές τους ηθικές αξίες και αρχές.

Επιλογή διδακτικού υλικού

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών η επιλογή του διδακτικού υλικού αποτελεί ένα μείζον θέμα στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους πορείας. Στην έρευνα αποτυπώθηκε ως ηθικό δίλημμα κυρίως από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η διλημματική κατάσταση αυτών επικεντρώνεται κυρίως στο αν θα ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή αν θα συμπλεύσουν με τις μουσικές επιλογές των μαθητών τους ή τις δικές τους πεποιθήσεις για το τι είναι καλό να διδαχθεί. Οι αποφάσεις τους ως προς αυτό το ζήτημα έτειναν προς μια προσέγγιση με όρους της θεωρία τους Ωφελιμισμού καθώς οι περισσότεροι απάντησαν πως οι επιλογές των μαθητών, εάν αξιοποιηθούν

κατάλληλα, μπορούν να προσφέρουν περισσότερα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρεμβάσεις σε καλλιτεχνικά ζητήματα

Ένα ζήτημα το οποίο συχνά πυροδοτεί ηθικούς προβληματισμούς και εγείρει έντονες συναισθηματικές διεργασίες και προβληματισμό είναι οι παρεμβάσεις τρίτων στο εκπαιδευτικό έργο. Μολονότι στις αφηγήσεις τους αναφέρθηκαν σε πιέσεις και δυσμενείς επιπτώσεις στο εργασιακό τους πλαίσιο, οι περισσότεροι από αυτούς, ωστόσο, φάνηκε να μην επηρεάζονται από τη γνώμη τρίτων στηρίζοντας την επιλογή τους με γνώμονα την επιστημονική τους κατάρτιση και τις προσωπικές τους αξίες και προτάσσοντας λογικά επιχειρήματα σε σχέση με την ελευθερία της έκφρασης και την άρνηση της λογοκρισίας στην τέχνη. Οι κρίσεις τους θα έλεγε κανείς πως διαμορφώθηκαν με δεοντολογικά κριτήρια. Αυτό γίνεται ακόμη πιο κατανοητό και με τα ακόλουθα παραδείγματα:

Σε μια γιορτή για την 17 Νοέμβρη, όπου είχαμε ανεβάσει το έργο «Ο κύκλος με την κιμωλία» του Μπρεχτ, είχα βάλει το τραγούδι «4 στρατηγοί» του Χατζιδάκι... Λόγω των αντιδράσεων ορισμένων γονιών, οι οποίοι παρεμήνευσαν το νόημα των στίχων του τραγουδιού, μου ζήτησε η διευθύντρια να ελέγχει εκείνη πρώτα τί τραγούδια θα διδάσκω και μετά να τα δίνω στα παιδιά... της είπα ότι δε θα λογοκριθώ από εκείνη και ότι, αν ήθελε, να με ανέφερε στον προϊστάμενο.

Στο ίδιο κλίμα ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει:

Μια διευθύντρια επενέβη στο ρεπερτόριο μιας γιορτής ζητώντας μου να μη βάλω «πολύ αριστερά τραγούδια»... και ο Σύλλογος, βέβαια, το υποστήριζε αυτό... Αλλά δεν της το έκανα τελικά! Νιώθω ότι εισχωρούν στο αντικείμενό μας και αυτό -πλέον- δεν το δέχομαι.

Συμπερίληψη μαθητών

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα διλήμματα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ο άξονας της συμπερίληψης, καθώς μέσω αυτού ανακύπτουν επιπλέον ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τις έννοιες της ισοτιμίας, της ισότητας αλλά και της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν κοινές θέσεις σε αυτού του είδους τα διλήμματα και επιχειρούν να ενεργήσουν μέσα σε αυτά τόσο με μια ωφελιμιστική ηθική προσέγγιση, προσβλέποντας σε μια ωφέλεια για τους περισσότερους, όσο και με μια στάση η οποία σχετίζεται περισσότερο με το περιεχόμενο και της θεωρίας των Αρετών.

Συχνά μου έχει τύχει να εντάξω σε ομάδες- λόγω της φύσης της δουλειάς- παιδιά που οι υπόλοιποι δεν τα κάνουν παρέα, δεν τους δίνουν βήμα, δεν τα συμπεριλαμβάνουν στις ομάδες τους... οπότε και εκείνα έχουν παραιτηθεί και, αν αυτό αποτελεί ηθικό δίλημμα, τότε ναι, σε εμένα έχει συμβεί να μην ξέρω πώς να αντιμετωπίσω μια τέτοια κατάσταση και στα 45 λεπτά να πρέπει να σκεφτώ, αν πρέπει να κάνω κάτι και να πιέσω μια κατάσταση και πώς να τα συμπεριλάβω στις ομάδες... Το ηθικό δίλημμα βρίσκεται στο πόσο χρόνο μπορώ να διαθέσω και, αν πρέπει να διαθέτω χρόνο, για να βρίσκω τρόπους να φέρνω κοντά αυτά τα παιδιά με τα υπόλοιπα.

Αξιολόγηση μαθητών

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο τομέας της αξιολόγησης αποτελεί μια πράξη με ηθικό περιεχόμενο, καθώς τα κριτήρια τα οποία τη συνιστούν ενδέχεται να έχουν ηθικές επιπτώσεις. Τα ηθικά διλήμματα που καταγράφηκαν αντλήθηκαν κυρίως από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς καθώς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη σε σχέση με τις παραμέτρους που πρέπει να συμπεριλάβουν στη βαθμολογία τους. Συνάγεται επομένως το συμπέρασμα ότι η εργασιακή εμπειρία προσφέρει με την πάροδο

του χρόνου τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης και να μπορούν να αιτιολογούν τις κρίσεις και αποφάσεις τους χωρίς να εισέρχονται σε διλημματικές καταστάσεις.

Επαγγελματικό ήθος

Το επαγγελματικό ήθος αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, καθώς τα διλήμματα τα οποία προκύπτουν ενδέχεται να συγκρούονται έντονα με τις προσωπικές τους ηθικές αξίες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετές περιπτώσεις ηθικών διλημάτων τα οποία σχετίζονται με την προσωπική τους ηθική αλλά και την ηθική που έχουν διαμορφώσει βάσει του επαγγέλματός τους. Στις αφηγήσεις τους διαπιστώνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν το εκάστοτε δίλημμα αποτελεί εν πολλοίς συνάρτηση της προσωπικής τους ηθικής ωριμότητας και πνευματικής εξέλιξης όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται από έναν εκπαιδευτικό:

ηθική είναι να παίρνεις και θέση στα πράγματα... να τοποθετείσαι... Ορισμένοι δεν εμπλέκονται... λένε ότι δεν είμαι υπεύθυνος εγώ για αυτό... Για εμένα αυτό δεν είναι ηθική...

Διαχείριση σχέσεων με μαθητές

Είναι προφανές ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν ως «συγκοινωνούντα δοχεία» με αποτέλεσμα οι αφηγήσεις των ηθικών προβληματισμών των συμμετεχόντων να εστιάζουν κυρίως στη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές τους αλλά και στην αλληλεπίδρασή τους μαζί τους. Διαπιστώνεται ότι στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι ηθικοί προβληματισμοί σχετίζονται περισσότερο με ζητήματα προσωπικής επιβολής και εδραίωσης της θέσης τους, ενώ στους εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία αναφέρονται κυρίως προβληματισμοί σε σχέση με την επικοινωνία:

Μια φορά μπαίνω σε μια τάξη και τους βλέπω όλους μέσα στα κλάματα.. Είχαν πάρει την προηγούμενη ώρα τα τεστ των αρχαίων και όλοι-καλοί, κακοί μαθητές- είχαν γράψει χάλια. Εκείνη τη στιγμή, βλέποντας αυτή την κατάσταση γύρισα και τους είπα... παιδιά... καταλαβαίνω τη στενοχώρια σας... πάρτε για λίγο τον χρόνο σας και μόλις είστε έτοιμοι, τότε μπορούμε να ξεκινήσουμε το μάθημα... Σκεπτόμουν πως με βάση αυτό που βλέπω, δε μπορώ να πάω εγώ μετά και να κάνω το μάθημα, όπως το είχα προγραμματίσει... Δεν κάνεις μάθημα για το μάθημα....

Παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό έργο

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε παρεμβάσεις οι οποίες σχετίζονταν με την εκπαιδευτική τους ιδιότητα και ρόλο, με αποτέλεσμα να χρειαστεί να γίνει αυτός ο διαχωρισμός προκειμένου να αναδειχθούν επιπλέον παράγοντες παρεμβάσεων. Οι πιο συχνά αναφερόμενες παρεμβάσεις αφορούσαν σε πιέσεις διευθυντών και γονέων και το ηθικό δίλημμα το οποίο καλούνταν να επιλύσουν ήταν αν θα αντιπαρατεθούν ευθέως με τη διοίκηση ή τον γονέα ή αν θα επιλέξουν να αποδεχτούν τις όποιες παρεμβάσεις. Στο παρακάτω απόσπασμα ο εκπαιδευτικός έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στη διατήρηση του εκπαιδευτικού του κύρους και στη σωματική του ακεραιότητα. Διαπιστώνει κανείς ότι η διαδικασία λήψης μιας ηθικής απόφασης -εν προκειμένω το αν θα επιβάλει ο εκπαιδευτικός τις κυρώσεις που θεωρεί απαραίτητες σε έναν μαθητή με παραβατική συμπεριφορά- μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από ορθολογικές διεργασίες και δεοντολογικά κριτήρια αλλά και να επηρεαστεί από υποκειμενικούς παράγοντες.

Είχαμε ένα παιδί ξένης καταγωγής...πολύ βίαιο... Κάποια φορά επειδή το είχα βάλει τιμωρία ήρθε ο πατέρας και με απείλησε. Ο πατέρας είχε μεγάλη ισχύ... με ακριβό αυτοκίνητο κ.λπ. Τότε μια διευθύντρια μου είπε... ας προστατέψουμε τους εαυτούς μας μη μας βρει κανένα κακό. Μου ζήτησε να μην ασχοληθώ ξανά...

Συμπεράσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως τα ηθικά διλήμματα παρουσιάζονται με την ίδια συχνότητα τόσο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όσο και σε εκείνους με πολύχρονη υπηρεσία και συνακόλουθη εργασιακή εμπειρία. Οι ηθικές κρίσεις και των δύο φάνηκε να μην σχετίζονται με τα έτη προϋπηρεσίας, εύρημα το οποίο συμπίπτει και με την έρευνα των Proios, Athanailidis & Arvanitidou (2011) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα είδη των ηθικών διλημάτων.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν περισσότερα ηθικά διλήμματα σε σχέση με το διδακτικό τους έργο, την επιλογή και διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγηση των μαθητών τους. Οπωσδήποτε, η έλλειψη εμπειρίας δικαιολογεί αυτό το εύρημα, καθώς, όπως φάνηκε από τα δεδομένα των εκπαιδευτικών με πολύχρονη προϋπηρεσία, τέτοιου είδους διλήμματα δεν φαίνεται να τους απασχολούν ή δεν τα αντιμετωπίζουν ως ηθικά. Ειδικότερα, στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών οι εκπαιδευτικοί της μουσικής χρειάζεται να σταθμίσουν αρκετές παραμέτρους, αλλά και να συμπεριλάβουν μέσα σε αυτές και τους στόχους τους οποίους θέλουν να επιτύχουν με αυτή. Η Scott (2012) στην έρευνά της αναφέρει πως υπάρχουν τρεις πτυχές στη διαδικασία της αξιολόγησης: η αξιολόγηση της μάθησης, η οποία περιγράφεται ως μία γενική αποτύπωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, η αξιολόγηση για τη μάθηση, ως μέσο ανατροφοδότησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να ενισχύσει τις μουσικές ικανότητες των μαθητών του, και τέλος η αξιολόγηση ως μάθηση, μια μάθηση στην οποία εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές προκειμένου να αξιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν και ενεργούν μέσα στη μουσική δημιουργία. Η παραπάνω περιγραφή θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει ένα έρεισμα σκέψης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξορθολογίσουν τα αξιολογικά τους κριτήρια και να αμβλύνουν την αμφιθυμία τους πάνω σε αυτόν ηθικό προβληματισμό.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών με πολύχρονη προϋπηρεσία διαπιστώθηκε ότι αυτοί έχουν αντιμετωπίσει σε συχνότητα ηθικά διλήμματα σε σχέση με τις παρεμβάσεις τρίτων στην επιλογή ρεπερτορίου, κάτι που δεν αναφέρθηκε από τους νεοδιόριστους, οι οποίοι -ενδεχομένως λόγω των περιορισμένων ετών εργασιακής εμπειρίας- δεν έχουν έως τώρα έρθει αντιμέτωποι με τέτοια ζητήματα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος και της διεύθυνσης σε σχέση με τα είδη και ηθικό βάρος των διλημάτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Meyer et al. (2002). Είναι προφανές πως κάθε σχολική κοινότητα διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά της σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα και τις επιλογές της διεύθυνσης. Στην έρευνα των Norberg & Johansson (2007) σε διευθυντές σχολείων της Σουηδίας διαπιστώθηκε ότι τα είδη των ηθικών διλημάτων διέφεραν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, καθώς αυτά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές ηθικές αξίες του εκάστοτε διευθυντή και την αποτύπωση αυτών στην επαγγελματική του ηθική. Καθίσταται επομένως σαφές ότι τα ηθικά διλήμματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις παρεμβάσεις τρίτων συναρτώνται άμεσα με την ηθική ωριμότητα της διεύθυνσης της σχολικής κοινότητας.

Συνολικά διαπιστώθηκε πως στη διαδικασία διαχείρισης των ηθικών διλημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι τελευταίοι ενήργησαν μέσα σε αυτά με μια «κατά περίπτωση» προσέγγιση. Ωστόσο, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες υπήρξαν έντονα συναισθηματικές καταστάσεις, όπως στις παρεμβάσεις τρίτων τόσο στο καλλιτεχνικό έργο όσο και στο εκπαιδευτικό, τα ηθικά διλήμματα προσεγγίστηκαν με δεοντολογικά κριτήρια ηθικής. Αντίθετα, σε περιπτώσεις λιγότερο έντονων ηθικών διλημάτων (επιλογή διδακτικού υλικού, αξιολόγηση) οι εκπαιδευτικοί μουσικής λειτούργησαν με ωφελμιστικά ηθικά κριτήρια. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και στην

αντίστοιχη έρευνα των Greene et al. (2004) σε σχέση με τις ηθικές κρίσεις και τις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τα συναισθήματα.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι τα ηθικά διλήμματα αποτελούν συχνό φαινόμενο και πρόκληση στην καθημερινότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών μουσικής αλλά και το γεγονός ότι η ηθική των κοινωνιών είναι διαχρονικά ευμετάβλητη, κρίνεται πως η συζήτηση και ο προβληματισμός πάνω σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας θα αποτελούν πάντοτε επίκαιρο ζήτημα προς διερεύνηση. Ανάλογες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν τις αποφάσεις και ηθικές κρίσεις των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς αλλά και να προετοιμάσουν κατάλληλα τους φοιτητές των τμημάτων Μουσικών Σπουδών, οι οποίοι προσβλέπουν σε μια επαγγελματική σταδιοδρομία στον κλάδο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrahams, F., & Head, P. (2005). *Case studies in music education* (2η ed.). Gia Publications.
- Allsup, R. E., & Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1), 124-148. <https://eric.ed.gov/?id=EJ989000>
- Arthur, J., Kristjansson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: understanding virtues in practice: research report*. Jubilee Centre For Character And Virtues, University of Birmingham.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: Selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912406.pdf>
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. Kluwer Academic Publishers.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
- Davidson, J. W. (2002). The solo performer identity. In A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 97-116). Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2019). Change in Music Teacher Education. *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*, 43, 66-84. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.4>
- Fowler, J., & Floyd, J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). Sage Publication, Cop.
- Franeta, D., & Protopapadakis, E. D. (2014). *Primenjena etika*. Mediterran Publishing.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44(2), 389-400. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027>
- Lien, J. L. (2012). Ethical dilemmas of in-service music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1), 81-98. <https://eric.ed.gov/?id=EJ988998>
- Meyer, H. A., Astor, R. A., & Behre, W. J. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 499-528. [https://doi.org/10.1016/s0361-476x\(02\)00004-8](https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00004-8)
- Mill, J. S. (1998). *Utilitarianism*. Oxford University Press.
- Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge Journal of Education*, 17(3), 178-185. <https://doi.org/10.1080/0305764870170313>
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1741143207075393>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. Sage Pub. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nucci, L. P., Krettenauer, T., & Narvaez, D. (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Peterson, A., & Arthur, J. (2020). *Ethics and the good teacher: Character in the professional domain*. Routledge.
- Proios, M., Athanailidis, J., & Arvanitidou, V. (2011). A study of the Greek school teachers' moral judgment structures. *Teachers and Teaching*, 17(2), 187-200.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539799>

- Rachels, S., & Rachels, J. (2015). *The elements of moral philosophy*. McGraw-Hill Education.
- Regelski, T. A. (2014). Resisting elephants lurking in the music education classroom. *Music Educators Journal*, 100(4), 77-86. <https://doi.org/10.1177/0027432114531798>
- Ruitenberg, C. W. (2011). The trouble with dispositions: A critical examination of personal beliefs, professional commitments and actual conduct in teacher education. *Ethics and Education*, 6(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/17449642.2011.587347>
- Scott, S. J. (2012). Rethinking the roles of assessment in music education. *Music Educators Journal*, 98(3), 31-35. <https://doi.org/10.1177/0027432111434742>
- Teachout, D. J. (2001). The relationship between personality and the teaching effectiveness of music student teachers. *Psychology of Music*, 29(2), 179-192. <https://doi.org/10.1177/0305735601292007>

Κωνσταντακοπούλου, Α. (2023). «Μαθαίνω πρώτη ανάγνωση... τραγουδώντας»
Μελέτη Περίπτωσης στην Α΄ Δημοτικού. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική
Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου
Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σφ. 167-177). Ε.Ε.Μ.Ε.



«Μαθαίνω πρώτη ανάγνωση... τραγουδώντας» Μελέτη Περίπτωσης στην Α΄ Δημοτικού

Αγγελική Κωνσταντακοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΠΕ79
aggelko@yahoo.gr

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζουμε αφορά μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Α΄ Δημοτικού (ν=22) στην οποία έγινε παρέμβαση για 15 εβδομάδες στη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης, με πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό μελοποιημένων ομοιοκατάληκτων ποιημάτων που αναγνώστηκαν και τραγουδήθηκαν. Σκοπός της έρευνας ήταν να δει με μια ολιστική οπτική τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευχέρειας της ανάγνωσης και τις διαδράσεις που αναδύθηκαν σε επίπεδο προσώπου και ομάδας, πέραν της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν: α) θετική επίδραση στην ανάπτυξη του αυτοματισμού, προσωδίας και κατανόησης της ανάγνωσης και θετική πρόβλεψη στην κατάκτηση των επόμενων σταδίων της αναγνωστικής ευχέρειας και β) ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της μαθητικής εμπλοκής, λειτουργικότητα της ομάδας, περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική και γλωσσική παιδεία, ενεργοποίηση της μουσικής νοημοσύνης, ανάπτυξη θετικού μικροκλίματος στην τάξη και θετικής εικόνας για το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Γλώσσα και Μουσική, ανάγνωση και τραγούδι, Α΄ Δημοτικού, μελέτη περίπτωσης

“I learn how to read... through singing”: Case study in the First Grade

Aggeliki Konstantakopoulou

Music Educator, ΠΕ 70, ΠΕ79
aggelko@yahoo.gr

Abstract

The research I will present is a case study on the implementation of a 15-week teaching intervention for First Reading in a First Grade Class (n=22) utilizing original educational material of rhyming poems set in music. The poems were read and sung in parallel with the respective prose texts of the Greek Language schoolbook. The aim of the research was to trace the effects of the teaching intervention on the development of reading skills in a holistic perspective and follow the interactions which took place at personal or team level. The results showed positive effects on: a) the development of reading speed, prosody, and comprehension, as well as a positive prediction for the further development of reading fluency b) the development of intrinsic and extrinsic motivation, enhancement of self-confidence and emergence of unknown aspects of self, team functionality, further engagement with music and literature, activation of musical intelligence, development of a pleasant classroom microclimate and a positive image of the school among students.

Keywords: Language and Music, reading and singing, first grade, case study

Εισαγωγή

«...εἴ τις περιέλοι τῆς ποιήσεως πάσης τό τε μέλος καί τὸν ῥυθμὸν καί τὸ μέτρον,
ἄλλο τι ἢ λόγοι γίνονται τὸ λειπόμενον;»¹
Πλάτων, Γοργίας 502C

Ο Λόγος και η Μουσική, οι δυο πανανθρώπινοι κώδικες επικοινωνίας, από αρχή της Ιστορίας φαίνεται πως έχουν ζήσει «βίους παράλληλους» και έως κάποιο σημείο ταυτιζόμενους.

Η ίδια η έννοια της Γλώσσας, ειδικά στην περίπτωση των «τονικών» γλωσσών, όπως της αρχαίας Ελληνικής και των συγχρόνων Καντονέζικων, συνυφάνεται με στοιχεία μουσικά, όπου, αναλόγως την τονικότητα, τον επιτονισμό ή τη χροιά, οι ίδιες λέξεις ηχούν και νοηματοδοτούνται διαφορετικά: Η λέξη “fu”, για παράδειγμα, αναλόγως την προφορά της μπορεί να σημαίνει «σύζυγος», «πικρός», «πλούσιος», «γυναίκα», ή «υποστήριξη» (Hafteck, 1999).

Ακόμη και σήμερα, προφέροντας στη «δυναμική» Νέα Ελληνική Γλώσσα λέξεις, όπως «ακριβός» και «ακριβός», μπροστά σε έναν παλμογράφο, οι ενδείξεις του θα συλλάβουν αλλαγές στον μουσικό τόνο, τη διάρκεια, τις παύσεις, κ.ά. (Σαββόπουλος, χ.χ.) που αναδεικνύουν τα κοινά στοιχεία της Γλώσσας και της Μουσικής και συνοψίζονται στον όρο «μουσική και γλωσσική Προσωδία» (Μπαμπινιώτης, χ.χ.; Μιχαηλίδης, 1982; Rasinski, 2004).

Οι έρευνες στον ανθρώπινο εγκέφαλο δείχνουν πως, για την παραγωγή και πρόσληψη του λόγου και της μουσικής, συνεργάζονται παράλληλοι νευρώνες στην περιοχή Brocca (Patel et al, 1998), ενώ έχουν σημειωθεί στα ιατρικά χρονικά περιπτώσεις ανθρώπων που αν κι έχουν χάσει την ικανότητα ομιλίας μετά από εγκεφαλικό μπορούν να τραγουδήσουν ή να συνθέσουν μουσική (Δριτσας, 2002).

Οι ήχοι της ομιλίας και του τραγουδίσματος παράγονται και προσλαμβάνονται από τα ίδια ανθρώπινα όργανα, τον λάρυγγα και τα αυτιά. Στην προγεννητική φάση τα έμβρυα αντιδρούν σε εξωτερικά ηχητικά ερεθίσματα (Fonseca-Mora, 2000), ενώ κατά τη νηπιακή ηλικία το παιδί περνά από μια φάση μουσικού και γλωσσικού βαβίσματος που αργότερα διαχωρίζεται σε έναρθρο λόγο και τραγούδι (Σακαλάκ, 2004). Ακόμη και σήμερα ακούμε στις σχολικές αυλές όλου του κόσμου τα παιδιά να φτιάχνουν τα δικά τους αυτοσχέδια παιδικά τραγούδια για να πλαισιώσουν το παιχνίδι τους ή να εκφραστούν (Barrett, 2003).

Στο οικογενειακό περιβάλλον, η μητρική γλώσσα και οι πρώτες έννοιες μαθαίνονται μέσα από απλές διηγήσεις αλλά και τραγούδια, τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη της «μητρικής μουσικής γλώσσας», όπως υποστηρίζουν οι μεγάλοι μουσικοπαιδαγωγοί, Kodaly, Suzuki, Orff (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Ιδιαίτερα σε μικρές, παλαιότερες (ή «πρωτόγονες») κοινωνίες, η ταύτιση αυτή μας επιτρέπει την παραδοχή πως, οι άλλοτε «γλωσσικές κοινότητες» ταυτίζονται με τις «μουσικές κοινότητες» (Σμωλ, 1986· Λιάβας, 2008).

Οι φυσικοί παραλληλισμοί που παραδειγματικά και μόνον παραθέσαμε σε κάποια πεδία, μαζί με τα άλλα κοινά χαρακτηριστικά των δύο κωδικών -όπως οι ομοιοκαταληξίες στα τραγούδια που συνιστούν γλωσσικά και ρυθμικά μοτίβα- τείνουν να ενοποιήσουν τον όρο «τραγούδι» ως την κοινή συνιστώσα του Λόγου και της Μουσικής.

¹ Μτφρ: Αν κάποιος αφαιρούσε από κάθε είδος ποίησης τη μελωδία, τον ρυθμό, και το μέτρο, αυτό που απομένει τι άλλο θα μπορούσε να είναι πέρα από λόγοι;

Η μουσική νοημοσύνη έχει αναγνωριστεί πλέον ως μια από τις πολλαπλές νοημοσύνες που δεν υστερεί από τη γλωσσική, τη μαθηματική, τη συναισθηματική και τις άλλες νοημοσύνες που ενυπάρχουν στον άνθρωπο (Gardner, 1985) και η καλλιέργειά της μέσω της εκπαίδευσης έχει δείξει πως ωφελεί σε πολλαπλά επίπεδα την ανάπτυξη τους (Χρυσοστόμου, 2005).

Το τρίπολο «λόγος – μουσική – χορός» θεωρούνταν ενοποιημένη έννοια στην αρχαία ελληνική γραμματεία. Σημειολογικά δε, οι μουσικοί φθόγγοι παριστάνονταν από γράμματα του αλφαβήτου (Μιχαηλίδης, 1982), παράδοση που διατηρήθηκε και στην ονοματοδοσία των βυζαντινών φθόγγων (πΑ, Βου, Γα κλπ) και της διεθνούς μουσικής σημειογραφίας (Α=λα, Β=Σι, κλπ). Δεν είναι τυχαίο βέβαια, πως στα αρχαία χρόνια η Μουσική ήταν το «απαραίτητο» μάθημα μαζί με τη γλώσσα, τη γυμναστική και την αριθμητική (Μιχαηλίδης, 1982), ούτε πως στην αρχαία Κρήτη μάθαιναν τραγουδιστά τους νόμους του κράτους για να μην τους ξεχνούν (Αμαργιανάκης, 1997). Την εκμάθησή δε της πρώτης ανάγνωσης και γραφής αναλάμβανε να διδάξει πρώτος ο «κιθαριστής», ο οποίος δίδασκε και τα πρώτα «μουσικά γράμματα» (Μερκούρης, χ.χ.).

«Μαθαίνω να διαβάζω... τραγουδώντας»

Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο αναφέρεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος πρώτης γραφής και ανάγνωσης με ομοιοκατάληκτους στίχους και τραγούδια, που σχεδιάστηκε με θεωρητική βάση την ενότητα Λόγου και Μουσικής και γνώμονα τις πολλαπλές παιδαγωγικές ωφέλειες που προκύπτουν από την ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία, ειδικά στην πρώτη σχολική τάξη (Κωνσταντακοπούλου, 2019). Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε πολλές «πρώτες» τάξεις και ερευνήθηκε συστηματικά τη σχολική χρονιά 2015-16 σε Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας με 22 κληρωτούς μαθητές (11 αγόρια και 11 κορίτσια), όπως προβλέπεται από τον Ν.3096/2011.

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει την ποιοτική και ποσοτική επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευχέρειας της ανάγνωσης (ταχύτητα, ακρίβεια, αυτοματισμός, προσωδία, κατανόηση) σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού και να παρατηρήσει τις τυχόν διαδράσεις του προγράμματος στα πρόσωπα και την ομάδα, πέραν της ανάγνωσης, με μια ολιστική ματιά (Patton, 2002).

Η έρευνα συνδύασε μεθοδολογικά εργαλεία της Πειραματικής παρέμβασης, της Έρευνας δράσης και της Μελέτης Περίπτωσης, τριγωνοποιώντας τα αποτελέσματά της. Το πρόγραμμα διήρκεσε 15 εβδομάδες (Νοέμβριος 2015 – Μάρτιος 2016), ενώ τα κυρίως ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2015) ως την αρχή της επόμενης (Σεπτέμβριος 2016). Σποραδικές παρατηρήσεις έγιναν στη Β΄ Δημοτικού για την ίδια ομάδα, χρονιά κατά την οποία η μουσική και το τραγούδι διοχετεύτηκαν με διαφορετικό τρόπο και κατευθύνσεις.

Για τις ανάγκες της έρευνας συστήθηκε 4μελής ερευνητική ομάδα η οποία τηρούσε το ημερολόγιο έρευνας, τις κλείδες παρατήρησης, τους ατομικούς φακέλους των μαθητών, τις συνεντεύξεις και χορηγούσε τα αναγνωστικά τεστ. Η αξιολόγηση των ηχογραφημένων αναγνωστικών τεστ έγινε από εξωτερικούς βαθμολογητές, με τις αντίστοιχες κλίμακες ως προς τον Αυτοματισμό (Rasinski, 2004) και την επιφανειακή κατανόηση (ποιος; πού; τι; κ.λπ.) ενώ η Προσωδία μετρήθηκε με την κλίμακα Multidimensional fluency scale (Rasinski, 2004). Η σύγκριση επιδόσεων έγινε στην ανάγνωση πεζών (από το σχολικό βιβλίο) και ποιημάτων (του προγράμματος) του ίδιου μαθητή και όχι αντιπαραβάλλοντας ομάδα ελέγχου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ερευνητική βιβλιογραφία προτείνει τη χρήση ποιημάτων και τραγουδιών ως ιδανικά, αυθεντικά κείμενα που προσφέρονται για επαναληπτικές αναγνώσεις και ενίσχυση της προσωπιακής ανάγνωσης (Rasinski et al, 2016· Rasinski et al, 2017). Θετική συσχέτιση με τα τραγούδια και τις ρίμες έχει βρεθεί στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Yopp & Yopp, 2000· Τροκανά, 2011· Walton, 2014) και στη θεραπεία της αναγνωστικής ευχέρειας σε τάξεις μεγαλύτερες από την Β΄ Δημοτικού (Moorhead-Carter, 2015· Young et al., 2016).

Επιμελώς τονίζεται η θετική επίδραση που ασκεί στην ψυχολογία των μαθητών το ευχάριστο κλίμα που δημιουργεί η Μουσική και το Τραγούδι μέσα στην τάξη (Welch et al., 2011). Φαίνεται πως, πέραν της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών (Χρυσοστόμου, 2005), οι οποίοι αποκτούν επίσης θετική αναγνωστική και μουσική στάση (Standley, 2008) και αυξάνεται η συμμετοχή και η ενεργή εμπλοκή τους στο μάθημα (Αργυριάδη, 2018). Συναισθηματικά και κοινωνικά, ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, όπως και η αίσθηση του «ανήκειν» και της συνεργασίας (Hallam, 2010), ενώ παράλληλα, δίνεται η αφορμή για αισθητική και πολιτισμική καλλιέργεια (Χρυσοστόμου, 2005· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2007).

Ειδικότερα ως προς την ανάγνωση και τη μουσική στην Α΄ Δημοτικού, συναντήσαμε ελάχιστες έρευνες, γεγονός που δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς είναι μια τάξη σε «ροή» που τα αποτελέσματά της διαμορφώνονται έως το τέλος της Β΄ Δημοτικού, συνήθως. Έρευνες που εφάρμοσαν τη μέθοδο Kodaly σε μαθητές Α΄ Δημοτικού έδειξαν θετική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα και αναδείχθηκε η ευχαρίστηση που προέρχεται από την ενασχόληση με τις Τέχνες, η οποία με τη σειρά της ενθαρρύνει την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων (Gardiner et al., 1996). Αντίστοιχες έρευνες με την προσέγγιση Orff έδειξαν επίδραση της Μουσικής στην αύξηση των δεξιοτήτων προσοχής, στην ανάπτυξη της στρατηγικής χειρισμού του ήχου, την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και τη συνεργασία (Kelley, 1981).

Εξάμηνη έρευνα προγράμματος με μουσική διάχυση στις καθημερινές εντολές σε ένα τμήμα της Α΄ Δημοτικού, έδειξε πως, η ενσωμάτωση του τραγουδίσματος και της απαγγελίας στα καθημερινά μαθήματα ανάγνωσης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάγνωση και στην θετικότερη στάση τους απέναντι σε αυτήν, αύξησε την προσοχή τους και διατήρησε ευχάριστο και αστείο κλίμα στην τάξη (Cohran, 2008). Το πρόγραμμα 8 εβδομάδων μουσικής διδασκαλίας με κίνηση, σωματο-κρουστά, κ.ά, σε 55 μαθητές Α΄ Δημοτικού έδειξε πως η ενσωματωμένη μουσική διδασκαλία είχε σημαντική επίδραση στην ευχέρεια φωνημικής κατάτμησης (Bryant, 2012). Η ίδια έρευνα συμπέρανε πως μέσα σε ένα καλά σχεδιασμένο μάθημα αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και αναπτύσσονται συναισθηματικές σχέσεις δασκάλου –μαθητή, που σχετίζονται με την εμπλοκή του μαθητή στο σχολείο και την ακαδημαϊκή του επιτυχία. Η έρευνα που έγινε σε συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης μιας σχολικής χρονιάς σε 18 μαθητές Α΄ Δημοτικού, έδειξε πως οι μαθητές είχαν αναγνωστική ανάπτυξη περισσότερη από ένα έτος (Iwasaki et al., 2013).

Τα τελευταία χρόνια, η μουσική, το τραγούδι και η απαγγελία χρησιμοποιούνται συστηματικά στην Πανεπιστημιακή κλινική ανάγνωσης του Κεντ, ως «εργαλεία θεραπείας» ανάγνωσης μαθητών όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης της Α΄ Δημοτικού (Rasinski & Young, 2017). Η ερευνητική εργασία του καθηγητή Tim Rasinski έχει επηρεάσει σημαντικό αριθμό ερευνών που σχετίζονται με το πεδίο, όπως και τη δική μας. Οι σχετικοί ερευνητές υπογραμμίζουν, πως «η ρυθμική ανάγνωση της γλώσσας στις πρώτες τάξεις δεν είναι κάτι νέο. Οι δάσκαλοι τραγουδούσαν με τους μαθητές τους στο παρελθόν. Ωστόσο, η πρόσφατη έμφαση σε αφηγηματικά και πληροφοριακά

κείμενα έχει οδηγήσει στη μείωση τέτοιου τύπου ανάγνωσης. Μερικές φορές για να πάμε μπροστά στην αναγνωστική διδασκαλία χρειάζεται να ρίξουμε μια ματιά στο παρελθόν!» (Iwasaki et al., 2013).

Το εκπαιδευτικό υλικό – η παρέμβαση

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη δική μας έρευνα αποτελείται από 36 ομοιοκατάληκτα μελοποιημένα ποιημάτια που αφορούν τα 24 γράμματα της αλφαβήτου και τους 12 διγράμματος συνδυασμούς της. Το υλικό διδάχθηκε «ζωντανά», συνοδεία κιθάρας της δασκάλας, παράλληλα με τα αντίστοιχα πεζά κείμενα του σχολικού βιβλίου.

Η σύνθεση του αναγνωστικού υλικού αποτέλεσε προϊόν ανάγκης της ενίσχυσης των αναγνωστικών εμπειριών των μαθητών της Α΄ τάξης. Για κάθε γράμμα που έγινε ποιημάτιο επιλέχθηκαν λέξεις με απλό συλλαβισμό που το περιέχουν 8-15 φορές. Οι λέξεις οδήγησαν στη δημιουργία μιας ιστορίας, συνήθως αστείας, που ο σκοπός ήταν πάντα να μπορεί να αναγνωστεί από τους μικρούς μαθητές, χωρίς να περιέχει λέξεις με συμπλέγματα πριν τα διδαχθούν (π.χ. «μπ», «γκ»). Η ομοιοκαταληξία τους υπέδειξε με φυσικό τρόπο τη μελωδία και το ρυθμό τους. Η βιβλιογραφική υπόμνηση πως η μητρική γλώσσα ενυπάρχει στη μητρική μουσική γλώσσα του παιδιού βρήκε εφαρμογή όταν η φίλη μουσικός Μαρία Θεοφανίδου «προσομοίωσε» μέρος από τα ποιημάτια μας πάνω σε μουσικές παραδοσιακών ελληνικών τραγουδιών και σκοπών. Το υπόλοιπο μέρος μελοποιήθηκε από νέους συνθέτες σε προσωπικό στυλ ή ενορχηστρώσεις επηρεασμένες από άλλες μουσικές παραδόσεις.

Η διδασκαλία των ποιημάτων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015, εναλλάξ με τα αντίστοιχα πεζά κείμενα του βιβλίου Γλώσσας Α΄ Δημοτικού για κάθε γράμμα. Είχε προηγηθεί περίοδος 24 ημερών που διδάχθηκαν γραμμοφωνητικά όλοι οι φθόγγοι και ο μηχανισμός πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης. Τα μαθήματα έκανε η ίδια δασκάλα, η οποία ακολουθούσε την ίδια «ρουτίνα» στη διδασκαλία των πεζών από το σχολικό βιβλίο και των ποιημάτων του προγράμματος. Η διαφορά τις ημέρες της παρέμβασης ήταν πως στο τέλος της επεξεργασίας οι μαθητές τραγουδούσαν μαζί με τη δασκάλα το ποιημάτιο ή επαναλάμβαναν τα προηγούμενα με άλλες αφορμές. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς η τάξη επισκέφτηκε το Μουσικό Γυμνάσιο – Λύκειο Παλλήνης, όπου μαζί με ένα μαθητικό παραδοσιακό σύνολο τραγούδησαν δυο ποιημάτια με τους αυθεντικούς στίχους και με τους στίχους του προγράμματος.

Τα αναγνωστικά τεστ σε πεζά και ποιήματα έγιναν στο τέλος του προγράμματος (Μάρτιος 2016), στο τέλος της Α΄ Δημοτικού (Μάιος 2016) και στην αρχή της Β΄ Δημοτικού (Σεπτέμβριος 2016).

Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια των 15 εβδομάδων της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διάβαζαν *prima vista* τα ομοιοκατάληκτα ποιήματα ευκολότερα σε σχέση με τα πεζά. Κάποιοι κρατούσαν ρυθμό με τα χέρια τους προκειμένου να αποδώσουν ομαλά τα ποιήματα και άλλοι προτιμούσαν να τα τραγουδάνε αντί να τα διαβάζουν, για να «μην τα κομματιάσουν», όπως είπαν. Τις ημέρες της παρέμβασης η συμμετοχή στο μάθημα ήταν καθολική και η τάξη γενικά πιο ζωντανή. Υπήρχαν μαθητές που προσηλώνονταν στην απόδοση της ανάγνωσης ή του τραγουδίσματος, αλλά κι αυτοί που επέλεγαν να ζωγραφίσουν ή να χορέψουν, δίνοντάς τους την αίσθηση πως δεν ήταν ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα... Άλλες φορές, μετά τα «πάθη» των διαλειμμάτων, το τραγούδι λειτουργούσε χαλαρωτικά στην τάξη. Κάποιοι μαθητές που είχαν συστολή και χαμηλή συμμετοχή βρήκαν βήμα μέσα από το τραγούδι να αναδειχθούν και να ενταχθούν

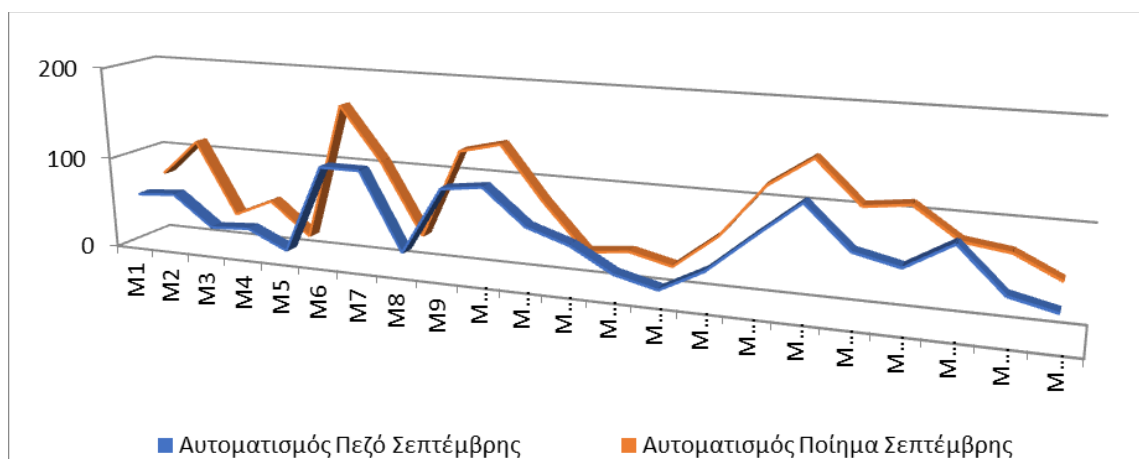
στην ομάδα, ενώ, μαθητές που είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στο λόγο, τη μουσική και την κίνηση αναλάμβαναν πρωτοβουλίες «μαέστρου». Τα τραγουδάκια προσφερόντουσαν για αναγνωστικές/τραγουδιστικές επαναλήψεις στο σπίτι χωρίς την πίεση «ενός ακόμη μαθήματος», αλλά επίσης οι αστείες ιστορίες τους δημιουργούσαν ευχάριστα συναισθήματα. Ωστόσο, στις αναγνωστικές δοκιμασίες που έγιναν λίγο πριν το τέλος της παρέμβασης, δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο είδη κειμένων ως προς την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς όμως (Μάιος 2016), όταν έγιναν οι δοκιμασίες σε πεζά και ποιήματα που είχαν διδαχθεί στην αρχή της παρέμβασης, σημειώθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις: Ως προς την Ταχύτητα το 94,5% της τάξης διάβαζε ταχύτερα τα Ποιήματα από τα Πεζά. Ως προς τον Αυτοματισμό (Ταχύτητα+Ακρίβεια) 68% είχε σημαντικές στατιστικές διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο είδη ($p \geq 0,3$), δίνοντας στην ανάγνωση ποιημάτων προβάδισμα 1-4 τρίμηνα από το επίπεδό τους, κατά περίπτωση. Ως προς τις τέσσερις πτυχές της Προσωδίας (έκφραση-ένταση, φραζάρισμα, ομαλότητα και ρυθμό), το 82% των μαθητών διάβαζε εκφραστικότερα τα ποιήματα. Ως προς την Κατανόηση και την Ακρίβεια, δεν σημειώθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη.

Τον Σεπτέμβριο της επόμενης σχολικής χρονιάς, μετά δηλαδή από τις διακοπές 3 μηνών -που γενικά παρατηρείται μια πτωτική τάση σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα- τα αναγνωστικά σκορ, αντιθέτως, έδειξαν πως:

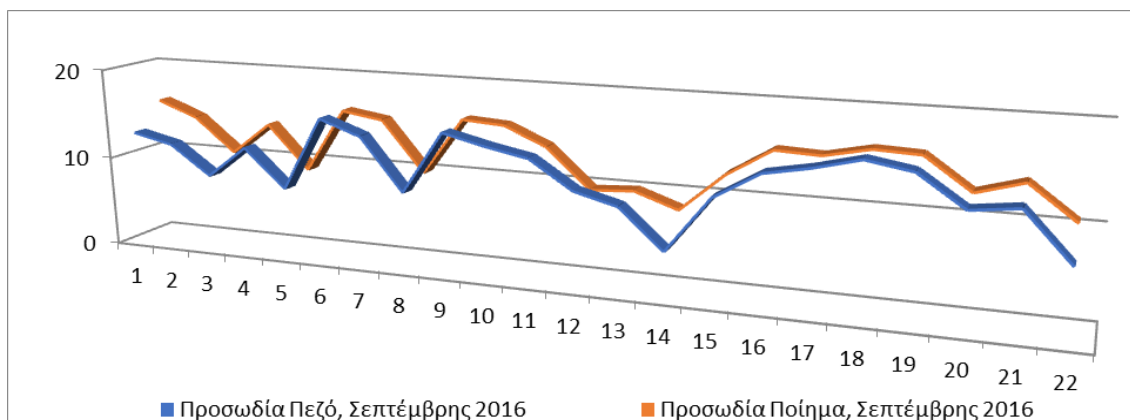
Ως προς τον Αυτοματισμό, στα Πεζά ο μέσος όρος επίδοσης ήταν στο αναμενόμενο αναγνωστικό επίπεδο, αλλά στα Ποιήματα, η απόδοση ξεπερνούσε τα 1-4 τρίμηνα (Πίνακας 1). Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι κάποιοι μαθητές που είχαν μεγάλες διαφορές στα δύο είδη, σε αυτή την εξεταστική αύξησαν τις επιδόσεις τους και στα πεζά. Ως προς την Ακρίβεια, στα Πεζά ο μέσος όρος επίδοσης παρουσίασε πτώση ενώ στα Ποιήματα διατηρήθηκε ανεξάρτητος.

Πίνακας 1: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή (M) στην ανάγνωση πεζών και ποιημάτων ως προς τον Αυτοματισμό (Ταχύτητα + Ακρίβεια). Σεπτέμβριος 2016.



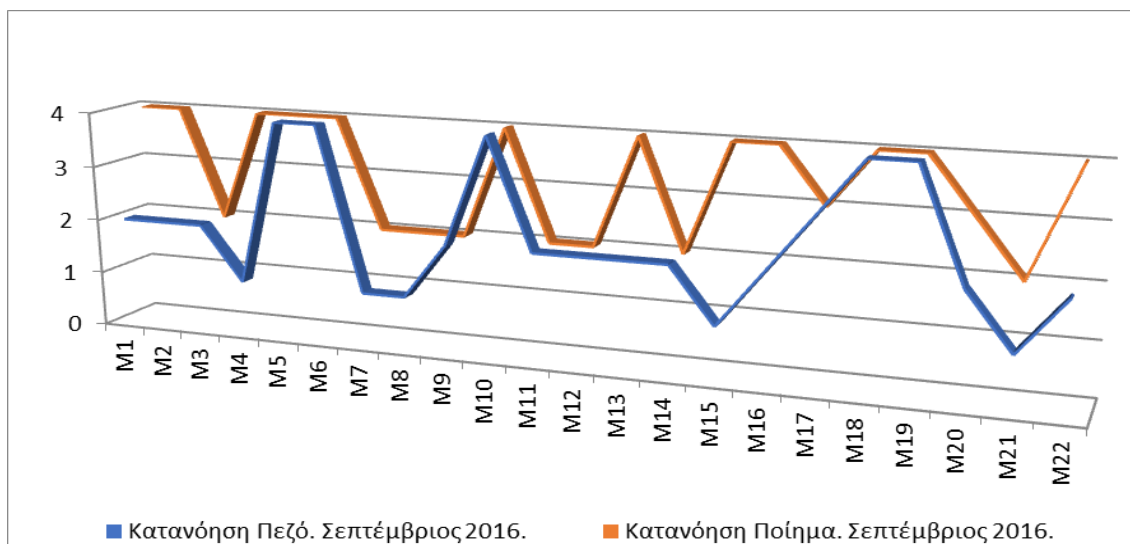
Ως προς την Προσωδία, το 86,5% των μαθητών είχε καλύτερες επιδόσεις όταν το κείμενο ήταν ποίημα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή στην ανάγνωση πεζών και ποιημάτων ως προς την Προσωδία (έκφραση-ένταση, φραζάρισμα, ομαλότητα, ρυθμός). Σεπτέμβριος 2016.



Παρόμοια, ως προς την Κατανόηση (Πίνακας 3), στα Πεζά σημειώθηκε πτώση (εκπαιδεύσιμο επίπεδο) από τις επιδόσεις του Μαΐου, ενώ στα Ποιήματα διατηρήθηκε σε ανεξάρτητο επίπεδο. Κατά την ανάλυση λαθών φάνηκε πως η δομή των Πεζών - εικονογραφημένες ιστορίες σε συνέχειες- μπερδευε τη μνήμη των παιδιών ως προς την βασική κατανόηση του κειμένου, και πως παράλληλα γινόταν λάθος χρήση στίξης που οδηγούσε σε μειωμένη κατανόηση. Οι μαθητές μπορούσαν ευκολότερα να κατανοήσουν τα ποιηματάκια που ολοκληρώνονταν σε τέσσερις στίχους και να διαβάσουν ομαλότερα, ακολουθώντας τον ρυθμό και τη φυσική στίξη του ποιήματος.

Πίνακας 3: Συγκριτικές επιδόσεις του κάθε μαθητή ως προς την Κατανόηση των πεζών και των ποιημάτων. Σεπτέμβριος 2016



Οι αναγνωστικές επιδόσεις δεν επηρεάστηκαν από το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Μια μαθήτρια με χαμηλή συμμετοχή είχε αναγνωστικές επιδόσεις κάτω του οριακού, ανεξαρτήτως του αναγνωστικού προγράμματος, λόγω σύνθετων συναισθηματικών δυσκολιών, όπως πιστοποιήθηκε και από τις παρατηρήσεις της

δεύτερης χρονιάς. Παρόμοια, ένας μαθητής με πολύ καλή προφορική επίδοση και μεγάλη συμμετοχή στην τάξη παρουσίασε πολύ χαμηλές επιδόσεις στην προφορική αναγνωστική εξέταση λόγω άγχους εξετάσεων.

Συμπεράσματα

Κάθε μαθητής χάραξε τη δική του αναγνωστική πορεία στη διάρκεια αυτής της πρώτης χρονιάς, επιλέγοντας με τον τρόπο του τα στοιχεία που ταίριαζαν περισσότερο στην προσωπικότητα και τη δυναμική του. Τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές, χρησιμοποιώντας φυσικά τον έμφυτο ρυθμό του έμμετρου λόγου, είχαν φανερό προβάδισμα στην ευχερή ανάγνωση και κατανόηση του ομοιοκατάληκτου κειμένου, γεγονός που τόνωνε την αυτοπεποίθησή τους ως προς την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, η οποία με τη σειρά της αύξησε τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρά τους. Οι παρατηρήσεις που έγιναν έως το τέλος της Β΄ Δημοτικού, έδειξαν πως όλοι οι μαθητές είχαν αποκτήσει ισχυρές αναγνωστικές βάσεις και μπορούσαν να χειριστούν με άνεση κείμενα μεγαλύτερης έκτασης, ανεξαρτήτως κειμενικού είδους.

Το ευχάριστο κλίμα λειτούργησε ενισχυτικά σε μαθητές που είχαν συνεσταλμένο προφίλ δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναδειχθούν και να ενταχθούν στην ομάδα, ενώ μαθητές πιο επικοινωνιακοί την καθοδηγούσαν. Η ομάδα απέκτησε συνοχή με τα τραγούδια, αναπτύσσοντας τη συνεργατικότητα και την αποτελεσματικότητά της μέσα κι έξω από την τάξη.

Η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές να ασχοληθούν με κείμενα τα οποία παρείχαν «άλλους» τρόπους αντίληψης, όπως ο ρυθμός και το τραγούδι, έδειξε πως ενεργοποίησε και άλλους τύπους νοημοσύνης. Κάποιοι μαθητές συνέλαβαν «κρυμμένα» νοήματα που επέλεξαν να ζωγραφίσουν. Κάποιοι ενστερνίστηκαν τον εσωτερικό μουσικό ρυθμό για να διαβάζουν ομαλότερα, ενώ όλοι ένιωσαν πως το να τραγουδάνε ή να διαβάζουν στίχους αποτελεί μια φυσική λειτουργία, ακριβώς όπως το να μιλάνε.

Ως προς τις μουσικές διαδράσεις, όλοι οι μαθητές θυμόντουσαν πολύ καλά μελωδικά και ρυθμικά ένα τουλάχιστον τραγούδι και μπορούσαν να αποδώσουν με σωστό απαγγελτικό ρυθμό το ποιηματάκι που είχε διδαχθεί ως λάχνισμα. Παρατηρήθηκε επίσης, πως όσοι μαθητές είχαν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ευχέρεια θυμόντουσαν περισσότερα τραγούδια, μελωδικά-ρυθμικά-τονικά, ενώ μαθητής με «ανέκφραστες»- μονότονες αναγνωστικές επιδόσεις είχε χαμηλή ρυθμική απόδοση και αδυναμία εναλλαγής νοτών στο τραγούδι.

Τα ομοιοκατάληκτα ποιήματα κράτησαν το ενδιαφέρον των μαθητών που σε μερικές περιπτώσεις πήγε και πέρα από την Ανάγνωση, όταν κάποιοι άρχισαν να δημιουργούν τις δικές τους ρίμες και τραγούδια ή να ενσαρκώνουν το ρόλο του δασκάλου στα μικρά τους αδερφάκια με τα τραγουδάκια για τα γράμματα που μπορούσαν να τα χειριστούν εύκολα.

Οι μαθητές φάνηκε πως, ευαισθητοποιήθηκαν πολιτισμικά και αισθητικά, αφού τους δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν διάφορες ενορχηστρώσεις και ρυθμούς, ειδικά όταν οι μελωδίες ήταν προσομοιες με παραδοσιακά ελληνικά τραγούδια, όπου εξασκήθηκαν σε ελληνικούς ρυθμούς και μουσικούς δρόμους, τη μητρική δηλαδή μουσική τους γλώσσα. Τέλος, η επαφή αυτή στο σύνολό της έδειξε πως παρακίνησε αρκετούς μαθητές να επεκτείνουν τη μελέτη τους στη Μουσική, ξεκινώντας μαθήματα μουσικών οργάνων και συμμετέχοντας σε χορωδιακά σύνολα και χορούς αλλά και στη Γλώσσα, διαβάζοντας εξωσχολικά βιβλία υψηλότερου αναγνωστικού επιπέδου.

Συνοψίζοντας και γενικεύοντας τα συμπεράσματα αυτής της δίχρονης περίπου μελέτης περίπτωσης, μπορούμε να πούμε ότι, ένα μουσικό/αναγνωστικό πρόγραμμα με Ποιήματα και Τραγούδια μπορεί να εφαρμοστεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄

Δημοτικού και α) να επιδράσει θετικά στην κατάκτηση, ανάπτυξη και εδραίωση δεξιοτήτων της Ανάγνωσης και να προβλέψει θετική απόδοση στην κατάκτηση των επόμενων σταδίων της αναγνωστικής Ευχέρειας και β) να αναδυθούν θετικές διαδράσεις στο μικροκλίμα της τάξης, στην μαθητική εμπλοκή, στην ελάφρυνση του μαθησιακού άγχους, στην καλλιέργεια θετικής εικόνας για το σχολείο και αυτοεικόνας, στην αυξημένη συνοχή και αποτελεσματικότητα της ομάδας, στη διέγερση της μουσικής νοημοσύνης, στην αισθητική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση και στην περαιτέρω ενασχόλησή των μαθητών τόσο με τη Γλώσσα όσο και με τη Μουσική.

Επίλογος

Η έρευνα αυτή ανέδειξε τη θετική συμβολή των ποιημάτων και των τραγουδιών στην ανάπτυξη πολλών πτυχών της αναγνωστικής δεξιότητας, όσο και σε τομείς της ενδοπροσωπικής και κοινωνικής ζωής.

Ο ομοιοκατάληκτος στίχος και το τραγούδι, εύκολα προσλαμβάνονται ως μέρος της «ολικής γλώσσας» στην πρώτη σχολική εκπαίδευση. Το να μάθει κανείς να «διαβάζει ... τραγουδώντας» αποτελεί μια καινοτόμο πρακτική από το... παρελθόν!

Το Σχολείο, θα μπορούσε, ιδανικά, να γίνει το περιβάλλον αυτό που, ως «ενδιάμεσο σκαλοπάτι» από την οικογένεια στην αμείλικτη κοινωνία των ενηλίκων, θα προσφέρει στα παιδιά ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο για την υγιή ανάπτυξη όλης τους της προσωπικότητας. Η πρόκληση της Α΄ Δημοτικού μπορεί να μας δώσει έναυσμα αν και δάσκαλοι να γίνουμε κι εμείς παιδιά και να ενταχτούμε στην ομάδα των δχρονων, προσεγγίζοντας την ιδιαίτερη αυτή δεξιότητα της Ανάγνωσης μέσα από μια δημιουργική εμπειρία που μας συνδέει στον χώρο και τον χρόνο, στον εαυτό και την ομάδα. Η αξιοποίηση μιας τέτοιας πρότασης, δεν αποτελεί προνόμιο μόνο των επαϊόντων, αλλά διεγείρει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής, μουσικής και αισθητικής αγωγής που υπηρετούν με μεράκι την Παιδεία και δίνει αφορμή για επιμόρφωση και εκμετάλλευση των πηγών της σύγχρονης τεχνολογίας. Το τραγούδι, ο χορός, η ζωγραφική, το θέατρο και άλλες μορφές έκφρασης μπορούν να γίνουν αρωγοί μας ώστε «να αξιοποιήσουμε κάθε ταλέντο που μας έχει δώσει ο Θεός. Άλλωστε, αν τραγουδούσαν μόνο τα πουλιά που έχουν ωραία φωνή, τα δάση θα είχαν μείνει βουβά» (Ανώνυμου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, M. S. (2003). Meme engineers: children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212.
- Bryant, K. (2012). *Effect of Music instruction on first graders' Reading Fluency*. (Dissertation, Liberty University). Doctoral Dissertations and Projects. 537. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/537>
- Cohran, K. (2008). *The Effects of Singing and Chanting on the Reading Achievement and Attitudes of First-Graders*. (Dissertation, Clemson University). https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/280 .
- Fonseca-Mora, M.C. (2000). Foreign Language acquisition and melody singing. *ELT Journal Volume* 54(2), 146.
- Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Gardiner, M.E., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381 (6580), 284.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Hafteck-Chen L. (1999). Singing Cantonese Children's Song: Significance of the pitch relationship between text and melody. *Music Education Research*, 1(1), 93-110.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of

- children and young people. *International Journal of Music Educational* 2010. 28:269. DOI: 10.1177/0255761410370658.
- Iwasaki, B., Rasinski, T., Yildirim, K., & Zimmerman, B. (2013). Let's Bring Back the Magic of Song for teaching Reading. *The Reading Teacher*, 67(2), 137-141.
- Kelley, I. (1981). *A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language*. (Dissertation, University of Pennsylvania).
<https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI8117801>
- Moorhead-Carter, Y. (2015). *The Impact of Singing – Intergrated Reading Instruction on the Oral Reading Fluency and Motivation of Elementary Students in an Out-of School Time Program*. (Dissertation, Virginia Commonwealth University). <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/3901>
- Patel, A., Peretz, I., Tramo, M., & Labreque, R. (1998). Processing Prosodic and Musical Patterns: A Neuropsychological Investigation. *Brain and language*, 61, 123-144.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage Publications.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
<https://eric.ed.gov/?id=ED483166>
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D., & Nichols, W. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, 9(1).
- Rasinski, T., & Young, C., (2017). Effective Instruction for Primary Grade Students Who Struggle with Reading Fluency. In *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*. Published online: 18 Jul; 143-157.
- Walton, P.D. (2014). Using Singing and Movement to Teach Pre-reading Skills and Word Reading to Kindergarten Children: An Exploratory Study. *Language and Literacy*, 16(3), Special Issue 2014.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., Stewart, C., Lani, J., & Hill, J. (2011). Researching the first year of the National Singing Programme “Sing Up” in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 83-97.
- Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The reading teacher*, 54(2), 130-143.
- Young C., Valandez, C., & Gandara, G. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 624-630.
- Αμαργιανάκης, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Ελληνική Δημοτική Μουσική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών.
- Αργυριάδη, Α. (2018). *Η συμβολή των «αισθητικών δραστηριοτήτων ροής» στην εμπλοκή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας κατά τις μαθησιακές διαδικασίες του γλωσσικού μαθήματος. Μια διδακτική προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Κρήτης, Σχ. Επιστημών Αγωγής, Παιδ/κό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης).
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43998>
- Δρίτσας, Θ. (2002). Ιατρική και μουσική: ο αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας. Στο *Κοινωνία και υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 295-311)
<http://hdl.handle.net/10442/448>
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Orpheus.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2019). *Η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών στη διδασκαλία ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης*. (Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. Τμήμα Μουσικών Σπουδών).
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoal/object/2887591>
- Λιάβας, Λ. (2008). Το ελληνικό δημοτικό τραγούδι ως διαχρονική ενότητα λόγου- μέλους – κίνησης. Στο *Δημοτικά τραγούδια: Ιστορία, παράδοση, ταυτότητα (συλλογικό έργο)*. Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων.
- Μερκούρης, Δ. (χ.χ.). Η Μουσική παιδεία κατά την Αρχαιοελληνική περίοδο, αναρτημένο στο διαδίκτυο 11/2012: , <http://ermiss.blogspot.gr/2009/11/blog-post.html>
- Μιχαηλίδης, Σ. (1982). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής*. ΜΙΕΤ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (χ.χ.) Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας – Τονισμός Προσώδια, αναρτημένο στο διαδίκτυο 11/ 2012
www.babiniotis.gr/wmt/userfiles/File/synoptikh_istoria_ell_glws_tonismos_proswdia.pdf
- Σαββόπουλος, Δ. (χ.χ.). Τα ελληνικά είναι τραγούδι. *Αφιέρωμα στο Πολυτονικό* της ιστοσελίδας www.antibaro.gr (από αναδημοσίευση του περιοδικού «Νέμεσις») (ανακτ. από το διαδίκτυο 6/2010).

- Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες: στοιχεία μουσικής ψυχολογίας, μουσικής ιατρικής*. Fagotto.
- Σμωλ, Κρ. (1983). *Μουσική – Κοινωνία – Παιδεία*. Νεφέλη.
- Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα. Αισθητική προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τροκανά, Α. (2011). *Συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και της μουσικής ακουστικότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής).
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14320>
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση – Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Panas music – Παπαγρηγορίου-Νάκας.

Μάντζιου, Ν., & Φεγγαλάς, Στ. (2023). Πλευρές παρουσίας της φύσης στα εγχειρίδια Μουσικής: Διερεύνηση ειδικών εσωτερικών μουσικών στοιχείων στα δημοτικά τραγούδια. 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. 178-186). Ε.Ε.Μ.Ε.



Πλευρές παρουσίας της φύσης στα εγχειρίδια Μουσικής: Διερεύνηση ειδικών εσωτερικών μουσικών στοιχείων στα δημοτικά τραγούδια

Ναυσικά Μάντζιου

Επιστήμες της Αγωγής (ΜΕδ), 1ο & 2ο Πειραματικό Δ.Σ. Ρόδου Πανεπιστημίου Αιγαίου
nmantziou@sch.gr

Στέφανος Φεγγαλάς

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
s.fevgalas@uoi.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση παρουσιάζονται τα κυριότερα ζητήματα της έρευνας που περιλαμβάνει τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων Μουσικής, από τα πρώτα σωζόμενα εγχειρίδια ως εκείνα που χρησιμοποιούνται σήμερα στα γενικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, αφορά στο μουσικό υλικό που αντιστοιχεί σε δημοτικά ή παραδοσιακά τραγούδια, τα οποία έχουν αναφορές στη φύση. Στο υπό μελέτη υλικό αποκρυσταλλώνεται ο τρόπος αντίληψης των δημοτικών τραγουδιών από τους συνθέτες, μαέστρους, μουσικοδιδάσκαλους και συγγραφείς των εγχειριδίων. Το κύριο μέρος της εισήγησης αφορά στη διερεύνηση των εσωτερικών μουσικών στοιχείων (μελωδική κίνηση, ρυθμός, τροπικότητα, ύφος, διάνθιση κ.λπ.) των συγκεκριμένων δημοτικών τραγουδιών, στην σύνδεσή τους με τη φύση. Τα στοιχεία αυτά συστηματοποιούνται και παρουσιάζονται σε διάφορους άξονες, όπως το ύφος, τον ρυθμό, τους γενικούς και ειδικούς συμβολισμούς, ενώ αναδεικνύονται και ορισμένα τυποποιημένα-στερεοτυπικά ρητορικά στοιχεία.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια μουσικής, δημοτικό τραγούδι, φύση

Aspects of nature's presence in school music textbooks: Investigation of special musical elements in folk songs

Nafsika Mantziou

Educational Sciences (MEd), 1st & 2nd Experimental P.S. of Rhodes, Aegean University
nmantziou@sch.gr

Stefanos Fevgalas

PhD Candidate, University of Ioannina
s.fevgalas@uoi.gr

Abstract

This paper will discuss the main issues of the research that includes the study of Primary and Secondary school music textbooks from the first surviving textbooks to those used nowadays in general schools. More specifically, it concerns the music material that corresponds to folk or traditional songs, which have direct references to Nature. The understudy material crystallizes the way composers, conductors, music teachers, and authors of textbooks perceive folk songs. The main part of the paper concerns the investigation of the internal musical elements (melodic movement, rhythm, modality, style, ornamentation, etc.) of the specific folk songs in their connection with Nature. Respectively, the above elements are being systematized and presented in various aspects, such as style, rhythm, general and specific symbolism, while they appear some standard-stereotypical rhetorical figures.

Keywords: school music textbooks, folk song, Nature

Εισαγωγή

Η λαϊκή μουσική της υπαίθρου είναι μουσική κατ' εξοχήν προφορική. Δημιουργήθηκε και διαμορφώθηκε κάτω από μακροχρόνιες συλλογικές διαδικασίες από ανθρώπους που ούτε μπορούσαν ούτε είχαν ανάγκη να την καταγράψουν σε κάποιου είδους σημειογραφία. Η ίδια η καταγραφή (ή μεταγραφή) της σηματοδοτεί το πέρασμα αυτής της προφορικής παράδοσης σε διαφόρων τύπων λόγια διαχείριση. Στον τρόπο της διαχείρισης αντανακλώνται οι ανάγκες και οι προθέσεις του εκάστοτε καταγραφέα (ή μεταγραφέα), ενώ στο αποτέλεσμα αποκρυσταλλώνεται η προσωπική του αντίληψη για το υλικό που καταγράφει. Ταυτόχρονα, η επικράτηση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας (έναντι της παρασημαντικής σημειογραφίας της εκκλησιαστικής μουσικής) στα εγχειρίδια Μουσικής συνδέεται με τους πολιτικούς προσανατολισμούς του ελληνικού κράτους στις κρίσιμες περιόδους των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα. Συνεπώς, εκείνες τις πρώτες κρίσιμες δεκαετίες που συστηματοποιήθηκε η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αυτή κινήθηκε παράλληλα με τη θεωρία της ευρωπαϊκής μουσικής, η οποία απέκτησε μεγάλο κύρος και γνώρισε μεγάλη διάδοση.

Η φύση και τα δημοτικά τραγούδια στα εγχειρίδια Μουσικής

Η φύση συναντάται στα εγχειρίδια Μουσικής της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κατηγορία κατάταξης του υλικού των τραγουδιών. Σε αυτή εντάσσονται τραγούδια που μιλούν κυρίως για το φυσικό περιβάλλον. Ήδη, από τη δεκαετία του 1920 η θεματική της φύσης περιέχεται σταθερά στα εγχειρίδια, γεγονός που συνδέεται με την κυρίαρχη αντίληψη για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών μέσα από το σχολείο. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η τάση να αντιμετωπίζεται η φύση ως μια ανθρωποκεντρική κατηγορία μαζί, με τη *θρησκεία* και την *πατρίδα*. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα συναντάται ως *φυσιολατρία*, ενώ στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζεται πλέον ως «θέμα», στο ευρύτερο πλαίσιο της διαθεματικότητας (Μάντζιου, 2021α) και αξιοποιείται για την ανάδειξη διαφόρων περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ramsey, 2002).

Από την άλλη πλευρά, τα δημοτικά τραγούδια των μουσικών εγχειριδίων του 20ού αιώνα γενικά δεν συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία *φύση*. Έτσι, παρόλο που τα τραγούδια επώνυμων συνθετών αξιοποιούνται για να αναδείξουν επιλεγμένα στοιχεία της φύσης (ήχους των ζώων, ονόματα των φυτών κ.λπ.), τα δημοτικά τραγούδια δεν συνδέονται γενικά με την κατεύθυνση της φυσιολατρίας. Αυτό συμβαίνει γιατί η διαμορφωμένη αντίληψη της εποχής προστάζει να τοποθετηθούν στην κατηγορία *πατρίδα*. Έτσι, χρησιμοποιούνται ως πολιτικό εργαλείο στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Αθανασιάδης, 2016· Μάντζιου, 2021β). Στην πορεία, και μέχρι σήμερα, η κατηγορία του *δημοτικού τραγουδιού* αντικαθίσταται γενικά από την κατηγορία του *παραδοσιακού τραγουδιού*. Στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα, από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, το δημοτικό/παραδοσιακό τραγούδι συνδέεται με την ανάπτυξη της καλαισθησίας, της επαφής με τον τοπικό πολιτισμό και την ιστορία, την επικοινωνία των λαών, τον σεβασμό στην ανθρώπινη δημιουργία και το φυσικό περιβάλλον (Μάντζιου, 2021α· Σταύρου, 2004).

Ας σημειωθεί ότι η χρήση των σχετικών όρων (δημοτικό, δημώδες, παραδοσιακό κ.λπ.) από τους συγγραφείς των εγχειριδίων εξακολουθεί να αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο προς έρευνα, το οποίο δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Σε μία τέτοια έρευνα χρειάζεται να υπολογιστεί η διαφορετική νοηματοδότηση των όρων ανά περίοδο, ανά συγγραφέα, ακόμα και από τον ίδιο τον συγγραφέα σε διαφορετικά εγχειρίδια. Επίσης, χρειάζεται να εκτιμηθούν η επιστημονική συγκρότηση του κάθε συγγραφέα και η δυνατότητά του να παρακολουθεί τις εξελίξεις στη μουσικολογία, οι

μεταβολές στις κυρίαρχες τάσεις της μουσικολογίας, καθώς και οι πολιτισμικές ταυτότητες με τις οποίες αυτές οι τάσεις συνδέονται.

Αντίληψεις για την παρουσία της φύσης στο δημοτικό τραγούδι

Ο τρόπος αναφοράς στη φύση σε λόγιες μουσικές παραδόσεις συχνά μπορεί να έχει στοιχεία αναπαράστασης, προγραμματικά στοιχεία, ρητορικά στοιχεία και στοιχεία μίμησης (Ατταλί, 1991· Γεωργιάδης, 1994). Ωστόσο, στη δημοτική μουσική αυτά δεν είναι κύρια στοιχεία, τουλάχιστον όσο έχει φανεί από τις ως τώρα μουσικολογικές έρευνες. Στο καταγεγραμμένο όμως υλικό, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποκρυσταλλώνεται ο τρόπος αντίληψης της μουσικής της υπαίθρου από τους συνθέτες, μαέστρους, μουσικοδιδάσκαλους και συγγραφείς των εγχειριδίων. Έτσι, από τη στιγμή που τα τραγούδια αυτά γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας (στο επίπεδο της μελωδίας, της εναρμόνισης, της δομής, της χορωδιακής επεξεργασίας κ.λπ.) γίνεται σαφές ότι αυτά μπορούν να αποκτήσουν διάφορα τέτοια στοιχεία (Φευγαλάς, υπό έκδοση). Σε κείμενο του Θεόδωρου Συναδινού το 1922, με αφορμή το τραγούδι *Του Κίτσου η μάνα*, αποτυπώνεται με σαφήνεια η αντίληψη της εποχής για το συγκεκριμένο ζήτημα:

Περικλείουν τόσην μουσικήν οι λόγοι των δημοτικών τραγουδιών και αντιστρόφως τόσην ποιήσιν οι τόνοι των τραγουδιών, ώστε μουσική και ποιήσις αποτελούν ένα και το αυτό, ένα και μόνον άνθος του ανθρωπίνου πνεύματος. Προσέξατε στο τραγούδι που θα τραγουδήση ο κ. Μπότασης. Πρόκειται για την μητέρα του Κίτσου, που ομιλεί με το ποτάμι και το πετροβολά για να περάση αντίπερα. Πόσος πόνος δεν εμπερικλείεται στους απλούς, αλλά συγχρόνως και πολυσύνθετους φράσεις του ωραίου άσματος. Χαρακτηριστική είνε η διά των τόνων απόδοσις της εννοίας του κειμένου. Μία χρωματική κλίμαξ που παρακολουθεί την λέξιν ποτάμι, δίδει όλην την εντύπωσιν του ποταμού που τρέχει, όπως όλο το τραγούδι ακουόμενον χωρίς λόγια ζωντανεύει με εμπρεσιονιστικές, θα ημπορούσε να ειπή κανείς πινελιές, την γενικήν ιδέαν που ενέπνευσεν τον ποιητήν (Συναδινός 1922, σελ. 21).

Μετά από μία αφηρητική διατύπωση στην οποία αμβλύνονται τα όρια μεταξύ *ποίησης* και *μουσικής* και σχετικοποιούνται σκόπιμα οι δύο παράμετροι, ο Συναδινός επισημαίνει ότι ο τρόπος απόδοσης του κειμένου, μέσω μίας χρωματικής κλίμακας, *παρακολουθεί* τη λέξη «ποτάμι». Έτσι, στη μουσική χρησιμοποιούνται στοιχεία που παραπέμπουν στη φύση και στους ήχους της. Τόσο από το ίδιο το περιεχόμενο της ανάλυσης, όσο και από την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και την επιλογή της ορολογίας (π.χ. *εντύπωσιν, εμπρεσιονιστικές*) γίνεται σαφές ότι το υλικό αναφοράς παραπέμπει σαφώς σε λόγιες αναγνώσεις που έμμεσα μόνο σχετίζονται με υλικό της λαϊκής μουσικής της υπαίθρου.

Έτσι, η όποια προσέγγιση του υλικού αυτού χρειάζεται να υπολογίζει τα παρακάτω στοιχεία:

- Ποιο είναι το υλικό αναφοράς (λαϊκή μουσική της υπαίθρου, δημοτικό τραγούδι).
- Πώς αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς το υλικό αυτό.
- Ποιος σκοπός εξυπηρετείται από την επιλογή του υλικού.
- Τι δημιουργούν οι συγγραφείς με βάση το υπάρχον υλικό.

Παρακάτω αναδεικνύονται και συστηματοποιούνται περιπτώσεις ειδικών εσωτερικών μουσικών στοιχείων σε δημοτικά τραγούδια που περιλαμβάνονται σε εγχειρίδια Μουσικής και αναφέρονται στη φύση. Το υλικό που παρουσιάζεται βασίζεται σε έρευνα της Ναυσικάς Μάντζιου που βρίσκεται σε εξέλιξη. Το υλικό αντλήθηκε από 20 εγχειρίδια Μουσικής διάφορων περιόδων και αφορά 80 δημοτικά/δημόδη/παραδοσιακά (ανάλογα με τον προσδιορισμό των συγγραφέων)

τραγούδια που έχουν αναφορές στη φύση. Δεν περιλαμβάνονται *δημώδη* τραγούδια που αποδίδονται σε συνθέτη. Τέλος, ως προς το υλικό των εγχειριδίων, ας σημειωθεί ότι τα δημοτικά τραγούδια αφορούν περιορισμένο τμήμα του ρεπερτορίου που περιέχεται στα μουσικά εγχειρίδια και ότι το κύριο μέρος που σχετίζεται με τη φύση αφορά επώνυμη μουσική σύνθεση (ξένων και Ελλήνων συνθετών), με ούτως ή άλλως σαφή ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Η παρουσία της φύσης στα υπόλοιπα τραγούδια δεν αποτελεί αντικείμενο αυτής της ανακοίνωσης.

Ύφος και ρυθμός

Στο γενικό ύφος των τραγουδιών μπορεί να εκφράζεται συναισθηματικό περιεχόμενο που σχετίζεται με την παραδοσιακή δραστηριότητα του ανθρώπου στη φύση, τις ευκολίες και τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις παρεμβάσεις του σε αυτή για την επιβίωσή του. Στα μουσικά εγχειρίδια παρατηρείται το φαινόμενο τα δημοτικά τραγούδια που σχετίζονται με ένα χαρμόσυνο μήνυμα που αφορά τη φύση (π.χ. άφιξη της άνοιξης και του καλοκαιριού), να αποδίδονται συνήθως με ρυθμικά στοιχεία που αντιστοιχούν σε πιο χορευτική διάθεση. Επιπλέον, σε αυτές τις περιπτώσεις, η ρυθμική τους αγωγή είναι συνήθως γρήγορη (π.χ. στο τραγούδι *Λέν' ήρθι Μάης*).



Απόσπασμα από το *Λέν' ήρθι Μάης*
(Μόσχος και συν., 2003, σελ. 38)

Ως προς τη ρυθμική διάρθρωση των υπό μελέτη τραγουδιών, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα τραγούδια αντιστοιχούν σε επτάσημους, σε δίσημους ή σε τετράσημους ρυθμούς, γεγονός που συνήθως παραπέμπει (ή έχει σκοπό να παραπέμπει) και σε συγκεκριμένους χορούς (Φευγαλάς, 2018). Κάποιες φορές αυτό συνδέεται και με το στιχουργικό τους περιεχόμενο. Για παράδειγμα το τραγούδι *Ψηλά στην Κοσιλάτα*, όπου αναφέρεται ο χορός των κοριτσιών (Αργυρός, 1969) παραπέμπει στον καλαματιανό χορό. Στην ίδια κατεύθυνση, υπάρχουν τραγούδια που στο στιχουργικό τους περιεχόμενο υπάρχει άμεση αναφορά σε συγκεκριμένο χορό. Για παράδειγμα, αυτά μπορεί να αποδίδονται με δίσημο γρήγορο χορό (πεντοζάλι), όπως γίνεται στις εκδοχές *Με του Μαγιού τις μυρωδιές* και *Πεντοζάλης* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1937· Κοντογιάννης, 1924). Αντίθετα, ο εννεάσημος χορός του καρσιλαμά, αξιοποιείται με βάση την «παιχνιδιάρικη» και «περιπετειώδη» διάθεσή του. Αυτό φαίνεται στο τραγούδι *Φέτο το καλοκαιράκι* (Μόσχος et al, 2003), όπου ο εννεάσημος χορός συνδέεται με το κυνήγι.



Απόσπασμα από το *Φέτο το καλοκαιράκι*
(Μόσχος, Τουμπακάρη & Τόμπλερ, 2003, σελ. 46)

Αντίθετα, τραγούδια στα οποία περιγράφονται φυσικές διαδικασίες μεγάλης διάρκειας αποδίδονται με πιο αργή ρυθμική αγωγή (π.χ. *andante*). Ένα τέτοιο παράδειγμα

αποτελεί το τραγούδι *Χαράζει η Αυγούλα* (Κοντογιάννης, 1924), στο οποίο γίνεται αναφορά στην ανατολή του ήλιου.

Χα - ρά - ζει η αυ - γού - λα
Απόσπασμα από το *Χαράζει η αυγούλα*
(Κοντογιάννης, 1924, σελ. 10)

Τέλος, τόσο η ρυθμική αγωγή όσο και η εσωτερική ρυθμική διάρθρωση του τραγουδιού *Τα κουκιά* (Μόσχος et al, 2003) παραπέμπουν στις ρυθμικές κινήσεις των αγροτικών εργασιών που γίνονται αντικείμενο μίμησης την ώρα που τραγουδιέται.

Έ - τσι τα σπέρ - νουν τα κου - κιά τρα - λα - λα - λα - λα - λα - λα
Απόσπασμα από *Τα κουκιά*
(Μόσχος, Τουμπακάρη & Τόμπλερ, 2003, σελ. 115)

Τροπικά στοιχεία και η διαχείρισή τους

Από το β' μισό του 19ου αιώνα, το ποιμενικό στοιχείο, ως διαχρονικό στοιχείο της ελληνικής υπαίθρου, αξιοποιήθηκε στη μουσική δημιουργία τόσο σε επίπεδο θεματολογίας, όσο και στερεοτυπικά (Πεφάνης & Φευγαλάς, 2023). Ήδη στα χρόνια που εκδόθηκαν τα πρώτα εγχειρίδια, η ποιμενική εικόνα είχε σχηματοποιηθεί και σε επίπεδο συμβολισμού είχε συνδεθεί -μεταξύ άλλων- και με τα τροπικά φαινόμενα *νικρίζ* (σε αντιστοιχία με τον ήχο Πλ. Δ' χρωματικό). Δεν είναι τυχαίο ότι από τα τραγούδια που αναλύονται, κανένα από αυτά που σχετίζονται με τη θάλασσα δεν παρουσιάζει τέτοια τροπικά φαινόμενα, ενώ είναι πολλά τα παραδείγματα που τα φαινόμενα αυτά σχετίζονται με τη ζωή στο βουνό, τα πρόβατα και τη βόσκηση. Τέτοια στοιχεία βρίσκονται τόσο στο τραγούδι *Τα βουνά* (Αργυρόπουλος, 1919), όσο και στο τραγούδι *Το λεν οι κούκκοι* (Αργυρόπουλος, 1937).

Κα - λό - τυ - χα_εί - ναι τα βου - νά,
Απόσπασμα από *Τα βουνά*
(Αργυρόπουλος, 1919, σελ. 34)

κούκ - κοι_ στα_ βου - νά
Απόσπασμα από *Το λεν οι κούκκοι*
(Αργυρόπουλος, 1937, σελ. 34)

Στο τραγούδι *Σταυρού-Σταυρούλα μου* (Κωτσόπουλος 1952, σ. 48), γίνεται αναφορά τόσο στο βουνό, όσο και στα πρόβατα και αξιοποιείται πάλι το ίδιο τροπικό φαινόμενο.

Πέ - ρα σε κεί - νο το βου - νό
Στο πέ - ρα βό - σκουν πρό - βα - τα

*Απόσπασμα από το Σταυρού-Σταυρούλα μου
(Κωτσόπουλος, 1952, σελ. 48)*

Τέλος, τα τροπικά φαινόμενα νικρίζ έχουν συμβολικά και στερεοτυπικά συνδεθεί και με το κατ' εξοχήν θεωρούμενο ποιμενικό μουσικό όργανο, τη φλογέρα. Αυτό αποτυπώνεται και στο τραγούδι *Τσοπανάκος* (Μαργαζιώτης, 1952), στο οποίο συγκεντρώνονται ταυτόχρονα τα παραπάνω στοιχεία (τροπικά φαινόμενα νικρίζ, αναφορά στον βοσκό και στα πρόβατα, αναφορά στη φλογέρα).

Τσο - πα - νά - κος ή - μου - να
Με τη δό - λια μου φλο - γέ 3 - ρα
προ - βα - τά - κια φύ - λα - γα
έ - παι - ζα νύ - χια και μέ - ρα

*Απόσπασμα από τον Τσοπανάκο
(Μαργαζιώτης, 1952, σελ. 106)*

Ρητορικά στοιχεία που συνδέονται με ζώα, φυτά και το ανθρωπογενές περιβάλλον

Ο τρόπος με τον οποίο αποδίδεται και δομείται ένα δημοτικό τραγούδι, ειδικά όταν αυτό γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και παρουσιάζεται ως διδακτικό υλικό, δεν είναι ανεξάρτητος από το περιεχόμενό του. Η αναφορά σε ρητορικά στοιχεία συνδέεται με το φαινόμενο ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των εκδηλώσεων της φύσης (και γενικότερα του περιβάλλοντος) να αποδίδονται έμμεσα, με διάφορες τεχνικές, στο μουσικό υλικό (Bartel, 1997· Toumproulidis, 2005· Γεωργιάδης, 1994). Στο υπό μελέτη υλικό, αυτό το φαινόμενο καταγράφεται περισσότερο για τα ζώα και λιγότερο για τα φυτά. Τα τραγούδια που αναφέρονται σε ένα επιβλητικό και δυνατό ζώο, όπως ο αετός, αποδίδονται γενικά με πιο αργή ρυθμική αγωγή, όπως για παράδειγμα στο τραγούδι *Ο Γκούρας* (Μαργαζιώτης, 1952), στο οποίο υπάρχει η ένδειξη «Αργά».

Έ - νας αη - τός κα - θό - τα - νε

*Απόσπασμα από τον Γκούρα
(Μαργαζιώτης, 1952, σελ. 100)*

Το ίδιο φαινόμενο καταγράφεται και στον *Αετό* που περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο του Αργυρόπουλου (1919).

Ω χρυ - σο - πρά -
σι - νε - κα - λέ - μ' - α - η - τέ

Απόσπασμα από τον Χρυσόπρασινος Αετός
(Αργυρόπουλος, 1919, σελ. 46)

Στην ίδια κατεύθυνση, το τραγούδι *Ο Αετός* (Κοντογιάννης, 1924) αποδίδεται με αργό «λεβέντικο» χορό, τον τσάμικο.

Έ - νας - έ - νας - α - ε - τός - κα

Απόσπασμα από τον Αετό
(Κοντογιάννης, 1924, σελ. 50)

Ένα συνηθισμένο φαινόμενο που γενικά συναντάται στα υπό μελέτη τραγούδια είναι η προσπάθεια αναπαράστασης-απόδοσης του ήχου των πουλιών με συγκεκριμένα μελωδικά στοιχεία. Σε αυτή την κατεύθυνση, στο τραγούδι *Κούκος* (Μαργαζιώτης et al, 1981) δεν είναι τυχαία η επιλογή του κατιόντος διαστήματος 3^{ης} στην απόδοση της λέξης «κούκε», δεδομένου ότι το διάστημα αυτό έχει πολλές φορές αξιοποιηθεί στερεοτυπικά ώστε να παραπέμπει στον ήχο που κάνει το συγκεκριμένο πουλί.

Λά - λη - σε - κού - κε

Απόσπασμα από τον Κούκο
(Μαργαζιώτης et al, 1981, σελ. 118)

Αντίστοιχα, το αηδόνι είναι πουλί που θεωρείται ιδιαίτερα καλλίφωνο και ο ήχος του έχει σαφώς περισσότερα μελισματικά στοιχεία σε σύγκριση με άλλα πουλιά. Στο τραγούδι *Αηδόνι* (Μαργαζιώτης et al, 1981), αν και δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι το στιχουργικό περιεχόμενο έχει επηρεάσει σοβαρά τη δομή του τραγουδιού, χρειάζεται να επισημανθεί ότι το πιο μελισματικό (σε επίπεδο προσωδίας) τμήμα είναι εκείνο στο οποίο αναφέρεται η λέξη «αηδόνι».

Τρεις α - δελ - φά - δεξ εί - μα - στε, τ'α - η - δό - νι, τ'α - η - δό - νι.
Η μια πή - ρε το - βα - σι - λιά τ'α - η - δό - νι, τ'α - η - δό - νι.
Κι η τρί - τη η μι - κρό - τε - ρη, τ'α - η - δό - νι, τ'α - η - δό - νι.

Απόσπασμα από το Αηδόνι
(Μαργαζιώτης et al, 1981, σελ. 115)

Στη χορωδιακή επεξεργασία του *Μακεδονικού* (Αργυρός, 1969), ο Αργυρός επιλέγει να κινήσει την υψηλότερη φωνή με τρόπο ιδιαίτερα μελισματικό, στο σημείο που από τις άλλες φωνές γίνεται η αναφορά στις λέξεις «βρέξε» και «χιόνισε». Δεδομένου ότι το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται αποκλειστικά σε αυτό το σημείο, ίσως αυτή η επιλογή να παραπέμπει στην κίνηση της βροχής και του χιονιού.

Απόσπασμα από τον Μακεδονικό
(Αργυρός, 1969, σελ. 110)

Τέλος, στην κατεύθυνση της ηχητικής αναπαράστασης-μίμησης βρίσκεται και η χορωδιακή επεξεργασία του τραγουδιού *Ψηλά στην Κοστιλάτα* (Αργυρός 1969), όπου γίνεται μίμηση του ήχου, όχι των ζώων, αλλά των κρουστών οργάνων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά τονικά ύψη (συλλαβή «Μπωμ» για το βαθύτερο, συλλαβή «πω» για το οξύτερο). Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για μίμηση επιλεγμένων ήχων, με μουσικό μάλιστα χαρακτήρα, του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Απόσπασμα από το *Ψηλά στην Κοστιλάτα*
(Αργυρός, 1969, σελ. 108)

Συμπεράσματα

Από την αρχή του 20ού αιώνα καταγράφονται διάφοροι προσανατολισμοί και αντιφατικές τάσεις αναφορικά με αντιλήψεις του ανθρώπου για τον εαυτό του σε σχέση με την κοινωνία και τη Φύση. Οι τάσεις αυτές αποκρυσταλλώνονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, γεγονός που εκφράζεται και στην παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και, συνεπώς, στα σχολικά εγχειρίδια. Ταυτόχρονα, ήδη από την αρχή του 20ού αιώνα στην Ελλάδα, το δημοτικό τραγούδι αξιοποιείται με διάφορους τρόπους που σχετίζονται με την κεντρική κρατική πολιτική και τις αναπροσαρμογές της ανάλογα με τις συγκυρίες. Έτσι, το περιεχόμενο της λαϊκής μουσικής της υπαίθρου αναδημιουργείται και αξιοποιείται σε νέα κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια. Παράλληλα, μέσα σε αυτές τις μεταβολές αναδιαμορφώνεται σε καθοριστικό βαθμό και η σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Με αυτό το δεδομένο, η παρουσία της φύσης στην εκπαίδευση αλλάζει και αυτή χαρακτήρα, περνώντας διάφορα στάδια (π.χ. φυσιολατρία, περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.λπ.).

Με βάση το υλικό που μελετήθηκε, τα ειδικά εσωτερικά μουσικά στοιχεία που συνδέονται με τη φύση εντοπίστηκαν περισσότερο σε τραγούδια που αφορούν τα ζώα, πιθανώς γιατί αυτά παρουσιάζουν υλικό που μπορεί ευκολότερα να συνδεθεί με τη μουσική, είτε σε επίπεδο μίμησης, είτε σε επίπεδο συμβολισμού. Έτσι, από τη μία πλευρά, φαίνεται ότι η διαχείριση αυτής της θεματολογίας (σε αντίθεση με τα φυτά και άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος) είναι ευκολότερη σε μουσικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση της θεματολογίας των ζώων, η αντιστοίχιση κίνησης και ήχου

με μουσικά στοιχεία είναι σαφέστερη και αμεσότερη για τον μαθητή και για τον όποιο ακροατή. Σε επίπεδο απόδοσης συναισθημάτων και γενικών καταστάσεων, συνθηκών και εννοιών, ανιχνεύεται η απόδοση ορισμένων πρωτογενών συναισθηματικών κατευθύνσεων, ενώ εντοπίζεται εκτεταμένα και η στερεοτυπική-συμβολική σύνδεση του τροπικού φαινομένου *νικρίζ* με το βουνό και την ποιμενική ζωή. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει την παρουσία του «δημώδους» στοιχείου -όπως αυτό είναι αντιληπτό σε κάθε εποχή- στη σύνδεσή του με τη φύση, ερευνώντας τον μεγάλο όγκο επώνυμων τραγουδιών που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια Μουσικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bartel, D. (1997). *Musica poetica. Musical-rhetorical figures in german baroque music* [PhD thesis]. University of Nebraska Press.
- Ramsey, D. (2002). The role of music in environmental education: Lessons from the cod fishery crisis and the dust bowl days. *Canadian Journal of Environmental Education* 7, 183-198.
- Toumroulidis, T. (2005). *Aspects of musical rhetoric in baroque organ music*. The University of Sheffield.
- Αθανασιάδης, Χ. (2016). Σχολικό βιβλίο: Όταν η λογοκρισία δεν θεωρείται λογοκρισία. Στο Π. Πετσίνη, & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*. Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ - Παράρτημα Ελλάδας.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919). *Απόλλων ήτοι άσματα παιδαγωγικά μετά διδακτικής του παιδαγωγικού άσματος*. [χ.ε.].
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1937). *Σχολική μουσική: Άσματα μονόφωνα, Τεύχος Α΄*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αργυρός, Γ. (1969). *Μουσική, μελωδικά ασκήσεις και μουσική επιφυλλίς*. [χ.ε.].
- Ατταλί, Ζ. (1991). *Θόρυβοι. Δοκίμιο πολιτικής οικονομίας της μουσικής*. Κέδρος.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και γλώσσα. Το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας*. Νεφέλη.
- Κοντογιάννης, Ο. (1924). *75 τραγούδια, δίφωνα και τρίφωνα για τας παιδαγωγικάς ακαδημίας και τα γυμνάσια*. [χ.ε.].
- Κωτσόπουλος, Π. Ι. (1952). *Σχολικά τραγούδια*. [χ.ε.].
- Μάντζιου, Ν. (2021α). Η αντίληψη της Φύσης μέσα από τα δημοτικά τραγούδια των σχολικών εγχειριδίων Μουσικής. *Νέος Παιδαγωγός*, 27, 104-113.
- Μάντζιου, Ν. (2021β). *Η παρουσία της Φύσης στα δημοτικά τραγούδια: Η περίπτωση των εγχειριδίων Μουσικής από την αρχή του 20ου αιώνα ως σήμερα* [Διπλωματική εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952). *Η μουσική του σχολείου: Θεωρία, μελωδικά, ασκήσεις, τραγούδια*. [χ.ε.].
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α. Θ., & Τσιγκούλης, Ν. Π. (1981). *Μουσική Β΄ Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ., & Τόμπλερ, Μ. (2003). *Μουσικό Ανθολόγιο Α΄-Β΄-Γ΄ Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ.
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν., & Τόμπλερ, Μ. (2003). *Μουσικό ανθολόγιο Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, βιβλίο δασκάλου*. ΟΕΔΒ.
- Πεφάνης, Λ., & Φευγαλάς, Σ. (2023). Από το βουνό στα προγράμματα συναυλιών. Εκδοχές και προσλήψεις του τραγουδιού «Λαγιαρνί». Στο *13ο Διατμηματικό Μουσικολογικό Συνέδριο «Μουσική και Επανάσταση», Κέρκυρα 19-21 Νοεμβρίου 2021* (σσ. 271-287).
- Σταύρου, Γ. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα* [Διδακτορική διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Συναδινός, Θ. (1922). *Το ελληνικό τραγούδι*. Εκδοτικά καταστήματα Ακροπόλεως.
- Φευγαλάς, Σ. (2018). Τα δημοτικά τραγούδια ως «γυμνάσματα» θεωρίας της μουσικής σε σχολικά εγχειρίδια μουσικής μέχρι τη δεκαετία του 1960, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής* 36, 59-76.
- Φευγαλάς, Σ. (υπό έκδοση). Όψεις της δημοτικής μουσικής στο παιδαγωγικό έργο του Μίλτου Κουντουρά. Συνέδριο *Μίλτος Κουντουράς - Στρατής Μυριβήλης: Βίοι παράλληλοι και τεμνόμενοι*. Μυτιλήνη 4-7 Απριλίου 2019. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.

Ματζίρης, Χρ., & Ζαφρανάς, Ν. (2023). Οι πειρατές της μουσικής: Ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι εξάσκησης στην ανάγνωση, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής για χρήση στη σχολική τάξη. 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. 187-195). Ε.Ε.Μ.Ε.



Οι πειρατές της μουσικής: Ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι εξάσκησης στην ανάγνωση, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής για χρήση στη σχολική τάξη

Χρήστος Ματζίρης

Εκπαιδευτικός μουσικής, PhD Cand. στη Μουσική Παιδαγωγική
tallchristos@yahoo.com

Νικόλαος Ζαφρανάς

Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Μουσικών Σπουδών ΑΠΘ
zafranas@yahoo.com

Περίληψη

Η χρήση των παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων προάγει την κριτική σκέψη, εκπαιδεύει τους παίκτες στο να διαχειρίζονται την νίκη ή την ήττα και προωθεί την ανάληψη ρίσκου σε ένα ασφαλές περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η σύνδεση των παιχνιδιών με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εισήγηση αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή στην τάξη ενός τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού με τίτλο «Οι πειρατές της μουσικής». Το παιχνίδι συνδυάζει ένα εικονικό περιβάλλον, την εκτέλεση μελωδικών οργάνων και τη χρήση φυσικών αντικειμένων όπως τα ζάρια και οι καρτέλες. Μέσω της χρήσης των μέσων αυτών οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν με ευχάριστο τρόπο στην ακρόαση, ανάγνωση, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής. Η εφαρμογή του παιχνιδιού στην τάξη έδειξε ότι οι μαθητές απόλαυσαν τη διαδικασία του παιχνιδιού ενισχύοντας τα θετικά συναισθήματα για το μάθημα, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν τις παραπάνω μουσικές δεξιότητες (ανάγνωση, εκτέλεση, σύνθεση).

Λέξεις κλειδιά: Μουσικό παιχνίδι, Μουσική εκπαίδευση, Μουσική τεχνολογία, Παιχνιδοποίηση, Τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι

Music Pirates: A technologically enriched educational game for reading, performing and composing music for classroom use

Christos Matziris

Εκπαιδευτικός μουσικής, PhD Cand. στη Μουσική Παιδαγωγική
tallchristos@yahoo.com

Nikolaos Zafranas

Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Μουσικών Σπουδών ΑΠΘ
zafranas@yahoo.com

Abstract

Using games as educational tools promotes critical thinking, trains players to manage victory or defeat and promotes risk-taking in a safe environment. Therefore, they contribute significantly to the development of a child's personality. Connecting the use of games to the goals of the

Curriculum is a challenge for teachers. This presentation concerns the design and implementation in the classroom of a technologically enriched educational game entitled "The Pirates of Music". The game combines a virtual environment, the performance of melodic instruments and the use of physical objects such as dice and tabs. Using these media students can practice in aural, reading, performing and composing skills. The implementation of the game in the classroom showed that the students enhanced their positive emotions, while at the same time developed the above musical skills (aural, reading, performance and composition).

Keywords: Music game, Music education, Music technology, Gamification, Technologically enriched educational game

Το παιχνίδι και τα οφέλη του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με τον Huizinga (1955), το παιχνίδι ορίζεται ως ένα αφηγηματικό σύστημα με χωροχρονικά όρια που βρίσκεται έξω από το πλαίσιο της φυσιολογικής ζωής και δημιουργεί ένταση, πρόκληση και επιθυμία για επιτυχία. Οι Salen και Zimmerman ορίζουν το παιχνίδι ως «ένα σύστημα στο οποίο οι παίκτες εμπλέκονται σε μια τεχνητή σύγκρουση, που ορίζεται από κανόνες και καταλήγει σε ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα» (Salen & Zimmerman, 2003, σελ. 11). Μερικά από τα χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού είναι το πεδίο εφαρμογής, οι κανόνες, οι στόχοι, η ανατροφοδότηση, οι ανταμοιβές, το ασφαλές περιβάλλον, το αβέβαιο αποτέλεσμα και ο ανταγωνισμός (Apostol et al., 2013· Salen & Zimmerman, 2003).

Η χρήση παιχνιδιών ως εκπαιδευτικά εργαλεία έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η ανάληψη ρίσκου, ενισχύεται η προσοχή και το ενδιαφέρον, εξασκείται η λήψη αποφάσεων σε περιβάλλον πίεσης και υποστηρίζεται η διαχείριση της νίκης ή της ήττας, βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και η γνωστική λειτουργία και ενισχύεται ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος (Brock et al., 2009· Juul, 2003· Kapp et al., 2013· Salen & Zimmerman, 2003). Μέσω της αλληλεπίδρασης και της καλλιέργειας δεξιοτήτων, οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα αυτοελέγχου και ευχαρίστησης στη μαθησιακή διαδικασία (Dodds, 2016). Όλοι αυτοί οι στόχοι συμπεριλαμβάνονται σε πολλά προγράμματα σπουδών (Aremu, 2010).

Ο κατακλυσμός των τεχνολογικών μέσων όπως η τηλεόραση και οι υπολογιστές έχουν κάνει τους μαθητές να προτιμούν τη μάθηση χρησιμοποιώντας παρόμοια μέσα και όχι τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Aremu, 2010). Σύμφωνα με τους Collin, Price και Moore (2010), τα εκπαιδευτικά παιχνιδιά περιβάλλοντα σε υπολογιστή έχουν τα εξής πλεονεκτήματα: (i) πραγματοποίηση της μάθησης μέσω της πρόκλησης της περιέργειας (ii) απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, (iii) προώθηση μιας διδακτικής προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων, (iv) καλλιέργεια της συνεργασίας, (v) ανατροφοδότηση της επιτυχίας και της αποτυχίας σε πραγματικό χρόνο.

Διαδικτυακές εφαρμογές μουσικών παιχνιδιών

Στο διαδίκτυο υπάρχουν πολλές παιχνιδιές δραστηριότητες εξάσκησης μουσικών φθόγγων οι περισσότερες από τις οποίες παίζονται ατομικά και περιέχουν ασκήσεις ακρόασης και αναγνώρισης μουσικών φθόγγων συνοδευόμενες από μια βαθμολογία η οποία ανεβαίνει ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις. Μερικοί δικτυακοί τύποι που περιέχουν τέτοιες δραστηριότητες είναι οι ακόλουθοι:

- Ο δικτυακός τόπος “[Theta music trainer](#)” αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση μουσικής εκπαίδευσης και εμπεριέχει πολλά μουσικά παιχνίδια που επικεντρώνονται στην ακρόαση τονικών υψών, ρυθμών και ηχοχρωμάτων.
- Ο δικτυακός τόπος “[Crazy Games](#)” περιέχει μια πληθώρα παιχνιδιών ανάμεσα στα οποία υπάρχουν και πολλά μουσικά παιχνίδια, εικονικά πιάνο, απομιμήσεις οργάνων κ.ά.
- Ο δικτυακός τόπος “[PBS Music Games](#)” περιέχει μια πληθώρα μουσικών παιχνιδιών τα οποία προορίζονται κυρίως για παιδιά μικρών ηλικιών.
- Στον δικτυακό τόπο της [National Association for music education](#) υπάρχουν εξαιρετικές ιδέες για εξάσκηση ρυθμικών αξιών που προορίζονται για εφαρμογή στην τάξη.
- Το [Auralia](#) της Rising Software είναι μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα αξιολόγησης της ακρόασης με πολλές και διαφορετικές ρυθμικές και μελωδικές ασκήσεις.
- Ο δικτυακός τόπος “[Musicators](#)” παρέχει ένα πλήρες ηλεκτρονικό περιβάλλον μουσικής μάθησης με πολλές δραστηριότητες ακρόασης.
- Οι δικτυακοί τόποι “[Bemuse](#)”, “[Rhythm music game](#)” και “[Rhythm capture](#)” εμπεριέχουν παιχνίδια εξάσκησης ρυθμού παρόμοια με τα θρυλικά “[Rock Band](#)” και “[Guitar Hero](#)”, στα οποία ο παίκτης καλείται να πατήσει το σωστό πλήκτρο την κατάλληλη στιγμή, ανάλογα με το μουσικό κομμάτι που ακούει κερδίζοντας με αυτό τον τρόπο όσο το δυνατόν περισσότερους πόντους.
- Ο δικτυακός τόπος της [E.E.M.E.](#) παρέχει 3 μουσικά παιχνίδια εξάσκησης ρυθμού που δημιουργήθηκαν από τον Γιάννη Μυγδάνη με στόχο την εξάσκηση στο τονικό ύψος και το ρυθμό.
- Η Θεώνη Μπεντούλη έχει εμπλουτίσει τις διδακτικές προσεγγίσεις στη μουσική με πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια “[Music Mall](#)” και “[Μελωδένια πόλη](#)”.
- Οι δικτυακοί τόποι “[Pinterest](#)” και “[Teachers pay teachers](#)” παρέχουν μια πληθώρα ιδεών, εφαρμογών και παιχνιδιών για εξάσκηση στους μουσικούς ρυθμούς και τις μελωδίες.

Οι πειρατές της μουσικής:

Ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο μουσικό εκπαιδευτικό παιχνίδι για χρήση στη σχολική τάξη

Το παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής» ανήκει στην κατηγορία των τεχνολογικά εμπλουτισμένων επιτραπέζιων εκπαιδευτικών παιχνιδιών (computer-augmented tabletop games). Τα παιχνίδια αυτά συνδυάζουν στοιχεία των κλασικών επιτραπέζιων παιχνιδιών τα οποία εμπλουτίζονται από δυνατότητες που παρέχονται από υπολογιστικά συστήματα προσφέροντας πολλά πλεονεκτήματα όπως άμεση διάδραση και ανατροφοδότηση, αποτελεσματική διαχείριση της πληροφορίας, αυτοματοποιημένα συστήματα και ισχυρές εμπειρίες μέσα από έναν εικονικό κόσμο ο οποίος περιέχει ελκυστικά γραφικά και ήχους. Όλα αυτά τα στοιχεία ενισχύουν το ενδιαφέρον των παικτών ισχυροποιώντας την επιθυμία για νίκη και αυξάνοντας την περιέργεια μέσα από την πολυπλοκότητα των πληροφοριών που προσφέρουν (Magerkurth et al., 2005).

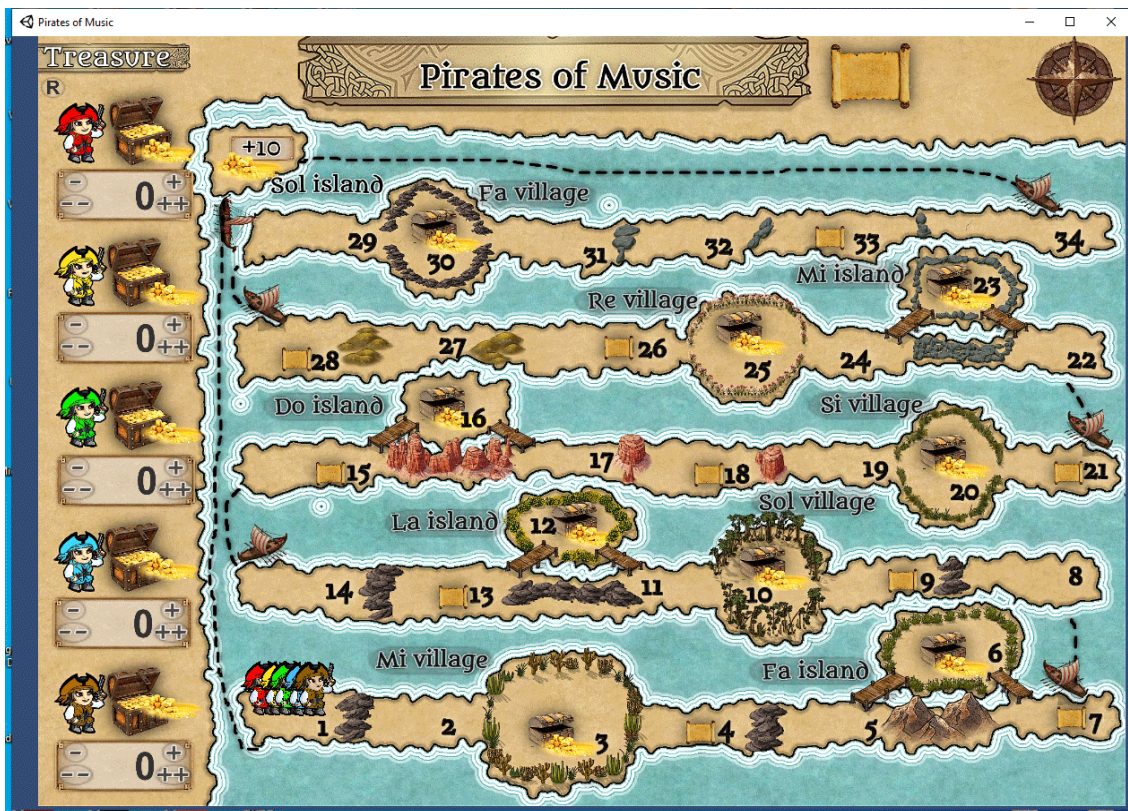
Το εικονικό περιβάλλον του παρόντος παιχνιδιού δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα δημιουργίας παιχνιδιών [Unity](#) η οποία παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας δισδιάστατων και τρισδιάστατων παιχνιδιών και υποστηρίζει πολλά λειτουργικά συστήματα (Windows, Linux, Android και άλλες). Τα γραφικά δημιουργήθηκαν στον δικτυακό τόπο δημιουργίας χαρτών [Inkarnate](#). Το παιχνίδι απευθύνεται σε μαθητές από

Γ' έως ΣΤ' δημοτικού και προορίζεται για χρήση στη σχολική τάξη ή σε μία τάξη θεωρίας της μουσικής στον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης. Αποτελεί συνδυασμό ενός κλασικού επιτραπέζιου παιχνιδιού και χρήσης της τεχνολογίας, προσφέροντας έναν εικονικό κόσμο με μουσικές δοκιμασίες. Στόχοι του παιχνιδιού είναι η καλλιέργεια των μαθητών στην ακρόαση, ανάγνωση, εκτέλεση και σύνθεση μουσικών μοτίβων καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η άμιλλα, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοέλεγχος. Το παιχνίδι έχει δημιουργηθεί σε δύο εκδόσεις:

- Η πρώτη έκδοση περιέχει δοκιμασίες πάνω στην ίδια νότα και προορίζεται κυρίως για μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τις νότες του πενταγράμμου αλλά γνωρίζουν τις ρυθμικές αξίες (τέταρτο, όγδοο, παύση τετάρτου και παύση ογδόου).

- Η δεύτερη έκδοση περιέχει δοκιμασίες εκτέλεσης, ακρόασης και σύνθεσης διαφορετικών μουσικών φθόγγων για πιο προχωρημένους μαθητές.

Στόχος του παιχνιδιού είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων φλουριών από τους μαθητές. Η τάξη χωρίζεται σε 4-5 ομάδες η καθεμιά από τις οποίες επιλέγει το χρώμα του πειρατή που θα ελέγχει, παίρνει 12 φυσικές καρτέλες αριθμημένες που εμπεριέχουν τους αριθμούς 1 έως 12 και κινεί τον πειρατή της σε ένα εικονικό πεντάγραμμο που έχει τη μορφή χάρτη με τη βοήθεια ενός αληθινού ζαριού (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Το βασικό ταμπλό του παιχνιδιού «Οι πειρατές της μουσικής»

Όταν η ομάδα πηγαίνει σε κάποιο νησί ή χωριό τότε ρίχνει το ζάρι των δοκιμασιών (βλ. Εικόνα 2). Οι δοκιμασίες εστιάζουν σε δραστηριότητες ακρόασης ή εκτέλεσης. Στις δοκιμασίες ακρόασης, οι ομάδες καλούνται να επιλέξουν το μοτίβο που παίζει ο εκπαιδευτικός μουσικής ανάμεσα σε 12 μοτίβα που βλέπουν στο εικονικό ταμπλό (βλ. Εικόνα 3). Όσες ομάδες επιλέξουν σωστά, κερδίζουν. Η ομάδα που παίζει, κερδίζει πάντα τους διπλάσιους, τριπλάσιους ή τετραπλάσιους πόντους απ' ότι οι άλλες ομάδες (ανάλογα με το τι θα δείξει το ζάρι).



Εικόνα 2. Το ζάρι των δοκιμασιών στο παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής»



Εικόνα 3. Το ταμπλό της δοκιμασίας ακρόασης στο παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής»

Στις δοκιμασίες εκτέλεσης ο εκπαιδευτικός ή οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν ένα μοτίβο το οποίο θα εκτελέσουν. Το μοτίβο συντίθεται με διαδραστικό τρόπο στο εικονικό ταμπλό. Στη συνέχεια, οι ομάδες παίζουν διαδοχικά το μοτίβο που βλέπουν στην οθόνη και ο εκπαιδευτικός τις βαθμολογεί ανάλογα με την απόδοση και την προσπάθεια που καταβάλλουν (βλ. Εικόνα 4).

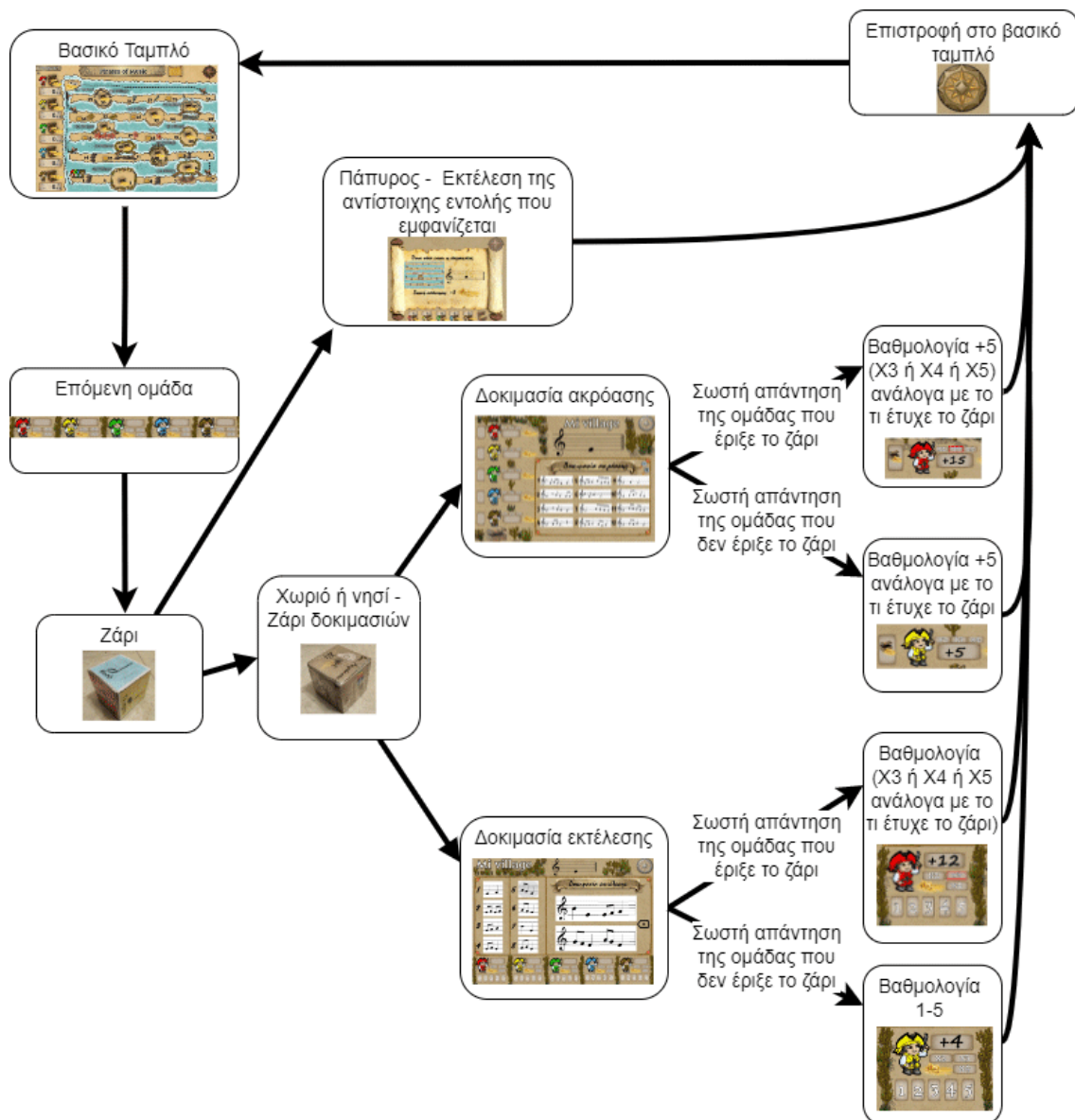


Εικόνα 4: Το ταμπλό της δοκιμασίας εκτέλεσης και σύνθεσης στο παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής»

Επίσης, το παιχνίδι είναι εμπλουτισμένο με εντολές «άμεσης δράσης». Οι καρτέλες αυτές, που έχουν τη μορφή πάπυρου, έχουν άμεσες δοκιμασίες (πχ μια δοκιμασία ακρόασης που απευθύνεται αποκλειστικά στην ομάδα που παίζει), εντολές (πχ «Να πάτε στο πλησιέστερο νησί»), ή παροχές (πχ. «Κερδίσατε μια καρτέλα 4X») (βλ. Εικόνα 5). Το διάγραμμα ροής του παιχνιδιού φαίνεται στο Σχήμα 1.



Εικόνα 5: Καρτέλα «άμεσης δράσης» στο παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής»



Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής του παιχνιδιού «Οι πειρατές της μουσικής»

Προκαταρκτικά ευρήματα από εφαρμογή στη σχολική τάξη

Το παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής» εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Γ' και σε τρία της Δ' τάξης δημοτικών σχολείων ημιαστικής περιοχής του νομού Θεσσαλονίκης. Στη Γ' τάξη εφαρμόστηκε η εκδοχή που είχε νότες ίδιου τονικού ύψους και στη Δ' τάξη η εκδοχή που είχε νότες διαφορετικού τονικού ύψους. Η διάρκεια του παιχνιδιού ήταν πέντε διδακτικές ώρες οι οποίες διεξήχθησαν την ώρα του μαθήματος της μουσικής σε διάστημα πέντε εβδομάδων. Πέρα από τους στόχους του παιχνιδιού (καλλιέργεια ακρόασης, ανάγνωσης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών μοτίβων καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων), διερευνήθηκαν τα συναισθήματα και το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω της ελεύθερης παρατήρησης και των αντιδράσεων των μαθητών στις προκλήσεις του παιχνιδιού. Για το λόγο αυτό κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της δράσης, αλλά και αμέσως μετά το τέλος της κάθε διδακτικής ώρας. Από την παρατήρηση που διεξήχθη και τις σημειώσεις που κρατήθηκαν, φάνηκε ότι ενισχύθηκε σημαντικά το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών, καθώς όλοι συμμετείχαν ενεργά στη διενέργεια και τις δοκιμασίες του παιχνιδιού. Ο ενθουσιασμός ήταν διάχυτος και μόνο προς το τέλος της 5ης διδακτικής ώρας φάνηκε μία μικρή μείωση

του ενδιαφέροντος σε κάποια από τα τμήματα. Επίσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός αύξανε σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών όταν οι μαθητές ανταποκρίνονταν με επιτυχία σε αυτές. Τα φυσικά αντικείμενα, όπως οι καρτέλες και το ζάρι φάνηκε ότι δελέασαν τους μαθητές, ενώ το εικονικό ταμπλό εμπλούτισε το παιχνίδι παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση, αυτοματοποιημένες διαδικασίες (όπως π.χ. η συλλογή πόντων και η εμφάνιση τυχαίων ερωτήσεων), ελκυστικά γραφικά και ηχητικά εφέ. Η χρήση μεταλλόφωνων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσέδωσε προστιθέμενη αξία στις δοκιμασίες εκτέλεσης. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν διάφορες στρατηγικές από τις ομάδες έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις δοκιμασίες. Για παράδειγμα, στο χρόνο που δινόταν για προετοιμασία στη δοκιμασία εκτέλεσης, μερικοί μαθητές έγραφαν τα ονόματα των μουσικών φθόγγων, κάποιοι έπαιζαν χαμηλόφωνα στο μεταλλόφωνο ενώ κάποιοι άλλοι διάβαζαν τις νότες. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι το παιχνίδι άφησε πολύ καλές εντυπώσεις και ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ παράλληλα καλλιεργήθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες και βελτιώθηκε η απόδοσή τους στην ακρόαση και την εκτέλεση μελωδικών μοτίβων.

Η συνεισφορά του παιχνιδιού «Οι πειρατές της μουσικής» στη μουσική εκπαίδευση

Το τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι «Οι πειρατές της μουσικής» συνδυάζοντας τη χρήση μουσικών οργάνων, φυσικών καρτελών και ενός εικονικού περιβάλλοντος αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση εξάσκησης των μαθητών στην ανάγνωση, ακρόαση και εκτέλεση μουσικών μοτίβων. Παράλληλα μέσω αυτού του παιχνιδιού ενισχύεται το καταστασιακό ενδιαφέρον ενώ καλλιεργείται η συνεργασία και ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Φαίνεται λοιπόν ότι η διδακτική αυτή πρόταση συμβάλλει στην δημιουργία ενός ελκυστικότερου και πιο ευχάριστου μαθήματος μουσικής δίχως να παραμερίζεται η καλλιέργεια των μαθητών σε επιμέρους μουσικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apostol, S., Alexe, I., & Zaharescu, L. (2013). Gamification of learning and Educational games. *Conference Proceedings of »eLearning and Software for Education« (ELSE), 02*, 67-72.
- Aremu, A. (2010). Using 'TRIRACE©' in the Classroom –: Perception on Modes and Effectiveness. Στο Y. Baek (Επιμ.), *Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (σσ. 66-83). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-713-8.ch004>
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). Τρεις όψεις του παιχνιδιού. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 51–110). Πεδίο.
- Dodds, S. (2016). 'Θέλουμε να παίζουμε': Παιδιά του δημοτικού παίζουν στην τάξη. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 313-361). Πεδίο.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. *Digital Games Research Conference Proceedings*, 30–45. <https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>
- Kapp, K., Blair, L., & Mesch, R. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice* (1st ed.). Pfeiffer & Company.
- Magerkurth, C., Cheok, A. D., Mandryk, R. L., & Nilsen, T. (2005). Pervasive Games: Bringing Computer Entertainment Back to the Real World. *Computers in Entertainment*, 3(3), 4. <https://doi.org/10.1145/1077246.1077257>
- Price, C., & Moore, J. S. (2011). The Design and Development of Educational Immersive Environments: From Theory to Classroom Deployment. In Y. K. Baek (Ed.), *Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (pp. 533–573). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-195-9.ch215>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press.

Δικτυογραφία

EEME - Μουσικά παιχνίδια από τον Γιάννη Μυγδάνη: <https://www.eeme.gr/musapps.html>
Auralia: <https://www.risingsoftware.com/new>
Bemuse: <https://bemuse.ninja/>
Crazy Games: <https://www.crazygames.com/t/music>
Musicators: <https://musicators.com/>
National Association for Music Education: <https://nafme.org/rhythm-games-engage-motivate-young-musicians/>
PBS Music Games: <https://pbskids.org/games/music>
Pinterest: <https://gr.pinterest.com/>
Rhythm capture: <https://www.crazygames.com/game/rhythm-capture>
Rhythm music game: <https://rhythm-plus.com/>
Teachers pay Teachers: <https://www.teacherspayteachers.com/>

Μελιγκοπούλου, Μ.Ε., & Τσάμη, Ε. (2023). Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην λειτουργία, τις δοκιμές και το ρεπερτόριο των ελληνικών χορωδιών. Η σημασία της δια ζώσης διδασκαλίας και ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές που απέφεραν θετικά αποτελέσματα. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περσάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 196-208). Ε.Ε.Μ.Ε.



Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην λειτουργία, τις δοκιμές και το ρεπερτόριο των ελληνικών χορωδιών. Η σημασία της δια ζώσης διδασκαλίας και ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές που απέφεραν θετικά αποτελέσματα

Μαρία Έμμα Μελιγκοπούλου

Επίκουρη καθηγήτρια, TMET, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
mariamelig@uom.edu.gr

Ελπίδα Τσάμη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια διεύθυνσης χορωδίας, TMET, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
etsami1999@gmail.com

Περίληψη

Η περίοδος της πρόσφατης πανδημίας, η οποία επέβαλε συγκεκριμένους περιορισμούς στην καθημερινότητα μας, επέφερε σημαντικές επιπτώσεις και στο χώρο των καλών τεχνών και ειδικότερα της χορωδιακής πράξης. Χορωδίες όλου του κόσμου βίωσαν αναγκαστική απραξία, με αποτέλεσμα να δοκιμαστούν εναλλακτικοί τρόποι λειτουργίας τους ή να παραμείνουν σε αδράνεια για όλο το διάστημα της πανδημίας. Η παρούσα εμπειρική έρευνα αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν οι περιορισμοί της πανδημίας από τις Ελληνικές χορωδίες και η αυτοαξιολόγηση των διευθυντών χορωδιών για τις επιλογές τους. Η έρευνα έλαβε χώρα το Φεβρουάριο του 2022, εποχή κατά την οποία οι χορωδίες είχαν βιώσει ακριβώς δύο έτη μη συστηματικής λειτουργίας. Ερευνώνται οι εναλλακτικοί τρόποι λειτουργίας των χορωδιών μέσω διαδικτυακών χορωδιακών δοκιμών, ηχογραφημένης μελέτης, αλλά και η αναστολή λειτουργίας ορισμένων από αυτές. Γίνεται καταγραφή της διάρθρωσης της διαδικτυακής χορωδιακής δοκιμής, του τυχόν μουσικού – φωνητικού αποτελέσματος, του είδους του διδασκόμενου ρεπερτορίου, των συνεπειών στη συνοχή της ομάδας, των στόχων των διαδικτυακών δοκιμών καθώς απουσιάζει το ενδεχόμενο της μουσικής παράστασης και της αυτό-αξιολόγησης του κάθε διευθυντή χορωδίας για τον τρόπο που επέλεξε να διαχειριστεί την κατάσταση. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων και προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της διαχείρισης της χορωδιακής πράξης σε αντίξοες συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα, πανδημία, ελληνικές χορωδίες, διαδικτυακή χορωδιακή πρόβα, αναστολή χορωδιακής λειτουργίας

The effects of the pandemic on the operation, rehearsals and artistic activity of Greek choirs. The importance of live teaching and some alternative practices that brought positive results

Maria Emma Meligopoulou

Assistant Professor, Department of Music Science & Art, University of Macedonia
mariamelig@uom.edu.gr

Elpida Tsami

Postgraduate student in "Music Sciences and Arts", University of Macedonia
etsami1999@gmail.com

Abstract

The period of the recent pandemic, which imposed certain restrictions on our daily lives, also had a significant impact on the fine arts and especially on choral performance. Choirs all over

the world experienced forced inactivity, resulting to the application of alternative ways of operating or to an inactive status for the duration of the pandemic. This empirical research is focusing on how Greek choirs coped with the constraints of the pandemic and the self-evaluation of choir directors on their choices. The research took place in February 2022, a time when choirs had experienced exactly two years of non-systematic operation. The research explores alternative ways of choral operation through online rehearsals, recorded study, or suspension. A record is made of the structure of the online choral rehearsal, the potential musical-vocal outcome, the type of repertoire taught, the consequences for choral members cohesion, the aims of the online rehearsal as the possibility of musical performance is absent, and the self-evaluation of each choir director on the way he/she chose to handle the situation. The research concludes with the conclusions and recommendations for further future research and development of choral operation in adverse conditions.

Keywords: research, pandemic, Greek choirs, online choral rehearsal, choral suspension

Εισαγωγή

Τα τελευταία δύο χρόνια βιώσαμε τις επιπτώσεις της πανδημίας τόσο στον τομέα της υγείας όσο και στους αναγκαστικούς περιορισμούς που επέφερε στην καθημερινότητά μας. Ένας από τους τομείς που επλήγη σημαντικά ήταν η μουσική εκπαίδευση – διδασκαλία και το γενικότερο καλλιτεχνικό έργο όλων των φορέων του πολιτισμού. Ορχήστρες, μπαλέτα, θέατρα, χορωδίες, ωδεία παρέμειναν αδρανή για δύο συνεχείς καλλιτεχνικές περιόδους με ένα μικρό διάλειμμα το καλοκαίρι του 2021.

Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται να αποτυπωθεί πιο ειδικά ο τρόπος που οι συνάδελφοι διευθυντές χορωδιών διαχειρίστηκαν τον τρόπο λειτουργίας της χορωδίας τους κάτω από τις ειδικές αυτές συνθήκες στον ελληνικό χώρο. Παρεμφερείς έρευνες έγιναν στην Αγγλία, τη Σκανδιναβία, τις Η.Π.Α. κ.λπ. και αναδεικνύουν στοιχεία τόσο σχετικά με τη λειτουργία των χορωδιών όσο και στοιχεία που αφορούν το ψυχο-συναισθηματικό στοιχείο των χορωδιών. Η παρούσα έρευνα παρόλα αυτά, επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα και αναζητά τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν από τους Έλληνες διευθυντές χορωδιών και την αυτό-αξιολόγησή τους, αναφορικά με τα αποτελέσματα που απέφεραν στις χορωδίες τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αναζητούσε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα αναζητήθηκαν με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τα ποιοτικά από ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης και αναλύθηκαν χωριστά. Λόγω του μικρού ερευνητικού δείγματος της παρούσας μελέτης δεν επιχειρήθηκε συνδυασμός των δύο μορφών δεδομένων με προσέγγιση μεικτών μεθόδων. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης αναλύθηκαν με τη μέθοδο επαγωγικής θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2022). Παρόλο που οι ερωτήσεις της έρευνας ήταν δομημένες, επιλέχθηκε μια επαγωγική προσέγγιση (καθοδηγούμενη από τα δεδομένα και όχι από τις προϋπάρχουσες υποθέσεις των δύο ερευνητριών), ώστε να επιτραπούν νέες ή απροσδόκητες ιδέες από τα δεδομένα. Αρχικά, η δεύτερη των συγγραφέων εξήγαγε τις απαντήσεις σύντομης απάντησης σε ένα φύλλο excel και κατόπιν, οι απαντήσεις σύντομης ανάπτυξης εισήχθησαν σε λογισμικό MAXQDA (<https://www.maxqda.com/>) και κωδικοποιήθηκαν επαγωγικά. Κατόπιν, ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, και εκτέθηκαν όπως παρουσιάζονται στις παρακάτω ενότητες.

Παρουσίαση της έρευνας

Ποσοτικά ερωτήματα

Τα υποκείμενα της έρευνας, η οποία διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίου το Φεβρουάριου του 2022, αποτέλεσαν διευθυντές χορωδιών, μέλη κάποιου οργανωμένου φορέα χορωδιών (Στέγη Χορωδιών, Ένωση Διευθυντών χορωδιών κ.λπ.) που διευθύνουν πολυφωνική χορωδία και έχουν έδρα στην Ελλάδα. Η αναζήτησή τους έγινε με ανοιχτή πρόσκληση, μέσω των φορέων τους, στην οποία ανταποκρίθηκαν συνολικά 84 άτομα που πληρούσαν τις προϋποθέσεις του δείγματος: είχαν έδρα στην Ελλάδα και ήταν ενεργοί διευθυντές χορωδίας.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, η πλειοψηφία των διευθυντών χορωδιών που αποκρίθηκαν στην έρευνα είναι γυναίκες. Το στοιχείο αυτό, είναι μάλλον αναμενόμενο, καθώς ο αριθμός των γυναικών διευθυντών χορωδιών στην Ελλάδα τείνει να είναι μεγαλύτερος από των ανδρών, με βάση στοιχεία από συναφή έρευνα της πρώτης ερευνητριας (Μελιγκοπούλου, 2019).

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα

| ΦΥΛΟ | N | % |
|---------------|-----------|--------------|
| ΑΝΔΡΕΣ | 26 | 31,0 |
| ΓΥΝΑΙΚΕΣ | 58 | 69,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Ο πίνακας 2 αναφέρεται στην ηλικιακή ομάδα των διευθυντών χορωδιών. Η μέση ηλικία, όπως προκύπτει, κυμαίνεται ανάμεσα στα 35-64 έτη, με έναν πιο ισχυρό πυρήνα στην ηλικιακή ομάδα των 45-54, ενώ παρατηρείται κατακόρυφη πτώση στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Παρόλα αυτά, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι παρατηρούνται ενεργοί διευθυντές πολυφωνικών χορωδιών άνω των 65 ετών, 4 από τους οποίους ανταποκρίθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 2. Ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα

| ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ | N | % |
|----------------|-----------|--------------|
| 25 - 34 | 3 | 3,5 |
| 35 - 44 | 20 | 24,0 |
| 45 - 54 | 40 | 48,0 |
| 55 - 64 | 17 | 20,0 |
| 65 - 74 | 4 | 4,5 |
| 75 - 90 | 0 | 0,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Αναφορικά με το είδος των χορωδιών, η παλέτα απαντήσεων είναι εξαιρετικά διευρυμένη και αυτό το εύρημα θεωρείται σημαντικό, διότι συλλέγονται απαντήματα από αντιπροσώπους διαφορετικών χορωδιακών σχημάτων, στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τη μερίδα του λέοντος έχουν οι μικτές ερασιτεχνικές χορωδίες και

οι κοινοτικές παιδικές – νεανικές, ενώ ακολουθούν αυτές των ωδείων, των σχολείων & μουσικών σχολείων, χορωδίες ατόμων τρίτης ηλικίας, πανεπιστημίων, καθώς και μία επαγγελματική χορωδία.

Πίνακας 3. Είδη χορωδιών

| ΕΙΔΟΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Σχολική | 10 | 12,0 |
| Παιδική – νεανική | 17 | 20,0 |
| Ωδείου | 13 | 15,0 |
| Ενηλίκων (κοινοτική) | 36 | 43,0 |
| Ατόμων τρίτης ηλικίας | 3 | 4,0 |
| Πανεπιστημιακή | 3 | 4,0 |
| Επαγγελματική | 1 | 1,0 |
| Άλλο | 1 | 1,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές χορωδιών προέρχονται από όλες τις γεωγραφικές ζώνες της χώρας: αστικές, ημιαστικές, αγροτικές.

Πίνακας 4. Έδρα χορωδιών

| ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΔΡΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|--------------------------------------|-----------|--------------|
| >200.000 | 35 | 42,0 |
| 80.00 – 200.000 | 15 | 18,0 |
| 50.000 – 80.000 | 6 | 7,0 |
| 10.00 – 50.000 | 18 | 21,0 |
| Έως 10.000 | 10 | 12,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Ποιοτικά ερωτήματα

Το πρώτο ποιοτικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο διαχείρισης της χορωδιακής λειτουργίας κατά την επίμαχη περίοδο της πανδημίας. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι δύο ήταν οι κύριες επιλογές: η αναστολή λειτουργίας, η οποία αποτέλεσε ποσοστιαία την πρώτη επιλογή και η διαδικτυακή πρόβα.

Πίνακας 5. Διαχείριση χορωδιακής λειτουργίας

| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΟΡΩΔΙΑΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΧΙΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Διαδικτυακές πρόβες | 30 | 35,5 |
| Αναστολή λειτουργίας | 39 | 46,5 |
| Αποστολή ηχογραφημένης μελέτης | 6 | 7,0 |
| Συνδυασμός των παραπάνω | 6 | 7,0 |
| Άλλο: ζωντανές πρόβες με μάσκα + αποστάσεις (ή σε ομάδες φωνών) | 3 | 4,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Το δεύτερο ποιοτικό ερώτημα επικεντρώθηκε στην κατηγορία των χορωδιών που επέλεξαν να λειτουργήσουν διαδικτυακά και ερευνήθηκε η πιθανή επίπτωση στον αριθμό συμμετεχόντων χορωδιών σε σχέση με την προ της πανδημίας κατάσταση. Διαπιστώνεται ότι κύρια συνέπεια της διαδικτυακής πρόβας ήταν η μικρή ή μεγαλύτερη απώλεια έμφυχου υλικού.

Πίνακας 6. Αυξομείωση αριθμού συμμετεχόντων χορωδιών

| ΑΥΞΟΜΕΙΩΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΧΟΡΩΔΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΡΟΒΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Σταθερός αριθμός | 9 | 21,5 |
| Αύξηση | 0 | 0,0 |
| Μικρή μείωση | 22 | 52,5 |
| Μεγάλη μείωση | 11 | 26,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 42 | 100,0 |
| <u>[Αφορά μόνο τις χορωδίες που λειτουργήσαν διαδικτυακά ή ΚΑΙ διαδικτυακά]</u> | | |

Σε μια προσπάθεια να συνδεθεί η μείωση του αριθμού των χορωδιών με το είδος διαχείρισης της λειτουργίας της χορωδίας, ερευνήθηκε η πιθανή απώλεια χορωδιών από τις χορωδίες που είχαν αναστείλει τη λειτουργία τους. Όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 7, οι χορωδίες που ανέστειλαν τη λειτουργία τους σημείωσαν μικρότερες απώλειες όταν επαναλειτούργησαν. Ένα ενθαρρυντικό εύρημα είναι και η αύξηση των χορωδιών στο 10% των χορωδιών που επανήλθε σε λειτουργία από αναστολή.

Πίνακας 7. Διαμόρφωση αριθμού χορωδών μετά την αναστολή λειτουργίας.

| ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΧΟΡΩΔΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ | N | % |
|--|-----------|--------------|
| Σταθερός αριθμός | 11 | 28,5 |
| Αύξηση | 4 | 10,0 |
| Μικρή μείωση | 18 | 46,0 |
| Μεγάλη μείωση | 6 | 15,5 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 39 | 100,0 |
| [Αφορά μόνο χορωδίες που ήταν σε αναστολή λειτουργίας] | | |

Το επόμενο ποιοτικό ερώτημα αναφερόταν στο πιθανό αποτέλεσμα που απέφερε στη φωνητική τεχνική των χορωδών η διαδικτυακή πρόβα. Τα στοιχεία απεικονίζουν πρακτική αδυναμία αποτελεσματικής φωνητικής καλλιέργειας, καθώς απουσιάζουν οι συνθήκες της δια ζώσης διδασκαλίας: φυσική φωνή του δασκάλου, φωνητικοί αρμονικοί, δυναμικές, χρώμα, χροιά, αναπνοές, κ.λπ.. Τα παραπάνω στοιχεία δεν μπορούν να μεταδοθούν επαρκώς μέσω διαδικτυακής σύνδεσης. Επιπλέον, είναι αδύνατη και η σύμπραξη των χορωδών (χορωδιακή πειθαρχία, χορωδιακή αναπνοή, φραζέ, δυναμικές διακυμάνσεις, μίξη και φωτεινότητα χορωδιακού ήχου κ.λπ.), λόγω του τεχνικού προβλήματος της καθυστέρησης του ήχου (*latency*) που παρατηρείται στις διαδικτυακές πλατφόρμες.

Πίνακας 8. Πρόοδος φωνητικής τεχνικής μέσω διαδικτυακής πρόβας.

| ΠΡΟΟΔΟΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΡΟΒΑΣ | N | % |
|--|-----------|-------------|
| Πρόοδος | 6 | 14,0 |
| Στασιμότητα | 20 | 48,0 |
| Αποδυνάμωση | 16 | 38,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 42 | 100% |
| [Αφορά μόνο χορωδίες που λειτούργησαν διαδικτυακά] | | |

Το επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε ήταν το είδος χορωδιακής μουσικής που επιχειρήθηκε να διδαχθεί μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Αποτελεί θετική διαπίστωση το γεγονός ότι οι διευθυντές χορωδιών προσέγγισαν μια αρκετά διευρυμένη γκάμα χορωδιακής μουσικής, με προτίμηση ιδίως στην έντεχνη ελληνική και τη λόγια χορωδιακή μουσική, ενώ οι πρακτικές δυσκολίες διδασκαλίας χορωδιακής μουσικής ποπ – ροκ και *ethnic*, οι οποίες έχουν κατά κύριο λόγο οργανική συνοδεία και/ή στοιχεία χορωδιογραφίας, συγκράτησαν τα ποσοστά επιλογής τους σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά. Στον Πίνακα 9 απεικονίζονται οι πολλαπλές επιλογές ρεπερτορίου των 42 χορωδιών που λειτούργησαν διαδικτυακά.

Πίνακας 9. Διαδικτυακά διδασκόμενο ρεπερτόριο

| ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟ ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΟ | N | % |
|---|----|------|
| Κλασικό – λόγιο (Αναγέννηση - σύγχρονη εποχή) | 19 | 45,5 |
| Έντεχνο ελληνικό | 25 | 59,5 |
| Ποπ - ροκ | 11 | 26,0 |
| Folklore - ethnic | 11 | 26,0 |
| Άλλο: μόνο φωνητικές ασκήσεις | 1 | 2,0 |
| [Μόνο οι 42 χορωδίες που λειτούργησαν διαδικτυακά - πολλαπλές επιλογές] | | |

Το επόμενο ερώτημα ήταν ποσοτικό και αφορούσε την πραγματική κατάσταση λειτουργίας των χορωδιών κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας τον Φεβρουάριο του 2022. Διαπιστώθηκε ότι το 82% των χορωδιών λειτουργεί πλέον σε σταθερή, διαζώσης βάση, στοιχείο που αναδεικνύει την αναγκαιότητα και ανωτερότητα της ζωντανής σε σχέση με τη διαδικτυακή πρόβα. Η πρακτική της διαδικτυακής πρόβας με άλλα λόγια, αποδείχθηκε ως επιλογή ανάγκης και εγκαταλείφθηκε μόλις οι συνθήκες το επέτρεψαν, ενώ οι 3 χορωδίες που εμφανίζονται να λειτουργούν ακόμη αποκλειστικά διαδικτυακά, είναι χορωδίες ατόμων τρίτης ηλικίας.

Πίνακας 10. Κατάσταση λειτουργίας της χορωδίας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας

| ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ - ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022. | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Δια ζώσης σε τακτική βάση | 69 | 82 |
| Δια ζώσης σε ευκαιριακή βάση | 5 | 6,0 |
| Εναλλακτικά δια ζώσης - διαδικτυακά | 3 | 3,5 |
| Μόνο διαδικτυακά | 3 | 3,5 |
| Η χορωδία είναι ακόμη σε αναστολή λειτουργίας | 4 | 5,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Με δεδομένη τη διαζώσης (επα-)λειτουργία των χορωδιών, αυτό που επιχειρήθηκε να ερευνηθεί ήταν η κατάσταση της φωνητικής τεχνικής των χορωδιών που συμμετείχαν σε χορωδίες που προηγουμένως είχαν αναστείλει τη λειτουργία τους. Επέφερε εν τέλει η αναστολή λειτουργίας σημαντικές, συγκρίσιμες ή μικρότερες απώλειες στη φωνητική τεχνική των χορωδιών σε σχέση με τη διαδικτυακή λειτουργία; Από τα στοιχεία προκύπτει ότι το 43,5% επανέρχεται με ταχείς ρυθμούς, παρόλα αυτά το 31% διαπιστώνει ότι οι χορωδοί χρειάζονται συστηματική φωνητική επανεκπαίδευση, καθώς η αναγκαστική φωνητική αργία ατόνησε την τεχνική τους.

Πίνακας 11. Φωνητικό επίπεδο χορωδών μετά τη λήξη αναστολής λειτουργίας

| ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΟΡΩΔΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΞΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|--|-----------|--------------|
| Επανέρχεται με ταχείς ρυθμούς | 17 | 43,5 |
| Έχει πέσει και χρειάζεται συστηματική επανεκπαίδευση | 12 | 31,0 |
| Παρέμεινε σταθερό | 5 | 13,0 |
| Η χορωδία διαλύθηκε και ξεκινάτε από την αρχή | 1 | 2,5 |
| Η χορωδία είναι ακόμη σε αναστολή | 4 | 10,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 39 | 100,0 |

Ακολούθως, το ίδιο ερώτημα τέθηκε στις χορωδίες που λειτούργησαν διαδικτυακά και τα απαντήματα είναι συγκρίσιμα: οι χορωδοί επανέρχονται με ταχείς ρυθμούς, το ποσοστό αυτών που έχουν ανάγκη επανεκπαίδευσης εμφανίζεται λίγο υψηλότερο, στοιχείο που αναδεικνύει την πρακτική αδυναμία ουσιαστικής φωνητικής εκπαίδευσης μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες ευρείας χρήσης. Το κοινό αποτέλεσμα και για τις δύο κατηγορίες χορωδιών είναι ότι, είτε μετά την αναστολή είτε μετά τη διαδικτυακή λειτουργία, διαπιστώνεται ανάγκη φωνητικής επανεκπαίδευσης των χορωδών.

Πίνακας 12. Φωνητικό επίπεδο χορωδών μετά τη λήξη διαδικτυακής λειτουργίας

| ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΟΡΩΔΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΞΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Επανέρχεται με ταχείς ρυθμούς | 19 | 45,2 |
| Έχει πέσει και χρειάζεται συστηματική επανεκπαίδευση | 18 | 43,0 |
| Παρέμεινε σταθερό | 3 | 7,0 |
| Η χορωδία διαλύθηκε και ξεκινάτε από την αρχή | 2 | 5,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 42 | 100,0 |

Το επόμενο ερώτημα διερευνά τον τρόπο που αντιλήφθηκαν οι διευθυντές χορωδιών την ψυχο-συναισθηματική κατάσταση των χορωδών, κατά την επαναφορά της δια ζώσης λειτουργίας. Από τον πίνακα προκύπτει ότι η αναστολή δεν εκτόνωσε αξιοσημείωτα αρνητικά συναισθήματα, αλλά μάλλον οι χορωδοί έδειξαν κατανόηση στην επιλογή του μαέστρου και τον στηρίζουν με την παρουσία και συμμετοχή τους κατά την επαναλειτουργία της χορωδίας.

Πίνακας 13. Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση χορωδών μετά τη λήξη αναστολής λειτουργίας της χορωδίας

| ΨΥΧΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΧΟΡΩΔΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΛΗΞΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Συναισθήματα θυμού ή απογοήτευσης για την επιλογή του μαέστρου να θέσει τη χορωδία σε αναστολή λειτουργίας. | 1 | 3,5 |
| Συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού για την επιστροφή στη δια ζώσης χορωδιακή πρόβα | 32 | 91,5 |
| Διακοπή συμμετοχής στη χορωδία λόγω της απογοήτευσης από την αναστολή | 1 | 3,5 |
| Έκφραση παραπόνων και διαμαρτυρίας προς το μαέστρο για την επιλογή του να αναστείλει τη λειτουργία της χορωδίας | 1 | 3,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ (36 = 42 – 6 που είναι ακόμη σε αναστολή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας) | 35 | 100,0 |

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τις χορωδίες που λειτουργούσαν διαδικτυακά. Ερευνήθηκε η διάρθρωση της πρόβας και η κατανομή του λειτουργικού της χρόνου. Όπως προκύπτει, η συντριπτική πλειοψηφία επιλέγει φωνητική προθέρμανση ακολουθούμενη από τη διδασκαλία των έργων, από την οποία απουσιάζει η ομαδική - χορωδιακή απόδοση, καθώς κάτι τέτοιο δεν είναι τεχνικά εφικτό. Παρόλα αυτά, το 14% απάντησε ότι επιχείρησε την ομαδική απόδοση του έργου, κατά την οποία οι χορωδοί τραγουδούσαν από το σπίτι υπό την καθοδήγηση του μαέστρου, αλλά με κλειστά μικρόφωνα. Έτσι βίωναν την ομαδική καθοδήγηση, αλλά όχι και την ομαδική απόδοση – ερμηνεία των έργων. Επιπλέον, το 19% ανέφερε ότι έλεγχε το επίπεδο εκμάθησης των έργων μέσω της αποστολής ηχογραφημένης μελέτης από τον κάθε χορωδό.

Τέλος, αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο η διαπίστωση ότι το 14% των χορωδιών δεν ακολουθούσε τη διαδικασία μιας τυπικής χορωδιακής πρόβας, αλλά εστίαζε στη συζήτηση με τους χορωδούς και στην προσπάθεια να διατηρηθεί η ενότητα της ομάδας και η επικοινωνία μεταξύ των χορωδών και του μαέστρου, καθώς η φυσική συνένωση και σύμπραξη ήταν αδύνατη.

Πίνακας 14. Διάρθρωση διαδικτυακής χορωδιακής πρόβας

| ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΚΗΣ ΠΡΟΒΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Μόνο προθέρμανση και φωνητικές ασκήσεις | 2 | 5,0 |
| Προθέρμανση – φωνητικές ασκήσεις – διδασκαλία έργων | 20 | 48,0 |
| Προθέρμανση – φωνητικές ασκήσεις – διδασκαλία έργων – ομαδική απόδοση | 6 | 14,0 |
| Διδασκαλία του μαέστρου και αποστολή ηχογράφησης από τους χορωδούς | 8 | 19,0 |
| Απλή συζήτηση με τους χορωδούς | 6 | 14,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 42 | 100,0 |

Το επόμενο ερώτημα εστίαζε στην αυτό-αξιολόγηση της διαδικτυακής πρόβας. Το ζητούμενο ήταν να καταγραφεί από τους ίδιους τους διευθυντές χορωδιών το αποτέλεσμα της επιλογής τους για διαδικτυακή λειτουργία. Παρά το γεγονός ότι στον προηγούμενο πίνακα υπερέχει η επιλογή της διενέργειας χορωδιακής πρόβας, οι διευθυντές χορωδιών καταγράφουν ότι το κύριο όφελος ήταν πρωτίστως ψυχοσυναισθηματικό και δευτερευόντως μουσικό – φωνητικό. Η ενότητα της ομάδας, η διαδικτυακή επικοινωνία και διάδραση των μελών της χορωδίας αποτελούν τα κυρίαρχα στοιχεία της διαδικτυακής πρόβας, ενώ στα μουσικά οφέλη αναφέρονται η ατομική μουσική – φωνητική πρόοδος με την αποστολή της ηχογραφημένης μελέτης και η εκμάθηση νέου ρεπερτορίου.

Πίνακας 15. Αυτοαξιολόγηση διαδικτυακής πρόβας

| ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΡΟΒΑΣ | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Η χορωδία έγινε καλύτερη | 5 | 12,0 |
| Η χορωδία ωφελήθηκε περισσότερο ψυχολογικά και δευτερευόντως μουσικά - φωνητικά | 26 | 62,0 |
| Η χορωδία αποδυναμώθηκε μουσικά - φωνητικά | 6 | 14,0 |
| Η χορωδία αποδυναμώθηκε μουσικά και ψυχολογικά | 5 | 12,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 42 | 100,0 |

Αυτοαξιολόγηση ζητήθηκε και από τους διευθυντές χορωδίας για την απόφασή τους να θέσουν τη λειτουργία των χορωδιών τους σε αναστολή. Από τον Πίνακα 16 συνάγεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αξιολογεί ότι η αναστολή δεν αποτέλεσε σημαντικό λόγο αποδυνάμωσης της ομάδας, ενώ περίπου οι μισοί (46,5%) υποστηρίζουν ότι η απόφασή τους ήταν ορθή και εκτιμούν ότι η διαδικτυακή πρόβα δεν μπορεί να αποφέρει ουσιαστικό μουσικό – φωνητικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 16. Αυτοαξιολόγηση επιλογής θέσης της χορωδίας σε αναστολή λειτουργίας

| ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ | N | % |
|--|-----------|------------|
| Ήταν εσφαλμένη επιλογή. Η χορωδία θα έπρεπε να είχε λειτουργήσει διαδικτυακά | 2 | 7,5 |
| Η χορωδία δεν ζημιώθηκε σημαντικά | 11 | 31,0 |
| Ήταν ορθή. Δεν πιστεύω στην αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής πρόβας | 18 | 46,5 |
| Η επιλογή αποδυνάμωσε ψυχολογικά και μουσικά τη χορωδία | 4 | 15,0 |
| ΣΥΝΟΛΟ [35 = 39 – 4 που είναι ακόμη σε αναστολή] | 35 | 100 |

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με ένα ερώτημα που αφορά το μέλλον: «Θα επιλέγατε εκ νέου τη διαδικτυακή λειτουργία της χορωδίας σας σε περίπτωση νέας πανδημίας ή αδυναμίας πραγματοποίησης ζωντανής πρόβας;» Από τον πίνακα προκύπτει μια επιφυλακτική διάθεση: μόνο ένας στους 4 διευθυντές χορωδίας απαντά ότι θα την επέλεγε ανεπιφύλακτα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία εκφράζει επιφύλαξη, άρνηση ή

θέτει όρους, στοιχεία που απεικονίζουν το αποτύπωμα που άφησε η πραγματικότητα που βίωσαν με τη διαδικτυακή πρόβα.

Πίνακας 17. «Θα επιλέγατε τη διαδικτυακή πρόβα σε μια νέα κατάσταση πανδημίας ή αδυναμίας πραγματοποίησης ζωντανής πρόβας;»

| «Θα επιλέγατε τη διαδικτυακή πρόβα σε μια νέα κατάσταση πανδημίας ή αδυναμίας πραγματοποίησης ζωντανής πρόβας;» | N | % |
|---|-----------|--------------|
| ΝΑΙ | 24 | 28,5 |
| ΟΧΙ | 25 | 30,0 |
| Μόνον εφόσον τεχνολογικά υπάρξει ηχητικός συντονισμός | 24 | 28,5 |
| Δεν είμαι σίγουρος-η – ίσως ευκαιριακά | 8 | 9,5 |
| Δεν απαντώ | 3 | 3,5 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 84 | 100,0 |

Συμπεράσματα

Μέσα από την εξαγωγή, παρουσίαση και μελέτη των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 84 διευθυντές χορωδιών από διάφορες γεωγραφικές περιοχές και ζώνες (αστικές – ημιαστικές – αγροτικές) της Ελλάδας, εξάγονται ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

- Η πανδημία αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη δοκιμασία για τις χορωδίες, οι οποίες βρέθηκαν στη δεινή θέση να αδυνατούν να λειτουργήσουν με τον τυπικό διαζώσης τρόπο.
- Αποδυναμώθηκε το δυναμικό των χορωδιών, επήλθε φωνητική στασιμότητα ή και επιδείνωση της φωνητικής τεχνικής των χορωδών και αδυναμία χορωδιακής σύμπραξης και κατάλληλης μουσικής ερμηνείας των διδασκόμενων έργων.
- Οι χορωδίες διαχωρίστηκαν σε δύο κύριες ομάδες ως προς τον τρόπο διαχείρισης των εκτάκτων συνθηκών της πανδημίας: α) σε αυτές που ανέστειλαν πλήρως τη λειτουργία τους και σε αυτές που επιχείρησαν τη διαδικτυακή λειτουργία. Από την πρώτη ομάδα απουσιάζει οποιαδήποτε μουσική – φωνητική – καλλιτεχνική δραστηριότητα. Στη δεύτερη ομάδα το κύριο – ουσιαστικό αποτέλεσμα που προέκυψε είναι κυρίως η ψυχολογική στήριξη και η ενότητα της ομάδας και δευτερευόντως η μουσική – φωνητική συντήρηση ή μικρή πρόοδος.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών χορωδιών που ανέστειλαν τη λειτουργία της χορωδίας τους θεωρεί αναποτελεσματική τη διαδικτυακή πρόβα.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών χορωδιών που επέλεξαν τη διαδικτυακή πρόβα, εκτιμά ότι το κυριότερο όφελος ήταν η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη της ομάδας και η ατομική φωνητική μελέτη, ενώ συμφωνούν ότι δεν κατέστη εφικτή κάποια αξιοσημείωτη μουσική πρόοδος της ομάδας ως χορωδιακό σύνολο.
- Η αθρόα επιστροφή των χορωδιών στη διαζώσης πρόβα μετά το πέρας των περιορισμών της πανδημίας, αναδεικνύει ότι η χορωδιακή πράξη δε μπορεί να έχει μουσικό αποτέλεσμα χωρίς τη ζωντανή – διαζώσης παρουσία των χορωδών και την καθοδήγησή τους από το διευθυντή χορωδίας.

Θετικά αποτελέσματα

Η διαδικτυακή λειτουργία:

- συνέβαλε στην τακτική επικοινωνία χορωδών – διευθυντή χορωδίας.
- συντέλεσε περιορισμένα στη φωνητική πρόοδο των χορωδών.
- εμπλούτισε το ρεπερτόριο ορισμένων χορωδιών με νέα έργα.
- στήριξε ψυχοσυναισθηματικά τους χορωδούς που συμμετείχαν στις πρόβες - συναντήσεις
- ενίσχυσε την προσωπική φωνητική μελέτη των χορωδών.
- έφερε στο προσκήνιο εναλλακτικούς τρόπους λειτουργίας της χορωδίας μέσω τεχνολογικών εργαλείων που ενδεχομένως στο μέλλον αποφέρουν εγκυρότερα αποτελέσματα.

Αρνητικά αποτελέσματα

- Η φωνητική τεχνική της πλειοψηφίας των χορωδών αποδυναμώθηκε.
- Οι χορωδίες έμειναν χωρίς ενεργή καλλιτεχνική δράση για μια μακρά περίοδο 18 μηνών, με εξαίρεση ορισμένες επαγγελματικές παραγωγές από μεγάλους μουσικούς οργανισμούς της χώρας (ΜΜΘ, ΜΜΑ, Λυρική Σκηνή κ.λπ.), οι οποίοι απασχόλησαν κατά κύριο λόγο μικρό αριθμό επαγγελματικών ή ημι-επαγγελματικών χορωδιών.
- Ορισμένες χορωδίες διαλύθηκαν.
- Οι διευθυντές χορωδιών που επέλεξαν την αναστολή λειτουργίας των χορωδιών τους βρέθηκαν σε μουσική – χορωδιακή απραξία για μακρύ χρονικό διάστημα περίπου 18 μηνών.

Προτάσεις για το μέλλον

- Η τεχνολογία έχει προοδεύσει σημαντικά σε θέματα που αφορούν την εξάλειψη της καθυστέρησης του ήχου και μάλιστα, τον Νοέμβριο του 2021, η πρώτη ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να λάβει μέρος στη ζωντανή δοκιμή του προγράμματος *Music Box* που παρουσιάστηκε πειραματικά στην Παγκόσμια Ολυμπιάδα Χορωδιών στο Βέλγιο, όπου διαπιστώθηκε απειροελάχιστη έως μηδενική καθυστέρηση του ήχου ανάμεσα στα διαφορετικά δωμάτια και ορόφους (music boxes) που βρισκόταν ομάδες τραγουδιστών και το μαέστρο που διεύθυνε από απομακρυσμένο σημείο. Το πρόγραμμα βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο και ενδέχεται να προσφέρει στο μέλλον αποτελεσματική εφαρμογή σε περιπτώσεις απομακρυσμένων ομάδων τραγουδιστών, όχι απαραίτητα λόγω κάποιας πανδημίας.
- Η εμπειρία που ζήσαμε όλοι μέσα από τις συνθήκες της πανδημίας μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε όλες τις παραμέτρους της λειτουργίας μιας χορωδίας (μουσικές – κοινωνικές – ψυχολογικές) και να επαναξιολογήσουμε ζητήματα που μέχρι σήμερα ήταν δεδομένα. Αυτές οι διαπιστώσεις μας έδωσαν περισσότερη γνώση και ο καθένας μετά το δικό του προσωπικό βίωμα ως διευθυντής χορωδίας, σταθμίζει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της επιλογής του και διαμορφώνει τους μελλοντικούς του ορίζοντες για την επαναφορά της χορωδίας του στην προ πανδημίας κατάσταση.
- Συγκριτικές έρευνες με παρεμφερείς έρευνες στο ίδιο θέμα σε άλλες χώρες και πολιτισμούς, μπορεί να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής της τεχνολογίας στο μέλλον, όχι αναγκαία σε περιπτώσεις πανδημίας, δημιουργώντας νέα δεδομένα στο τομέα της χορωδιακής πράξης και καλλιτεχνικής δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun V., & Clarke V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. *SAGE Publications*.
- Daffern, H., Balmer, K., & Brereton, J. (2021). Singing together, yet apart: The experience of UK choir members and facilitators during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology* 12, 624474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624474>
- Interkultur (20.04.2021). *What psychological effect has the pandemic on choral singers? Research survey by the universities of Milan and Padua*. Ανακτήθηκε στις 19/02/2022 από: <https://www.interkultur.com/fr/actualites/interkultur-news/details/news/what-psychological-effect-has-the-pandemic-on-choral-singers/>
- Lamm, K. (χ.χ.). It's time to bring the choir back! Rebooting the choir after the pandemic. Ανακτήθηκε στις 13/02/2021 από: <https://www.theguardian.com/music/2021/apr/22/choirs-coronavirus-covid-19-us-virtual-singing>
- Μελιγκοπούλου, Μ. (2019). *Η παιδική σχολική χορωδία στο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας: σύγχρονες τάσεις και αποτελεσματικές εφαρμογές* [Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18434>
- Paul, K. (22.04.2021). Please don't stop the music: how choirs are singing through the pandemic. *The Guardian*. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από: <https://www.renewingworshipnc.org/its-time-to-bring-the-choir-back-rebooting-the-choir-after-the-pandemic/><https://www.theguardian.com/music/2021/apr/22/choirs-coronavirus-covid-19-us-virtual-singing>
- Sharp, T. (14.10.2020). The pandemic shut down choirs. We're finding new ways to sing together. *Washington Post*. Ανακτήθηκε στις 12/02/2022 από <https://www.washingtonpost.com/opinions/2020/05/14/pandemic-shut-down-choirs-were-finding-new-ways-sing-together/>
- Stayathomechoir (χ.χ.). Benefits of Joining a Choir during the Pandemic (Yes – even a Virtual Choir!). Ανακτήθηκε στις 13/02/2022 από <https://www.stayathomechoir.com/benefits-of-joining-a-choir-during-the-pandemic/> (10.3.2022)
- Tamplin, J., & Thompson, Z. (2023). How health-focused choirs adapted to the virtual world during the COVID-19 pandemic - An international survey. *The Arts in psychotherapy*, 82, 101997. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.101997>

Λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

<https://www.maxqda.com/> Επίσκεψη στις: 21.2.2022

Μυγδάνης, Γ. (2023). Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού λογισμικού σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. 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. 209-221). Ε.Ε.Μ.Ε.



Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού λογισμικού σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης

Γιάννης Μυγδάνης

Εκπαιδευτικός μουσικής στο Pierce – The American College of Greece
YMygdanis@acg.edu

Περίληψη

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών έχουν μετασηματίσει τις μορφές που οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τη μουσική, δημιουργώντας νέους τρόπους μουσικής έκφρασης, δημιουργίας και μάθησης. Στην αναζήτηση νέου εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού, συχνά, αναδύονται προβληματισμοί περί της καταλληλότητας ενός λογισμικού στην εκπαιδευτική μουσική διδασκαλία. Το παρόν άρθρο εστιάζει στον σχεδιασμό ενός μοντέλου για τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών λογισμικών σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Στη βάση των σύγχρονων μοντέλων ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, οι άξονες εστιάζουν σε τεχνολογικά ζητήματα, ζητήματα περιεχομένου, μεθόδους, διασύνδεση με σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές, σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης. Μέσα από την ανάπτυξη του μοντέλου, διαφαίνεται ότι η επιλογή και η αξιοποίηση ψηφιακών αντικειμένων δεν συντελεί αναπόφευκτα στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οποιοδήποτε ψηφιακό εργαλείο, δεν μπορεί να συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης όταν δεν έχει διαμορφωθεί ένα κατάλληλο τεχνολογικό-παιδαγωγικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα κατάλληλο τεχνολογικό-παιδαγωγικό μουσικό περιβάλλον, ώστε η αξιοποίηση ενός ψηφιακού αντικειμένου να προσδίδει επιπρόσθετη αξία στις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό λογισμικό, εκπαιδευτική μουσική τεχνολογία, ψηφιακά εργαλεία στη μουσική διδασκαλία-μάθηση, τεχνολογία στην εκπαίδευση, άξονες επιλογής ψηφιακών αντικειμένων

Towards a model for selecting educational software in music teaching-learning processes

Giannis Mygdanis

Music Educator, Pierce – The American College of Greece
YMygdanis@acg.edu

Abstract

The rapid technological developments of the last decades have transformed how students interact with music, creating new forms of musical expression, creation, and learning. In the search for new educational digital material, questions often arise about the suitability of the software for educational music teaching. This article focuses on designing a model for the selection criteria of educational software in music teaching-learning processes. Based on modern models of technology integration in education, the axes focus on technological issues, content issues, methods, interconnection with current music pedagogical approaches, and philosophical and theoretical principles in a complementary framework. Through the development of the model, it becomes apparent that the selection and utilization of digital objects do not inevitably contribute

to the qualitative improvement of the educational process, as any digital tool cannot contribute to the learning process when an appropriate technological-pedagogical framework has not been formed. In this light, teachers should shape an appropriate technological-pedagogical music environment so that the utilization of a digital object adds additional value to the music teaching-learning processes.

Keywords: educational software, educational music technology, digital tools in music teaching-learning, technology in education, axes of selection of digital objects

Εισαγωγή

Οι τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων ετών έχουν μετασηματίσει τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών, δημιουργώντας νέες μορφές μουσικής έκφρασης, δημιουργίας και μάθησης (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2021). Αν και υπάρχουν, πλέον, αρκετά δεδομένα για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσική εκπαίδευση, η χρήση σε μαθήματα μουσικής φαίνεται να είναι περιορισμένη εξαιτίας της έλλειψης μουσικής-τεχνολογικής κατάρτισης και του δισταγμού των εκπαιδευτικών για δράσεις με τεχνολογία (Bauer, 2020).

Η πανδημική κρίση του COVID-19 έφερε ξανά στο προσκήνιο τα προβλήματα αυτά με πιεστικό τρόπο, καθώς διαφάνηκε ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στη διαζώση διδασκαλία δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσιες στο ψηφιακό περιβάλλον (Schiavio et al., 2021). Στην αναζήτηση νέου εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν πληθώρα ψηφιακών αντικειμένων, κάποια εκ των οποίων είχαν παιδαγωγικά αποτελέσματα, ενώ άλλα όχι. Σε αυτό το κλίμα αβεβαιότητας, αναδύθηκαν προβληματισμοί περί της καταλληλότητας ενός λογισμικού στην εκπαιδευτική μουσική διδασκαλία (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2021).

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον σχεδιασμό των αξόνων επιλογής εκπαιδευτικών λογισμικών σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Αντλώντας από τα σύγχρονα μοντέλα ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, οι άξονες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης και εστιάζουν σε τεχνολογικά ζητήματα –προσβασιμότητα, συμβατότητα, κόστος–, ζητήματα περιεχομένου –πολυτροπική παρουσίαση, είδος ψηφιακού αντικειμένου–, μεθόδους αξιολόγησης –για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό–, διασύνδεση με σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις –διαθεματικότητα, ενεργητική μάθηση, συνεργατικές πρακτικές κ.ά.–, φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές –θεωρίες μάθησης, εκπαιδευτικός σχεδιασμός.

Εκπαιδευτικό λογισμικό

Σήμερα υπάρχει πληθώρα διαφορετικών τύπων και μορφών ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας-μάθησης (Τζιμογιάννης, 2019). Το εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί ένα ψηφιακό τεχνολογικό προϊόν το οποίο εστιάζει στην υποστήριξη της διδασκαλίας και την ενίσχυση των διαδικασιών της μάθησης (Κόμης, 2018· Δημητριάδης, 2015). Η σχεδιάσή του ακολουθεί συγκεκριμένες γνωστικές, διδακτικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές προδιαγραφές (Τζιμογιάννης, 2019), μέσα από έναν συνδυασμό μεθοδολογιών, θεωριών μάθησης, διδακτικών μοντέλων και προσεγγίσεων στη βάση της συμβατότητας και της συμπληρωματικότητας τους (Κόμης, 2018). Παράλληλα, η αξιοποίηση σε διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης συνδέεται άμεσα με τις στρατηγικές που υιοθετούνται στην εκάστοτε τάξη, υποστηρίζοντας προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Τζιμογιάννης, 2019).

Κατά καιρούς, έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία ποικίλα κριτήρια επιλογής

ψηφιακών εκπαιδευτικών αντικειμένων για την αξιοποίηση σε διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Η πλειονότητα των κατηγοριοποιήσεων δίνει έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη φιλοσοφία σχεδίασης και των ιδιαίτερων παιδαγωγικών χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού λογισμικού –εξάσκησης, πρακτικής, μοντελοποίησης, προσομοίωσης, παιχνίδια κ.λπ. Ωστόσο, η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών λογισμικών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθιστούν δύσκολη την κατηγοριοποίηση.

Σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αντίληψης, ο διαχωρισμός μπορεί να αφορά σε ειδικό λογισμικό με εκπαιδευτικό προσανατολισμό με σαφείς διδακτικούς σκοπούς και σε λογισμικό γενικής χρήσης (Δημητριάδης, 2015). Σε μια άλλη οπτική, η κατηγοριοποίηση δίνει έμφαση στον βαθμό της επιτρεπόμενης αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, δηλαδή σε κλειστό –προκαθορισμένες λειτουργίες όπου ο χρήστης δεν μπορεί να παρέμβει στο περιεχόμενο– ή ανοικτό λογισμικό –οι λειτουργίες διαμορφώνονται από τις επιλογές και τις ανάγκες του χρήστη για μάθηση (Παναγιωτακόπουλος et al., 2003). Διαχωρισμός, επίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί και με βάση την τεχνική σχεδίασης και ανάπτυξης του λογισμικού –διαδικτυακές εφαρμογές, εφαρμογές κινητών κ.λπ.– ή της παρουσίας του περιεχομένου –υπερμέσα, πολυμέσα, εικονική πραγματικότητα κ.λπ. (Κόμης, 2018). Τέλος, η κατηγοριοποίηση μπορεί να δίνει έμφαση στις θεωρίες μάθησης που το λογισμικό υιοθετεί –συμπεριφοριστική, γνωσιακή, κονστρουκτιβιστική, κοινωνική κονστρουκτιβιστική, κονστραξιονιστική, κονεκτιβιστική προσέγγιση (Τζιμογιάννης, 2019· Κόμης, 2018· Δημητριάδης, 2015).

Συνοψίζοντας, δεν υπάρχει καθολική και κοινά αποδεκτή θεώρηση για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών, ειδικά για το γνωστικό πεδίο της μουσικής. Ανεξαρτήτως διαχωρισμού είναι πολύ συχνό φαινόμενο, ένα ψηφιακό εργαλείο μάθησης να συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικές κατηγορίες (Τζιμογιάννης, 2019· Δημητριάδης, 2015).

Διδακτικός σχεδιασμός με τη χρήση της τεχνολογίας & μουσική εκπαίδευση

Ο διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές στη διδασκαλία-μάθηση, προσδιορίζοντας την οριοθέτηση και ανάλυση της πορείας των χαρακτηριστικών και των σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας –διδακτικές στρατηγικές, περιεχόμενο της ύλης, μορφές αξιολόγησης κ.λπ.–, καθώς και διασύνδεση μεταξύ τους ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι (Δημητριάδης, 2015· Σολομωνίδου, 2006). Αναπτύσσεται στη βάση τριών διαφορετικών γνωστικών πεδίων· την ψυχολογία –διερεύνηση της ανθρώπινης μάθησης–, την παιδαγωγική –δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών περιβαλλόντων βασισμένα σε παιδαγωγικές αρχές– και την τεχνολογία –επιλογή των κατάλληλων ψηφιακών μέσων ανάλογα τις ιδιαίτερες μαθησιακές περιστάσεις –, τα οποία λειτουργούν ως μια ολότητα (Δημητριάδης, 2015).

Κατά την ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού λαμβάνονται υπόψη τρεις βασικές περιοχές: (α) οι στόχοι της μάθησης, (β) οι μορφές υλοποίησης των βημάτων της διδασκαλίας και οι τρόποι ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών και, (γ) οι μέθοδοι και οι μορφές αξιολόγησης που υιοθετούνται (Κόμης, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, ο διδακτικός σχεδιασμός διαμορφώνει σε καθοριστικό βαθμό τη σχεδίαση και αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου σε διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης (Σολομωνίδου, 2006· Κόμης, 2018).

Μοντέλα ενσωμάτωσης της τεχνολογίας, διδακτικός σχεδιασμός & μουσική εκπαίδευση

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές με χρήση ψηφιακών μέσων θα πρέπει να υιοθετούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με σταθερούς και ξεκάθαρους στόχους με σκοπό την ενίσχυση των διαδικασιών της μάθησης (Τζιμογιάννης, 2019). Αυτό προϋποθέτει αλλαγή στην αντίληψη προς ένα νέο τεχνοκεντρικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο ριζικά διαφορετικό από το συμβατικό (Dorfman, 2022 ·Μυγδάνης, 2021). Για αυτόν τον λόγο, η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη έχει άμεση συνάφεια και με τον διδακτικό σχεδιασμό (Σολομωνίδου, 2006). Για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, έχουν προταθεί ποικίλα θεωρητικά μοντέλα ενσωμάτωσης των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2019).

Το μοντέλο SAMR

Το μοντέλο SAMR –*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*– σχεδιάστηκε από τον Puentedura (2003) ως ένα πρότυπο ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kimmons & Hall, 2016). Στον άξονα της μουσικής παιδαγωγικής, αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης της αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδασκαλία-μάθηση (Bauer, 2020) και τον σχεδιασμό μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων (Dammers & LoPresti, 2020). Το μοντέλο προτείνει τέσσερα ιεραρχικά στάδια έντασης, όπου για την ολοκλήρωση του ενός βήματος αποτελεί προϋπόθεση η κατάκτηση του προηγούμενου (Puentedura, 2006). Στα πρώτα δύο, η τεχνολογία γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο για την ενίσχυση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας-μάθησης, δηλαδή τη βελτίωση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τζιμογιάννης, 2019), ενώ τα επόμενα διευρύνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές εκτός των συμβατικών στρατηγικών (Dammers & LoPresti, 2020), με στόχο να μετασχηματίσουν τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Puentedura, 2006). Σε κάθε στάδιο του μοντέλου, η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να προσδώσει προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία-μάθηση, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bauer, 2020).

Πιο αναλυτικά, το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την αντικατάσταση (substitution), όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να αντικαταστήσει συμβατικές διαδικασίες, χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική προοπτική (Τζιμογιάννης, 2019). Στο δεύτερο, τη διεύρυνση (augmentation), ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα ώστε ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές, χωρίς να αλλάζει ο προσανατολισμός της διδασκαλίας-μάθησης (Τζιμογιάννης, 2019). Στο στάδιο της διαμόρφωσης (modification), οι σύγχρονες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται μέσα από τον επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων ενώ, παράλληλα, αξιοποιούνται και οι συμβατικές στρατηγικές (π.χ. διερευνητική, συνεργατική μάθηση κ.λπ.) στο ψηφιακό πλαίσιο (Τζιμογιάννης, 2019· Hamilton et al., 2016). Στο τελευταίο στάδιο, αυτό του επαναπροσδιορισμού (redefinition), τα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και μαθησιακών δράσεων, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ριζικά διαφορετικό από το συμβατικό (Τζιμογιάννης, 2019· Hamilton et al., 2016), το οποίο συνδέεται με αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης (Bauer, 2020).

Το μοντέλο SAMR έχει δεχτεί κριτικές για την έλλειψη της θεωρητικής τεκμηρίωσης, οδηγώντας σε πολλαπλούς τρόπους ερμηνείας (Hamilton et al., 2016). Επιπλέον, περιγράφει μόνο τους σκοπούς της χρήσης και όχι τις μορφές αξιοποίησης της τεχνολογίας (Τζιμογιάννης, 2019), χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις υποδομές, τις ανάγκες των μαθητών και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Hamilton et al., 2016).

Το μοντέλο Triple-E

Το μοντέλο Triple-E –*Engagement, Enhancement, Extension*– σχεδιάστηκε από

την Kolb (2011), ως μια προσπάθεια να γεφυρωθεί η ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με την εκπαιδευτική διαδικασία (Dammers & LoPresti, 2020). Βασική αρχή είναι ότι η μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας δε θα πρέπει να εστιάζει στα ψηφιακά εργαλεία, αλλά στις στρατηγικές και στην επιλογή τεχνολογικών εργαλείων που έχουν προστιθέμενη αξία στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης (Kolb, 2019).

Τα τρία στοιχεία του πλαισίου λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων (Dammers & LoPresti, 2020). Η εμπλοκή (engagement) αναφέρεται στις κοινωνικές διαστάσεις των διαδικασιών της μάθησης. Στον άξονα της τεχνολογίας, αυτό μεταφράζεται ως επιλογή εκπαιδευτικών εργαλείων που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση στον ψηφιακό και στον φυσικό κόσμο (Kolb, 2019). Η ενίσχυση (enhancement) αφορά στην υποστήριξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου –δημιουργία, ανάλυση, αξιολόγηση– για μακροπρόθεσμη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν δράσεις με ψηφιακά εργαλεία τα οποία συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας η οποία να συνδέεται με την εκμάθηση περιεχομένου και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (Kolb, 2019). Η επέκταση (extention) συνδέεται με τη γεφύρωση των διαδικασιών της μάθησης μέσα στην τάξη και τις εμπειρίες των μαθητών από την καθημερινότητά τους. Εδώ και δεκαετίες έχει τονιστεί η αξία της εμπλοκής σε αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης (Brown et al., 1989) και η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ανάλογων περιβαλλόντων μάθησης (Μυγδάνης, 2021).

Καταλήγοντας, σύμφωνα με το Triple-E, όταν δεν εφαρμόζεται ένα πλαίσιο ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων, η τεχνολογία όχι μόνο δεν είναι αποτελεσματική, αντίθετα μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Άξονες που μπορεί να αξιοποιηθούν τα ψηφιακά μέσα με αυτή την προοπτική, είναι σε ζητήματα διάσπασης της προσοχής, ανάπτυξης κινήτρων, εμπλοκής σε ομαδικές δραστηριότητες, ανάπτυξης δημιουργικότητας, δημιουργίας κλιμάκωσης (scaffolding) για την κατανόηση εννοιών, σύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή, και μάθησης εκτός σχολείου (Kolb, 2019).

Το μοντέλο τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου

Το «μοντέλο τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου» (Technological Pedagogical & Content Knowledge, TPACK) αποτελεί σήμερα το πιο δημοφιλές μοντέλο ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2019), συμπεριλαμβανομένου και της μουσικής (Bauer, 2020· Dorfman, 2022). Αναπτύχθηκε στη βάση της απουσίας θεμελιωδών αρχών για τα ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση (Angeli & Valanides, 2009), οριοθετώντας το πλαίσιο των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης (Tsouccas & Meletiou-Mavrotheris, 2019). Βασική αρχή αποτελεί ότι τα ψηφιακά μέσα δεν αποτελούν ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό που προστίθεται στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές ή στο περιεχόμενο των μαθημάτων, αλλά αποτελούν αδιάσπαστο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τζιμογιάννης, 2019).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται στη δυναμική σχέση μεταξύ τριών συνιστωσών της γνώσης (Tsouccas & Meletiou-Mavrotheris, 2019), μέσα από τη διασύνδεση των τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τη γνώση του περιεχομένου του γνωστικού πεδίου, και τις παιδαγωγικές στρατηγικές που είναι απαραίτητες ώστε ένα εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τις ψηφιακές τεχνολογίες στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησής του (Mishra & Koehler, 2006). Εκτός από τις τρεις αυτές βασικές περιοχές, διαμορφώνονται επτά επιμέρους διαστάσεις της γνώσης, στη βάση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Τζιμογιάννης, 2019), ενώ στην

τελευταία αναθεώρηση του μοντέλου προστέθηκε επιπλέον μία (Mishra, 2019). Ο οριοθέτηση των περιοχών αυτών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που παρουσιάζει η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική τους διαδικασία (Bauer, 2020· Τζιμογιάννης, 2019).

Το τεχνοκεντρικό μοντέλο μουσικής διδασκαλίας

Το «Τεχνοκεντρικό μοντέλο μουσικής διδασκαλίας» (Technology-Based Music Instruction, TMBI), σχεδιάστηκε από τον Dorfman (2013), ως προοπτική αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογιών στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Βασίζεται στις αρχές των γνωστών μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, υποστηρίζοντας ότι αν και οι μέθοδοι που υιοθετούνται σε ένα τεχνολογικό-εκπαιδευτικό μουσικό περιβάλλον είναι διαφορετικοί, αλλά οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι παραμένουν κοινοί (Dorfman, 2022). Με άλλα λόγια, τα στοιχεία που έχουν δείξει προστιθέμενη αξία μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας μουσικής τάξης (Dorfman, 2022, σ. 29).

Η TMBI δεν έρχεται να αναιρέσει τις ήδη υπάρχουσες συμβατικές στρατηγικές, αντίθετα, σκοπός είναι να τις διευρύνει και να εγκαθιδρύσει ένα πλαίσιο με κοινά στοιχεία τόσο από το τεχνολογικό-παιδαγωγικό όσο και το παραδοσιακό περιβάλλον που θα λειτουργούν σε συνεργία (Dorfman, 2022). Ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά των συνιστωσών της γνώσης από το TPACK δίνοντας έμφαση (α) στην τεχνολογία και τους περιορισμούς της, (β) στο μουσικό περιεχόμενο, και (γ) στους μουσικούς και τεχνολογικούς τρόπους εμπλοκής των μαθητών (Dorfman, 2022). Διαμορφώνεται σε τέσσερις συγκεκριμένους άξονες που εστιάζουν (α) σε εκπαιδευτικές στρατηγικές και συμπεριφορές, (β) σε φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές, (γ) στο διαθέσιμο μουσικό και τεχνολογικό υλικό, και (δ) στις μεθόδους αξιολόγησης (Dorfman, 2022).

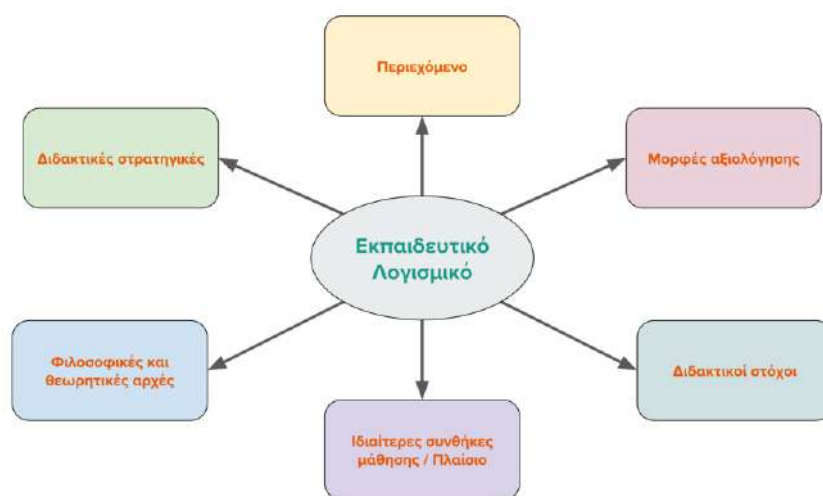
Σύμφωνα με το μοντέλο, οι φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές αφορούν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντλώντας από κονστρουκτιβιστικά περιβάλλοντα μουσικής μάθησης, αντανακλώντας πρακτικές ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς και στοιχείων από τη θεωρία μάθησης πολυμέσων (βλ. Mayer, 2009). Το διαθέσιμο μουσικό και τεχνολογικό υλικό αναφέρεται στα υλικά – υλικό ακρόασης, υλικό για μουσικό παίξιμο– και τεχνολογικά μέσα –εποπτικών υλικών, λογισμικά, υλισμικά– στη βάση ζητημάτων σχεδιασμού, διάδρασης, επεκτασιμότητας και εκπαιδευτικών προεκτάσεων (Dorfman & Jacoby, 2006). Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και συμπεριφορές εστιάζουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου η ενσωμάτωση των τεχνολογικών και μουσικών στοιχείων πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο που τα όρια μεταξύ τους γίνονται δυσδιάκριτα, ενώ η οργάνωση του μαθήματος ακολουθεί κυκλική διαδικασία που βασίζεται στον πειραματισμό και την ανακάλυψη (Dorfman, 2022). Οι μορφές αξιολόγησης αποτελούν βασικό πυλώνα κάθε μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζοντας στις δημιουργικές, αισθητικές και κοινωνικές διαστάσεις της μουσικής (Κοκκίδου, 2015) και τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συμβάλουν όσο ποτέ σε αυτό (Μυγδάνης, 2021). Επίκεντρο αποτελεί η ίδια η μουσική διδασκαλία-μάθηση όπου οι μαθητές επιλέγουν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τους τρόπους και τα εργαλεία αξιολόγησης (Μυγδάνης, 2021).

Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού λογισμικού σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης

Στη βάση της αξιοποίησης και χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού, της ανάπτυξης του διδακτικού σχεδιασμού και της ανάλυσης των μοντέλων ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση σχεδιάστηκαν τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού

λογισμικού σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Η οριοθέτηση των κατευθυντήριων αυτών γραμμών διαμορφώνει το παρόν μοντέλο ως μια νέα προοπτική στην οριοθέτηση των κριτηρίων επιλογής.

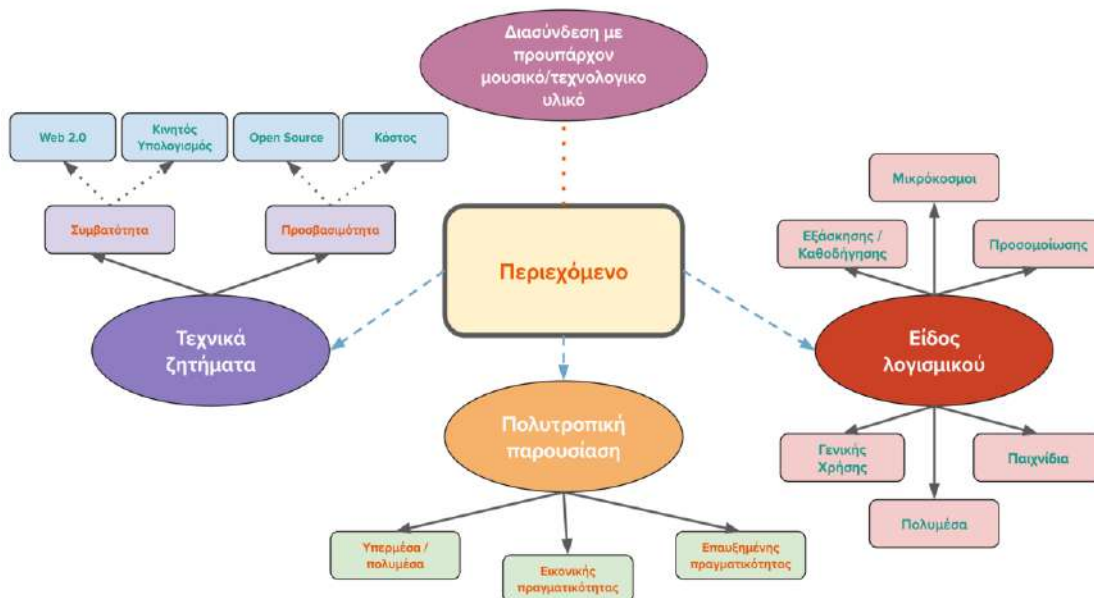
Από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας στις παραπάνω περιοχές, προέκυψαν έξι διακριτοί άξονες που γίνονται αντιληπτοί ως κριτήρια, και τα οποία διαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και διαρκούς αλληλοσυμπλήρωσης. Οι άξονες αυτοί εστιάζουν στο περιεχόμενο, στους διδακτικούς στόχους, στις φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές, στις διδακτικές στρατηγικές, στις μορφές αξιολόγησης, καθώς και στις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (βλ. εικόνα 1). Σε κάθε μία περιοχή κριτηρίων αναπτύσσονται επιπλέον υποκατηγορίες αξόνων. Για την πληρέστερη παράθεση, κάθε ένα από τα κριτήρια παρουσιάζεται και με μορφή σχεδιαγράμματος.



Εικόνα 1. Μοντέλο κριτηρίων επιλογής εκπαιδευτικού λογισμικού

Περιεχόμενο

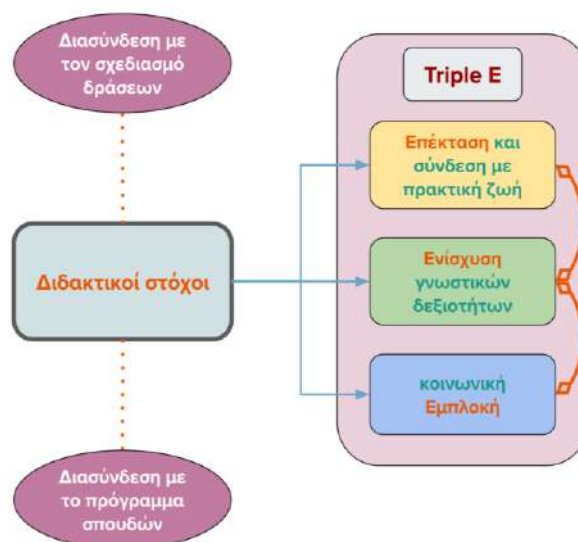
Ο πρώτος άξονας εστιάζει σε ζητήματα περιεχομένου ενός εκπαιδευτικού λογισμικού. Απαραίτητη προϋπόθεση αξιοποίησης αποτελεί η διασύνδεση με το προϋπάρχον μουσικό και τεχνολογικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη. Η επιλογή διαμορφώνεται πάνω σε τρία πεδία. Το πρώτο εστιάζει σε τεχνικά ζητήματα, όπως η συμβατότητα με τις συσκευές στην αίθουσα, και η αξιοποίηση κινητών συσκευών, καθώς και η προσβασιμότητα που αφορά στο διαθέσιμο κόστος της εφαρμογής, ή στη φιλοσοφία χρήσης λογισμικών ανοικτού κώδικα (βλ. Κολυδάς, 2019). Το δεύτερο αφορά στην πολυτροπική παρουσίαση του περιεχομένου, δηλαδή τους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας που επεκτείνουν τις συμβατικές διδακτικές στρατηγικές. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι η χρήση στοιχείων πολυμέσων, εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Το τρίτο πεδίο εστιάζει στο είδος του λογισμικού ανάλογα με τις μορφές παράθεσης του περιεχομένου –γενικής χρήσης, πολυμέσα, παιχνίδια, προσομοίωσης, μικρόκοσμοι, εξάσκησης & καθοδήγησης.



Εικόνα 2. Άξονας του περιεχομένου

Διδακτικοί στόχοι

Η επόμενη περιοχή αφορά στους διδακτικούς στόχους της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού λογισμικού θα πρέπει να διασυνδέεται τόσο με τον σχεδιασμό των μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων, όσο και τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Για τον σκοπό αυτόν, η ενίσχυση στην οριοθέτηση των στόχων, μπορεί να πραγματοποιηθεί στη βάση του μοντέλου Triple-E.



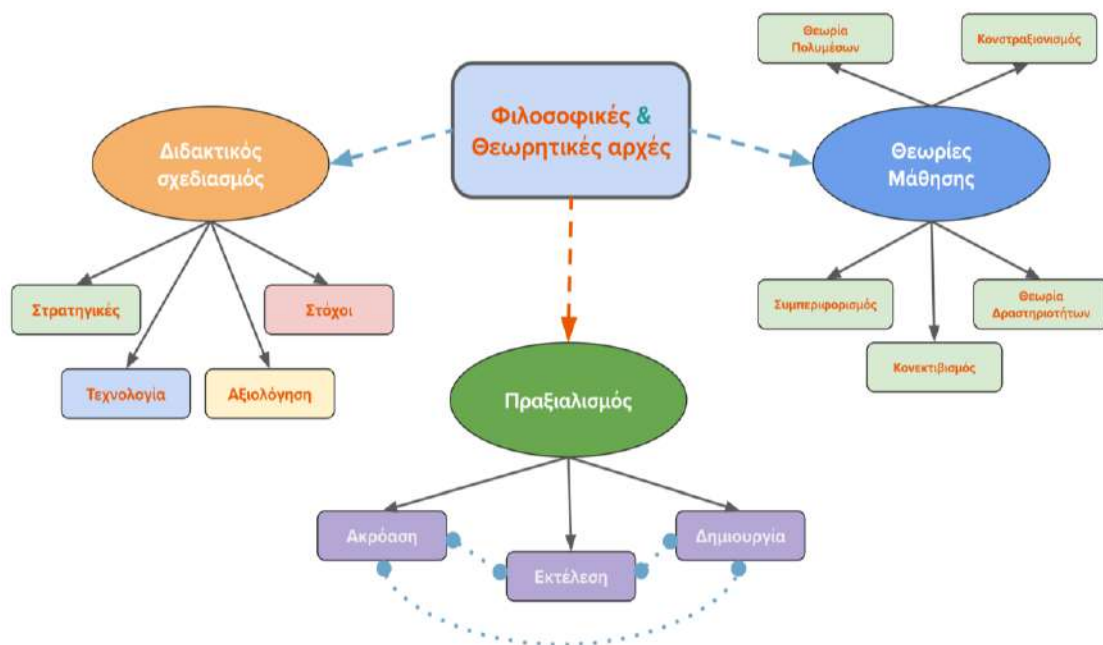
Εικόνα 3. Άξονας των διδακτικών στόχων

Φιλοσοφικές και θεωρητικές αρχές

Η τρίτη περιοχή του μοντέλου αντλεί από τον ανάλογο άξονα του τεχνοκεντρικού μοντέλου μουσικής διδασκαλίας, ο οποίος διαμορφώνει τον προσανατολισμό της

εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dorfman, 2022). Οι θεωρητικές αρχές συνδέονται πρωτίστως με τον διδακτικό σχεδιασμό, δηλαδή την οργάνωση των στρατηγικών, των μεθόδων αξιολόγησης, των στόχων και των τεχνολογικών εργαλείων που θα αξιοποιηθούν στην τάξη (βλ. Δημητριάδης, 2015). Ασφαλώς, σε αυτό το σημείο υπάρχει επικάλυψη με τους άλλους άξονες, ιδίως σε ζητήματα στρατηγικής και στόχων. Ωστόσο, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέγει ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό αντικείμενο υπό το πρίσμα του συνολικού διδακτικού σχεδιασμού και όχι μόνο αποσπασματικά.

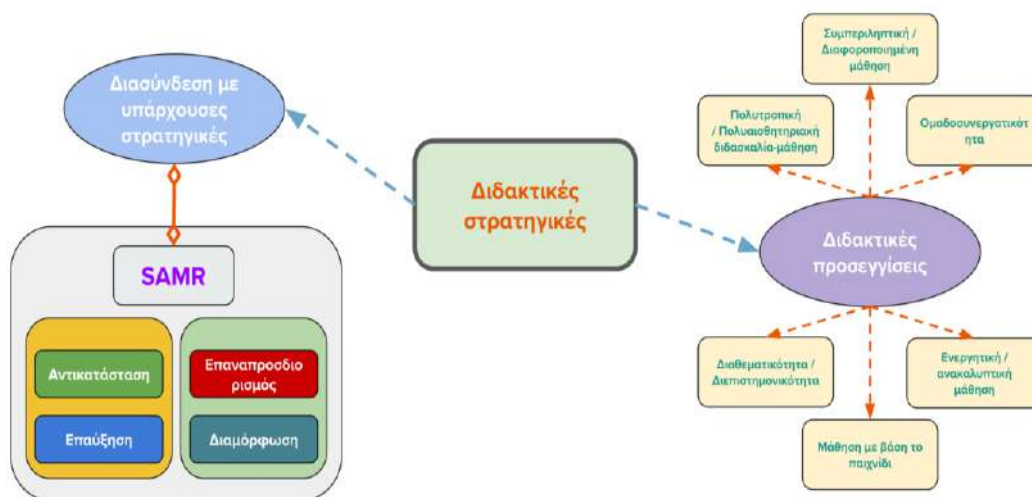
Στη συνέχεια, οι θεωρίες μάθησης διαμορφώνουν την προσέγγιση και τον προσανατολισμό των διδακτικών πρακτικών –συμπεριφοριστική, γνωσιακή / θεωρίας πολυμέσων, κονστρουκτιβιστική, κοινωνική κονστρουκτιβιστική, κονστραξιονιστική, κονεκτιβιστική– και καθορίζουν τους τρόπους που ένα εκπαιδευτικό λογισμικό συνδέεται με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, για το πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, ένα λογισμικό θα πρέπει να αντανακλά τα στοιχεία της φιλοσοφικής προσέγγισης του πραξιαλισμού, το οποίο να μπορεί να αξιοποιηθεί σε δράσεις στο τρίπτυχο ακρόαση-εκτέλεση-δημιουργία (βλ. Κοκκίδου, 2015).



Εικόνα 4. Άξονας των φιλοσοφικών και θεωρητικών αρχών

Διδακτικές στρατηγικές

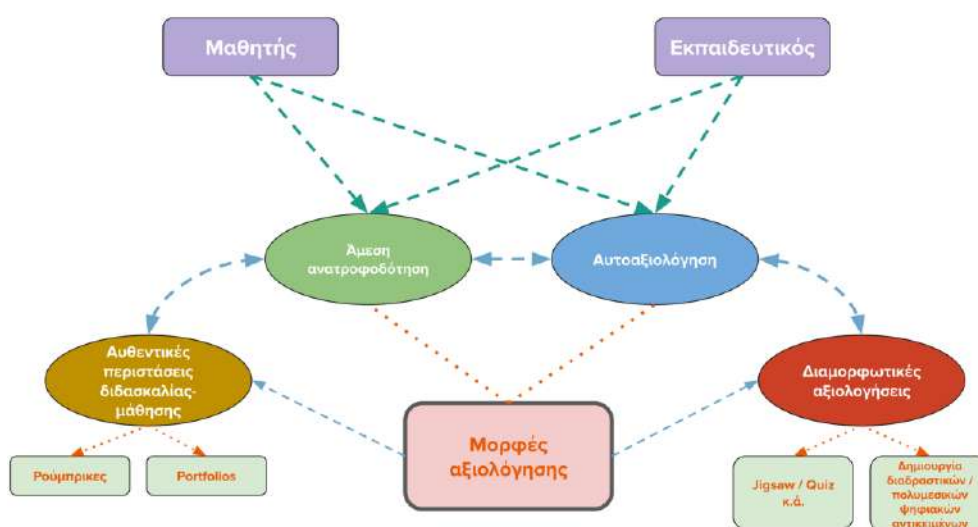
Οι διδακτικές στρατηγικές αφορούν στις διαδικασίες και στις πρακτικές που αναπτύσσει και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, καθώς και στις μεθοδολογίες για την επίτευξη των στόχων. Αδιαμφισβήτητα, η επιλογή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις υπάρχουσες στρατηγικές που εφαρμόζονται στην εκάστοτε τάξη, καθώς και τρόπους που μπορούν να διευρυνθούν. Για τον σκοπό αυτό, το μοντέλο SAMR, ίσως, αποτελεί την καλύτερη προοπτική. Ειδικότερα για τον άξονα της μουσικής παιδαγωγικής, οι σύγχρονες αντιλήψεις προκρίνουν ένα σύνολο διδακτικών προσεγγίσεων, μεταξύ άλλων την ενεργητική, τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, τη μάθηση με βάση το παιχνίδι, διαθεματικότητα / δια-επιστημονικότητα, πολυτροπική / πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση, καθώς και συμπεριληπτική και διαφοροποιημένη μάθηση (βλ. Κοκκίδου, 2015).



Εικόνα 5. Άξονας των διδακτικών στρατηγικών

Μέθοδοι αξιολόγησης

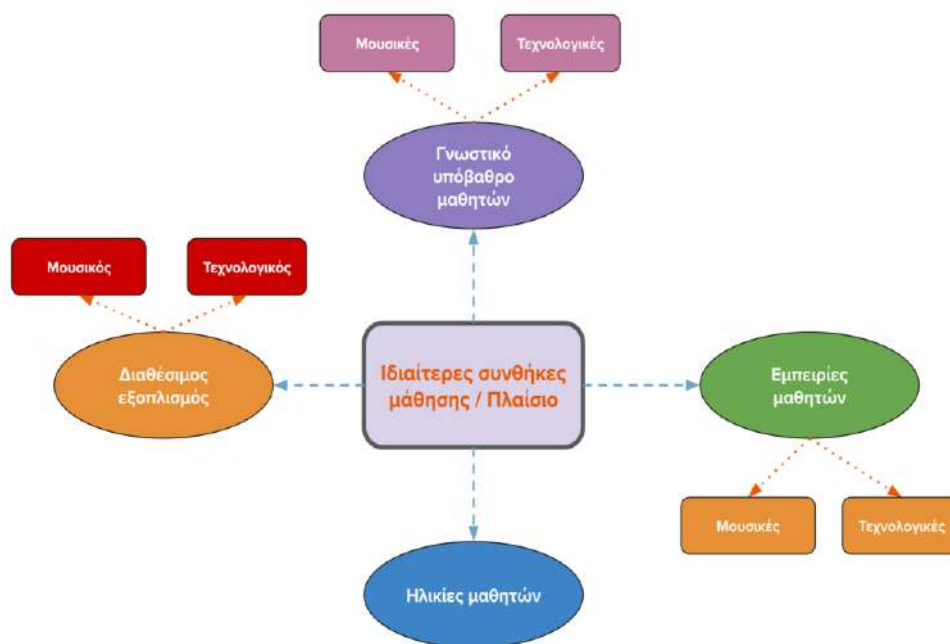
Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διδακτικού σχεδιασμού. Κριτήριο για την επιλογή ενός λογισμικού αποτελεί η δυνατότητα παροχής άμεσης ανατροφοδότησης τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή. Επίσης, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης, μέσα από διαμορφωτικές αξιολογήσεις όπως quiz ή jigsaw, καθώς και με πιο δημιουργικές προεκτάσεις, τη δημιουργία διαδραστικών ψηφιακών αντικειμένων τα οποία αντλούν από το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων και διδακτικών στρατηγικών. Επιπλέον, είναι καθοριστικής σημασίας ένα εκπαιδευτικό λογισμικό να δημιουργεί προϋποθέσεις για αυθεντική αξιολόγηση, δηλαδή εμπλοκή σε αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης και επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυθεντικής αξιολόγησης αποτελεί η χρήση ρουμπρίκας ή η δημιουργία portfolio.



Εικόνα 6. Άξονας των μορφών αξιολόγησης

Ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης / Πλαίσιο

Ο τελευταίος άξονας δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης σε μια μουσική τάξη. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στους μαθητές, στον εκπαιδευτικό και στον διαθέσιμο εξοπλισμό (βλ. Κολυδάς, 2019). Αδιαμφισβήτητα, τα ηλικιακά κριτήρια των μαθητών, καθώς και το γνωστικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους –μουσικές και τεχνολογικές– καθορίζουν την επιλογή ενός τεχνολογικού εργαλείου. Με ανάλογο τρόπο, οι γνώσεις και εμπειρίες χειρισμού του λογισμικού από την πλευρά του εκπαιδευτικού διευρύνουν ή περιορίζουν τις επιλογές του. Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι και ο διαθέσιμος τεχνολογικός και μουσικός εξοπλισμός, δηλαδή τα κατάλληλα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία.



Εικόνα 7. Άξονας των ιδιαίτερων συνθηκών μάθησης και του πλαισίου

Επίλογος

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια εισήγηση ενός μοντέλου κριτηρίων επιλογής εκπαιδευτικών λογισμικών σε διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Μέσα από την ανάπτυξη του μοντέλου εξάγονται δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο αφορά στις δυνατότητες της αξιοποίησης των ψηφιακών αντικειμένων στη μουσική τάξη οι οποίες διαμορφώνονται στη βάση πολυποίκιλων αξόνων σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ τους. Το δεύτερο αναδύει προβληματισμούς σχετικά με τις μορφές χρήσης της τεχνολογίας και τη διαμόρφωση του κατάλληλου τεχνολογικού-εκπαιδευτικού πλαισίου. Μέσα από την ανάλυση των αξόνων, διαφαίνεται ότι η επιλογή και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών δε συντελεί αναπόφευκτα στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οποιοδήποτε ψηφιακό εργαλείο, δεν μπορεί να συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης όταν δεν έχει διαμορφωθεί ένα κατάλληλο τεχνολογικό-παιδαγωγικό πλαίσιο (Dorfman, 2022· Μυγδάνης, 2021).

Με βάση τα παραπάνω και όπως τονίζει και η σύγχρονη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική τεχνολογία, γίνεται φανερό ότι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί ένα γνωστικό εργαλείο (βλ. Τζιμογιάννης, 2019· Κόμης, 2018· Δημητριάδης, 2015). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να αξιολογούν αν ένα ψηφιακό αντικείμενο μπορεί να ενταχθεί στις μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις που σχεδιάζουν, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης τους και σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο τεχνολογικό-

παιδαγωγικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιοποίησή του μπορεί να έχει επιπρόσθετη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεισφέρει στην ποιοτική βελτίωση της μουσικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, 52(1), 154-168.
- Bauer, W. I. (2014). Music learning and technology. *New Directions: A Journal of Scholarship, Creativity and Leadership in Music Education*, 1.
- Bauer, W. I. (2020). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music* (2nd Ed.). Oxford University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Dammers, R., & LoPresti, M. (2020). *Practical music education technology*. Oxford University Press.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Dorfman, J. (2022). *Theory and practice of technology-based music instruction* (2nd Ed.). Oxford University Press.
- Dorfman, J., & Jacoby, M. M. (2006). Looping software: Philosophy and practice. *Paper presented at the Association for Technology in Music Instruction conference*, Quebec, City, Canada.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433-441.
- Kimmons, R., & Hall, C. (2016). Emerging technology integration models. Foundations and Applications. In G. Veletsianos (Ed.), *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and Applications* (pp. 51-64). AU Press.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.
- Kolb, L. (2019). Smart Classroom-Tech Integration. *Educational Leadership*, 76(5), 20-26.
- Κολυδάς, Τ. (2019). Ψηφιακή παρτιτούρα: επιλέγοντας λογισμικό για τη διδασκαλία της μουσικής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Δ. Κόνιαρη & Θ. Ράπτης (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί – Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ* (σσ. 204-211). ΕΕΜΕ.
- Κόμης, Β. (2018). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών* (2η Εκδ.). Νέες Τεχνολογίες.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers' College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Μυγδάνης, Γ. (2021). Οι σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα στη διδακτική των μουσικών οργάνων. Στο Α. Βερβέρης & Γ. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 342 - 362). Δίσιγμα.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2021). Οι μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μουσικής παραγωγής σε ένα εξ αποστάσεως project. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 19, 42-63.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Μεταίχμιο.
- Puentedura, R. (2003). *A Matrix Model for Designing and Assessing Network-Enhanced Courses*. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/matrixmodel/puentedura_model.pdf>.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Presentation given August 18, 2006 as part of the Strengthening Your District Through Technology workshops, Maine, US. Retrieved from <<http://hippasus.com/resources/tte/part1.html>>.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας* (πρώτος τόμος). Αυτοέκδοση.
- Schiavio, A., Biasutti, M., & Antonini Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Education Research*, 1-12.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα*

περιβάλλοντα μάθησης. Μεταίχμιο.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21 αιώνα. Κριτική.

Tsouccas, L. F., & Meletiou-Mavrotheris, M. (2019). Enhancing In-Service Primary Teachers' Technological, Pedagogical and Content Knowledge on Mobile Mathematics Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 11(3), 1-18.

Ολοκτσίδου, Η., Κωνσταντάκου, Κ., & Ακογιούνου, Μ. (2023). Αποτύπωση της εμπειρίας εμπνευστών μουσικής στην κοινότητα στη Γερμανία και στην Ελλάδα: μία φαινομενολογική προσέγγιση. 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. 222-231). Ε.Ε.Μ.Ε.



Αποτύπωση της εμπειρίας εμπνευστών μουσικής στην κοινότητα στη Γερμανία και στην Ελλάδα: μία φαινομενολογική προσέγγιση

Ήβη Ολοκτσίδου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, «Μουσική παιδαγωγική στο σχολείο και στην κοινότητα»
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
ivi.oloktsidou@gmail.com

Κλειώ Κωνσταντάκου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, «Μουσική παιδαγωγική στο σχολείο και στην κοινότητα»
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
cliocfu@gmail.com

Μίτση Ακογιούνου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
akoyunoglou@ionio.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη βιωμένη εμπειρία δώδεκα μουσικών που δραστηριοποιούνται σε ομάδες μουσικής στην κοινότητα ως εμπνευστές στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Στόχος είναι η αποτύπωση της ατομικής, μουσικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως περιγράφεται στις αφηγήσεις τους, καθώς και η καταγραφή των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υλοποίηση μουσικών δράσεων σε ποικίλα κοινοτικά περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα, διερευνούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές των εμπειριών ατόμων που απασχολούνται ως μουσικοί στην κοινότητα στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Η παρούσα ποιοτική έρευνα ακολουθεί φαινομενολογική προσέγγιση για να αναλύσει σε βάθος τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων. Μέσα από την ανάλυση ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, προέκυψαν θεματικές που αφορούν στην ταυτότητα του εμπνευστή, στις δεξιότητες που απαιτούνται, στο φάσμα των προσεγγίσεων και στον ρόλο της ακαδημαϊκής ειδίκευσης στο πεδίο της μουσικής στην κοινότητα. Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο χωρών εστίασαν σε πεδία της κοινότητας, στα οποία προσφέρονται μουσικές δράσεις και στις ευκαιρίες που παρέχονται για αυτές.

Λέξεις κλειδιά: μουσικός εμπνευστής, μουσική στην κοινότητα, τρίτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική ταυτότητα, κοινωνική ταυτότητα

Capturing the experience of community music facilitators in Germany and Greece: a phenomenological approach

Ivi Oloktsidou

Graduate student, “Music Pedagogy at the school and the community”
Department of Music Studies, Ionian University
ivi.oloktsidou@gmail.com

Clio Constantakou

Graduate student, “Music Pedagogy at the school and the community”
Department of Music Studies, Ionian University
cliocfu@gmail.com

Mitsi Akoyunoglou

Assistant Professor, Department of Music Studies, Ionian University
akoyunoglou@ionio.gr

Abstract

This paper reports on a study that sought to investigate the lived experience of twelve musicians-community music facilitators in Greece and Germany. It aims to explore aspects of the individual, musical and social identity of facilitators as it emerges through their narratives, and to discuss the skills that were perceived as necessary in order to carry out music activities within various community contexts. In addition, an attempt is made towards a comparative look at the experiences of people who are active as community musicians in Greece and Germany. This qualitative study follows a phenomenological approach in order to reflect and to look into the participants' lived experience. The themes that emerged through the analysis of semi-structured interviews relate to the identity of the facilitator, the required skills, the spectrum of approaches employed and the role of academic specialization in the field of community music. A concluding discussion on similarities and differences between the two countries focuses on the different contexts of community work and on the opportunities provided in each country.

Keywords: music facilitator, community music, tertiary education, music identity, social identity

Η μουσική στην κοινότητα: μία σύντομη διαδρομή

Με αφετηρία την τέχνη στην κοινότητα, η μουσική στην κοινότητα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του κινήματος της κοινοτικής πολιτισμικής ανάπτυξης (Higgins, 2012). Έχοντας ρίζες σε μία ακτιβιστική προσέγγιση, η μουσική στην κοινότητα στοχεύει σε αξίες όπως η συμπερίληψη της διαφορετικότητας, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πολιτισμική δημοκρατία (de Bánffy-Hall & Haak-Schulenburg, 2021).

Από τις αρχές του 20ού αιώνα ξεκίνησαν στις ΗΠΑ οι πρώτες συζητήσεις γύρω από το κίνημα «μουσική στην κοινότητα» (Farwell, 1918). Αν και στόχος ήταν η μουσική να είναι προσβάσιμη σε όλους με έμφαση στο δημοκρατικό στοιχείο αυτού του κινήματος, δεν φαίνεται να εξελίχθηκε με τη μορφή που έχει σήμερα αυτό το πεδίο. Ακόλουθα, και σε άλλες χώρες αναπτύχθηκαν αντίστοιχα κοινοτικά κινήματα μουσικής. Φαίνεται ωστόσο, ότι το Ηνωμένο Βασίλειο καθιέρωσε, διεύρυνε και ανέπτυξε ακόμα περισσότερο τη «μουσική στην κοινότητα» (Higgins, 2012). Η κοινοτική εκπαίδευση που προωθήθηκε μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου άφησε ριζοσπαστικό και ακτιβιστικό αποτύπωμα, με αποτέλεσμα να σηματοδοτήσει στα τέλη της δεκαετίας του 1960 την έναρξη του κινήματος της τέχνης στην κοινότητα. Το κίνημα αυτό έλαβε αναγνώριση και υποστήριξη τόσο από κοινότητες, όσο και από κοινωνικοπολιτικά κινήματα όπως το φεμινιστικό, των ΛΟΑΤ+, της μαύρης συνείδησης κ.ά. (Higgins, 2012).

Το 1982 δημιουργήθηκε η επιτροπή για τη δράση της μουσικής στην κοινότητα (CMA) της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME), η οποία υποστηρίζει και προωθεί το δικαίωμα του ατόμου στη δημιουργία, εκτέλεση και απόλαυση της μουσικής, σε όλες τις ηλικίες και από όλα τα κοινωνικά στρώματα (ISME, n.d.). Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική στην κοινότητα χαρακτηρίζεται από τις αρχές της αποκέντρωσης, της προσβασιμότητας, των ίσων ευκαιριών και της ενεργούς συμμετοχής στη μουσική δημιουργία, καθιστώντας τη μουσική στην κοινότητα μία κοινωνική και πολιτική δράση, διευρύνοντας έτσι το πεδίο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης (Olseng, 1990).

Η μουσική στην κοινότητα: μία ματιά στον ορισμό

Στη βιβλιογραφία συναντάται μία δυσκολία στην αποσαφήνιση του όρου «μουσική στη κοινότητα», είτε λόγω της πολύπλευρης φύσης των δραστηριοτήτων, είτε επειδή οι ίδιοι οι μουσικοί της κοινότητας και οι ακαδημαϊκοί το αποφεύγουν εξαιτίας του εύρους και της ποικιλομορφίας των κοινοτικών μουσικών πρακτικών (Kertz-Welzel,

2016), ή επειδή γενικότερα κάθε μουσικοτροπία μπορεί να ιδωθεί ως κοινοτική μουσική (Phelan, 2008). Μήπως όμως ένας ορισμός δύναται να διευκολύνει κάθε σχετική έρευνα και συζήτηση ανάμεσα στους εμπυχωτές, τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές του χώρου;

Ως όρος ευρύτερα επιχειρεί να περιγράψει μία δυναμική, ευέλικτη, δημοκρατική, συμπεριληπτική και πολυεπίπεδη διαδικασία κοινής μουσικής δημιουργίας και μάθησης (de Bánffy-Hall, 2019· Higgins & Willingham, 2017). Βασιζόμενος σε αυτά τα χαρακτηριστικά, ο Higgins (2012) επισημαίνει την ανάγκη οι εμπυχωτές να υποστηρίζουν το δικαίωμα όλων στη δημιουργία και στην απόλαυση της μουσικής, να παρέχουν σε όλα τα μέλη ίσες ευκαιρίες συμμετοχής, να προωθούν την ενεργή μουσικοτροπία των συμμετεχόντων, να είναι ανοιχτές οι ομάδες σε όλους, σε μη προνομιούχα άτομα και άτομα ευάλωτων πληθυσμών, αλλά και να ενισχύουν τόσο τη μουσική όσο και την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μελών.

Για να μπορεί, λοιπόν, να ανταποκριθεί στα ποικίλα πλαίσια, καθώς και στο ευρύ ηλικιακό φάσμα που απευθύνεται, ο μουσικός της κοινότητας καλείται να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων πέρα από εκείνες που απαιτούνται από έναν μουσικό εκτελεστή (Deane, 2013).



Γράφημα 1. Οι ποιότητες του μουσικού της κοινότητας. Προσαρμογή από Higgins & Bartleet (2012), Higgins & Willingham (2017), Abrams (2017) και Howell et al. (2017).

Στο παραπάνω γράφημα αποτυπώνεται το εύρος των ποιοτήτων, όπως η δυνατότητα διαλεκτικής επικοινωνίας, η ικανότητα ανταπόκρισης σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών εκφράσεων, η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης και ο αυτο-αναστοχασμός, η ενσυναίσθηση για την αναγνώριση των διαφορετικών εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των συμμετεχόντων, η υπομονή και το χιούμορ, οι οργανωτικές δεξιότητες, το θάρρος για την ανάληψη ρίσκων, καθώς και η ικανότητα να παραμένει ψυχραιμος σε λιγότερο προβλέψιμα περιβάλλοντα, αλλά και ευέλικτος σε απροσδόκητες αλλαγές, δεξιότητες που διευκολύνουν την εξέλιξη μιας αυθεντικής μουσικής εμπειρίας (Abrams, 2017· Higgins & Bartleet, 2012· Higgins & Willingham, 2017· Howell et al., 2017).

Η εκπαίδευση του μουσικού στην κοινότητα: δύο χώρες, δύο παραδείγματα

Με αφετηρία τη διερεύνηση της εφαρμογής της κοινοτικής μουσικής σε διαφορετικά πλαίσια και χώρες, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο παράδειγμα δύο χωρών, της Γερμανίας και της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, στη Γερμανία μόλις το 2012 θεσμοθετήθηκε επίσημα ο όρος *μουσική στην κοινότητα* και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ευρέως σε ποικίλα κοινοτικά πλαίσια (Hill, 2016). Το 2013 πραγματοποιήθηκε στο Ludwig-Maximilians Universität στο Μόναχο η πρώτη ημερίδα με θέμα τη Μουσική στην κοινότητα, η οποία οδήγησε στην λειτουργία του Κέντρου Κοινοτικής Μουσικής (Community Music Center) ως φορέα εκπαίδευσης, έρευνας, και εφαρμογής (de Bánffy-Hall & Hill, 2017). Ακολουθώντας τις απαιτήσεις ενός ταχύτατα εξελισσόμενου πεδίου, δημιουργήθηκε και λειτούργησε το 2017 το πρώτο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Συμπεριληπτική Μουσικοπαιδαγωγική και Μουσική στην κοινότητα» στο Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt στη Γερμανία. Το 2020 ιδρύθηκε πάλι στο Μόναχο το Δίκτυο Μουσικής στην Κοινότητα ως χώρος συνεύρεσης και συνδιαλλαγής εμπυχωτών μουσικής στην κοινότητα, καθώς και ως μέσο επικοινωνίας, δικτύωσης, εκπαίδευσης και οργάνωσης δράσεων στο πεδίο αυτό (de Bánffy-Hall et al., 2021). Όσο αναπτύσσεται το πεδίο, τόσο αυξάνεται και η ανάγκη εδραίωσης ενός θεωρητικού πλαισίου (de Bánffy-Hall, 2019).

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, ξεκινώντας με κοινοτικές δράσεις μουσικής το 1997 από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Ετμεκτσόγλου κ.ά., 2007), τα περισσότερα τμήματα Μουσικών Σπουδών προσφέρουν μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο στα οποία επιχειρείται η σύνδεση με την κοινότητα και η προσφορά κοινοτικών μουσικών δράσεων από φοιτητές/τριες των τμημάτων. Τα τελευταία χρόνια λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα κοινοτικής μουσικής. Συγκεκριμένα, το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας προσφέρει από το 2016 το Μεταπτυχιακό *Μουσική και Κοινωνία* (<https://www.uom.gr/mmk>), ενώ το 2018 λειτούργησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ το Μεταπτυχιακό με τίτλο *Μουσική εκπαίδευση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα* (<http://musicedugrad.music.uoa.gr/>). Από το 2019, το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου προσφέρει Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με τίτλο *Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο και στην κοινότητα* (<https://music.ionio.gr/pedagogy/>).

Παρατηρώντας την εξέλιξη του πεδίου στις δύο αυτές χώρες, είναι εμφανές ότι η δημιουργία και η προσφορά προγραμμάτων σπουδών, τα οποία επικεντρώνονται στη μουσική στην κοινότητα ή την εμπεριέχουν, έχει οδηγήσει στην ευρύτερη αναδιαμόρφωσή του. Αυτό έχει ως συνέπεια να εντείνεται το δίπολο που χαρακτηρίζει το τοπίο της μουσικής στην κοινότητα στο οποίο δραστηριοποιούνται εμπυχωτές, από τη μια με, και από την άλλη χωρίς ακαδημαϊκή εξειδίκευση.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα ακολουθεί φαινομενολογική προσέγγιση με στόχο την εις βάθος μελέτη της βιωμένης εμπειρίας (Creswell & Creswell, 2018) δώδεκα εμπυχωτών μουσικής στην κοινότητα που συντονίζουν μουσικές δράσεις σε κοινοτικούς χώρους. Με αφετηρία το υποκειμενικό τους αφήγημα διερευνώνται τα παρακάτω ερωτήματα: (α) πώς αποτυπώνονται η ατομική, μουσική και κοινωνική ταυτότητα, (β) ποιες δεξιότητες καλείται ένας μουσικός στην κοινότητα να κατέχει, και (γ) ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές ατόμων που δρουν ως μουσικοί στην κοινότητα στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας 20 έως 45 λεπτών, δια ζώσης ή διαδικτυακά, μέσα στο τελευταίο τρίμηνο του 2021. Κατόπιν έγγραφης συναίνεσης των συμμετεχόντων, οι συνεντεύξεις

ηχογραφήθηκαν. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα αναλύθηκαν θεματικά με επαγωγική διαδικασία εύρεσης κωδικών και θεματικών ακολουθώντας φαινομενολογική προσέγγιση (Creswell & Creswell, 2018).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

| Ψευδώνυμο | Ηλικία | Χώρα δράσης | Έτη δράσης | Ακαδημαϊκή κατάρτιση |
|---------------|--------|-------------|------------|----------------------|
| 1. Bruno | 40-50 | Γερμανία | 6 | Όχι |
| 2. Bonifatius | 40-50 | Γερμανία | 5 | Όχι |
| 3. Ben | 30-40 | Γερμανία | 7 | Όχι |
| 4. Αναστάσης | 50-60 | Ελλάδα | 22 | Όχι |
| 5. Αικατερίνη | 50-60 | Ελλάδα | 30 | Όχι |
| 6. Απόλλωνας | 30-40 | Ελλάδα | 5 | Όχι |
| 7. Barnie | 30-40 | Γερμανία | 16 | Ναι |
| 8. Beate | 20-30 | Γερμανία | 1 | Ναι |
| 9. Barbara | 30-40 | Γερμανία | 2 | Ναι |
| 10. Άγγελος | 30-40 | Ελλάδα | 6 | Ναι |
| 11. Αμαλία | 20-30 | Ελλάδα | 9 | Ναι |
| 12. Αριάδνη | 20-30 | Ελλάδα | 6 | Ναι |

Όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 1, έξι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και έξι στη Γερμανία. Το ηλικιακό εύρος ποικίλει από 20 έως 60 έτη και η διάρκεια της προϋπηρεσίας τους στο πεδίο κυμαίνεται από 1 έως 30 έτη. Ακολουθήθηκε δειγματοληψία κριτηρίου με τρεις από κάθε χώρα να διαθέτουν εξειδικευμένες σπουδές πάνω στη μουσική στην κοινότητα και τρεις χωρίς ακαδημαϊκές σπουδές στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Για να εντοπιστούν τα άτομα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έγινε ψευδωνυμοποίηση για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, επιχειρήθηκε διπλή τριγωνοποίηση (Creswell & Creswell, 2018). Η τριγωνοποίηση δεδομένων έγινε με τη συμμετοχή τριών ατόμων από κάθε χώρα με εξειδίκευση και τριών χωρίς εξειδίκευση. Η τριγωνοποίηση ανάλυσης διασφαλίστηκε με τις τρεις ερευνήτριες να αναλύουν ανεξάρτητα τις συνεντεύξεις. Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι αφορά μόνο δώδεκα συμμετέχοντες που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και στη Γερμανία, οπότε λόγω του μικρού δείγματος και τον περιορισμό στις δύο αυτές χώρες, δεν επιδιώκεται γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στους περιορισμούς προστίθεται και η λιγοστή διαθέσιμη ελληνική βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από τη θεματική ανάλυση αναδύθηκαν πληροφορίες που αφορούν στις ποιότητες, δεξιότητες και ταυτότητες του εμπυχωτή της μουσικής στην κοινότητα. Οι θεματικές που προέκυψαν καλύπτουν πτυχές όπως οι δεσμοί που αναπτύσσονται, οι συμπεριληπτικές αξίες, η πολυμορφία των ρόλων, η συναισθηματική εμπλοκή, οι επαγγελματικές προεκτάσεις, η αποδοχή της πολυφωνίας και οι προσαρμογές που απαιτήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας.

Εδραίωση δεσμών και σχέσεων

Οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι προσπαθούν με διάφορους τρόπους να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και δίνουν έμφαση στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών. Η ανάλυση έδειξε ότι, καθώς οι δεσμοί αναπτύσσονται και εδραιώνονται, παίρνουν πολλές μορφές και εκφράζονται με πράξεις αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Όπως αναφέρει ο Bonifatius *«μπορώ να θυμηθώ ένα σωρό ιστορίες για ανθρώπους που βρήκαν βοήθεια μέσα από την ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι πίσω από τη μουσική υπάρχει κάτι παραπάνω»* (συνέντευξη 2, 17:05). Φάνηκε ότι η συνεργατική μουσική δημιουργία μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν, συναισθήματα ευεξίας, καθώς και να ευνοήσει την καλή ψυχική και σωματική υγεία. Όπως είπε η Αριάδνη, *«Όταν ένας άνθρωπος έρχεται στην ομάδα και αφήνει πίσω του έναν πανικό σε σχέση με την οικογένεια, τη δουλειά, ακόμη κι αυτό το δίωρο είναι φοβερό κέρδος για την καθημερινότητα και είναι σαν ένα παυσίπονο που θα πάρει»* (συνέντευξη 12, 9:18).

Με βάση τις αρχές της συμπερίληψης

Με επίκεντρο τη συμπερίληψη η Beate τόνισε ότι, *«η πρόκληση συνίσταται, για μένα, στο να ενσωματωθούν όλοι, με τις διαφορετικές τους δυνατότητες, στην κοινή διαδικασία»* (Beate, συνέντευξη 8, 12:49). Οι εμπυχωτές φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο να δημιουργούν ανοιχτά μονοπάτια και ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή, ανεξάρτητα από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πνευματικό υπόβαθρο του κάθε συμμετέχοντα. Τα λόγια της Beate (συνέντευξη 8, 08:12) καταδεικνύουν τη σημασία που έχει η συμπερίληψη γι' αυτήν ως εμπυχωτριά: *«Δίνω μεγάλη αξία σε μια καθολική δυνατότητα πρόσβασης, όσο το δυνατόν συμπεριληπτική, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν, εφόσον το επιθυμούν»*. Ταυτόχρονα όμως, η ανοιχτή συμμετοχή για όλους οδηγεί στη δημιουργία ομάδων που διέπονται από μεγάλη ετερογένεια. Οι εμπυχωτές, ακολουθώντας δημοκρατικές πρακτικές, έδειξαν να επιδιώκουν την εφαρμογή μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις επιθυμίες και τον προτιμώμενο τρόπο συμμετοχής του κάθε μέλους, με αποτέλεσμα η μουσική δημιουργία να συν-καθορίζεται και να συν-διαμορφώνεται ισάξια από το κάθε μέλος.

Η πολυμορφία του ρόλου του εμπυχωτή

Ένα ποικιλόμορφο φάσμα ποιότητων αποτυπώθηκε στην ανάλυση. Όπως ανέφερε η Barbara (συνέντευξη 5, 14:30), *«Ταλαντεύεσαι διαρκώς ανάμεσα σε πολλούς διαφορετικούς ρόλους ταυτόχρονα, μπορεί να είσαι πολλά πράγματα ταυτόχρονα, ανάλογα με την οπτική από την οποία κοιτάς την ομάδα και την κατεύθυνση που θέλεις να ακολουθήσεις»*. Σημαντικές κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες οι μουσικές δεξιότητες, από τη φωνή και την εκτέλεση οργάνου, έως γνώσεις ενορχήστρωσης και ικανότητες αυτοσχεδιασμού. Στις οργανωτικές δεξιότητες συμπεριέλαβαν ένα εύρος ικανοτήτων, από τον χώρο και τον εξοπλισμό, έως τη διαφήμιση και την ενημέρωση συμμετεχόντων, στις δεξιότητες διαχείρισης μεγάλων ομάδων και στη διασφάλιση ισότιμης και ισόνομης συμμετοχής όλων. Η ψυχική ανθεκτικότητα, η υπομονή, η ενσυναίσθηση, και η ικανότητα αυτοαξιολόγησης φαίνεται ότι βοηθούν σημαντικά στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων και ενισχύουν τη διαδικασία ενδοσκοπήσης και αναστοχασμού. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν στην ομάδα, αλλά και στην αίσθηση του χιούμορ, που δρα καταλυτικά για τη συναισθηματική αποφόρτιση του γενικότερου κλίματος.

Η συναισθηματική εμπλοκή

Οι συμμετέχοντες έχουν βιώσει αρκετές αλλαγές μέσα από την τριβή και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και ομάδες. Αυτές οι αλλαγές φάνηκε να τους εξελίσσουν

κυρίως σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ο Αναστάσης (συνέντευξη 4, 10:48) ανέφερε, «Έπρεπε να εργαστώ με παιδιά που αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι, ενώ είμαι πρόσφυγας από τους Τούρκους. Αυτά τα δίπολα, αυτή η δράση μου έδωσε την ευκαιρία να επεξεργαστώ ξανά αυτό το τραύμα». Οντας στην ομάδα, φαίνεται ότι απέβαλε στερεότυπα και φόβους που, είτε τον περιόριζαν, είτε τον έθεταν προκατειλημμένο. Η πορεία της ομάδας και οι μεταξύ τους σχέσεις, φάνηκε να επιδρούν καθοριστικά στο πώς αισθάνονται οι εμπυχωτές, είτε αντλώντας αίσθημα πληρότητας είτε απογοήτευσης από την εξέλιξη της ίδιας της ομάδας. Η Beate (συνέντευξη 8, 15:57) επισήμανε ότι «Ως εμπυχωτέρα αξιώθηκα να βιώσω το αίσθημα της επιτυχίας όταν είδα την πρόοδο των συμμετεχόντων, τη χαρά τους, όταν λειτουργεί καλά η ομάδα και χτίζονται δεσμοί», ενώ η Αμαλία (συνέντευξη 11) τόνισε τις έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις που έχει βιώσει στις ομάδες, άλλοτε λαμβάνοντας ικανοποίηση και άλλοτε ματαιώση.

Επαγγελματικοί δρόμοι

Ακολουθώντας δειγματοληψία σκοπιμότητας, στη μελέτη οι μισοί συμμετέχοντες είχαν εξειδίκευση στο συγκεκριμένο πεδίο και οι άλλοι μισοί όχι. Σε πρώτο επίπεδο, από την ανάλυση φάνηκε ότι η εξειδικευμένη γνώση χαρακτηρίστηκε σημαντική για την επαγγελματική πορεία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση μουσικών με εξειδίκευση, έγινε εμφανής ο ρόλος των σπουδών στην προετοιμασία τους, τόσο θεωρητικά όσο και μέσα από την πρακτική τους άσκηση στο πεδίο, ενώ τους έχει βοηθήσει στο να ακολουθούν συγκεκριμένη στοχοθεσία όταν οργανώνουν δράσεις. Οι μουσικοί χωρίς εξειδίκευση στηρίζονται στις εμπειρικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει και η αμηχανία και το άγχος που βιώνουν στη αρχή φαίνεται ότι μειώνεται με τα χρόνια, ενώ η στοχοθεσία των πρακτικών τους επικεντρώνεται κυρίως στην ψυχαγωγία.

Σε δεύτερο επίπεδο, ως προς τη θεώρηση του εαυτού τους, έγινε εμφανές ότι η θεωρητική και πρακτική γνώση που παρέχουν οι σπουδές, επιτρέπουν στον μουσικό να αναλάβει με ευκολία τον ρόλο του συντονιστή της ομάδας. Αντίθετα, τα άτομα χωρίς εξειδίκευση έδειξαν να προτιμούν να μην διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Όπως ανέφερε ο Απόλλωνας (συνέντευξη 6, 10:03), «Δε θέλω να αντιμετωπίζομαι ως ηγούμενο πρόσωπο γιατί δεν έχω κάτι παραπάνω από τους άλλους», μία τοποθέτηση που έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η σχέση μεταξύ εμπυχωτή και συμμετέχοντα δεν μπορεί να είναι ισότιμη (Higgins, 2012). Πιθανόν οι εξειδικευμένες σπουδές να ενδυναμώνουν τον μουσικό και να τον προετοιμάζουν τόσο ως προς τις μουσικές του δεξιότητες αλλά και ως προς τις δεξιότητες διαχείρισης ομάδας.

Οι δύο χώρες, τα δύο παραδείγματα

Πολυφωνία χαρακτηρίζει τον ορισμό της μουσικής στην κοινότητα σύμφωνα με όσα εξέφρασαν οι συμμετέχοντες και από τις δύο χώρες. Ο Ben (συνέντευξη 3, 09:11) ανέφερε ότι «είναι ένα επιμέρους πεδίο της μουσικοπαιδαγωγικής», η Barbara (συνέντευξη 5, 02:53) ότι είναι η «ομαδική μουσική δημιουργία με συμπεριληπτικό χαρακτήρα», ο Απόλλωνας (συνέντευξη 6, 04:14) «για εμένα είναι σαν το καφενείο λίγο», και η Αριάδνη (συνέντευξη 12, 03:10) ότι είναι «η δημοκρατία της μουσικής [...] με πολιτικό και κοινωνικό υπόβαθρο». Φαίνεται ότι το πλαίσιο και η μέθοδος προσέγγισης των ποικίλων κοινοτικών μουσικών δράσεων διαφοροποιεί και τον τρόπο προσδιορισμού της μουσικής στην κοινότητα, ανεξάρτητα από τη χώρα εργασίας.

Ως προς τα πλαίσια δραστηριοποίησης, φαίνεται να είναι όμοιοι οι περισσότεροι χώροι στους οποίους οι συμμετέχοντες και στα δύο κράτη παρέχουν ομάδες κοινοτικής μουσικής, όπως σχολεία, γηροκομεία, πολιτιστικά κέντρα, χώροι φιλοξενίας προσφύγων και φυλακές. Όμως μόνο στη Γερμανία δραστηριοποιούνται και λειτουργούν ομάδες

κοινοτικής μουσικής σε εκκλησιαστικούς χώρους. Ως προς τις σπουδές, οι διαμένοντες στη Γερμανία επισήμαναν την έλλειψη δυνατοτήτων ακαδημαϊκών εξειδικευμένων σπουδών, κάτι που δεν συμβαίνει στην Ελλάδα. Όμως στην Ελλάδα έρχονται αντιμέτωποι με τη δυσκολία εύρεσης εργασίας, ενώ στη Γερμανία υπάρχει επαγγελματική αναγνώριση που διασφαλίζει την υλοποίηση δράσεων μουσικής στην κοινότητα.

Οι επιπτώσεις της πανδημίας

Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι βίωσαν αρκετές αλλαγές κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, η οποία επηρέασε και το πεδίο της μουσικής στην κοινότητα. Η συνεχής ενημέρωση για τους ισχύοντες κανονισμούς και η λήψη των απαραίτητων μέτρων ώστε να διασφαλίζεται η βέλτιστη προστασία των συμμετεχόντων επισημάνθηκαν ως απαραίτητες. Κάποιες δράσεις διακόπηκαν, σε κάποιες άλλες μειώθηκε εμφανώς η προσέλευση ενώ άλλες μεταφέρθηκαν σε διαδικτυακές πλατφόρμες. Αυτή η μετάβαση σε εξ αποστάσεως συναντήσεις, πέρα από το αίσθημα ματαιώσης που συνόδευσε η απουσία της πραξιακής διάστασης της μουσικής, αντιμετωπίστηκε ως μεγάλη πρόκληση, τόσο σε επίπεδο δράσης, όσο και σε επίπεδο διαχείρισης ομάδας. Φάνηκε απαραίτητη η απόκτηση κατάλληλου εξοπλισμού και η προσαρμογή των μεθόδων και των προσεγγίσεων στο νέο περιβάλλον. Ενώ αυτή η συνθήκη τους στέρησε την προσωπική σύνδεση και επαφή με τους συμμετέχοντες, όλοι υπογράμμισαν την ανάγκη διατήρησης της επαφής των μελών και των σχέσεων που έχουν δομηθεί μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες, αλλά και το κλίμα διαλόγου και ευκαιριών για ισόνομη και ισότιμη συμμετοχή. Ο Barnie (συνέντευξη 7, 23:14) αναφέρθηκε χαρακτηριστικά στις δυσκολίες που προέκυψαν από το διαχωρισμό του πληθυσμού σε εμβολιασμένους και ανεμβολίαστους:

Η καρδιά της εφαρμογής της μουσικής στην κοινότητα είναι η συμπερίληψη. Και τώρα βρισκόμαστε σε μια κατάσταση όπου αυτό δεν είναι δυνατό. [...] Ως εκ τούτου, πρέπει να αποκλείσουμε ένα μέρος της κοινωνίας από τη δουλειά μας. Έτσι δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε τους ανθρώπους που δεν είναι εμβολιασμένοι. Εκτός αν κάνουμε για εκείνους ψηφιακές συναντήσεις. Αλλά αυτό σημαίνει ότι διαφορετικές συνθήκες ισχύουν για διαφορετικούς ανθρώπους.

Η δυσκολία εφαρμογής της συμπερίληψης λειτούργησε αντιπαραγωγικά ενώ συνεχίζοντας ο Barnie (συνέντευξη 7, 23:33) υποστήριξε ότι μπορεί ακόμη και να εντείνει τη διαμάχη ανάμεσα στις δύο ομάδες: *«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι όταν έχεις διαφορετικούς κανόνες για διαφορετικούς ανθρώπους, αυτό δημιουργεί τριβές και φόβο μέσα σε μια κοινότητα».*

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη βιωμένη εμπειρία δώδεκα μουσικών στην κοινότητα που δραστηριοποιούνται στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι η ταυτότητά τους ορίζεται σύμφωνα με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς όλοι εστίασαν στις αλλαγές που βίωσαν μέσα από τη συμμετοχή τους στις ομάδες κοινοτικής μουσικής. Οι δεξιότητες συνεργατικής μουσικής δημιουργίας που έχουν αναπτύξει, έχουν ενισχύσει στοιχεία της ατομικής τους ταυτότητας, όπως υπομονή, χιούμορ, ενσυναίσθηση, δυνατότητα ενδοσκοπήσης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι δεξιότητες διαχείρισης ομάδας δύνανται να ενισχύσουν το υποκειμενικό αίσθημα του ευ ζην ενδυναμώνοντας κατ' επέκταση την ψυχική και σωματική υγεία (Hallam et. al., 2012· Schippers & Bartleet, 2013).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στην παλέτα των δεξιοτήτων όπως αυτή περιγράφεται στη βιβλιογραφία (Abrams, 2017· Higgins & Bartleet, 2012· Higgins & Willingham, 2017· Howell et al., 2017), οι συμμετέχοντες προσθέτουν από την εμπειρία τους πιο απαιτητικές δεξιότητες όπως αυτές της διαχείρισης συγκρούσεων, της αντιμετώπισης απρόβλεπτων καταστάσεων και μεγάλου εύρους μουσικών γνώσεων και ικανοτήτων. Συμπερασματικά, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, για να ανταποκριθεί ένας μουσικός αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του πεδίου είναι σημαντικό να αποκτήσει γνώσεις, μέσα από εξειδικευμένες σπουδές, και να κατέχει υψηλού επιπέδου μουσικές δεξιότητες, ποιότητες χαρακτήρα που να προάγουν την συμπερίληψη και το δημοκρατικό πνεύμα, αλλά και ικανότητες να αναλαμβάνει τους ποικίλους ρόλους που απαιτούνται για κοινοτικές μουσικές ομάδες.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, πέρα των ποικίλων πλαισίων στα οποία δραστηριοποιούνται οι εμψυχωτές και στις δύο χώρες, και της ποικιλομορφίας του ορισμού της μουσικής στην κοινότητα, οι βασικές διαφορές εστίασαν στις σπουδές και στην επαγγελματική εδραίωση και αποκατάσταση. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες από τη Γερμανία επισήμαναν ότι στη χώρα τους λειτουργεί μόνο ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα μουσικής στην κοινότητα, ενώ υπάρχει επαγγελματική αναγνώριση που διασφαλίζει με επάρκεια την υλοποίηση δράσεων. Αντίθετα, στην Ελλάδα, αυτή τη στιγμή προσφέρονται τρία μεταπτυχιακά προγράμματα σε ελληνικά πανεπιστήμια. Όμως το πεδίο της κοινοτικής μουσικής δεν έχει ακόμα εδραιωθεί επαγγελματικά, με αποτέλεσμα στη χώρα μας οι εμψυχωτές συχνά να έρχονται αντιμέτωποι με τη δυσκολία εύρεσης εργασίας.

Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα της μελέτης, ο ρόλος ενός μουσικού στην κοινότητα δεν είναι προσδιορισμένος, κάτι που πιθανόν να οφείλεται στην ασάφεια που χαρακτηρίζει τον ορισμό του ίδιου του πεδίου. Ο πλουραλισμός του ορισμού της μουσικής στην κοινότητα που αναδύθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις και συναντάται στη βιβλιογραφία (Higgins, 2012), δεν φαίνεται να βοηθά. Επαγωγικά από όσα ανέφεραν οι συμμετέχοντες, μπορεί να διατυπωθεί ότι μουσική στην κοινότητα είναι η μουσική σύμπραξη ατόμων σε κοινοτικά πλαίσια την οποία καθοδηγεί ένας συντονιστής μουσικός και η μορφή της οποίας καθορίζεται από την εκάστοτε κοινότητα ανθρώπων που συμμετέχουν.

Η μουσική στην κοινότητα αποτελεί ένα πεδίο υπό άνθιση τόσο στη Γερμανία όσο και στην Ελλάδα. Ακόμη κι αν στη Γερμανία είναι ευκολότερη η οργάνωση και υλοποίηση δράσεων, δεδομένης της αρωγής που προσφέρει η πολιτεία, και στα δύο κράτη παρέχονται δράσεις μουσικής στην κοινότητα για ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και ποικίλα πλαίσια. Δεν είναι όλες οι ομάδες «εύκολες», δεν έχουν πάντα τη μουσική ροή που επιθυμεί ο εμψυχωτής, δεν πετυχαίνουν κάποιες φορές τον στόχο τους, αλλά παραμένουν μουσικοί τόποι κοινής συνάντησης ανθρώπων με διάθεση να μοιραστούν και να εμπλακούν στη μουσική δημιουργία.

Οι συνεχείς επαναπροσδιορισμοί των αναγκών των κοινωνιών όπως αυτές εξελίσσονται με την μετανάστευση, την παγκοσμιοποίηση, τις προσφυγικές ροές, την υγειονομική και οικονομική κρίση, έχουν επιφέρει αλλαγές και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τα άτομα που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό. Οι νέες συνθήκες καλούν τον μουσικό της κοινότητας να διευρύνει ακόμα περισσότερο τη δράση του και να αναλάβει ποικίλους ρόλους. Γεννάται έτσι η ανάγκη για μία τριτοβάθμια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες του πεδίου μέσα από πολύπλευρη εκπαίδευση και καλλιέργεια ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrams, J. (2017). Die Vermittlung von „basic skills“ für Community Musicians – Ein Praxisbeispiel. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Eds.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (pp. 87-94). Waxmann.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- de Bánffy-Hall, A., & Hill, B. (2017). Warum Community Music in Deutschland? Warum München als Pilotprojekt? In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Eds.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (pp. 7-12). Waxmann.
- de Bánffy-Hall, A. (2019). *The development of community music in Munich*. Waxmann.
- de Bánffy-Hall, A., Haak-Schulenburg, M., & Eberhard, D. M. (2021). *Community Music*. Deutsches Musikinformationszentrum.
- Deane, K. (2013). How many pedagogies does it take to train a community musician? In C. Harrison & P. Mullen (Eds.), *Reaching out: music education with hard to reach children and young people* (pp. 41-52). The UK Association for Music Education - Music Mark.
- Ετμεκτσόγλου, Ι., Καλλιώδη, Χ., & Μπούκα, Ε. (2007). Η αλληλεπίδραση φοιτητών μουσικής με σχιζοφρενείς ασθενείς στα πλαίσια ομάδας μουσικοθεραπείας. Στο Α. Λιοδάκης, Μ. Τζανάκης, & Β. Τσούρτου (Επιμ.), *Τέχνη και Ψυχιατρική: Με αφορμή το 1ο Συνέδριο* (σσ. 498-504). Focus on Health Ε.Π.Ε.
- Farwell, A. (1918). Community music. *National Municipal Review*, 174-182.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155-174. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L., & Bartleet, B.-L. (2012). The community music facilitator and school music education. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, (pp. 495-511). Oxford University Press.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge.
- Hill, B. (2016). Sociocultural work and community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 9(1), 7–21. https://doi:10.1386/ijcm.9.1.7_1
- 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.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, Κάλλιπος.
- ISME (n.d.). *Community Music Activity Commission*. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.isme.org/our-work/commissions/community-music-activity-commission-cma>
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113-130.
- Olseng, I. (1990). Community music activity: Report on the Oslo seminar (29 July - 4 August 1990). *International Journal of Music Education*, 16(1), 57-59. <https://doi.org/10.1177/02557614900160011>
- Phelan, H. (2008). Practice, ritual and community music: Doing as identity. *International Journal of Community Music*, 1(2), 143-158.
- Schippers, H., & Bartleet B.-L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471. <https://doi.org/10.1177/0255751413502441>

Papadogianni-Kouranti, M., Anagnostopoulou, Ch., & Triantafyllaki, A. (2023). Multisensory music representation in primary classroom: preliminary qualitative data on children's perspectives. In Th. Raptis & E. Perakaki (Eds), *Music Education in a Changing World: Identities, Values, Experiences. 9th Conference of the Greek Society for Music Education* (pp. 232-240). GSME.



Multisensory music representation in primary classroom: preliminary qualitative data on children's perspectives

Martha Papadogianni-Kouranti

Music Teacher in Elementary Public Education
PhD Cand, Department of Music Studies, National & Kapodistrian University of Athens &
Institute of Acoustics and Speech Communication TU Dresden
marthapapadogianni@gmail.com

Christina Anagnostopoulou

Associate Professor, Department of Music Studies, Department of Music Studies,
National & Kapodistrian University of Athens
chrisa@music.uoa.gr

Angeliki Triantafyllaki

Associate Professor of Music Education
Department of Early Childhood Education and Care, University of Ioannina
angeliki.triant@uoi.gr

Abstract

In GSME 2018 we presented an auditory-tactile, music teaching approach which aimed at enhancing children's beat perception and production skills. The effectiveness of this approach was evaluated using a mixed-methods research design, collecting both quantitative and qualitative data. Here, we present preliminary qualitative data obtained by semi-structured interviews. The interviews were conducted six months after the end of the intervention. With the aim of revealing how children made sense of the pedagogical practice and the possible effects that the music intervention may have on their engagement into music class, 8 children were asked to declare their individual experiences and impressions. Interview data were analyzed with thematic analysis techniques, providing both research-derived and data-derived codes. Key themes that arose across the discussions with the interviewees were that: a) children enjoyed team-working and cooperative activities; b) children's favorable tasks were music games and playing with instruments; c) classroom design and decoration plays an essential role in children's emotional engagement; and d) all children expressed their preference to the sensorimotor tasks of the teaching approach. Children mentioned that listening to and at the same time feeling the music was really interesting and enjoyable. Findings provided encouraging results on how children may experience a bimodal music class, suggesting that the utilization of multisensory music instruction may benefit primary education.

Keywords: elementary rhythmic skills, auditory-tactile stimulation, music in primary school, interviewing children, thematic analysis

Introduction

Our nervous system tends to filter different information inputs into a common perceptual path, automatically integrating them into related processing patterns (Yau et al., 2010). This process, defined as *multisensory integration* may occur between stimuli which are perceived in different times, but they belong to a unique *temporal window* of integration (Bresciani et al., 2008). Multisensory perceptual mechanisms give priority to

the sense most relevant to the task needed (Petry et al., 2018). However, stimuli from different modalities can in some cases inhibit the information processing of a particular input event (Hoffmann et al., 2018). Neuroscience has shown that the brain is capable to activate integration mechanisms for analyzing multisensory cues and to adjust the information processing in order to achieve the optimal perception of the external cues (Ammirante et al., 2016; Elliott et al. 2010; Grahn et al., 2010). The illustration of various effects on human's temporal skills suggests that the temporal processing of cross-modal inputs both from the tactile and the auditory sensory channels should be examined at early and higher levels of information processing (Occelli et al., 2010). Multisensory engagement with musical rhythms has revealed beneficial effects on the perception of temporal events and sensorimotor synchronization abilities (Manning & Schutz, 2013; Su & Pöppel, 2012). However, even though there are direct links between movement, touch and audition, the underlying mechanisms that are engaged in beat sensitivity remain still largely unclear (Damm et al., 2020; Phillips-Silver et al., 2013).

This inquiry explored two fundamental musical skills: beat sensitivity and production. Beat is considered as the fundamental metrical sequence which underlies a musical structure and from which more complex temporal features emerge (Burger et al., 2018; Einarson, 2017; Large and Snyder, 2009; Nozaradan et al., 2011). The perception of beat is connected to brain mechanisms engaged in auditory information processing, involving multisensory integration mechanisms. During auditory beat perception, motor cortical areas are activated even in the absence of any movement, and auditory-motor interactions are reinforced (Villalonga et al., 2020). When listening to music, we respond also actively to the auditory and, usually unconsciously, to the tactile information by predicting and extracting the underlying temporal periodicity. This immediate bodily reaction has been given the term *Sensorimotor synchronization (SMS)* (Repp & Su, 2013). *SMS* is defined as the coordination of rhythmic movement with an external rhythm, covering a wide range of motor activities, such as finger tapping or moving our body in synchrony with external rhythms, including dance (Repp, 2006a; Repp & Su, 2013). Synchronization to music is also a multisensory process involving auditory and motor brain areas, whereby auditory, sensorimotor and cognitive mechanisms cooperate (Damm et al., 2020; Einarson, 2017).

Beat sensitivity and beat production are considered to be dissociative skills (Einarson, 2017). While beat perception appears in very early stages of musical development, the ability of listeners to adjust their motor responses to an external isochronous sequence or to a musical event increases with age, reaching an adult-like level around the age of 12 years old (Drake et al., 2000). On an empirical level both skills appear to be enhanced when lower bass frequencies dominate (Burger et al., 2018; Stupacher et al., 2016; Shivhare & Sanjram, 2021). Neurological analysis has also shown that audio features presented by low frequency instruments reinforce temporal skills (Hove et al., 2014; Kung et al., 2013).

Based on the findings of the fields of multimodal interactions, a novel bimodal teaching approach was presented in GSME 2018. This approach embraced embodied learning, Dalcroze Eurhythmics and principles of Kodály practice and it was presented to 60 primary school children (4th and 3d grades). The training covered a wide range of musical activities by designing a play-based set of 16 sessions which included different activities, such as moving, playing with instruments, singing, chanting, spelling, telling stories, making sound effects, beat and rhythm entrainment and improvisation. Children were assigned into an experimental-group which received a bimodal training with auditory-tactile stimulation and a control-group which completed the same activities without tactile feedback. The main research aim was to assess whether tactile information

could improve children's beat perception and production skills. Quantitative analysis was conducted to determine numerically whether there was an impact of the intervention on children's performance, using an age-appropriate tool, the *complex Beat Alignment Tapping Test (cBATT)* (Einarson, 2017).

To understand and reflect the perspectives of the children involved in the intervention and to gain deeper insight into the impact of the instructional intervention a sequential mixed methods procedure was employed which combined the quantitative inquiry with a qualitative approach. The qualitative study was designed to accomplish the experimental procedure and to provide insights into the possible effects of the intervention, facilitating our understanding of auditory-tactile musical experience. Qualitative methods might capture a distinctive character of social and interpersonal interactions; combined with quantitative methods that can provide a numeric description of a dataset, mixed-methods design may present research findings in a more accessible and therefore useful way to teachers and research community (Braun and Clarke 2013).

Here, we desire to present preliminary findings that may offer a deeper conceptual understanding of the research process and highlight key elements that the quantitative analysis had disregarded, suggesting that a mixed-methods design could assist educational research in this field.

Methodology

Regarding children's own perspectives as the best evidence about themselves (Instone, 2002), eight semi-structured interviews were conducted. Various factors had to be considered, such as how data should be obtained, recorded, handled, analyzed and finally reported (Jamshed, 2014; Kutrovatz, 2017). Two key parameters needed to be addressed: (a) the memory skills, particularly how much and for how long children can remember, retrieve from memory and communicate past events; (b) the musical experiences in the time span between the end of the training and the interviews (Hritz et al. 2015; Zajac & Brown 2017). Age-related trends in memory have indicated that children's recalls improves with age; after the age of 6 years old most children have the cognitive and language capabilities to be interviewed (Bauer & Dugan 2020; Schneider & Ornstein 2019).

Designing the Interview

Semi-structured interviews had a number of pre-determined questions, while they functioned also like conversations around the topic (Jamshed, 2014). There was a central core of questions and unwritten questions. Reactions and follow-ups were added during the conversations. To support children's recall, external cues were included, such as drumming on a percussion instrument, singing a particular melody from a music game and listening to musical excerpts from the experimental stimuli. The introduction was written in a scenario-based pattern (Jaidin, 2018) in which the reason of participating in the interview was explained (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019) (see Table1).

Table 1. Scenario-Based Pattern serving as an introduction tool

Short-story Introduction

Hey! I am so happy to see you again! First, I have to tell you the reason I am here again and why you are here also. Don't be afraid, we are not going to write a test! (laughing). I would like you to share with me some memories from the previous year and if possible to answer to some questions. Because, you know, something very strange has happened to me... and I was really surprised. Two weeks ago I was walking around and I met a classmate of yours (I am not gonna tell who! (laughing). We talked about many different things, and when I asked him or her, if there was something that he or she

remembered from our music lesson, I took a negative response. Then I started asking several questions and I realized that he or she could not remember anything. Oh, that is so weird, I said to myself. I really want to go back and see what is going on. Maybe something really terrible happened during the period I am absent from school. Maybe there is a monster which devours children's memory. If one has totally forgotten what we did, then it is possible that everyone has no memories anymore. So, here I am, trying to solve this mystery of the lost memories.

Procedure

All interviews were conducted in the school library, in a quiet and friendly environment. Eight children from both groups were randomly chosen (4F; 4M). An ethical approval was obtained by the research ethics committee and a parental consent was received. The duration of the interviews ranged between 9.24min and 18.10min (M=12.3min; SD=2.67). At the beginning of each interview children were informed about the purpose of their participation with a short-story introduction, followed by direct and open-ended questions that were adjusted to their responses.

Interviews were recorded in *REAPER v6* via an *AKG D5* vocal dynamic microphone, using a *MacBook Pro v10.14.6*, while the teacher-researcher was noting special reactions, face and body expressions or other cues that could be used in the analysis.

Table 2. Example questions

Sample questions included

How did you feel about the music lesson?

If you were the music teacher, how would you plan the music lesson?

Analysis

Interview data were analyzed using thematic analysis techniques. The design of the analysis process followed seven steps (Braun & Clarke, 2013): transcription, reading and familiarization, coding, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and finalizing the analysis. Both data-derived codes and researcher-derived codes were established (Atkinson, 2018). While data-derived codes provide a “succinct summary of the explicit content of the data” (Braun & Clarke 2013:207), labeled as *semantic* codes, the teacher-research-derived codes interfere conceptual and theoretical aspects to draw inherent meanings and connotations which are labeled *latent* codes.

Findings

Research focused on four main themes as described in Table 3.

Table 3. Themes and Codes

| Themes | Codes |
|--|--|
| <i>Impact of teaching intervention</i> | - Development of individual skills - The game's and the physical activities' impact - Experiences from group/team activities |
| <i>Experiences concerning the beat</i> | - Experiences concerning the perception of the beat and the ability to synchronize - Evaluation tests |
| <i>Physical classroom arrangement</i> | - Effect of spatial design and spatial function throughout the musical activities - Auditory - tactile surfaces experience |

The music lesson at school

- Personal views and expectations regarding the music lesson
 - Comparing the music lesson with other lessons in the school schedule
 - The teacher's influence
-

Impact of Teaching Intervention aimed at capturing children's personal perspectives and the impact the intervention may have had on cognitive and social skills.

Children enjoyed this learning experience and working on various musical activities. All students mentioned feeling relaxed and at ease, while in some cases they faced difficulties with different exercises. Music games and playing with musical instruments were the most favorable tasks (Gooding & Standley, 2011).

(...I liked it very much) *"most of all, what we did with the harmonium. That we made our own songs. And we wrote them. The one we did and we had also sung our own too, a bit scary"* (M, D control-group)

Team activities appeared to improve children's physical and emotional engagement and their social interactions.

"...that song with the ball that we passed around in the circle" .. (do you remember how it was played?). "Yes! By heart!" (A, C control-group).

The children that completed the auditory-tactile condition could define more particular difficulties than their control-group peers, underpinning the assumption that tactile feedback may stimulate children's knowing-how and long-term memory in a different way.

"The classroom quizzes were getting a bit more difficult... eeerrr... that the games we played were a bit more difficult, so..." "...that thing when you had us listen to the notes and you told us if it was higher or lower. . . and you asked to follow the notes with our voices"(A, D experimental-group).

Experiences concerning the Beat summarized how children appreciated beat in a musical or temporal context and displayed their experiences with the *cBATT*. All children mentioned the heart rate to determine beat as something steady. However, only one student distinguished clearly beat from rhythm, while all other children mixed up the two terms in various occasions, indicating confusion about what beat really represents:

"it's one stable" (A, D experimental-group)

"it's...(short pause) the beat that you do that is steady" (A, D control-group).

"a song's pace" (M, D experimental-group)

"like a pattern" (L, C control-group).

This confusion was made clear in either cases of trying to define beat verbally or bodily where most of the children tapped spontaneously a repeated rhythmical pattern and corrected themselves when they defined what beat exactly represents:

(small pause) *"...our heart...(err)...the beat changes, it goes up, down, it changes"* (L, C control-group)

Only three children commented that they faced some difficulties in the perceptual evaluation task, mentioning particular the control-test:

"I found some trouble with one of the tests, the one upstairs in the classroom" (**testing**

beat perception) “we listen to the music and we want to do the same” (**what was the question?**) (**pause indicating he is trying to remember**) “There was the sound of the drum...” (**he is looking at me**) (**And you? What did you have to answer?**) “different sounds..different instruments..maybe” (V, C experimental group).

In contrast, all children detailed the instructions of the sensorimotor task and indicated their preference:

“I liked the classroom quiz that we did using the electronic drum”.. “I liked those quizzes with the drum, because, I don’t know, because it was nice. Because we tested our abilities and you saw how capable we were of following the rhythm” (A, D experimental-group)

Physical Classroom Engagement demonstrated the significance of the physical classroom arrangement, highlighting a strong relationship between the class architecture and students’ engagement. During the interviews all children expressed several positive impressions and preferences:

“...we were down on the floor and sometimes you had us listen to songs (eeerrrr) and we were relaxed (V, C experimental-group).

Children felt really relaxed. Not wearing shoes and lying down or sitting side-by-side on the tactile surfaces was “just super”. All children described feeling coziness, pleasure and joy and had a highly positive experience with the tactile surfaces:

“yes, we had those little stools and those cushions” (**Would you have the classroom this way?**) *“Oh, sure I would, Mrs! It was relaxing”* (L, C control-group)

Children from the experimental-group were asked to express if they felt uncomfortable with the vibratory signals. None of them expressed any annoyance, indicating various experiences with the tactile surfaces, such as relaxation, pleasure and motivation to move or dance:

“I liked them. No, ok, I liked them... it was rather musical. Now ok, it’s not very nice. They have taken away the carpets, too. They’ve only got desks...” (**disappointed**) (D, C experimental)

“we used to sit on them and listen”..(what were they doing while we were listening? remember?) ... “yes. It was like they were striking us with music” (**Did you like that?**).. *“I liked it when I lay down. And the music was tickling me. . . it made me wanna dance! (laughs)... because it danced along”* (V, C experimental-group)

The Music Lesson at School depicted the impact of the music class on children’s emotional competence. Children emphasized the aspects of teamwork, playing in groups, self-expression and interaction with each other and with the teacher-researcher. They highlighted the fact that music class is only once during the week and they suggested that it would be better to have music lesson in between the other subjects:

“I didn’t like having it during the last hour, because we were tired and bored. I would like having it either during the second or the fourth hour” (L, C control-group).

All students spontaneously compared Music lesson to Greek language or Maths, (even Gym), expressing a strong preference for the music lesson:

“I used to say... I used to say. . . Nice! Because I like Music more than Greek Language

or Maths. They make me feel bored..." (A, D control-group)

At the end of the interview they were encouraged to describe their ideal teaching practice, as if they were the music instructors:

"I would have this thing that Mrs does, writing notes. I would combine both I mean" (Oh, tell me about it) "We could write notes, ..., you could play them on the piano and then give us, let's say, a xylophone and we would have to find them and play them. And I would do this thing with the music and the instruments. And the one that Mrs also does, where she says if some music is sadder or happier. Because I can tell we are having fun" (When you get to move around, huh? Is this nice?) "Or when we play the instruments. I like it better when we play the instruments!" (A, D experimental-group)

Discussion

The present study has focused on qualitative data, provided by 3d and 4th grade children which initially participated in three different quantitative experiments (see Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019). The main purpose of the 'follow-up' qualitative research was to unitize, categorize, label and give examples of children's responses and to report how children made sense of the pedagogical practice, both with auditory-tactile stimulation and the particular teaching approach. Qualitative data aimed also at pointing out which impact may the intervention had on children's working and individual emotional practices. Questions examining a contradiction between the auditory-tactile condition and the audio-only experience were not included, but rather the major interest was to display the way that children from both groups realized musical activities.

Interviews have portrayed that social, emotional and learning skills of children have been positively affected by the multimodal and the embodied practices in the classroom, suggesting that the stimulation of different sensation channels improves music and cognitive skills (Manning & Schutz, 2013; Su & Pöppel, 2012). Children liked mostly team activities and highlighted the importance of active engagement, suggesting that the coactivation of multisensory channels and embodiment in music may have a positive impact on children's music performance and motivation (Damm et al., 2020; Shivhare & Sanjram, 2021). Auditory-tactile experience appeared to enhance children's musical skills and their ability to describe music features with greater accuracy, supporting research evidence that underlies that both skills are reinforced in the presence of lower frequencies, both on the behavioral and on the neurological level (Burger et al., 2018; Hove et al., 2014; Kung et al., 2013; Stupacher et al., 2016; Shivhare & Sanjram, 2021). Personal views and expectations of children on the subject of music lesson emphasized also the significance of playing music and music games (Gooding & Standley, 2011). Some children had fewer memories of the songs which they had sung and played. One reason may be that since the teaching process was similar for all songs, children could not reflect particular memories of song-activities or lyrics, but a general picture of their experiences (Bauer & Dugan 2020; Zajac & Brown 2017).

Educational research is rife with different methodological and ethical issues that needed to be considered. Some of them, such as the establishment of personal relationships in order to make children feel comfortable during the research, were overtaken by the fact, that they were familiar with the interviewer, as the teacher-researcher. Selecting the research-group required the consideration of exploring commonalities and differences in common age-groups, as well as the implementation of

a suitable qualitative approach. According to developmental perspectives, children of this age-group are considered competent to be able to participate actively in an individual interview. However, children's responses revealed that age-based differentiations should not be bounded to developmental stages. Discrepancies in music appreciation and in communication skills were observed during the interviews, since children's competences rely also on social interactions, family background and individual attributes. Reporting children's personal standpoints about the music lesson provided key themes for future reform of the teaching approach.

References

- Ammirante, P., Patel, A. D., & Russo, F. A. (2016). Synchronizing to auditory and tactile metronomes: a test of the auditory-motor enhancement hypothesis. *Psychonomic bulletin & review*, 23(6), 1882–1890. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1067-9>
- Bauer, J., & Dugan, J. A. (2020). *Memory development, Neural Circuit and Cognitive Development* (2nd ed.), Academic Press, (pp. 395-412), <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814411-4.00018-4>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research*. SAGE Publications
- Bresciani, J. P., Dammeier, F., & Ernst, M. O. (2008). Tri-modal integration of visual, tactile and auditory signals for the perception of sequences of events. *Brain research bulletin*, 75(6), 753–760. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2008.01.009>
- Burger, B., London, J., Thompson, M.R., & Toiviainen, P. (2018). Synchronization to Metrical Levels in Music Depends on Low-Frequency Spectral Components and Tempo. *Psychological Research* 82(6), 1195–1211. <https://doi.org/10.1007/s00426-017-0894-2>
- Damm, L., Varoqui, D., De Cock, V. C., Dalla Bella, S., & Bardy, B. (2020). Why do we move to the beat? A multi-scale approach, from physical principles to brain dynamics. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 112, 553–584. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.12.024>
- Drake, C., Jones, M. R., & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. *Cognition*, 77(3), 251–288. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00106-2)
- Einarson, K. M. (2017). *Beat perception and synchronization abilities in young children* (Doctoral dissertation, McMaster University), <https://macsphere.mcmaster.ca/handle/11375/21159>
- Elliott, M. T., A. M. Wing, and A. E. Welchman. (2010). Multisensory Cues Improve Sensorimotor Synchronisation. *The European Journal of Neuroscience* 31(10), 1828–35. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2010.07205.x>
- Gooding, L.F., & Standley, J.M. (2011). Musical Development and Learning Characteristics of Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30, 32-45.
- Grahn, J. A., Henry, M. J., & McAuley, J. D. (2011). fMRI investigation of cross-modal interactions in beat perception: audition primes vision, but not vice versa. *NeuroImage*, 54(2), 1231–1243. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.09.033>
- Hove, M. J., Martinez, S. A., & Stupacher, J. (2020). Feel the bass: Music presented to tactile and auditory modalities increases aesthetic appreciation and body movement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(6), 1137–1147. <https://doi.org/10.1037/xge0000708>
- Hritz, A.C., Royer, C.E., Helm, R.K., Burd, K.A., Ojeda, K., & Ceci, S.J. (2015). Children's suggestibility research: Things to know before interviewing a child. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 3-12.
- Instone S. L. (2002). Developmental strategies for interviewing children. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 16(6), 304–305.
- Jamshed S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87–88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Kung, S. J., Chen, J. L., Zatorre, R. J., & Penhune, V. B. (2013). Interacting cortical and basal ganglia networks underlying finding and tapping to the musical beat. *Journal of cognitive neuroscience*, 25(3), 401–420. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00325
- Kutrovátz, K. (2017). Conducting qualitative interviews with children: methodological and ethical challenges. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 8(2). pp. 65-88. DOI <http://dx.doi.org/10.14267/cjssp.2017.02.04>
- Large, E. W., & Snyder, J. S. (2009). Pulse and meter as neural resonance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 46–57. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04550.x>

- Manning, F., Schutz, M. (2013) "Moving to the beat" improves timing perception. *Psychon Bull Rev* 20, 1133–1139. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0439-7>
- Nozaradan, S., Peretz, I., Missal, M., & Mouraux, A. (2011). Tagging the neuronal entrainment to beat and meter. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 31(28), 10234–10240. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0411-11.2011>
- Occelli, V., Spence, C., & Zampini, M. (2011). Audiotactile interactions in temporal perception. *Psychonomic bulletin & review*, 18(3), 429–454. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0070-4>
- Petry, B., Illandara, T., Elvitigala, D.S., & Nanayakkara, S. (2018). Supporting Rhythm Activities of Deaf Children using Music-Sensory-Substitution Systems. *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Phillips-Silver, J., Toiviainen, P., Gosselin, N., & Peretz, I. (2013). Amusic does not mean unmusical: beat perception and synchronization ability despite pitch deafness. *Cognitive neuropsychology*, 30(5), 311–331. <https://doi.org/10.1080/02643294.2013.863183>
- Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier. (2019). A Qualitative Interview With Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children's Participation? *International Journal of Qualitative Methods* 18: 1609406919840516. <https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Παπαδόγιαννη-Κουραντή, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Χ. (2019). Ακουστοαπτική παρέμβαση στη διδασκαλία της Μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 301-309). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Repp, B. H., & Su, Y. H. (2013). Sensorimotor synchronization: a review of recent research (2006-2012). *Psychonomic bulletin & review*, 20(3), 403–452. <https://doi.org/10.3758/s13423-012-0371-2>
- Schneider, W., & Ornstein, P. A. (2019). Determinants of memory development in childhood and adolescence. *International journal of psychology: Journal internationale de psychologie*, 54(3), 307-315. <https://doi.org/10.1002/ijop.12503>
- Shivhare, Y. K., & Sanjram, P. K. (2021). Less effortful auditory-motor synchronization with low-frequency tones in isochronous sound sequence. *Neuroscience letters*, 756, 135945. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2021.135945>
- Stupacher, J., Hove, M. J., & Janata, P. (2016). Audio Features Underlying Perceived Groove and Sensorimotor Synchronization in Music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 33(5), 571–589. <https://www.jstor.org/stable/26417335>
- Su, Y. H., & Pöppel, E. (2012). Body movement enhances the extraction of temporal structures in auditory sequences. *Psychological research*, 76(3), 373–382. <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0346-3>
- Villalonga, M. B., Sussman, R. F., & Sekuler, R. (2021). Perceptual timing precision with vibrotactile, auditory, and multisensory stimuli. *Attention, perception & psychophysics*, 83(5), 2267–2280. <https://doi.org/10.3758/s13414-021-02254-9>
- Zajac, R., & Brown, D.A. (2018). Conducting Successful Memory Interviews with Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 297-308.

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2023). Ενσωματώνοντας μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους: Μελέτη περίπτωσης μητέρας. 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. 241-249). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ενσωματώνοντας μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους: Μελέτη περίπτωσης μητέρας

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Εκπαίδευσης & Παιδαγωγικής
Τμήμα Τεχνών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
m.papazachariou@euc.ac.cy

Περίληψη

Αντλώντας από τη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας (*communicative musicality*) και τη θέση ότι η μουσική ως κοινωνική-πολιτισμική πρακτική ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ βρεφών και γονέων/φροντιστών, προάγοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του βρέφους, η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των εμπειριών μίας περίπτωσης μητέρας από την Κύπρο που χρησιμοποίησε μουσικές δραστηριότητες κατά την καθημερινή φροντίδα του βρέφους της. Η μητέρα, για διάστημα 5 μηνών, συμμετείχε στο διαδικτυακό πρόγραμμα «*Music during pregnancy and infancy*», που στόχευε να επιμορφώσει τις συμμετέχουσες μητέρες, για τη χρήση της μουσικής κατά την καθημερινή φροντίδα των παιδιών τους, και να τους παρουσιάσει πρακτικές εισηγήσεις. Η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συνελέγησαν κατέδειξε ότι, παρόλο που η μητέρα δεν είχε μουσικό υπόβαθρο, ενσωμάτωσε εκτενώς μια ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων με το βρέφος της, οι οποίες νοηματοδότησαν ξεχωριστά την καθημερινότητα εκείνης και του βρέφους της. Η μουσική συνόδευε την καθημερινή φροντίδα του βρέφους, λειτουργώντας ως απαραίτητο εργαλείο για την ανατροφή του, και υποστηρίζοντας ταυτόχρονα τη συναισθηματική σύνδεση των μελών της οικογένειας. Η μητέρα τόνισε ότι η μουσική είχε θετικό αντίκτυπο στην ευημερία της προσφέροντάς της συναισθηματική ασφάλεια και αυτοπεποίθηση στο δύσκολο της ρόλο. Τα ευρήματα ενισχύουν προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη σημασία της μουσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μητέρων και βρεφών.

Λέξεις κλειδιά: εμπειρία, επικοινωνιακή μουσικότητα, μητέρα, καθημερινή φροντίδα βρέφους

Incorporating musical activities during the daily care of an infant: A case study of a mother

Maria Papazachariou-Christoforou

Assistant Professor of Music Education & Pedagogy
Department of Arts, European University Cyprus
m.papazachariou@euc.ac.cy

Abstract

Drawing from the theory of communicative musicality and the thesis that music as a socio-cultural practice enhances the connection between infants and parents/caregivers, promoting the infant's social and emotional skills, the present study aimed to explore the experiences of a case of a mother from Cyprus who used musical activities in the daily care of her infant. The mother, for a period of 5 months, participated in the online project "Music during pregnancy and infancy", which aimed to educate the participating mothers, on the use of music during the daily care of their children, and to present them practical suggestions. The thematic analysis of the qualitative data collected showed that, although the mother had no musical background, she extensively incorporated a variety of musical activities with her infant, which signified her and her infant's

daily life separately. Music accompanied the daily care of the infant, acting as an essential tool for nurturing the infant, while supporting the emotional connection between family members. The mother emphasized that music had a positive impact on her well-being by providing her with emotional security and confidence in her difficult role. The findings support previous research on the importance of musical interaction between mothers and infants.

Keywords: communicative musicality, daily care of infant, experience, mother

Εισαγωγή

Η μουσικότητα είναι έκδηλη στη συμπεριφορά των ατόμων από τη βρεφική ηλικία (Hallam, 2006· Gordon, 1971), και όπως αναφέρει η Διονυσίου (2018) «ορίζεται σαν μια φυσική ροπή των παιδιών προς τη μουσική, που εκφράζεται είτε ως σωματική ανάγκη συντονισμού με τη μουσική, είτε ως έκφραση της μουσικής στο σώμα, ενώ παράλληλα συνοδεύεται από ευχαρίστηση και έκφραση συναισθημάτων» (Διονυσίου, 2018, σελ. 55). Από τη βρεφική ηλικία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ βρεφών και των φροντιστών τους έχουν μουσικότητα (Pарουšek, 1996), συνδυάζοντας μουσική και γλώσσα σε μια εκφραστική, καλλιτεχνική μορφή. Αυτή είναι μια ισχυρή ένδειξη ότι οι πρώτες προσπάθειες των βρεφών να επικοινωνήσουν με άλλους ενσωματώνουν το μελωδικό περίγραμμα και το ρυθμικό μοτίβο των ηχητικών ακολουθιών (Trevarthen & Malloch, 2017). Δεδομένης της αναγνώρισης ότι η μουσική ανταπόκριση ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών, ως κοινωνική-πολιτισμική πρακτική και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη τους (Barrett, 2009), παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια αυξημένο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της μουσικής αλληλεπίδρασης στην καθημερινή ζωή των παιδιών και σε οικογενειακά περιβάλλοντα (Young, 2016). Τα ευρήματα από τέτοιες μελέτες αποδεικνύουν τις πολλαπλές πτυχές σχετικά με τη σημασία της μουσικής αλληλεπίδρασης στα οικογενειακά περιβάλλοντα και ενδιαφέρουν μουσικοπαιδαγωγούς, γονείς και φροντιστές παιδιών στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Σε σχέση με τα πιο πάνω, η παρούσα μελέτη διερεύνησε την εμπειρία μιας μητέρας που ενσωμάτωσε μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή ρουτίνα φροντίδας του βρέφους της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Επικοινωνιακή μουσικότητα

Τα βρέφη ανταποκρίνονται στη μουσική από τις πρώτες ημέρες της γέννησής τους με κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου, βαβίσματα και φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς και αναπτύσσουν μία ιδιαίτερη επικοινωνία με τα άτομα που τα φροντίζουν (Trevarthen, 2002). Τείνουν να εκφράζονται μουσικά με στόχο την επικοινωνία συναισθημάτων και αφηγήσεων (narratives) (Trevarthen & Malloch, 2017), σε μια διαδικασία συντονισμού, διέγερσης και προσοχής που ορίζεται ως επικοινωνιακή μουσικότητα. Η επικοινωνιακή μουσικότητα προσφέρει μια κατάσταση συντονισμού μεταξύ βρεφών και φροντιστών/μητέρων (Malloch, 1999) και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε όλους τους πολιτισμούς. Θεωρείται μια υγιής αλληλεπίδραση μεταξύ φροντιστών και βρεφών (Greiser & Kuhl, 1988) και φαίνεται να αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για να χαλαρώσει και να ηρεμήσει το μωρό (Trehub, 2009) και να ρυθμίσει τη συναισθηματική του κατάσταση, υποστηρίζοντας την καθημερινή του φροντίδα (Custodero, 2006· Custodero & Johnson-Green, 2008· Gingras, 2013· Ilari, 2017).

Μουσική Ανατροφή (Musical Parenting)

Η διερεύνηση της μουσικής στην καθημερινή ζωή των μικρών παιδιών είναι ένα

πρόσφατο φαινόμενο (Barrett, 2009). Εθνογραφικές μελέτες σε οικογενειακά περιβάλλοντα έχουν δείξει τον πλούτο και την πολυπλοκότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μικρών παιδιών και γονέων καθώς και μεταξύ αδελφών, συγγενών και φίλων (Brodsky et al., 2020· Koops, 2020· Schaal et al., 2020). Επιπλέον, το οικογενειακό μέσο μεταφοράς (αυτοκίνητο) θεωρήθηκε προέκταση του σπιτιού (Wu, 2018) και πολλές μελέτες αναφέρουν μουσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της βόλτας με αυτοκίνητο (π.χ. Custodero et al., 2016· Koops, 2014· Wu, 2018). Η μουσική αλληλεπίδραση στο οικογενειακό περιβάλλον (βλ. Koops, 2020· Wu, 2018) έχει κυρίως αφετηρία τη δυαδική σχέση μεταξύ βρέφους ή νηπίου και φροντιστή (π.χ. γονέα) οι οποίοι κατέχουν τους βασικούς ρόλους στη μουσική αυτή επικοινωνία, και συνήθως επεκτείνεται και περιλαμβάνει τη συμμετοχή των αδερφών και των φίλων (Dosaiguas et al., 2021· Gingras, 2013· Pari et al., 2016).

Ο όρος *musical parenting* (μουσική ανατροφή) έχει αρχικά χρησιμοποιηθεί από την Custodero για να περιγράψει τη χρήση της μουσικής (από ενήλικες φροντιστές ή γονείς) για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών (Custodero & Johnson-Green, 2008) καταδεικνύοντας ότι η ενσωμάτωση της μουσικής από γονείς και φροντιστές υποστηρίζει την ανατροφή των παιδιών, αναπτύσσοντας αλληλεπίδραση και σύνδεση μεταξύ των μερών. Πρόσφατα η θεωρία του *Family Musicking Framework* που αναπτύχθηκε από την Koops (2020) παρέχει μια νέα προοπτική για την κατανόηση των μουσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ βρεφών ή μικρών παιδιών και ενηλίκων σε διαφορετικά πλαίσια, περιλαμβάνοντας και τη χρήση της μουσικής στα νηπιαγωγεία. Η Koops (2020) αναφέρει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν μουσικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους για διαφορετικούς λόγους: είτε για να υποστηρίξουν τη μουσική τους ανάπτυξη, είτε για να βοηθήσουν στο μέγιστο τους (π.χ. ενθάρρυνση της σίτισης μέσω ενός τραγουδιού), είτε για να δημιουργήσουν θετικό κλίμα συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ τους.

Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι η χρήση της μουσικής μέσα στις οικογένειες (ειδικά κατά τη βρεφική ηλικία) περιλαμβάνει κυρίως τη χρήση τραγουδιών τα οποία στοχεύουν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ βρεφών και φροντιστών (Malloch, 1999), και συνοδεύουν τις καθημερινές ρουτίνες φροντίδας τους, όπως το τάισμα, το ντύσιμο, το μπάνιο, τον ύπνο (Custodero & Johnson-Green, 2003). Διαφαίνεται (Rock et al., 1999), ότι τα τραγούδια χρησιμοποιούνται για να ρυθμίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των βρεφών: άλλοτε, κυρίως με νανουρίσματα, για να τα ηρεμίσουν, να τα καταπραΰνουν και να τα στείλουν για ύπνο (Pari, 2005), και άλλοτε, κυρίως με παιχνιδιότραγουδα (play songs), για να τα εγείρουν και να τα ψυχαγωγήσουν (Thehub & Schellenberg, 1995). Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται ότι η χρήση της μουσικής μέσα στις οικογένειες δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των μελών, ισχυροποιεί τη σύνδεση μεταξύ τους (Costa-Giomi & Benetti, 2017), και ενώνει όλα τα μέλη σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα (Gingras, 2013).

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την εμπειρία μιας περίπτωσης μητέρας από την Κύπρο που χρησιμοποίησε μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους της. Η περιγραφή γεγονότων και η ερμηνεία φαινομένων με απώτερο σκοπό την ανάδειξη νοημάτων ήταν κεντρική σε αυτή τη μελέτη. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα σχεδιάστηκε ως ποιοτική μελέτη περίπτωσης (Cohen et al., 2011), με φαινομενολογικό φακό στην ανάλυση δεδομένων λόγω της εστίασης στην «ουσία της εμπειρίας» (essence of experience) (Merriam, 1988, σελ. 15).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι μουσικές δραστηριότητες ενσωματώθηκαν στην καθημερινή φροντίδα του μωρού της συμμετέχουσας μητέρας, προσφέροντας την ευκαιρία να αναδυθούν πληροφορίες και

γνώσεις για τις μοναδικές συνθήκες της συγκεκριμένης περίπτωσης (Yin, 2018· Young & Pari, 2019). Η έρευνα εξέτασε τις αντιλήψεις και τις σκέψεις της μητέρας σχετικά με την αξία της ενσωμάτωσης της μουσικής κατά τους πρώτους μήνες της μητρότητας για εκείνη και το βρέφος της.

Για την καλύτερη μελέτη της περίπτωσης τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς περιγράφει η μητέρα τη χρήση της μουσικής και της κίνησης με το βρέφος της;
2. Πώς περιγράφει η μητέρα την αξία της μουσικής ενασχόλησης για εκείνη και το βρέφος;

Η υπό διερεύνηση μητέρα παρακολούθησε το διαδικτυακό πρόγραμμα «*Music during pregnancy and infancy*» για μια περίοδο 5 μηνών, το οποίο είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει, πληροφορήσει και παρουσιάσει πρακτικές δραστηριότητες σε μητέρες, σχετικά με τη χρήση της μουσικής και της κίνησης με τα παιδιά τους. Στόχος του προγράμματος αποτέλεσε επίσης η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχουσών μητέρων οι οποίες ως μέλη μιας ομάδας με παρόμοιες ανησυχίες και βιώματα, θα ενισχύονταν ώστε να ανταπεξέλθουν τους πρώτους μήνες της μητρότητας. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι συμμετέχουσες μητέρες παρακινούνταν να μοιράζονται καλές πρακτικές σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών τους και τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούσαν τις μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινότητά τους.

Το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε 12 διαδικτυακές συναντήσεις που σχεδιάστηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια και μία μουσικοπαιδαγωγό, η οποία ανέλαβε το ρόλο της εμψυχώτριας στο πρόγραμμα. Οι πρακτικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στις συμμετέχουσες κάλυψαν τα ακόλουθα θέματα:

- χρήση χειρονομιών και φωνητικών αυτοσχεδιασμών
- χρήση νανουρισμάτων και τραγουδιών
- χρήση ρυθμικών μοτίβων
- χρήση κίνησης και χορού
- χρήση της ακρόασης

Οι συναντήσεις ηχογραφούνταν και αποστέλλονταν στις συμμετέχουσες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μαζί με το επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, μετά τις συνεδρίες. Η κύρια συμμετέχουσα της παρούσας μελέτης εγγράφηκε στο πρόγραμμα με άλλες 7 μητέρες.

Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε 5 μήνες, μεταξύ Φεβρουαρίου 2021 και Ιουλίου 2021. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω σημειώσεων πεδίου κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων του προγράμματος και μέσω άτυπων συζητήσεων που ενθαρρύνονταν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν τρεις διαδικτυακές (λόγω των μέτρων κατά της COVID-19) ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 40 λεπτών περίπου η κάθε μία με τη μητέρα (στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της έρευνας), επιτρέποντας ευελιξία στη λήψη πληροφοριών από την συμμετέχουσα και ως επέκταση των σημειώσεων πεδίου κατά τις συναντήσεις. Ζητήθηκε επιπρόσθετα από τη μητέρα να κινηματογραφήσει 10 ολιγόλεπτα βίντεο σε διάφορες περιστάσεις κατά τη διάρκεια ημέρας της με το βρέφος. Επιπρόσθετα η μητέρα διατηρούσε ημερολόγιο αναστοχασμού για να καταγράφει σημαντικές εμπειρίες από την καθημερινότητα της που αφορούσαν την ενσωμάτωση της μουσικής και υιοθετήθηκε συχνή επικοινωνία μεταξύ ερευνήτριας και συμμετέχουσας σε χώρο συζήτησης (chat – room). Η συλλογή πολλαπλών δεδομένων ενίσχυσε την τριγωνοποίηση και τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Όλα τα δεδομένα αρχειοθετήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, υιοθετώντας τα στάδια

ανάλυσης της Merriam (1998) με στόχο την ανάδειξη θεματικών που απαντούσαν στα ερωτήματα που τέθηκαν από την έρευνα. Τα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται στις ακόλουθες θεματικές:

- Η μουσική χρησιμοποιήθηκε εκτενώς από τη μητέρα και μετέτρεψε την καθημερινή φροντίδα του βρέφους σε μια ουσιαστική και σημαντική δράση για τη μητέρα
- Η μουσική ρύθμιζε την καθημερινή ρουτίνα και τη συναισθηματική κατάσταση του βρέφους
- Η μουσική ενθάρρυνε την ευημερία της μητέρας.

Ευρήματα και συζήτηση

Η κύρια συμμετέχουσα, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας, ήταν εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γύρω στα 30, και όταν εγγράφηκε στο πρόγραμμα ήταν έγκυος στην 37η εβδομάδα κύησης. Περίμενε το πρώτο της μωρό, μετά από δύο αποτυχημένες εγκυμοσύνες. Δεν είχε κανένα μουσικό υπόβαθρο, αλλά από το ξεκίνημα του προγράμματος ανέφερε τον ενθουσιασμό της να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες που παρουσιάζονταν, χωρίς κανένα ενδοιασμό. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος εξέφρασε την προθυμία της να μοιραστεί την εμπειρία της μαζί με την ερευνήτρια. Κατά την αρχική της συνέντευξη ανέφερε ότι ο σύζυγός της την ενθάρρυνε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα, και φάνηκε να είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε μουσικές δραστηριότητες μαζί με τη σύζυγό του στο σπίτι: *«Είναι υπέροχη ιδέα να παρακολουθήσεις αυτό το πρόγραμμα. Θα μαθαίνω κι εγώ από σένα!»* (μητέρα_συνέντευξη#1).

Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι οι μουσικές δραστηριότητες αποτέλεσαν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ρουτίνας της μητέρας και του βρέφους της, επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας ξεχωριστής επικοινωνίας μεταξύ μητέρας και βρέφους (Trevarthen & Malloch, 2002). Σε αντίθεση με τις αναφορές σε ανάλογες προηγούμενες έρευνες (Custodero & Johnson-Green, 2003· Pari, 2005), ότι η απουσία μουσικού υποβάθρου από τις μητέρες επηρεάζει αρνητικά τη χρήση της μουσικής με τα βρέφη τους, η συμμετέχουσα στην παρούσα μελέτη, παρόλο που δεν είχε μουσικό υπόβαθρο, χρησιμοποίησε τη μουσική εκτενώς και με αυτοπεποίθηση με το μωρό της. Υιοθετούσε πληθώρα μουσικών δραστηριοτήτων με το μωρό της, για να συνοδεύσει τη φροντίδα του κατά τον ύπνο, το μπάνιο, το τάισμα, την αλλαγή πάνας και το παιχνίδι, όπως άλλωστε αναφέρεται επίσης και σε προηγούμενες έρευνες (βλ. Costa-Giomi & Benetti, 2017).

Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η μουσική είχε ενσωματωθεί τόσο βαθιά στην καθημερινή ρουτίνα μητέρας/βρέφους που η χρήση της γινόταν απαραίτητη για τη φροντίδα του μωρού και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Η ίδια η μητέρα ανέφερε ότι η μουσική μετέτρεψε την κάθε στιγμή της φροντίδας του βρέφους της σε «ουσιαστική» και «αξιόλογη» δραστηριότητα και για τους δύο. Είπε:

Η μουσική είναι παντού στο σπίτι. Μετατρέπει κάθε ενέργεια μου με το μωρό ουσιαστική και σημαντική. Είναι διαφορετικό απλώς να αλλάζεις την πάνα του μωρού σου γιατί έχει λερωθεί και πρέπει να το κάνεις, και διαφορετικό να αλλάζεις την πάνα του ενώ τραγουδάς, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα το οποίο σε βοηθά να επικοινωνήσεις με το μωρό σου... (μητέρα_συνέντευξη#2)

Η μητέρα ανέφερε ότι οι μουσικές δραστηριότητες δημιουργούσαν ένα πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ εκείνης και του βρέφους και ενίσχυαν την ευημερία του, όπως έχει επίσης αποδειχθεί σε προηγούμενες έρευνες (Byrn & Hourigan, 2010, Custodero et al., 2003· Taffuri, 2017· Schellenberg et al., 1997). Η μουσική σε ορισμένες

περιπτώσεις ηρεμούσε και παρηγόρησε το μωρό και, σε άλλες, το αφύπνιζε και το ξυπνούσε. Για παράδειγμα, στο ημερολόγιό της, έγραψε:

Σήμερα δεν χρησιμοποίησα κανένα μουσικό παιχνίδι. Ήταν μια από αυτές τις δύσκολες μέρες που το μωρό μου δεν κοιμόταν... Ήμουν τόσο κουρασμένη και το μωρό ήταν νευρικό, και πονούσε, υποθέτω. Τα νανουρίσματα και οι αργές μελωδίες ταίριαζαν καλύτερα στην κατάσταση μας σήμερα. Ελπίζω να αισθανθεί [το βρέφος] καλύτερα αύριο· μου έλειψαν τα παιχνίδια, οι χοροί μας. (μητέρα_ημερολόγιο)

Όπως περιγράφεται και στις αναφορές των Custodero και Johnson-Green (2003), η μητέρα φάνηκε να έχει τη δυνατότητα και τη διάκριση να επιλέγει τις καταλληλότερες δραστηριότητες για κάθε περίπτωση, προσαρμόζοντάς τις σύμφωνα με τη συναισθηματική κατάσταση του βρέφους. Το αυτοσχέδιο τραγούδι και οι μουσικές φλυαρίες (babbling) αποτέλεσαν τις κυρίαρχες δραστηριότητες στη μουσική αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας και βρέφους, όπως αυτό επίσης αναφέρεται σε προηγούμενες έρευνες Custodero (2006) και Gingras (2013). Η μουσική, και ειδικότερα η χρήση κινήσεων -είτε με χειρονομίες είτε με ολόκληρο το σώμα (π.χ. χορός, λίκνισμα)- βοήθησαν τη μητέρα και το μωρό να συντονιστούν οδηγώντας και τα δύο μέρη σε αμοιβαία κιναισθητική σύνδεση όπως αναφέρεται και στους Hatch και Maietta, (1991), και επίσης στους Vlismas και Bowes, (1999). Ενδεικτικό αυτού αποτελεί η αναφορά της μητέρας:

Νομίζω ότι η μεγαλύτερη σύνδεση συμβαίνει ότι μαζί με τη μουσική βάζουμε και την κίνηση. Γινόμαστε ένα με το μωρό, λειτουργεί εξαιρετικά και για τους δύο. Όταν τραγουδώ ή ακούω μουσική και κινούμαστε παρέα με το μωρό, οι κινήσεις του σώματος που συγχρονίζονται με ένα τραγούδι είναι κάτι που λειτουργεί τέλεια για το μωρό μου. (μητέρα_συνέντευξη#1)

Σημαντικά είναι τα ευρήματα που αφορούν στην αξία της ενσωμάτωσης της μουσικής στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους για την ευζωία της μητέρας. Η συμμετέχουσα βίωσε μια σειρά από αντιφατικά συναισθήματα, κατά τη μητρότητα. Ήταν πολύ ενθουσιασμένη για το νεογέννητο παιδί της αλλά ταυτόχρονα βίωνε άγχος και ανησυχία για το αν θα μπορούσε να αντεπεξέλθει στον απαιτητικό ρόλο της φροντίδας του. Η πανδημία της νόσου COVID-19, που την ανάγκαζε εκείνη την περίοδο, να αποστασιοποιείται κοινωνικά και να μένει πολύ χρόνο μόνη στο σπίτι με το μωρό της, εκλήφθηκε από την ίδια πολύ αρνητική επίδραση για την ευημερία της. Ανέφερε ότι υπέφερε από μοναξιά και ένιωθε κατά καιρούς να βρίσκεται σε κατάσταση κατάθλιψης και έντονης ανασφάλειας για τη φροντίδα του μωρού. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μουσικές δραστηριότητες που ενσωμάτωσε η μητέρα στην καθημερινότητα της, βοήθησαν στο δέσιμο της με το βρέφος, διαμόρφωσαν την επικοινωνία μεταξύ τους, και ως εκ τούτου υποστήριξαν και παρηγόρησαν τη μητέρα, όπως αναφέρεται επίσης στους Biringen et al. (2000), Cozolino (2010) και Wulff et al. (2021). Η μητέρα τόνισε ότι η μουσική ήταν ένα ουσιαστικό εργαλείο για να τη βοηθήσει να ρυθμίσει την ευημερία της. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

Ειδικά το τραγούδι, κατά τη διάρκεια της ημέρας, μου δίνει το κουράγιο να προχωρήσω και να χαμογελάω. Νιώθω ότι με βοηθά να χτίσω επικοινωνία με το μωρό μου, και έτσι καταφέρνω να το φροντίσω καλύτερα. Ανακουφίζομαι όταν τραγουδώ για το μωρό μου, όταν το βλέπω να ανταποκρίνεται, και όταν είμαι πολύ κάτω ψυχολογικά με γλυκαίνει... (μητέρα_συνέντευξη#3)

Πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε επίσης ότι οι μητέρες που γέννησαν το πρώτο τους παιδί κατά τη διάρκεια της νόσου COVID-19 ένιωθαν πολύ ευάλωτες (Steward, 2021) και ότι το τραγούδι τις βοήθησε.

Από τα δεδομένα διαφάνηκε ότι η μουσική λειτούργησε ως μέσο σύνδεσης και

για τα τρία μέλη της οικογένειας (μητέρα – βρέφος – πατέρας), τα οποία απολάμβαναν την ενασχόληση με τη μουσική και εκτίμησαν την ευκαιρία που τους έδωσε να υπάρχουν μαζί μουσικά. «Απλώς αγαπάμε τη μουσική μας, είμαστε τόσο ευλογημένοι που μπορούμε να τη ζούμε όλοι μαζί», έγραψε στο ημερολόγιο της η μητέρα (μητέρα_ημερολόγιο). Όπως και στα ευρήματα των Gingras (2013) και Dosaiguas et al. (2021), ο χρόνος που αξιοποιούσαν τα μέλη της οικογένειας με τη μουσική, τους επέτρεψε να συνδεθούν μεταξύ τους και να μοιραστούν πολύτιμες στιγμές που απολάμβαναν.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η ενσωμάτωση μουσικής κατά τη φροντίδα του βρέφους παρείχε ένα ισχυρό εργαλείο για τη συμμετέχουσα μητέρα τους πρώτους μήνες της μητρότητας. Διευκόλυε τη φροντίδα του βρέφους, ανέπτυξε και ισχυροποίησε τον συναισθηματικό δεσμό μεταξύ μητέρας και βρέφους και προήγαγε την ευμάρεια της, εύρημα που υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Trevarthen & Malloch, 2017). Τα ευρήματα της έρευνας, ενισχύουν την άποψη ότι η ενσωμάτωση ποικίλων μουσικών δραστηριοτήτων από τη μητέρα στην καθημερινή ρουτίνα (Costa-Giomi & Benetti, 2017) μετατρέπει την απαιτητική και αγχωτική καθημερινή φροντίδα του μωρού σε μια ευχάριστη εμπειρία. Η μητέρα τόνισε ότι η μουσική είχε γίνει ένα απαραίτητο εργαλείο ανατροφής και φροντίδας του βρέφους, για εκείνη και τον σύζυγό της, και ότι τη χρησιμοποιούσε εκτενώς και με συνέπεια σε διάφορες καταστάσεις. Οι μουσικές δραστηριότητες ρυθμίζουν την καθημερινή φροντίδα του βρέφους (Custodero et al., 2003), και ταυτόχρονα ενίσχυαν τον συναισθηματικό δεσμό μεταξύ μητέρας και παιδιού, καθώς και μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας (Costa-Giomi & Benetti, 2017· Gingras, 2013). Η συμμετέχουσα τόνισε ότι η ενσωμάτωση μουσικών δραστηριοτήτων στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους ενίσχυσε τη δική της ευημερία (Biringen et al., 2000· Cozolino, 2010· Wulff et al., 2021). Η μουσική ηρεμούσε και διασκέδασε εκείνην και το μωρό της (Roberts, 2010), κάνοντάς την να νιώθει άνετα, σίγουρη και ασφαλή στο έργο της ως μητέρα.

Αν και τα ευρήματα αυτής της έρευνας αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη περίπτωση και δεν μπορούν να γενικευτούν, ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι η μουσική αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρων και βρεφών είναι σημαντική και για τα δύο μέρη. Μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο ζήτημα θα μπορούσαν να μελετήσουν και αναλύσουν δεδομένα από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχουσών και να εξετάσουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου. Λόγω των θετικών ευρημάτων που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, όσον αφορά στον τρόπο που λειτουργεί η μουσική σε οικογενειακά περιβάλλοντα με βρέφη, διαφαίνεται ότι παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα για νέες μητέρες θα μπορούσαν να φανούν επωφελή για τις ίδιες και για τα παιδιά τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πρόγραμμα «*Music during pregnancy and infancy*» θεωρήθηκε από τη συμμετέχουσα ως άκρως σημαντικό για την επιμόρφωση και ανάπτυξή της, όσον αφορά στη χρήση της μουσικής για τη φροντίδα του μωρού της στο περιβάλλον του σπιτιού. Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα, η μητέρα ανέπτυξε βασικές δεξιότητες για την ενσωμάτωση της μουσικής στην καθημερινή φροντίδα του βρέφους της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, M.S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-34.
- Biringen, Z., Matheny, A. Bretherton, I., Renouf, A. & Sherman, M. (2000). Maternal representation of the self as parent: Connections with maternal sensitivity and maternal structuring. *Attachment and Human Development*, 2, 218-232.

- Byrn, M. D., & Hourigan, R. (2010). A comparative case study of music interactions between mothers and infants. *Contributions to Music Education*, 37(1), 65-79.
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδιότραγουδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49-68.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Costa-Giomi, C., & Benetti, L. (2017). Through a baby's ears: Musical interactions in a family community. *International Journal of Community Music*, 10(3), 289-303.
- Cozolino, L. (2010). *The neuroscience of psychotherapy*. W. W. Norton.
- Custodero, L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Research Studies in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Custodero, L., 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., & Johnson-Green, E. (2003) Passing the cultural torch: musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102-114.
- Custodero, L., & Johnson-Green, E. (2008). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Childhood Development and Care*, 178(1), 15-39.
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In N. L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389-410). The MIT Press.
- Dosaiguas, M., Pérez-Moreno, J., Gluschankof, C., & Costa-Giomi, E. (2021). Listening to a siblings' day: musical interactions in a family setting. *Early Child Development & Care*, 191(12), 1843-1857. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1863392>
- Fancourt, D., & Perkins, R. (2017). Associations between singing to babies and symptoms of postnatal depression, wellbeing, self-esteem and mother-infant bond. *Public Health*, 145, 149-152.
- Gingras, P. (2013). *Music at home: A portrait of family music-making* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text, ProQuest Dissertations & Theses Global. (1318666604).
- Gordon, E. (1971). The Source of Musical Aptitude. *Music Educators Journal*, 57(8), 35-37. <https://doi.org/10.1177/002743217105700801>
- Hallam, S. (2006). Musicality. Στο G. E. McPherson (Επιμ.), *The child as musician: A handbook of musical development* (σσ. 93-110). Oxford University Press.
- Hatch, F.W., & Maietta, L. (1991). The role of kinesthesia in pre-perinatal bonding. *Pre and Peri-Natal Psychology*, 5(3), 253-270.
- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 175(7&8), 647-660.
- Malloch, S. N. (1999-2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1), 29-57.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey Bass Publishers.
- Perkins, R. (2021). Group singing to support women experiencing symptoms of postnatal depression. *International Journal of Birth & Parent Education*, 8(4), 20-23.
- Roberts, R. (2010). *Wellbeing from Birth*. London: Sage Publications Ltd.
- Schellenberg, E. G., Trehub, S. E., & Hill, D. S. (1997). The origins of music perception and cognition: A developmental perspective. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 103-128). Psychology Press.
- Stewart, L. A. (2021). Providing supports for "Covid Mums" through an adapted Sing & Grow group program. *Australian Journal of Music Therapy*, 32(2), 115-133.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L., & Saraza, M. (1997). Mothers' and fathers' singing to infants. *Developmental Psychology*, 33(3), 500-507.
- Taffuri, J. (2017). Building musical self-identity in infancy. In R. MacDonald, J.D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identity* (pp. 197-212). Oxford University Press.
- Trehub, S. E. (2009). Music lessons from infants. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 229-234). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 21-40). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2012). Communicative Musicality: The human impulse to create and share music. In D.J. Hargreaves, R.A.R., MacDonald, & D.E. Miell (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 259-284). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 21-40). Oxford

University Press.

- Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to three*, 23, 10-18.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2017). The musical self. Affections for Life in a community of sound. In R. MacDonald, J.D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identity* (pp. 155-175). Oxford University Press.
- Vlismas, W., & Bowes, J. (1999) First-time Mothers' Use of Music and Movement with Their Young Infants: The Impact of a Teaching Program, *Early Child Development and Care*, 159(1), 43-51. 10.1080/0300443991590105
- Wulff, V., Hepp, P., Wolf, O. T., Fehm, T., & Schaal, N. K. (2021). The influence of maternal singing on well-being, postpartum depression and bonding – a randomised, controlled trial. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12884-021-03933-z>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.
- Young, S. (2016). Musical childhoods: Theoretical background and new directions. In B. Ilari & S. Young (Eds.), *Children's home musical experiences across the world* (pp. 29-42). Indiana University Press.
- Young, S., & Ilari, B. (2019). Introduction. In S. Young & B. Ilari (Eds.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (pp. 1-18). Springer.

Ράπτης, Θ. (2023). Το κλάμα του Οδυσσέα: η ιστορία των συναισθημάτων ως βάση για τη συναισθηματική αγωγή στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περράκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 250-258). Ε.Ε.Μ.Ε.



Το κλάμα του Οδυσσέα: η ιστορία των συναισθημάτων ως βάση για τη συναισθηματική αγωγή στο μάθημα της μουσικής

Θεοχάρης Ράπτης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chraptis@uoi.gr

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για τη σημασία της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών και για τον ρόλο της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση. Εξαιτίας της σχέσης που έχει η μουσική με τα συναισθήματα, είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της σε εκπαιδευτικά πλαίσια προς μια κατεύθυνση συναισθηματικής αγωγής. Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια ιστορική και φιλοσοφική διερεύνηση η οποία υιοθετεί μια φουκωϊκή οπτική. Η αρχαιολογική και γενεαλογική προσέγγιση των συναισθημάτων εστιάζει στην ανάδειξη των διαδρομών των λόγων (*discourses*) που διαπερνούν το πώς σκεφτόμαστε το συναίσθημα, με στόχο όμως την κριτική αντιμετώπιση του παρόντος. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τόσο την ενδεχομενικότητα των συναισθημάτων, όσο και τις βαθύτερες προϋποθέσεις του εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου που επιτρέπουν και καθορίζουν τη βίωση και έκφρασή τους. Στόχος των παραπάνω είναι να τονιστεί ότι η μουσική στον χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οδηγεί σε μια κριτική αντιμετώπιση του τρόπου που βιώνουμε και εκφράζουμε συναισθήματα και στη συνειδητοποίηση των σχέσεων εξουσίας που εκφράζονται μέσα από αυτά. Η εργασία υποστηρίζει ότι η μουσική, φέροντας σε όλες τις εκφάνσεις της τα ίχνη φύσης και πολιτισμού, μπορεί να αποτελέσει το πεδίο υπέρβασης των διχοτομιών στις θεωρητικές προσεγγίσεις του συναίσθηματος. Η μουσική αγωγή θα μπορούσε να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν, να εκφράσουν, να αναγνωρίσουν, αλλά και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στα συναισθήματά τους.

Λέξεις κλειδιά: μουσική αγωγή και συναισθήματα, συναισθηματική επάρκεια, ιστορία των συναισθημάτων, γενεαλογία των συναισθημάτων

Odysseus' crying: The history of emotions as a basis for emotional education in music lessons

Theocharis Raptis

Associate Professor, University of Ioannina
chraptis@uoi.gr

Abstract

Currently, there is an increasing discussion about the importance of children's emotional competence. Due to the relationship between music and emotions, it is important to redefine music's place in educational contexts towards a direction of emotional education. This redefinition should certainly consider the achievements of music psychology in recent years. But, even more importantly, there is a need to explore the emotional goals in the context of music education. This exploration attempts both a historical and philosophical investigation through a Foucaultian archaeological and genealogical approach to emotions. The purpose is to make clear that music in an educational context can lead to a critical approach to the way we

experience and express emotions and also to an awareness about the power relations that are expressed through them. Because music carries the traces of nature and culture, it can be the field in which to overcome the dichotomies in the theoretical approaches of emotion. The relationship between music and emotions makes music education the appropriate field in which children and teachers can experience, express, recognize, but also reflect critically on emotions, according to the needs of each grade in school.

Keywords: music education and emotions, emotional competence, history of emotions, genealogy of emotions

Εισαγωγή

Η μελέτη των συναισθημάτων αποτέλεσε εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο έρευνας και συζήτησης μεταξύ άλλων και στον χώρο της φιλοσοφίας. Όπως σημειώνει ο Robert Solomon (2004) η κυρίαρχη τάση ήταν τα συναισθήματα να διακρίνονται απόλυτα από τον λόγο, ως αντικρουόμενες δυνάμεις της ψυχής. Εξαιτίας της πρωτοκαθεδρίας του λόγου, τα συναισθήματα, ως κάτι αναξιόπιστο και κατώτερο, υπήρξαν σε επίπεδο επιστημονικό και ερευνητικό, για μεγάλο διάστημα μάλλον παραγκωνισμένα. Αυτή η επιστημονική αντιμετώπιση αντικατόπτριζε και ενίσχυε μια κοινωνική αντίληψη που ήθελε τα συναισθήματα μακριά από τον δημόσιο βίο, στον χώρο του ιδιωτικού. Η ορθή λειτουργία του δημόσιου βίου απαιτούσε την κυριαρχία του ορθού λόγου και τον απόλυτο έλεγχο του συναισθήματος ή τον περιορισμό του στον χώρο του ιδιωτικού, πίσω από τις κλειστές πόρτες των σπιτιών. Όχι τυχαία, αυτός υπήρξε για πολλά χρόνια και ο χώρος των –πάντα πολύ συναισθηματικών (!)– γυναικών.

Τα τελευταία ωστόσο χρόνια διαπιστώνουμε ότι τα συναισθήματα έρχονται όλο και περισσότερο στο προσκήνιο. Ακούμε όλο και πιο συχνά για «συναισθηματική νοημοσύνη» και «συναισθηματικές δεξιότητες», ενώ στον χώρο της εκπαίδευσης η συζήτηση επικεντρώνεται στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, για παράδειγμα, στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής, ο ένας από τους τέσσερις βασικούς άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος είναι αυτός της «κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021, σελ. 7). Όλη αυτή η εξέλιξη ασφαλώς θα μπορούσε σε πρώτο επίπεδο να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα θετική. Εκεί που το συναίσθημα δεν υπήρχε γενικότερα ως αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται σταδιακά να κερδίζει τη θέση που του αξίζει. Ωστόσο, η όλη εξέλιξη θυμίζει κάτι από τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε η δημιουργικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου τελικά οδηγηθήκαμε σε μια πρωταρχικώς μετρήσιμη και εργαλειοποιημένη δημιουργικότητα (Kanellopoulos 2022· Darras, 2011).

Δεν θα πρέπει λοιπόν να θεωρήσουμε τη συναισθηματική αγωγή και τους στόχους της ως κάτι δεδομένο και ξεκάθαρο, ούτε θα πρέπει να περιορίσουμε τον ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού στην αναζήτηση απλώς των τρόπων επίτευξης της λεγόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ψυχολογία έχει ασφαλώς φωτίσει σε μεγάλο βαθμό τους μηχανισμούς με τους οποίους η μουσική επηρεάζει τα συναισθήματα (Juslin, 2019· Juslin & Sloboda, 2013), ωστόσο, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό προφανώς δεν αρκεί. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς ο χώρος που περιγράφουμε και κατανοούμε τα πράγματα, το τι υπάρχει, αλλά και ο χώρος που αναστοχάζομαστε προς τα πού θέλουμε να κατευθυνθούμε, το τι θα μπορούσε ή θα έπρεπε να υπάρχει. Νομίζω ότι αξίζει να προσπαθήσουμε να διευρύνουμε τον ρόλο της μουσικής παιδαγωγικής πέρα από αυτόν του παρόχου τεχνικών επίτευξης στόχων, τους οποίους άλλοι αποφασίζουν και εμείς αποδεχόμαστε άκριτα.

Τα κοινωνικά ίχνη των συναισθημάτων

Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα σήμερα, είναι ότι συνήθως τα θεωρούμε ως κάτι που ανήκει στη σφαίρα του αυστηρώς προσωπικού. Η φύση του συναισθήματος, η έντονα βιωματική του διάσταση, συχνά αποκρύπτει τις κοινωνικές παραμέτρους που το επηρεάζουν. Ο ρόλος της μουσικής υπήρξε καθοριστικός προς τη διαμόρφωση αυτής της θεώρησης. Η μουσική, εξαιτίας και της ιδιαίτερης θέσης που της επεφύλαξε ο ρομαντισμός κατά τον 19ο αιώνα, θεωρήθηκε ως ο ιερός χώρος του προσωπικού βιώματος, του βαθύτερου ατομικού συναισθήματος που η γλώσσα δεν μπορεί να εκφράσει, ούτε καν να αγγίξει. Μάλιστα τα έντονα συναισθήματα θεωρήθηκαν ως το απόλυτο εχέγγυο αυθεντικότητας, που τοποθετούσε το άτομο πέρα από κοινωνικές συμβάσεις και περιορισμούς. Το συναίσθημα έγινε η άμυνα απέναντι στους καταναγκασμούς της κοινωνίας (Meyer, 1984). Και σήμερα, συνήθως θεωρούμε το συναίσθημα ως κάτι απολύτως προσωπικό, που ανήκει στον πιο απαραβίαστο πυρήνα μας, ενώ ταυτόχρονα αυτό που αισθανόμαστε φαντάζει ως κάτι απόλυτα φυσιολογικό και δεδομένο, ως κάτι που δε θα μπορούσε να είναι αλλιώς.

Ωστόσο, στον χώρο της έρευνας δίνεται πλέον έμφαση στην ανάπτυξη θεωρήσεων που βλέπουν τα συναισθήματα περισσότερο ως κοινωνικές κατασκευές, και διερευνούν το πώς οι εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες καθορίζουν τα συναισθήματά μας. Ένας τρόπος να κατανοήσουμε καλύτερα την άμεση εξάρτηση των συναισθημάτων από το ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο, θα ήταν να φύγουμε από την εποχή μας και να δούμε πώς αισθάνονταν οι άνθρωποι σε άλλες εποχές. Ας δούμε σύντομα ένα παράδειγμα που έρχεται από πολύ παλιά: πάντα μου προκαλούσε εντύπωση ότι ο Οδυσσεύς, όπως και άλλοι ομηρικοί ήρωες, κλαίει διαρκώς. Στην Οδύσσεια τον βρίσκουμε να κλαίει όταν συγκινείται, όταν φοβάται, όταν του λείπει η Ιθάκη στο νησί της Καλυψούς, όταν χάνει συντρόφους. Κλαίει 'φωναχτά' και δημόσια, όχι κρυφά και διακριτικά, εκτός αν πρέπει να το κρύψει, όπως όταν ακούει τον Δημόδοκο. Κλαίει «θρηνητικά, ούτε πουλιά δεν κλαίγουν τόσο ... και έτσι πικρά τα δάκρυα έσταζαν απ' τα μάτια» (Οδύσσεια, π 216-219). Και όλα αυτά, ποιος; Ο Οδυσσεύς, που κανένας δεν αμφισβητεί ούτε την ευφυΐα του, ούτε τη γενναιότητά του. Σήμερα, δεν νομίζω για παράδειγμα στις κινηματογραφικές αποδόσεις των επών, να περιμέναμε να δούμε ήρωες αυτής της εμβέλειας να κλαίνε γοερά.

Χρησιμοποιώ αυτή την εικόνα ως αφετηρία αμφισβήτησης των δικών μας βεβαιοτήτων για το τι είναι, πώς εκφράζεται και πώς λειτουργεί το συναίσθημα. Σε μια προσπάθεια να προχωρήσουμε την εξέτασή μας πιο συστηματικά, προτείνεται να προσεγγίσουμε τα συναισθήματα μέσα από μια φουκωική αρχαιολογική και γενεαλογική ματιά (Foucault, 2011, 2013). Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι να διερευνηθεί τι (θεωρούνταν ότι) ήταν και πώς λειτουργούσαν τα συναισθήματα σε προηγούμενες εποχές, έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι διαφορετικές προϋποθέσεις βίωσης και έκφρασης συναισθημάτων σε διαφορετικούς χρόνους, τόπους και πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάτι αντίστοιχο και για τη δική μας εποχή, να φωτίσουμε τους τρόπους με τους οποίους και σήμερα βιώνονται και εκφράζονται συναισθήματα, αλλά και να συνειδητοποιήσουμε την ενδεχομενικότητά τους. Οι Abu-Lughodg και Lutz (1990) προτείνουν μια ανίχνευση της γενεαλογίας του «συναίσθηματος», ώστε να διαπιστωθεί «πώς δημιουργήθηκαν τα συναισθήματα στην τρέχουσα μορφή τους, ως φυσιολογικές δυνάμεις, που βρίσκονται μέσα στα άτομα, που ενισχύουν την αίσθηση της μοναδικότητάς μας και θεωρούνται ότι παρέχουν πρόσβαση σε κάποιο είδος εσωτερικής αλήθειας για τον εαυτό» (σελ. 6). Ένα δεύτερο βήμα θα ήταν να φωτίσουμε τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να διαπερνούν, εκφράζουν, συγκροτούν και αναπαράγουν τα συναισθήματα. Η συνειδητοποίηση αυτή θα μπορούσε να

δημιουργήσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση μιας πιο απελευθερωτικής συναισθηματικής στάσης.

Σταθμοί της ερευνητικής προσέγγισης της ιστορίας των συναισθημάτων

Ενδιαφέρον για την ιστορία των συναισθημάτων υπήρχε και σε προηγούμενες εποχές. Η μελέτη όμως της ιστορίας των συναισθημάτων συστηματοποιείται κατά τον 20ό αιώνα. Μάλιστα κάποιες παγκόσμιες εξελίξεις στο πολιτικό πεδίο, όπως η άνοδος του Ναζισμού στην εξουσία και οι πρακτικές του ή η 11η Σεπτεμβρίου, θεωρήθηκαν ως κομβικά γεγονότα που έδωσαν ώθηση στην έρευνα της ιστορίας των συναισθημάτων (Plamper, 2012/2015). Έχει υποστηριχθεί ότι στο πέρασμα των χρόνων η συναισθηματική βάση των ανθρώπων μπορεί να παραμένει σταθερή, αλλάζει όμως η εννοιολογική τους προσέγγιση. Πρωτεργάτης προς την κατεύθυνση αυτή υπήρξε ο Lucien Febvre ο οποίος αναλύει αναπαραστάσεις του συναισθήματος στη γραφή και την εικόνα διαχρονικά και εντοπίζει τις μετατοπίσεις της σημασίας των σχετικών με το συναίσθημα εννοιών (Febvre, 2015).

Οι Peter Stearns και Carol Zisowitz Stearns προτείνουν μια διάκριση μεταξύ της ατομικής εμπειρίας του συναισθήματος και των συναισθηματικών κανόνων. Εισηγάγαν τον όρο «συναισθηματολογία» (emotionology), που ουσιαστικά ορίζει «τις στάσεις ή τα πρότυπα με τα οποία μια κοινωνία, ή μια καθορισμένη ομάδα μέσα σε μια κοινωνία, διατηρεί τα βασικά συναισθήματα και την κατάλληλη έκφρασή τους, όπως και τους τρόπους που οι θεσμοί αντικατοπτρίζουν και ενθαρρύνουν αυτές τις στάσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά» (Plamper, 2012/2015, σελ. 92). Βέβαια, η προσέγγιση αυτή υπονοεί έναν απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ εσωτερικών συναισθημάτων και της έκφρασής τους, υιοθετώντας το λεγόμενο «υδραυλικό ερμηνευτικό μοντέλο», σύμφωνα με το οποίο τα εσωτερικά συναισθήματα, που είναι παγκόσμια, εκφράζονται ή ελέγχονται με βάση τους κοινωνικούς κανόνες. Αυτά τα συναισθήματα τα αντιλαμβανόμαστε σωματικά και τα αποδίδουμε με έννοιες όπως «βράζει», «ξεσπάει», «φουσκώνει» και μπορεί να γίνονται ορατά με ποικίλους τρόπους (σωματικά, μέσω της γλώσσας, μέσω της τέχνης). Η υδραυλική ερμηνεία των συναισθημάτων έχει τη βάση της στη μεσαιωνική παθολογία του χυμών, καθώς και στις νευρολογικές έρευνες του Δαρβίνου (Rosenwein, 2002).

Ο William Reddy (2001) στο έργο του *The Navigation of Feeling* χρησιμοποιεί ως ερμηνευτικό μέσο τη θεωρία του λόγου του John Austin και υποστηρίζει ότι οι δηλώσεις σχετικά με τα συναισθήματα μπορεί να τα περιγράφουν, αλλά μπορεί και να τα αλλάζουν. Όταν λέω «είμαι λυπημένος» εν μέρει περιγράφω μια κατάσταση, μπορεί όμως και να ενισχύω κάποια συναισθήματα, μειώνοντας ή αντικαθιστώντας ταυτόχρονα κάποια άλλα (Plamper, 2012/2015). Ο Reddy εισήγαγε την έννοια «emotive» και υποστήριξε ότι περιγράφοντας μια κατάσταση του κόσμου χρησιμοποιώντας το συναίσθημα, επιδιώκουμε επίσης να επηρεάσουμε αυτή την κατάσταση. Ο Reddy ορίζει ως «συναισθηματικό καθεστώς» (emotional regime) το σύνολο των συναισθημάτων που μπορεί να προβάλλονται από μια κυρίαρχη τάξη ή ομάδα μαζί με τις σχετικές τελετουργίες τους και άλλες συμβολικές πρακτικές, ενώ «συναισθηματική πλοήγηση» είναι οι ελιγμοί μεταξύ διαφορετικών και αντικρουόμενων συναισθηματικών στόχων (Reddy, 2001). Σύμφωνα με τον Reddy, ο τρόπος που μιλάμε και εκφράζουμε τα συναισθήματα σε κάθε εποχή, είναι καθοριστικός και για το πώς τα βιώνουμε και τα αντιλαμβανόμαστε. Η έκφραση των συναισθημάτων δεν είναι κάτι εξωτερικό, δεν αφορά απλώς το πώς μπορεί να κρύβουμε, να καταπιέζουμε ή να διαχειριζόμαστε συναισθήματα, αλλά διαμορφώνει με τρόπο ουσιαστικό το ίδιο το συναίσθημα που βιώνεται (Hitzer, 2011).

Η Monique Scheer (2012), συνδυάζοντας τη θεωρία του Reddy με τη σκέψη του

Bourdieu, προτείνει την έννοια των «συναισθηματικών πρακτικών», δημιουργώντας έτσι γόνιμο έδαφος για την ανάδειξη της σημασίας του σώματος ως φορέα της ιστορίας. Όπως υποστηρίζει, η συνείδηση είναι αποτέλεσμα άρθρωσης λειτουργιών του εγκεφάλου, του σώματος και του κόσμου (Scheer, 2012). Ορίζει τις «συναισθηματικές πρακτικές» ως «χειρισμούς του σώματος και του νου για την πρόκληση συναισθημάτων εκεί που δεν υπάρχουν, ή για να εστιάσει στις διάχυτες διεγέρσεις και να τους δώσει ένα κατανοητό σχήμα, ή για να αλλάξει ή να αφαιρέσει τα συναισθήματα που υπάρχουν ήδη» (Scheer, 2012, σελ. 209). Σύμφωνα με τη Scheer, υπάρχουν τέσσερα είδη συναισθηματικών πρακτικών: κινητοποίηση, ονοματοδοσία, επικοινωνία και ρύθμιση (Scheer, 2012, 2016). Οι ρυθμιστικές συναισθηματικές πρακτικές είναι πολύ κοντά στους λόγους (discourses) του Foucault, καθώς δεν ελέγχουν απλώς τα συναισθήματα, αλλά και τα δημιουργούν. Το γεγονός για παράδειγμα ότι τα νεαρά αγόρια σπάνια κλαίει και ότι τα νεαρά κορίτσια συχνά καταπίνουν το θυμό τους είναι αποτέλεσμα τέτοιων ρυθμιστικών συναισθηματικών πρακτικών, λιγότερο ή περισσότερο φανερών. Οι συναισθηματικές πρακτικές συνδέονται με την έννοια του habitus (Bourdieu, 1984) η οποία περιγράφει μια μορφή «γνώσης του σώματος», που έχει ιζηματοποιηθεί (Pampller, 2015).

Τέλος, η Rosenwein πρότεινε τον δικό της τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής διάστασης του συναισθήματος και εισήγαγε την έννοια της συναισθηματικής κοινότητας (Rosenwein, 2006). Οι συναισθηματικές κοινότητες είναι ομάδες ατόμων με κοινούς κανόνες όσον αφορά την έκφραση των συναισθημάτων. Αυτές μπορεί να ταυτίζονται με τις κοινότητες σε μια κοινωνία (οικογένειες, γειτονιές, συντεχνίες, μοναστήρια, ενορίες) αλλά το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς αξιολογούνται και πώς εκφράζονται τα συναισθήματα, ποια είναι αναμενόμενα και ενθαρρύνονται, ποια δε γίνονται ανεκτά και αποδοκιμάζονται (Rosenwein, 2002). Η Rosenwein θεωρεί ότι οι συναισθηματικές κοινότητες βασίζονται κατά κανόνα στη διαπροσωπική επαφή, ωστόσο μπορούν να είναι και «κειμενικές κοινότητες», στις οποίες οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους π.χ. μέσω των γραπτών, χωρίς να συναντώνται (Rosenwein, 2006). Αυτό ασφαλώς αποκτά μια νέα διάσταση στην εποχή μας, όπου γίνεται πλέον λόγος για διαδικτυακές κοινότητες.

Τα συναισθήματα στη μουσική εκπαίδευση

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, τα συναισθήματα έχουν μια σωματική – βιολογική βάση και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιοσυγκρασία και τη μοναδική βιογραφία κάθε ατόμου, ωστόσο, από την πολύ συνοπτική παρουσίαση κάποιων σημαντικών σταθμών της επιστημονικής εξέτασης της ιστορίας των συναισθημάτων που προηγήθηκε, γίνεται σαφές ότι τα συναισθήματα καθορίζονταν πάντα και από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Και αυτό, όχι μόνο στο επίπεδο της έκφρασης, όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά και στο επίπεδο της πρόκλησης και βίωσης των συναισθημάτων. Το πώς μιλάμε ή εκφράζουμε τα συναισθήματα σε κάθε συγκεκριμένο πλαίσιο, το τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται να εκδηλώσουμε ως συναίσθημα, είναι κάτι που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τι αισθανόμαστε. Αυτό που μερικές φορές φαντάζει τόσο ιδιωτικό και αυτονόητο, που μοιάζει να αποτελεί το κέντρο της ιερής και συμπαγούς σφαίρας του προσωπικού, μπορεί να καθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες, και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από όσο φανταζόμαστε. Άρα, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει να αναδειχτεί αυτή ακριβώς η κοινωνική διάσταση των συναισθημάτων.

Ιδιαίτερα διαφωτιστικά προς μια κατεύθυνση κριτικής επισκόπησης των συναισθημάτων στον χώρο της εκπαίδευσης είναι τα όσα υποστηρίζει η Megan Boler (1999): ο έλεγχος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιείται είτε μέσω ρητών κανόνων, είτε μέσω μετρήσιμων δεδομένων δεξιοτήτων και χρησιμότητας, που μετριούνται από θεωρούμενα ως ουδέτερα επιστημονικά εργαλεία, επιδιώκοντας την

αποτελεσματική διαχείριση και την ψυχική υγεία. Οι κοινές μας αντιλήψεις για το συναίσθημα συνδέονται με κυρίαρχους λόγους (discourses) που στο ευρύτερο πλαίσιο της δυτικής σκέψης, βασίζονται είτε στην επιστήμη, είτε στον ορθό λόγο του Διαφωτισμού, είτε σε θρησκευτικές αντιλήψεις και κανόνες. Είναι λοιπόν σημαντικό να γίνεται συνειδητό ότι τα συναισθήματα, που αντανακλούν τις πολύπλευρες ταυτότητές μας μέσα σε κοινωνικές ιεραρχίες, ενσαρκώνουν και πραγματώνουν σχέσεις εξουσίας.

Τα συναισθήματα αποτελούν ένα βασικό μέσο με το οποίο μαθαίνουμε να εσωτερικεύουμε τις ιδεολογίες ως κοινές και αυτονόητες αλήθειες. Έτσι τα παιδιά ακούν πολλές φορές και μαθαίνουν ότι πρέπει να ελέγχουν τον θυμό τους και να μην τον εκφράζουν, να μην αμφισβητούν την εξουσία των μεγαλύτερων, να είναι υπάκουα και να μην αντιστέκονται σε εκείνους που έχουν δύναμη. Αυτοί οι κανόνες μπορεί να εσωτερικεύονται μέσω της βίωσης συναισθημάτων όπως η ντροπή ή η ταπείνωση, για παράδειγμα, όταν αποκαλύπτεται η προσπάθεια αμφισβήτησης της εξουσίας του δασκάλου ή ο φόβος της τιμωρίας για τα παραπάνω. Συχνά η ενοχή μπορεί να προκύπτει ως αποτέλεσμα του θυμού που δεν πρέπει να εκδηλωθεί ή της απαθούς στάσης λόγω φόβου απέναντι σε μια αδικία. Το συναίσθημα της υπερηφάνειας μπορεί να ερμηνευτεί και ως μια μορφή αποδοχής του ανταγωνισμού ως μοναδικού τρόπου συνύπαρξης. Στην εφηβεία βέβαια αυτές οι σχέσεις αλλάζουν, καθώς αναπτύσσονται κυρίως σχέσεις εξουσίας μεταξύ ομηλικών, ενώ τα παιδιά, ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη ή την εθνοτική τους καταγωγή, μαθαίνουν διαφορετικούς κανόνες σχετικά με το ποιες συναισθηματικές εκφράσεις μπορεί να είναι αποδεκτές. Τα παραπάνω αποτελούν παραδείγματα του πώς μπορεί να εσωτερικεύονται συναισθηματικές στάσεις. Τα άτομα δηλαδή δεν εκφράζουν απλώς, αλλά και βιώνουν συναισθήματα σε μεγάλο βαθμό, όπως αυτά επιβάλλονται από τις κοινωνικές νόρμες. Η διαδικασία εσωτερικεύσης συμβάλλει στο να εξαφανίζονται τα κοινωνικά ίχνη από τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα αυτά να εντάσσονται εξ ολοκλήρου στον χώρο του προσωπικού. Όλα τα παραπάνω ασφαλώς λαμβάνουν χώρα με πολύ έντονο τρόπο στα μαθήματα μουσικής. Και αυτό γιατί (α) η μουσική συνδέεται σχεδόν αυτομάτως με συναισθήματα, και (β) οι μουσικές πράξεις (Small 2010) που επιτελούμε φέρουν ανεξίτηλα, είτε ως μουσικές επιλογές είτε ως πρακτικές επιτέλεσης, τα ίχνη διακρίσεων και εξουσίας μεταξύ φύλου, καταγωγής και κοινωνικής τάξης.

Είναι λοιπόν σημαντικό ο εκπαιδευτικός μουσικής να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές του να αρχίσουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα συναισθήματά τους. Το μάθημα της μουσικής είναι ένα πεδίο προνομιακό, καθώς μέσα από στοχευμένες δράσεις μπορεί να επιτυγχάνεται ο συνδυασμός της βιωματικής προσέγγισης με τον αναστοχασμό, που συμβάλλει στο να αναγνωρίζουν οι μαθητές πώς αισθάνονται οι ίδιοι και οι άλλοι, Ταυτόχρονα μπορούν να ανακαλύπτουν τρόπους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις συμπεριφορές τους, κατανοώντας ταυτόχρονα ότι τα συναισθήματα δεν είναι κάτι απολύτως προσωπικό, ούτε και η συναισθηματική αντίδραση είναι αυτονόητη και η μόνη δυνατή. Οι ποικίλες μουσικές δράσεις έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν βαθύτατα προσωπικά βιώματα και σωματοποιημένες εμπειρίες με μορφές συνύπαρξης, όπου αισθανόμαστε την εγγύτητα του άλλου, αλλά και το αποτύπωμα του πολιτισμού και της ιστορίας. Η κριτική σχέση που προτείνεται να αναπτύξουν τα παιδιά με τα συναισθήματά τους μπορεί να τα βοηθήσει να μην παγιδεύονται σε σχήματα που προκαθορίζουν τον τρόπο που βιώνουν ή εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Ασφαλώς οι μουσικές δράσεις που επιλέγονται θα πρέπει να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ηλικιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Στις μικρότερες ηλικίες για παράδειγμα απαιτείται προσοχή, ώστε να μη δημιουργείται στα παιδιά σύγχυση, καθώς πρόκειται για την περίοδο που τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν

γενικότερα κώδικες και κανόνες συμπεριφοράς. Σε όλες τις ηλικίες η διδασκαλία για παράδειγμα μουσικού οργάνου θα μπορούσε να συνδέεται πιο στοχευμένα με τα συναισθήματα: πώς θα ακουγόταν ένα μουσικό κομμάτι σε μια συγκεκριμένη συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση, ή αν θα θέλαμε να επικοινωνήσουμε σε επίπεδο συναισθηματικό μέσα από τη μουσική μας, ή αν θα επιχειρούσαμε να αλλάξουμε το συναισθηματικό φορτίο ενός μουσικού έργου κ.λπ; Το ιδιαίτερο που μπορεί να προσφέρει η μουσική, είναι ακριβώς ότι συνδυάζει, κατά τη διαμόρφωση ενός συναισθηματικού γίνεσθαι, την αμεσότητα και την ένταση της σωματικής διάστασης του συναισθήματος και της ιδιαίτερης βιογραφίας του υποκειμένου με τις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες.

Μια πιο κριτική στάση απέναντι στα συναισθήματα στην τάξη θα πρέπει να ξεκινά πρώτα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Είναι εντυπωσιακό ότι, ενώ συζητάμε συχνά για τις συναισθηματικές δυσκολίες και σχέσεις των μαθητών, δεν μιλάμε τόσο εύκολα για τα αντίστοιχα ζητήματα των εκπαιδευτικών, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο λόγος δεν είναι ασφαλώς πως δεν υπάρχουν προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει κριτικά τον τρόπο που αισθάνεται πράγματα για τους μαθητές και τους συναδέλφους του. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί ότι πολλές από τις συναισθηματικές συμπεριφορές του, μπορεί να είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών και ιστορικών καθορισμών του και των σχέσεων εξουσίας που προβάλλονται μέσα από αυτές. Τα συναισθήματά του σε μεγάλο βαθμό απορρέουν από τον ρόλο του απέναντι σε αυτούς, αλλά και απέναντι σε διοίκηση, γονείς, ευρύτερο περιβάλλον. Για παράδειγμα οι ενοχές, ο φόβος, η ανασφάλεια, η μη ικανοποίηση μπορεί να είναι και αποτέλεσμα της γενικότερης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μουσικής σε μια κοινωνία ή των συνθηκών εργασίας του. Μια τέτοια σκέψη μπορεί να βοηθά τον εκπαιδευτικό να μετριάσει τον συχνά απόλυτο τρόπο προσέγγισης που προκύπτει από τη βιωματική φύση των συναισθημάτων και τον εγκλωβίζει σε μια ατέρμονη βασανιστική ενδοσκόπηση και αυτό-ενοχοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσω της συνειδητοποίησης της ιστορικότητας και ενδεχομενικότητας των συναισθημάτων, να οδηγούνται προς μια πιο κριτική αντίληψη για το συναισθηματικό γίνεσθαι. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που προσφέρει η μουσική, δηλαδή τραγούδι, κίνηση, μουσικά όργανα, ακρόαση, σύνδεση με άλλες τέχνες και με αφηγήσεις, μπορούν να συμβάλλουν στη συναισθηματική ενίσχυση και χειραφέτηση των μαθητών τους (Raptis, 2020).

Επιλογικές σκέψεις

Τελειώνουμε από εκεί που ξεκινήσαμε, από τη στόχευση δηλαδή της συναισθηματικής αγωγής στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Η κριτική θεώρηση που συνοπτικά παρουσιάστηκε στον παρόν κείμενο μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η εξαιρετικά δημοφιλής θεωρία του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι πλήρως αν-ιστορική, καθώς αγνοεί πολιτισμικές διαφορές ή κοινωνικές ιεραρχίες, και στρέφεται αποκλειστικά προς τη δυνατότητα αυτόνομης επιλογής του ατόμου σχετικά με το πώς δρα και ελέγχει τα συναισθήματά του. Η προσέγγιση του Goleman είναι προβληματική, καθώς βλέπει τον τρόπο που η εκπαίδευση διαμορφώνει τον κοινωνικό εαυτό με όρους απολύτως ατομικιστικούς (Boyer, 1999). Η συγκεκριμένη αντίληψη, ανταποκρινόμενη στα αιτήματα των καιρών, εντάσσεται στην ευρύτερη οπτική της λεγόμενης «θετικής ψυχολογίας», σύμφωνα με την οποία ο καθένας είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για το τι αισθάνεται και για τις συνέπειες του τρόπου που διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ανεξάρτητα από κοινωνικούς παράγοντες και συνθήκες. Παράλληλα, η ευτυχία γίνεται μέσο μεγιστοποίησης της απόδοσης του ατόμου, ενώ η αποτυχία εσωτερικεύεται ως προσωπική ευθύνη και μετατρέπεται σε

ενοχή, αλλά και σε απόσυρση και παραίτηση από κάθε διεκδίκηση σε επίπεδο κοινωνικό (Cabanas & Illouz, 2019).

Η διερεύνηση της ιστορίας των συναισθημάτων είναι σε θέση να αποκαλύπτει τη βαθιά κοινωνική τους διάσταση και καθιστά τη μουσική εκπαίδευση τον κατάλληλο χώρο, όπου το προσωπικό και το κοινωνικό, οι επιλογές και οι καθορισμοί, η φύση και ο πολιτισμός συν-διαμορφώνουν ένα πολύ ιδιαίτερο πεδίο επιλογών και προοπτικών. Σας προσκαλώ λοιπόν να ξανακούσουμε το κλάμα του Οδυσσέα. Ίσως να μπορέσουμε σήμερα, και εμείς, αλλά και οι μαθητές μας, να κλάψουμε και να γελάσουμε πιο ελεύθερα.

Βιβλιογραφία

- Abu-Lughod, L., & Lutz, C.A (1990). Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In C.A. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the Politics of Emotion* (pp. 1-23). Cambridge University Press.
- Boler, M. (1999). *Feeling power. Emotions and education*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Manufacturing happy citizens. How the science and industry of happiness control our lives*. Polity Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why can it matter more than IQ*. Bantam Books.
- Darras, B. (2011). Creativity, creative class, smart power, social reproduction and symbolic violence. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 90-98). Routledge.
- Febvre, L. (2015). *Εναισθησία και ιστορία. Ιστορία και ψυχολογία* (Μ. Στεφανοπούλου, Μτφρ.). Μορφωτικό Ίδρυμα εθνικής Τραπέζης.
- Foucault, M. (2011, 2013). *Ιστορία της σεξουαλικότητας* (Τόμοι 1-3). (Τ. Μπέτζελος & Β. Πατσογιάννης, Μτφρ). Πλέθρον.
- Hitzer, B. (2011, November 23). *Emotionsgeschichte – ein Anfang mit Folgen*. H/Soz/Kult. <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001>
- Juslin, P. N., & Sloboda, J.A. (2013). Music and Emotion. In D. Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music* (3rd ed., pp. 583-645). New York Academic Press.
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό*.
- Kanellopoulos, P. A. (Fall 2022). Countering reverse détournement: subversive vs. subsumptive creativity. *Philosophy of Music Education Review*, 30(2),144-161
- Meyer, L. B. (1984, May 17). *Music and ideology in the nineteenth century. The Tanner Lectures on human values* [Lecture]. Stanford University. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/m/meyer85.pdf
- Όμηρος (2010). *Οδύσσεια*. (Θ. Μαυρόπουλος, Πρόλ., Επιμ. & Μτφρ.). Εκδόσεις Ζήτηρος.
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions. An introduction*. (K. Tribe, Trans.). Oxford University Press. (Original work published in 2012).
- Raptis, T. (2020). A Music Education Project (MEDEC) to strengthen the emotional competence of kindergarten students. *Visions of Research in Music Education*, 36(2), <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol36/iss1/2>
- Raptis, T. (2022). Emotions in music education as an ethical issue. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 7, 38-61.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feelings. A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the Early Middle Ages*. Cornell University Press.
- Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about emotions in history. *American Historical Review*, 107(3), 821-845. <https://doi.org/10.1086/532498>
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 5, 193-220.
- Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In M. Beitzl & I. Schneider (Eds.), *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen &*

- Gefühlswelten* (pp. 15-36). Buchreihe der Österreichischen Zeitschrift für Volkskunde, Neue Serie Band 27.
- Solomon, R. (2004) The philosophy of emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 3-15). The Guilford Press.
- Van Damme, N., & Ramaekers, S. (2022). Toddlers as soul workers: A critical take on emotions and well-being in early childhood education. *Journal of Philosophy of Education*, 56(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12653>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

Σαλτάρη, Ρ., Ετμεκτσόγλου, Ι., Ευθυμίου, Σ., & Κοκκινομηλιώτη, Λ. (2023). «Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας»: Μία μουσικοθεατρική παράσταση στο πλαίσιο της ακουστικής οικολογίας και οι επιδράσεις της στον υπό διαμόρφωση οικολογικό εαυτό. 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. 259-268). Ε.Ε.Μ.Ε.



**«Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας»:
Μία μουσικοθεατρική παράσταση στο πλαίσιο της ακουστικής οικολογίας και οι
επιδράσεις της στον υπό διαμόρφωση οικολογικό εαυτό**

Ρεγγίνα Σαλτάρη

Επιστημονική Συνεργάτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
s15salt@ionio.gr

Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
etioanna@ionio.gr

Σπυριδούλα Ευθυμίου

Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου, Μουσικοπαιδαγωγός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
refthymiou@gmail.com

Λένα Κοκκινομηλιώτη

Ακαδημαϊκή Υπότροφος, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
lenakok@ionio.gr

Περίληψη

Η εξελισσόμενη οικολογική κρίση έχει αναδείξει την αναγκαιότητα για επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, καθώς και για επανανοηματοδότηση της έννοιας του περιβάλλοντος. Προτεραιότητα της σημερινής εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ανάπτυξη ενός οικολογικού εαυτού σε ένα πλαίσιο όπου ο άνθρωπος δημιουργεί ταυτότητες τόσο με άλλους ανθρώπους όσο και με άλλα όντα της φύσης. Στη βάση αυτού του σκεπτικού, δημιουργήθηκε η μουσικοθεατρική παράσταση «Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας» η οποία, μέσω της ιστορίας, των τραγουδιών και των ηχοτοπίων, αναδεικνύει αυθεντικά πορτρέτα του πουλιού σταχτάρα (Arus arus) στο πλαίσιο της ακουστικής (και ευρύτερης) οικολογίας. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μελέτη των πιθανών μακροχρόνιων επιδράσεων της παράστασης στην ανάπτυξη του οικολογικού εαυτού των συντελεστών της παράστασης. Περίπου δύομιση χρόνια μετά την αρχική παράσταση, πραγματοποιήθηκε ομάδα εστίασης στην οποία συμμετείχαν εθελοντικά οκτώ συντελεστές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ευαισθητοποιήθηκαν σε ζητήματα της οικολογίας και της διαφορετικότητας, καθώς και ότι επηρεάστηκε η οπτική τους σχετικά με τη συμπεριφορά ανθρώπου προς άνθρωπο και ανθρώπου προς άλλα όντα της φύσης. Επιπλέον, διαφάνηκε η διάχυση των γνώσεων και των εμπειριών τους σε σχέση με τις σταχτάρες και σε άλλα άτομα και πλαίσια. Το άρθρο καταλήγει σε συμπεράσματα τα οποία αναδεικνύουν την αξία του μουσικού θεάτρου με οικολογικό προσανατολισμό ως κοινωνικού και εκπαιδευτικού εργαλείου.

Λέξεις κλειδιά: οικολογικός εαυτός, ακουστική οικολογία, μουσικοθεατρική παράσταση, μνήμη, σταχτάρες, Arus arus

“Swifts”: A musical theatre play in the context of Acoustic Ecology and its effects on the emerging ecological self

Regina Saltari

PhD, Scientific Collaborator, Department of Music Studies, Ionian University
s15salt@ionio.gr

Ioanna Etmektsoglou

Associate Professor, Department of Music Studies, Ionian University
etioanna@ionio.gr

Spyridoula Efthymiou

Music Educator, Phd, Department of Music Studies, Ionian University
refthymiou@gmail.com

Lena Kokkinomilioti

PhD, Academic Fellow, Department of Music Studies, Ionian University
lenakok@ionio.gr

Abstract

*The evolving ecological crisis has highlighted the necessity to renegotiate the relationship between humans and nature as well as to give a new meaning to the concept of the environment. Education today needs to set the development of an ecological self as a priority in a context where humans create identifications both with humans and other-than-human beings. On this basis, the musical theater performance “Swifts, the soundmark of Corfu”, through the story, music and soundscapes, highlights authentic portraits of the swift birds (*Apus apus*) in the context of ecology and acoustic ecology. This article presents the results from a study which explored weather and how the performances had any long-term effects on the development of an ecological self in the members of the theatre team. Approximately two and a half years after the initial performance, a focus group was held in which eight members of the theatre team volunteered to participate. The results of the study showed that the participants became mindful of issues of ecology and diversity. Also, their perspective on humans’ behaviour to human and other-than-human beings was affected. In addition, their knowledge and experiences with the swifts were disseminated to other people and contexts. The article concludes by highlighting the value of the ecologically-oriented musical theater as a social and educational tool.*

Keywords: ecological self, acoustic ecology, music theater performance, memory, swifts, *Apus apus*

Εισαγωγή

Ο ναρκισσιστικός Δυτικός τρόπος σκέψης και κουλτούρας έχει προωθήσει την αλαζονική αντίληψη ότι το ανθρώπινο είδος είναι ανώτερο όλων των άλλων. Η αντίληψη αυτή βασίζεται στην παράλογη πίστη ότι το φυσικό περιβάλλον και ό,τι υπάρχει μέσα σε αυτό θα πρέπει να είναι υπό την εξουσία του ανθρώπου εξαιτίας της συνειδητής σκέψης που διαθέτει (βλ. Kuhn, 2001). Ωστόσο, προς το τέλος του 20ού αιώνα αναδύθηκε η κοινωνική ανάγκη για μια πιο οικολογική οπτική του κόσμου. Σύμφωνα με τον Naess (1989), ο άνθρωπος επανασυνδέεται με τη φύση όταν δημιουργεί ταυτίσεις με τα άτομά της και αντιμετωπίζει το συμφέρον ενός άλλου όντος ως δικό του. Σε αυτή τη βάση, οφείλει να αναθεωρήσει τη σχέση του με τη φύση και να αναπτύξει έναν ταπεινό οικολογικό, και όχι εγωλογικό, εαυτό με σεβασμό στον ανθρώπινο και μη ανθρώπινο κόσμο (Abram, 1997). Η έννοια του οικολογικού εαυτού (Naess, 1989) αναφέρεται στη

δυνατότητα του ανθρώπου να ταυτίζεται με άλλα όντα πέραν του ανθρώπινου είδους. Ειδικά στις μέρες μας, όπου το ανθρώπινο αποτύπωμα στην περιβαλλοντική και κλιματική κρίση είναι εμφανές, η ανάπτυξη του οικολογικού εαυτού προτάσσεται ως ύψιστη προτεραιότητα της εκπαίδευσης. Μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι το ανθρώπινο είδος απομακρύνεται από τον φυσικό κόσμο, όχι μόνο σωματικά αλλά και ηχητικά, αναδύθηκε η επιστήμη της ακουστικής οικολογίας.

Με πρωτοπόρο τον συνθέτη R. M. Schafer, η ακουστική οικολογία μελετά τις επιδράσεις των ήχων ενός περιβάλλοντος στους οργανισμούς που ζουν εντός του (ηχοτοπίο, Truax, 1978) και στοχεύει στην ανάδειξη των ηχητικών ανισορροπιών που απειλούν την υγεία των ειδών και των οικοσυστημάτων (Truax, 1978). Η λεπτομερής και εις βάθος ανάλυση του ηχοτοπίου μέσω της ενεργητικής ακρόασης παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να ταυτοποιήσει τις «φωνές» του ηχοτοπίου, να αναγνωρίσει τα φυσικά και αισθητικά χαρακτηριστικά τους, να δημιουργήσει πολλαπλά νοήματα και να εστιάσει σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες αναδεικνύονται ως ψήγματα πολιτιστικής κληρονομιάς. Καθώς οι αναπτυσσόμενοι ακουστικοί οικολόγοι αφουγκράζονται τα ηχοτοπία της φύσης και του πολιτισμού, αρχίζουν να τα αντιλαμβάνονται ως μέρος μιας «μακροκοσμικής μουσικής σύνθεσης» (Schafer, 1994, σελ. 5). Επιπλέον, συνειδητοποιούν τη σχέση της ηχοποικιλότητας με τη βιοποικιλότητα και με την υγεία των συγκεκριμένων οικοσυστημάτων (Lamont et al., 2022).

Η ακουστική οικολογία στην εκπαιδευτική κοινότητα με μέσο το μουσικό θέατρο

Η ακουστική οικολογία είναι δυνατόν να ενσωματωθεί στις εκπαιδευτικές πρακτικές ιδιαίτερα μέσα από το μάθημα της μουσικής. Τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές ή άτυπες μουσικές πρακτικές, μια μουσικοθεατρική παράσταση μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια της οικολογικής γνώσης και συνείδησης των ατόμων. Συντελεστές και κοινό ευαισθητοποιούνται αναφορικά με τις σχέσεις «άνθρωπος-άνθρωπος» και «άνθρωπος-φύση» και αποκτούν μια βαθύτερη επίγνωση της οικολογικής τους ταυτότητας (Kammer, 2009· May, 2005). Ωστόσο, είναι δυνατόν οι επιδράσεις αυτές να επεκταθούν και σε άλλα άτομα και ομάδες, καθώς, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1997), τα συστήματα στην κοινωνία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σε αυτή τη βάση προβληματισμού, στοιχεία της παράστασης μεταφέρονται δυνητικά και εκτός θεάτρου, σε περιβάλλοντα, όπως το σχολείο, η οικογένεια, η κοινότητα, και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του οικολογικού εαυτού ατόμων τόσο από το παρόν όσο και από το «απόν» κοινό.

Στο πλαίσιο της ακουστικής οικολογίας, όταν ένα ζώο γίνεται ήρωας μιας μουσικοθεατρικής παράστασης, δημιουργούνται ευκαιρίες για βαθύτερη γνώση για το είδος του, τη σχέση του με τον άνθρωπο, καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο του στο ηχοτοπίο και στο οικοσύστημα. Η ιστορία και οι στίχοι των τραγουδιών είναι δυνατόν να αναδείξουν ομοιότητες ανάμεσα στα όντα, οι οποίες συμβάλλουν σε ψυχολογικές ταυτίσεις με το ζώο και σε μια υποκειμενική αίσθηση συγγένειας και οικειότητας με αυτό. Παράλληλα το άτομο κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και ανακαλύπτει στοιχεία και της δικής του ταυτότητας (Gibson, 1979· Gibson & Pick, 2000). Επιπλέον, μέσω του τραγουδιού και της κίνησης αποδίδεται ηχητικά και οπτικά το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται οι οργανισμοί-ήρωες της παράστασης. Με τον τρόπο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για βελτιωμένη αντίληψη του ηχοτοπίου και για δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στον εξωτερικό και στον εσωτερικό κόσμο των συμμετεχόντων (Ετμεκτσόγλου, 2019).

Μια παράσταση με ηχητικές και μουσικές εμπειρίες που συνδέονται με την πραγματική ζωή ενεργοποιεί το συναίσθημα και παρέχει στα άτομα μουσικές γνώσεις με νόημα οι οποίες καταγράφονται στέρεα στη μνήμη (Phelps, 2004). Οι πρωτογενείς

εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μάθησης αποτελούν βασικό πυρήνα στην εκπαιδευτική προσέγγιση του Dewey (1900), ο οποίος υποστήριξε ότι είναι αναγκαίο να συνδεθεί το σχολείο με την πραγματική ζωή, ώστε οι μαθητές να μεταφέρουν φυσικά και αυθόρμητα τις εμπειρίες τους από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

Λίγα λόγια για την παράσταση

Κίνητρο για τη συγγραφή του έργου ήταν η εσωτερική ανάγκη της δημιουργού (Ιωάννας Ετμεκτσόγλου) να κάνει τις σταχτάρες αισθητές τόσο ακουστικά όσο και οπτικά στους κατοίκους της Κέρκυρας. Οι σταχτάρες (*Arus arus*) έχουν έντονη παρουσία τα καλοκαίρια στην παλιά πόλη του νησιού και επομένως η χαρακτηριστική, υψίσυχη, συριχτή, δυνατή φωνή τους («σριιι») αποτελεί έναν μοναδικό ήχο για την τοπική κοινότητα (*ηχώσημο*, Schafer, 1994). Η ιστορία του έργου πλαισιώθηκε από πρωτότυπη μουσική, τραγούδια και ηχοτοπία με θεματικό περιεχόμενο τις σταχτάρες, τα χαρακτηριστικά τους, τις συμπεριφορές και τις λειτουργίες τους.

Στο έργο παρουσιάζονται αυθεντικά πορτρέτα των σταχταρών, τα οποία προέκυψαν μετά από επιστημονική έρευνα με τη συμβολή ειδικού βιολόγου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού εργαλείου «Η ΠΑΠΙΑ» (Ετμεκτσόγλου, 2019). Η επιλογή ενός άγριου ζώου ως πρωταγωνιστή, και όχι ενός κατοικιδίου, εμφανίζεται λιγότερο συχνά στην έρευνα και στις εκπαιδευτικές εφαρμογές (Born, 2018). Όπως αναφέρει ο Born, αυτό συμβαίνει ίσως γιατί έχουμε συνηθίσει να συνδέουμε τα άγρια ζώα με τον εξωτερικό χώρο και με απρόβλεπτες αντιδράσεις τόσο από τη μεριά του ζώου όσο και του ανθρώπου. Ο στόχος του μουσικοθεατρικού έργου ήταν να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να σχηματίσουν ταυτίσεις με τις σταχτάρες της Κέρκυρας και να αισθανθούν ότι έχουν ισχυρούς δεσμούς όταν τις βλέπουν και τις ακούν να διασχίζουν τον ουρανό.

Κεντρικοί ήρωες της ιστορίας είναι ο παππούς των σταχταρών, ο Πάππος Άπους, και ένας συνταξιούχος βιολόγος, ο Άπους Πάππος. Εκτός από το παρόμοιο όνομα, το πουλί και ο άνθρωπος μοιράζονται την αναπηρία των ποδιών τους, καθώς ο συνταξιούχος βιολόγος βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο και ο παππούς των σταχταρών έχει αδύναμα πόδια τα οποία σε ορισμένες συνθήκες δεν του επιτρέπουν να απογειωθεί από το έδαφος. Επιπλέον, οι δύο χαρακτήρες βιώνουν τον αποκλεισμό που δέχονται από την κοινωνία των ανθρώπων. Ωστόσο, και τα δύο όντα μοιράζονται θετικά χαρακτηριστικά, όπως την ανάγκη να ζουν σε κοινότητες, την ικανότητά τους να επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικά είδη, να εμπυχνώνουν τους νέους και να τους συσπειρώνουν σε ομάδες δράσης. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη της ιστορίας. Οι δύο κεντρικοί ήρωες συνεργάζονται προκειμένου να βρουν λύση στο πρόβλημα του αποκλεισμού τους. Τόσο ο ρόλος του πουλιού όσο και ο ρόλος του ανθρώπου παίχτηκαν από ηθοποιούς. Άλλοι ήρωες του έργου ήταν η δήμαρχος της κοινότητας και δύο κάτοικοι της παλιάς πόλης, η μία με θετική και η άλλη με αρνητική στάση προς τις σταχτάρες.

Οι παραστάσεις πραγματοποιήθηκαν από την Παιδική Σκηνή του Δημοτικού Θεάτρου Κέρκυρας το φθινόπωρο του 2019 σε εσωτερικό χώρο και το καλοκαίρι του 2020 σε εξωτερικό χώρο. Συνολικά, έγιναν περίπου 20 παραστάσεις στο Δημοτικό Θέατρο Κέρκυρας για δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Κέρκυρας μαζί με τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιες παραστάσεις έγιναν με μικτό κοινό. Πέντε ακόμα παραστάσεις πραγματοποιήθηκαν στο θέατρο του πάρκου Μον Ρεπό για μικτό κοινό. Τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της παράστασης, οι συντελεστές ενθάρρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν στα τραγούδια και να τα συνοδεύσουν με κινήσεις. Μετά την παράσταση ακολούθησαν τραγούδι, συζήτηση για τις σταχτάρες, παρακολούθηση ενός βίντεο, περιήγηση σε σχετική έκθεση φωτογραφίας, καθώς και

συμπλήρωση του «τετραδίου της σταχτάρας» με στοιχεία για αυτά τα πουλιά. Ο συνδυασμός της ιστορίας και των τραγουδιών σε μια συνολική υποκριτική ερμηνεία ανέδειξε ζητήματα ακουστικής οικολογίας τα οποία αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στη συνέχεια του άρθρου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη είναι μία εκ των υστέρων έρευνα (Cohen et al., 2008), η οποία επιχειρεί να εξετάσει αναδρομικά τις επιδράσεις της μουσικοθεατρικής παράστασης «Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας» στη διαμόρφωση του οικολογικού εαυτού των συντελεστών της παράστασης μέσα από τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) ποιο είναι το περιεχόμενο και τα είδη της μακρόχρονης μνήμης (π.χ. γνωστική, μουσική, κινητική, συναισθηματική, κοινωνική) που παραμένουν ενεργά από την παράσταση έως σήμερα;
- 2) ποιες είναι οι μεταβολές στον οικολογικό εαυτό (π.χ. αποδοχή χωρίς όρους, ενσυναίσθηση, ταυτίσεις με όντα πέραν του ανθρώπινου είδους), εάν έγιναν αντιληπτές;

Τα παραπάνω ζητήματα διερευνήθηκαν με τη μέθοδο της ομάδας εστίασης, η οποία επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητάς της να οδηγήσει σε μια πλούσια και βαθιά κατανόηση των εμπειριών και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008· Lokanath, 2016). Από τους 12 συντελεστές που είχαν ενεργή και συνεχή παρουσία στην προετοιμασία και τη διεξαγωγή της παράστασης, συμμετείχαν εθελοντικά οκτώ. Κατόπιν ενημέρωσής τους σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, οι οκτώ συντελεστές δήλωσαν εγγράφως τη συναίνεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα.

Η ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2022 και διήρκησε περίπου δύο ώρες. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης δόθηκε έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Το γεγονός ότι είχαν εργαστεί μαζί για περίπου 6 μήνες εξασφάλισε σε μεγάλο βαθμό έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας παρά τους διαφορετικούς ρόλους τους (τέσσερις ηθοποιοί, η σκηνοθέτης, ένας μουσικός, ο σκηνογράφος και η γραφίστρια). Η συνέντευξη ηχογραφήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε. Ακολούθησε επεξεργασία των δεδομένων με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Όλα τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αλλάξει για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή στην παράσταση προκάλεσε στους συντελεστές προβληματισμούς σχετικά με τα ζητήματα της οικολογίας και της διαφορετικότητας, καθώς και ότι επηρέασε την οπτική τους για τη συμπεριφορά ανθρώπου προς άνθρωπο και ανθρώπου προς άλλα όντα της φύσης. Επίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη διάχυση της γνώσης και των εμπειριών τους με τις σταχτάρες σε άλλα άτομα και πλαίσια και τόνισαν την εκπαιδευτική αξία του (μουσικού) θεάτρου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά θεματική κατηγορία.

Νοηματοδότηση της οικολογίας και της ακουστικής οικολογίας

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην επίδραση που είχε η παράσταση στον τρόπο που νοηματοδοτούν την οικολογία και την ακουστική οικολογία.

Τόνισαν την αναγκαιότητα για οπτική και ακουστική παρατήρηση του περιβάλλοντος ως καθημερινή πράξη που παρέχει νέες οπτικές θέασης του κόσμου και που «μπορεί να ανοίξει ένα καινούριο παράθυρο μες στο κεφάλι κάποιου ανθρώπου» (Ξένη).

Δήλωσαν ότι μετά από τη συμμετοχή τους στην παράσταση απέκτησαν όχι μόνο γνώσεις για το πουλί αλλά και επίγνωση για αυτό ως μοναδική οντότητα. Κάποιοι αντιλήφθηκαν τη σταχτάρα ως «ένα κομμάτι της πόλης» (Ξένη) και «μέρος της ταυτότητάς» τους (Θωμάς). Μία συμμετέχουσα τόνισε ότι η επαφή με το πουλί «αντίστοιχα αλλάζει και [τ]η στάση απέναντι σε αυτό» και η σχέση γίνεται προσωπική: «άμα το ονοματίσεις, το αγαπάς . . . είναι δικό σου και το προστατεύεις» (Ελενα).

Διαπιστώθηκε ότι η οικολογία περιλαμβάνει τόσο τα ανθρώπινα όντα όσο και τα όντα της φύσης με τα οποία μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά και ανάγκες. «Όλοι χρειαζόμαστε βοήθεια» (Φωτεινή), είπε μια συμμετέχουσα και τονίστηκε ότι «το μήνυμα που αφήνει [η παράσταση] για τα ΑΜΕΑ . . . τελικά κι αυτό οικολογία είναι» (Σελήνη). Πρόκειται για έναν διευρυμένο ορισμό της οικολογίας ο οποίος περιλαμβάνει και την ανθρώπινη συμπεριφορά: «Περιβάλλον είναι και οι άλλοι άνθρωποι που ‘ναι δίπλα σας, και το τι κάνετε εσείς σ’ αυτούς είναι όσο σημαντικό είναι και το τι κάνετε στη φύση» (Θωμάς).

Αντίληψη της διαφορετικότητας

Πολλοί από τους συντελεστές σαφώς διαπίστωσαν ότι η σταχτάρα είναι «κάτι αντίστοιχο [με] τα άτομα τα οποία έχουν κάποιες ανάγκες» (Τάκης), και δήλωσαν ότι η παράσταση επηρέασε τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με τη διαφορετικότητα. Έγιναν «πιο ευαίσθητοι σε θέματα αποκλεισμού» (Παύλος), πιο προσεκτικοί και πιο παρατηρητικοί, και συνειδητοποίησαν «ότι δεν μπορείς να κρίνεις τον άλλον απ’ την αμφιεσή του» (Σελήνη). Ένας συμμετέχοντας τόνισε ότι είναι συλλογικό χρέος μας να δώσουμε τον απαραίτητο χώρο σε όσους «έχουν ένα “μειονέκτημα” [ώστε] να λειτουργούν άψογα, χωρίς προβλήματα» (Τάκης) αναγνωρίζοντας άλλα χαρακτηριστικά τους. Όπως η σταχτάρα, η οποία «μπορεί να ‘ναι κοντά τα πόδια της, αλλά έχει πολύ δυνατά νύχια», τόνισε.

Για μια συμμετέχουσα, η ταύτιση με τη σταχτάρα και τον ανάπηρο άνδρα της ιστορίας πραγματοποιήθηκε σε τέτοιο βαθμό που φαντάστηκε τον εαυτό της στη θέση τους. Βίωσε βαθιά ενσυναίσθηση και συνειδητοποίησε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ματιές για τον κόσμο:

Προσπαθούσα να σκεφτώ πώς είναι να ‘σαι πουλί και να πετάς τόσες χιλιάδες πόδια πάνω από τη γη . . . Άλλος είναι ο κόσμος για τη σταχτάρα, άλλος είναι για μας. Και πιθανά, άλλος είναι κι ο κόσμος για έναν άνθρωπο που είναι σε μια αναπηρική καρέκλα . . . Συνειδητοποίησα πόσο διαφορετικά βλέπουμε το ίδιο πράγμα. (Ελενα)

Οι συμμετέχοντες τόνισαν την ύπαρξη κοινότητας στη φύση όπου τα όντα της, όπως τα δέντρα και τα ζώα, συνεργάζονται, ή και κάποιες φορές θυσιάζονται, για να αποκατασταθεί η ανισορροπία και να συνεχίσει ο κύκλος της ζωής. Με αυτόν τον προβληματισμό ως αφετηρία, ορισμένοι από αυτούς βρήκαν αντιστοιχίες ανάμεσα στις κοινότητες της φύσης και των ανθρώπων.

Επίσης, έθεσαν προβληματισμούς για τον τρόπο που η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται από τα μέλη της ανθρώπινης κοινότητας. Για παράδειγμα, ένας συμμετέχοντας δήλωσε ότι παρατηρεί «μια συλλογική προσπάθεια να . . . μην βλέπουμε την αναπηρία ως το μόνο χαρακτηριστικό μιας μονάδας» (Θωμάς). Ωστόσο, μια συμμετέχουσα δήλωσε ότι η αναγκαιότητα για σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό έχει μετατραπεί σε «νουθεσία» (Τατιανή) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε θέση εξουσίας.

Διέγερση της μνήμης

Οι αναμνήσεις των συντελεστών από την παράσταση ήταν ποικίλες. Η γνωστική μνήμη τους είχε παραμείνει ενεργή καθώς αυθόρμητα ανέφεραν ατάκες του έργου με πληροφορίες που είχαν μάθει, όπως ότι οι σταχτάρες τρώνε «20.000 κουνούπια την ημέρα» και ότι «ζουν και κοιμούνται στον αέρα» (Ξένη). Επίσης, το γεγονός ότι οι σταχτάρες έχουν αδύναμα πόδια που κάτω από ορισμένες συνθήκες δεν τους επιτρέπουν να απογειωθούν όταν βρίσκονται στο έδαφος εντυπώθηκε στη μνήμη τους ως βασικό χαρακτηριστικό του πουλιού. Τρεις συμμετέχοντες (Ξένη, Θωμάς, Σελήνη) κατά κάποιον τρόπο αναβίωσαν μία σκηνή του έργου αναφωνώντας ότι οι σταχτάρες «θέλουν ώθηση» για να πετάξουν και έκαναν τη χαρακτηριστική κίνηση με τα χέρια και όλο το σώμα τους.

Η συνειδητοποίηση της «συγγένειας» ανάμεσα στον παππού των σταχταρών και τον παππού άνθρωπο με βάση την κινητική αναπηρία και το βίωμα του αποκλεισμού φαίνεται ότι δημιούργησε έντονο αποτύπωμα στη μνήμη των συμμετεχόντων. Η Σελήνη περιέγραψε ως ανάμνηση της παράστασης ότι έβλεπε «τρεις-τέσσερις ανθρώπους επάνω στη σκηνή να παλεύουν για τα δικαιώματα μιας σταχτάρας και για τα δικαιώματα ενός ΑΜΕΑ».

Σε πολλές περιπτώσεις έγινε φανερό ότι η συνέντευξη ενεργοποίησε τη συναισθηματική μνήμη των συμμετεχόντων. Ο Θωμάς ανέφερε ότι η αφίσα της παράστασης, που είδε μετά από καιρό, λειτούργησε ως «αγκίστρι», ως «ενθύμιο της όλης διαδικασίας» και «σε σχέση με τις συνεργασίες» με την υπόλοιπη ομάδα των συντελεστών. Μία συμμετέχουσα εστίασε στα παιδιά: «για μένα, το κυρίαρχο συναίσθημα ήταν τα μάτια των παιδιών, όταν τελείωνε η παράσταση» (Ξένη), ενώ επίσης ανέφερε ότι δεν έχει «μνήμη παράστασης που τα παιδιά έκαναν φασαρία . . . [που] δεν παρασύρθηκαν απ' τη μουσική . . . απ' την ιστορία, δεν αντιλήφθηκαν πραγματικά τι έχουμε να τους πούμε». Συνολικά, οι συντελεστές εντυπωσιάστηκαν και συγκινήθηκαν από την επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στα τραγούδια και τα παιχνίδια στο τέλος της παράστασης.

Εκπαιδευτικές δυνατότητες του (μουσικού) θεάτρου

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το θέατρο, και γενικότερα η τέχνη, έχει τη δυνατότητα με έναν άμεσο και γρήγορο τρόπο να ευαισθητοποιήσει, «να δημιουργήσει συναίσθημα συμπόνιας και πράξεις και συμπεριφορές» (Θωμάς), να αφυπνίσει και να διαμορφώσει συνειδήσεις. Φεύγοντας, λοιπόν, από την παράσταση, όπως λέει μία συμμετέχουσα, ο θεατής:

δεν μπορεί πια να κάνει ότι δεν γνωρίζει, γιατί πια γνωρίζει. Γνωρίζει τι είναι η σταχτάρα, δεν μπορεί να . . . κάνει ότι δεν ξέρει για την οικολογία, για τα παιδάκια με τα κινητικά προβλήματα . . . αυτή τη γνώση πρέπει να την κάνει πράξη (Σελήνη).

Σύμφωνα με ορισμένους συντελεστές της παράστασης, τα παιδιά και γενικότερα η νέα γενιά «δεν έχει επαφή . . . με το σώμα των πραγμάτων» (Θωμάς), συνεπώς μέσω του θεάτρου μπορούν να βοηθηθούν «να βρουν το σώμα» (Τάκης). Δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά «είναι πιο κοντά σε μία πιο ζώδη φύση απ' ό,τι είμαστε εμείς σε κάποια στοιχεία τους» (Θωμάς) και επομένως είναι χρέος των ενηλίκων να τους δίνουν «όσο πιο πολλά ερεθίσματα γίνεται», για να φτάσουν στη συνειδητοποίηση ότι «είναι ok [ενν. εντάξει] να είσαι διαφορετικός» (Ξένη). Μέσω του θεάτρου «μπορούμε να κάνουμε [τη διαφορετικότητα] κάτι γόνιμο, όχι μόνο κάτι περιοριστικό» (Θωμάς), είπε ένας συμμετέχοντας. Πολλοί από τους συντελεστές

αναγνώρισαν ότι το μουσικό θέατρο μπορεί να γίνει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι το θέατρο μπορεί να παράγει πολιτισμό. Τόνισαν ότι το εν λόγω μουσικοθεατρικό έργο συνιστά ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο για την τοπική κοινωνία: «το υλικό της παράστασης . . . πρέπει να μπει στο αρχείο πολιτιστικής κληρονομιάς», ώστε να «διασωθεί αυτή η γνώση για μια επόμενη γενιά» (Ξένη). Επισήμαναν επίσης τις λειτουργίες της μουσικής σε ένα θεατρικό έργο, όπως να το καθιστά ευχάριστο και πολυεπίπεδο, καθώς και να ενισχύει τη μνήμη.

Διάχυση γνώσης και εμπειρίας

Όλοι οι συντελεστές μοιράστηκαν μαρτυρίες από άλλα άτομα που φανερώνουν τον αντίκτυπο που είχε η παράσταση στην ευρύτερη κοινότητα του νησιού και σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα, μια παρέα φίλων που παρακολούθησε την παράσταση «κάνανε rescue [ενν. διέσωσαν] σταχτάρες στα καντούνια της πόλης μετά την παράσταση» (Σελήνη). Επιπλέον, μία μητέρα στη λαϊκή αγορά ευχαρίστησε έναν από τους συμμετέχοντες «επειδή έγινε αυτό το έργο και ενημερώθηκε κι αυτή και τα παιδιά της» (Τάκης). Επίσης, άτομα από τον κοντινό κύκλο των συντελεστών άρχισαν να παρατηρούν το περιβάλλον και να διαπιστώνουν ότι όταν έχει «πολλά κουνούπια [σημαίνει ότι] μάλλον φύγαν οι σταχτάρες» (Ξένη). Δύο ακόμα συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν στοιχεία από την παράσταση ως υλικό στο σχολείο, όπως τραγούδια και χειροτεχνίες. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν περαιτέρω οικολογικές ανησυχίες για άλλα όντα της φύσης, όπως τα ψάρια, τους αχινούς και τα κοτσύφια, και έκαναν προτάσεις για αντίστοιχες παραστάσεις.

Συμπεράσματα και προεκτάσεις

Σχεδόν δύομιση χρόνια μετά από τις πρώτες παραστάσεις του μουσικοθεατρικού έργου «Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας», η παρούσα μελέτη διερεύνησε το αποτύπωμα που άφησε σε οκτώ συντελεστές της παράστασης. Υπήρξε πλούτος δεδομένων αναφορικά με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εστίασαν στο περιεχόμενο και στα είδη της μνήμης, καθώς και στις μεταβολές στον οικολογικό εαυτό.

Κατά τη συνέντευξη, ενεργοποιήθηκαν διάφορα είδη μνήμης των συμμετεχόντων: η γνωστική μνήμη, γιατί έμαθαν να αναγνωρίζουν τη σταχτάρα, για τον ιδιαίτερο ρόλο της στο ηχοτοπίο και στο οικοσύστημα της Κέρκυρας, καθώς και πώς να τη βοηθήσουν να πετάξει· η συναισθηματική μνήμη, μέσω της συνεργασίας τους μέσα στην ομάδα καθώς και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά, η οποία τους προκάλεσε χαρά και συγκίνηση· η μουσική μνήμη, κάνοντας αναφορές σε τραγούδια της παράστασης που τραγούδησαν οι ίδιοι και άλλα άτομα από το κοινό· η κινητική μνήμη, καθώς αναπαράστησαν με το σώμα τους τις χαρακτηριστικές κινήσεις για τη διάσωση του πουλιού, και η κοινωνική μνήμη, όταν αντιλήφθηκαν τον εαυτό τους ως μια οντότητα που θέλει και αυτή βοήθεια, όπως όλες, και εντόπισαν την ανθρώπινη κοινότητα ως μία από τις πολλές που υπάρχουν.

Η παράσταση άλλαξε τον οπτικό και ακουστικό τρόπο που οι συντελεστές αντιλαμβάνονταν το περιβάλλον τους συνολικά. Διαπίστωσαν ότι οι σταχτάρες αποτελούν σημαντικό κομμάτι της δικής τους ζωής και ταυτότητας, το οποίο μέχρι τότε δεν γνώριζαν, καθώς και μέρος της ταυτότητας του νησιού που πρέπει να διαφυλαχτεί. Επίσης, έγιναν πιο παρατηρητικοί με τους ανθρώπους και τη φύση. Ανέπτυξαν οικολογικές ανησυχίες για άλλα είδη, τα οποία συνέδεσαν με παλαιότερες εμπειρίες τους, και ευαισθητοποιήθηκαν σε ζητήματα αποκλεισμού.

Συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή σε μια μουσικοθεατρική παράσταση με οικολογικό πρόσημο, όπως οι «Σταχτάρες, το ηχόσημο της Κέρκυρας», είναι δυνατόν να επιδράσει θετικά στην οικολογική ταυτότητα ενός ατόμου (May, 2005· Kammer, 2009). Ο συνδυασμός λόγου, κίνησης και ήχου ενεργοποιεί το σώμα και τις αισθήσεις προσφέροντας στον συμμετέχοντα ισχυρά βιώματα και δημιουργώντας ταυτίσεις με μία άλλη οντότητα (Ετμεκτσόγλου κ.ά., 2019). Με αυτόν τον τρόπο, η σχέση των δύο επανανοηματοδοτείται, αναπτύσσεται η αίσθηση του ανήκειν στην ίδια κοινότητα (Kuhn, 2001) και καλλιεργούνται ποιότητες όπως η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη (Naess, 1989). Επιπλέον, η οικολογική μουσικοθεατρική παράσταση λειτουργεί ως μεσοσύστημα και μεταφέρει το βίωμα και σε άλλα συστήματα της κοινωνίας (Bronfenbrenner, 1977), όπως το άμεσα οικείο περιβάλλον, η τοπική κοινωνία και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Όπως έδειξε η παρούσα μελέτη, ο δρόμος για την κατανόηση του εαυτού και την ερμηνεία του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος περνάει μέσα από τη σχέση μας με τη φύση (Diehm & Naess, 2004· Kuhn, 2001), από την οποία μπορούμε να διδαχτούμε την αλληλεξάρτηση, την αποδοχή, την ισορροπία, καθώς και την αυτοθυσία. Πώς είναι να είσαι πουλί και να πετάς τόσες χιλιάδες μέτρα πάνω από τη γη; Να κοιμάσαι στον ουρανό; Και κυρίως πώς είναι να έχεις αδύναμα πόδια που κάποτε μπορεί να σου στερούν τη δυνατότητα για απογείωση από το έδαφος αλλά παράλληλα παρέχουν τη βέλτιστη δυνατότητα για κρέμασμα από κατακόρυφες επιφάνειες; Σκέψεις σαν και αυτές οδηγούν σε μια βαθύτερη αναγνώριση ότι όλες οι οντότητες αποτελούν μοναδικές υπάρξεις. Με τον ίδιο τρόπο που η απουσία της σταχτάρας από το οικοσύστημα της Κέρκυρας θα προκαλούσε ανισορροπία, έτσι και η μη αποδοχή του διαφορετικού, όπως είναι τα άτομα με κινητική αναπηρία, προκαλεί ανισορροπία στην κοινωνία.

Το πρόταγμα του Dewey (1900) για ενσωμάτωση ολιστικών εμπειριών στην εκπαίδευση, όπως αυτό που πρόσφερε η εν λόγω μουσικοθεατρική παράσταση, παραμένει επίκαιρο. Μέσω των τραγουδιών ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και το σώμα. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται η γνώση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Phelps, 2004). Μέλημα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η παροχή σχετικών ερεθισμάτων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν έναν οικολογικό, και όχι *εγωλογικό*, εαυτό (Abram, 1997· Naess, 1989) που θα επιτρέψει στο διαφορετικό να «λειτουργεί άψογα χωρίς προβλήματα», όπως είπε ένας συμμετέχοντας. Αν υπάρξει ευαισθητοποίηση προς αυτή την κατεύθυνση, τότε ίσως τα παιδιά καταφέρουν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στον κόσμο, όχι ως κυρίαρχο είδος αλλά ως ένα ακόμα μέλος του.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους συντελεστές της παράστασης, το Δημοτικό Θέατρο Κέρκυρας και ιδιαίτερα τη διευθύντριά του, κ. Βαρβάρα Δούκα, για τη συνεχή στήριξή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abram, D. (1997). *Spell of the sensuous perception and language in a more-than-human world*. Vintage books.
- Born, P. (2018). Regarding Animals: A Perspective on the Importance of Animals in Early Childhood Environmental Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 46-57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2),77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. The University Chicago Press.

- Diehm, D., & Naess, A. (2004). "Here I Stand": An Interview With Arne Naess. *Environmental Philosophy*, 1(2), 6-19. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26167897>
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2019). Η κατανόηση του ηχοτοπίου μέσω δημιουργικών ομαδικών πειραματισμών. Στο Ι. Ετμεκτσόγλου, Ζ. Διονυσίου, & Α. Μνιέστρης (Επιμ.), *Για μια εκπαίδευση βασισμένη στον ήχο: Ακούγοντας, κατανοώντας, συν-δημιουργώντας το ηχοτοπίο στο οποίο ζούμε*. (σσ. 41-56). Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής Μουσικής Έρευνας και Εφαρμογών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Ετμεκτσόγλου, Ι., Διονυσίου, Ζ., & Μνιέστρης, Α. (2019). *Για μια εκπαίδευση βασισμένη στον ήχο: Ακούγοντας, κατανοώντας, συν-δημιουργώντας το ηχοτοπίο στο οποίο ζούμε*. Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής Μουσικής Έρευνας και Εφαρμογών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford University Press.
- Kammer, M. (2009). Eco-Epic Theatre: Materiality, ecology and the mainstream. *Journal of American Drama and Theatre*, 21(1), 49-64.
- Kuhn, J. L. (2001). Toward an Ecological Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(2), 9-24.
- Lamont, T. A. C., Williams, B., Chapuis, L., Prasetya, M. E., Seraphim, M. J., Harding, H. R., May, E. B., Janetski, N., Jompa, J., Smith, D. J., Radford, A. N., & Simpson, S. D. (2022). The sound of recovery: Coral reef restoration success is detectable in the soundscape. *Journal of Applied Ecology*, 59, 742-756. <https://doi.org/10.1111/1365-2664.14089>.
- Lokanath, M. (2016). Focus Group Discussion in Qualitative Research. *TechnoLEARN* 6(1), 1-5.
- May, T. J. (2005). Greening the theatre: Taking ecocriticism from page to stage. *Journal of interdisciplinary studies*, 7(1), 84-103.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community, and life-style: Outline of an ecosophy*. Cambridge University Press.
- Phelps, E. A. (2004). Human emotion and memory: Interactions of the amygdala and hippocampus complex. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 198-2020.
- Schafer, R. M. (1994). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books.
- Truax, B. (1978). *The World Soundscape Project's Handbook for Acoustic Ecology*. Simon Fraser University and ARC Publications.

Σαπλαούρα, Μ., & Αγαλιανού, Ο. (2023). Η μουσικοκινητική αγωγή Orff στην Ελλάδα: ιστορική ανασκόπηση. 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. 269-277). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η μουσικοκινητική αγωγή Orff στην Ελλάδα: ιστορική ανασκόπηση

Μαρία Σαπλαούρα

Εκπαιδευτικός μουσικής – Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
mariasapl@music.uoa.gr

Ολυμπία Αγαλιανού

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/Μουσικοπαιδαγωγός
ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής, ΤΕΑΠΗ, ΣΕΑ, ΕΚΠΑ
oagalianou@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Το Orff-Schulwerk, όρος ο οποίος αναφέρεται στο παιδαγωγικό έργο του συνθέτη Carl Orff, αποτελεί παγκόσμια μια από τις πλέον διαδεδομένες προσεγγίσεις μουσικοκινητικής αγωγής. Σήμερα, στην επικρατούσα αγγλική ορολογία αποδίδεται, με ακριβή μετάφραση από τα Γερμανικά, ως *elemental music and dance pedagogy*, ενώ στην Ελλάδα σήμερα είναι γνωστή ως μουσικοκινητική αγωγή Orff ενώ παλαιότερα ως σύστημα Orff. Η προσαρμογή του Orff-Schulwerk σε διάφορες χώρες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η σχέση του με τον ελληνικό πολιτισμό είναι στενή και πολυδιάστατη. Σκοπός της εργασίας είναι η ιστορική ανασκόπηση της πορείας της μουσικοκινητικής αγωγής Orff στην Ελλάδα. Η έρευνα βασίστηκε στη μελέτη και ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και στη μελέτη αρχαιακού υλικού προερχόμενο από τη σχολή Ματέυ (1936-2021), την επαγγελματική εκπαίδευση στη Μουσικοκινητική Αγωγή Orff στη Σχολή Μωραΐτη (1986-2021) και το αρχείο του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (1990-2021). Επίσης, διερευνήθηκε η παρουσία της μουσικοκινητικής αγωγής Orff στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από προγράμματα σπουδών και εγχειρίδια όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (1969-2021).

Λέξεις κλειδιά: μουσικοκινητική αγωγή Orff, Ελλάδα, ιστορική ανασκόπηση, πορεία, εξέλιξη

The Orff-Schulwerk approach in Greece: Historical review

Maria Saplaoura

Music Educator, Primary Education
mariasapl@music.uoa.gr

Olympia Agalianou

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

Abstract

Orff-Schulwerk refers to the pedagogical work of the composer Carl Orff and is one of the most widespread approaches to music and dance education worldwide. Today in the prevailing English terminology is translated from German as “elemental music and dance pedagogy” while in

Greece nowadays it is known as Orff music-movement education and formerly as "Orff system". Orff-Schulwerk was adapted to various cultures, and the attempt at this adaptation is of particular interest. The connection of Carl Orff's pedagogical ideas with Greek culture is multidimensional. This paper attempts a historical review of Orff-Schulwerk in Greece. The research is based on literature review and archival material that comes from Matey's School (1936-2021), the professional education in Orff-Schulwerk at the Moraitis School (1986-2021) and the Hellenic Orff-Schulwerk Association (1990-2021). In addition, the study of the relationship of Orff-Schulwerk with the Greek-educational system was taken into account, and it was investigated through the curricula and textbooks of all levels of education (1969-2021).

Keywords: Orff-Schulwerk, Greece, historical review, evolution

Εισαγωγή

Μία από τις πλέον γνωστές μουσικοκινητικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα είναι το έργο του βουαρνού μουσικοσυνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού Carl Orff (1895-1982). Ο ίδιος το ονόμασε Orff-Schulwerk, το οποίο σημαίνει 'έργο για σχολεία' και χάρει μεγάλης απήχησης από τη δεκαετία του 1950 (Αγαλιανού, 2021). Η δημοφιλία του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι στηρίζεται στην αδιάσπαστη ενότητα μουσικής, λόγου και κίνησης καθώς και στον ανοιχτό του χαρακτήρα. Πρόκειται για έναν ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο εκπαίδευσης με έντονη ανθρωπιστική και καλλιτεχνική κατεύθυνση, καθώς επιδιώκει να φέρει κάθε παιδί και γενικότερα κάθε άνθρωπο σε επαφή με την τέχνη και την έκφραση. Με λίγα λόγια δίνεται προτεραιότητα στη δημιουργία και την εξασφάλιση της χαράς της συμμετοχής σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων των συμμετεχόντων (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).

Σήμερα, στην αγγλική ορολογία αποδίδεται ως *elemental music and dance pedagogy* που αποτελεί την ακριβή μετάφραση από το Γερμανικό όρο *Orff-Schulwerk – Elementare Musik und Bewegungserziehung*. Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, το Orff-Schulwerk είναι γνωστό ως μουσικοκινητική αγωγή Orff ενώ παλαιότερα αποδίδονταν ως «σύστημα Orff» (Αγαλιανού, 2021· Ματέυ, 1986).

Ως όρος το Orff-Schulwerk έχει διπλή υπόσταση. Η πρώτη αναφέρεται στην παιδαγωγική σύλληψη του συνθέτη που οδήγησε σε μια ολιστική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης, την οποία διαμόρφωσε μαζί με τη στενή συνεργάτιδά του Gunild Keetman. Με τον ίδιο όρο αναφερόμαστε στο πεντάτομο εκδοτικό έργο (1950-1954), το οποίο δημιούργησε ο Orff με τη συνδρομή συνεργατών του προκειμένου να επικοινωνήσει ευρύτερα την ιδέα του (Orff, 1978). Οι πέντε αυτοί τόμοι περιέχουν κατηγοριοποιημένο ενδεικτικό μουσικό υλικό το οποίο, λειτουργεί ως ερέθισμα και αφετηρία μιας δημιουργικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μέσα από ρυθμούς, μελωδίες και φόρμες προκύπτουν τρόποι διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αναδύονται οι καλλιτεχνικές προθέσεις του Orff και της Keetman (Nykrin, 2018).

Σύμφωνα με τον Orff (1992) «ο καλύτερος τρόπος να εξηγήσει κανείς τη φύση του Schulwerk, τον σκοπό και τους στόχους του είναι μέσα από την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο δημιουργήθηκε» (σελ. 29). Ο ίδιος τόνιζε την 'ανοιχτή', δημιουργική, ελεύθερη και εξελικτική του φύση ενώ ενθάρρυνε τη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση του σύμφωνα με το πολιτισμικό και ιστορικό κεφάλαιο κάθε τόπου (Orff, 1978). Επεσήμανε δε ότι ταιριάζει σε παιδαγωγούς που δεν αποζητούν συνταγές και μεθόδους διδασκαλίας αλλά αξιοποιούν δημιουργικά τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών τους (Orff, 1992). Στον έναν αιώνα που μετρά, η φιλοσοφία του Carl Orff έχει αποκτήσει μεγάλο ποσοστό υποστηρικτών παγκοσμίως, οι οποίοι λειτουργούν «ως συνεχιστές και συν-δημιουργοί μιας θεώρησης που ποτέ δεν παίρνει την τελική της μορφή» (Αγαλιανού,

2021, σελ. 215). Η μεγάλη εξάπλωση οδήγησε σε ποικίλες κατευθύνσεις και προσαρμογές σε διάφορες χώρες, γεγονός που, σύμφωνα με τον Regner (2011), παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση της Ελλάδας με το παιδαγωγικό έργο του Orff και την πορεία της μουσικοκινητικής αγωγής Orff, όπως έχει επικρατήσει να αποκαλείται στην Ελλάδα. Η έρευνα βασίστηκε στη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σε αρχαιολογικά υλικά και συνεντεύξεις.

Η Ελλάδα υποδέχεται το Orff-Schulwerk

Ο Carl Orff ήταν λάτρης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, μελετητής και θαυμαστής του παιδαγωγικού έργου του Πλάτωνα, των τραγικών ποιητών και γνώστης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η νομοτελειακή σχέση μουσικής, λόγου και κίνησης καθόρισε την παιδαγωγική σκέψη και το έργο του. Ποίηση, μουσική και όρχηση, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αποτελούν τις μουσικές τέχνες (Δρομάζος, 2007· Χουρμούζιος, 1978). Ο Θρασύβουλος Γεωργιάδης (1994) εξηγεί ότι η αρχαία λέξη 'μουσική' δεν μεταφράζεται. Επιβίωσε ως μουσική 'music' αλλάζοντας έννοια. Η αρχαία ελληνική γλώσσα ήταν ένα ολοκληρωμένο μουσικό σύστημα. Κάθε «...*αρχαία ελληνική λέξη είχε ένα σταθερό ηχητικό σώμα, είχε μια δική της μουσική θέληση*» (Γεωργιάδης, 1994, σελ. 22). Η ενότητα λόγου (ποίησης), μουσικής και κίνησης (χορού) εκφράζεται ακόμα και στην αρχαία ελληνική μυθολογία στα πρόσωπα των εννέα Μουσών, ενώ στο αρχαίο ελληνικό δράμα τα τρία αυτά στοιχεία βρίσκονται σε πλήρη σύμπραξη (Αγαλιανού, 2021).

Από τα πρώτα βήματά του το Orff-Schulwerk λειτούργησε ως μια ιδέα ανοιχτή στην αξιοποίηση κάθε τοπικής παράδοσης και όχι ως μια αποικιακή πολιτισμική πολιτική (Regner, 2011). Η Ελλάδα αποτελεί την πρώτη χώρα, εκτός Γερμανίας, στην οποία έγινε απόπειρα εφαρμογής του Orff-Schulwerk, ίσως γιατί η ενότητα λόγου, μουσικής και κίνησης είναι φυσική, σχεδόν αυτονόητη, για τον ελληνικό πολιτισμό και έκδηλη στην ελληνική παράδοση. Όπως σημειώνει η Νεφέλη Ατέσογλου (2003) «*υπάρχει κάτι κοινό ανάμεσα στη φιλοσοφία του Orff και την ελληνική παραδοσιακή έκφραση: είναι η πρωτογενής ενότητα μουσικής-κίνησης-λόγου, τρίπτυχο που αποτελεί την κεντρική ιδέα του Orff-Schulwerk*» (σελ. 35). Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη ομιλούμενη ελληνική έχει τελείως διαφορετική μουσική λειτουργία από την αρχαία γλώσσα, η σύνδεση γίνεται εμφανής ως αίσθηση σε διάφορα επίπεδα και κυρίως μέσα από ρυθμούς, οι οποίοι ταξίδεψαν στους αιώνες και κράτησαν τη βασική δομή τους. Έτσι, αν και οι λέξεις της νέας ελληνικής γλώσσας -όπως και όλων των δυτικοευρωπαϊκών γλωσσών- έχουν χάσει το ηχητικό σώμα της αρχαίας ελληνικής λέξης, η βαθιά σχέση μεταξύ λόγου, μουσικής και κίνησης παραμένει και βρίσκει μια νέα έκφραση μέσα στη ρυθμολογία των ελληνικών χορών και το δημοτικό τραγούδι (Μαραγκόπουλος & Λιάβας, 1996).

Πλέον, η μουσικοκινητική αγωγή Orff διανύει την ένατη δεκαετία της πορείας της στην Ελλάδα. Η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία του Orff-Schulwerk ήταν το 1936 από τον Θρασύβουλο Γεωργιάδη, λίγα χρόνια μόλις μετά τις πρώτες εκδόσεις *Orff-Schulwerk* (1931-1934). Ο Γεωργιάδης (1907-1977), προσωπικός φίλος του Orff, αναγνώριζε μια βαθύτερη σχέση του Schulwerk με τον ελληνικό πολιτισμό. Είχε κατανοήσει την πρόθεση του Orff να βοηθήσει κάθε μαθητή να αναπτύξει τη δική του μουσική προσωπικότητα, δίχως τον περιορισμό των μουσικών κανόνων (Γεωργιάδης, 2018). Χρησιμοποίησε την προσέγγιση αυτή στις διδασκαλίες του στη Σχολή Χορού, Γυμναστικής και Ρυθμικής της Κούλας Πράτσικα. Η σχολή της Πράτσικα, που ιδρύθηκε το 1930, αποτέλεσε πνευματικό κέντρο της εποχής και σημείο συνάντησης καλλιτεχνών και διανοητών της περιβόητης γενιάς του '30. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1973 η Πράτσικα παραχώρησε τη σχολή στο ελληνικό κράτος και έτσι ξεκίνησε η λειτουργία της Κρατικής Σχολής Ορχηστικής Τέχνης (ΚΣΟΤ).

Ο Γεωργιάδης συνάντησε το πρόσφορο έδαφος της ελληνικής αρχετυπικής και παραδοσιακής σκέψης εκφρασμένο, αρχικά, από την πνευματική γενιά του 1930. Σε κείμενο του το 1936 σχετικά με τις διδασκαλίες του διευκρινίζει ότι εργάστηκε σε πειραματικό επίπεδο τόσο μουσικά, όσο και σε συνδυασμό με την κίνηση, με την πρόθεση στο μέλλον να οργανωθεί πιο συστηματικά μια -αυτόνομα μουσικά- τάξη, που εργάζεται με βάση το Schulwerk του Orff και τη δημιουργία μιας ερασιτεχνικής ορχήστρας (Γεωργιάδης, 2018). Στο ίδιο κείμενο σχολιάζει τη διδασκαλία του ως εξής:

Αξιοσημείωτο είναι πάντως ότι από τις διάφορες ασκήσεις προέκυπταν αβίαστα μελωδίες οι οποίες στο ρυθμικό-μελωδικό τους κτίσιμο, κάποιος θα τις έλεγε ελληνικές. Αυτό συνέβαινε εξίσου πολύ, κατά τη χρήση δοσμένων ρυθμών και κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών. Έτσι γίνεται με σαφήνεια ξεκάθαρο το παρακάτω: μέσα από την εργασία που βασίζεται στο γερμανικό Schulwerk αφυπνίζονται και αναπτύσσονται προσωπικές μουσικές ικανότητες των Ελλήνων μαθητών (Γεωργιάδης, 2018, σελ. 209).

Η σχολή της Πράτσικα επηρέασε σημαντικά τον χώρο της μουσικοκινητικής αγωγής καθώς αξιόλογες απόφοιτές της ήταν η Ελένη Κεφάλου Χορς, η Μαρία Κυνηγού Φλάμπουρα και η Νεφέλη Ατέσογλου, οι οποίες με την πλούσια εκπαιδευτική τους δράση συνέβαλαν στην διάδοση της ρυθμικής και της μουσικοκινητικής αγωγής στην Ελλάδα. Όμως η προσωπικότητα που ταυτίστηκε με τη μουσικοκινητική αγωγή Orff στην Ελλάδα είναι αναμφισβήτητα η Πολυξένη Ματέυ-Ρουσοπούλου, καθώς είναι εκείνη που ουσιαστικά εισήγαγε τη θεωρία Orff στον ελλαδικό χώρο και έχει καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα πορεία της.

Το έργο και η προσωπικότητα της Πολυξένης Ματέυ

Η Πολυξένη Ματέυ γεννήθηκε στην Αθήνα το 1902, από αστική οικογένεια. Από μικρή ηλικία άρχισε μαθήματα πιάνου στο Ωδείο Αθηνών ενώ από το σπίτι της περνούσε όλος ο πνευματικός κόσμος της εποχής. Η γνωριμία της με τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1917-1918) την επηρέασε βαθιά και συνέβαλλε στην διαμόρφωση της πολιτικής της ταυτότητας και του τρόπου σκέψης της, ενώ έγινε ένθερμη υποστηρίκτρια της δημοτικής γλώσσας. Το 1924 έφυγε για τη Λειψία, όπου γνωρίζει σπουδαίες προσωπικότητες του μεσοπολέμου και συνεχίζει τις σπουδές της στη μουσική. Επιστρέφει στην Ελλάδα το 1931 ως σολίστ πιάνου, έρχεται σε επαφή με τη λογοτεχνική γενιά του '30 και διδάσκει στη σχολή της ξαδέρφης της Κούλας Πράτσικα. Το 1935 σταματά τη συνεργασία της με την Πράτσικα και ξεκινά τις σπουδές της στην Güntherschule στο Μόναχο με δάσκαλο τον Carl Orff, με τον οποίο δημιουργήθηκε μια σχέση βαθιάς φιλίας που διήρκεσε μέχρι το τέλος της ζωής του συνθέτη. Η μαθητεία της κοντά του «υπήρξε ορόσημο για την ζωής της» (Varelas, 2002, σελ. 75) και όπως αναφέρει η ίδια στην ανασκόπηση του έργου της (1999), είχε την τύχη να γνωρίσει τον Orff ως άνθρωπο και καλλιτέχνη και οι παιδαγωγικές του απόψεις αποτέλεσαν κατευθυντήρια γραμμή στην επαγγελματική της δραστηριότητα (Σαρροπούλου, 2018).

Το 1938 ιδρύει στο Κολωνάκι την δική της Σχολή «Σχολή Ρυθμικής Γυμναστικής Πολυξένης Ματέυ Ρουσοπούλου» η οποία γίνεται πυρήνας για τις Τέχνες και τα γράμματα (Τσιώλη-Πλαγιανού & Αλεξιάδη 1997). Την εποχή εκείνη έρχεται σε επαφή με σπουδαίους συγγραφείς όπως οι Μυριβήλης, Παπανούτσος, Κακριδής, Λουκάτος κ.ά. Η αγάπη της για την ελληνική γλώσσα καθόρισε τη σχέση της με τον ελληνικό πολιτισμό και την οδήγησε στη συλλογή παροιμιών, τις οποίες μάθαινε μέσα από προσωπική επαφή με κατοίκους από διάφορα χωριά της Ελλάδος. Το 1949 επισκέπτεται το νεοιδρυθέν Orff-Institut το οποίο υπάγεται στο Πανεπιστήμιο Mozarteum και εδρεύει στο Salzburg. Η εκ νέου επαφή της με το Orff-Schulwerk της δίνει νέα ώθηση με αποτέλεσμα το διάστημα 1950-1956 να δημιουργήσει επαγγελματικό

τμήμα κατάρτισης δασκάλων ελεύθερης Γυμναστικής και Ρυθμικής (Σαρροπούλου, 2003), στο οποίο μεταξύ άλλων διδάσκουν οι Γιώργος Βακαλό, Σπύρος Περιστέρης και Υβόννη Ντεκίρικο. Το 1957 ο Orff επισκέπτεται τη σχολή της, φέρνοντας μαζί του τις πρώτες μεταφράσεις του Orff-Schulwerk σε άλλες γλώσσες και μεταφορές του έργου του προς διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Την παροτρύνει να ασχοληθεί με την προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα και έκτοτε η Ματέυ στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση. Το 1962 συμμετέχει με τον Orff και μία ομάδα συνεργατών του στην πρώτη εκτός Ευρώπης παρουσίαση του Orff-Schulwerk στο πανεπιστήμιο του Τορόντο, η οποία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην διάδοσή του παγκοσμίως.

Το 1963 εκδίδει τον πρώτο δίγλωσσο (ελληνικά – γερμανικά) τόμο του Orff-Schulwerk, *Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί / Orff-Schulwerk. Griechische Kinderlieder und Tänze*. Στον πρόλογο του βιβλίου η ίδια τονίζει την ιδιαίτερη προσπάθεια που κατέβαλε να ενοποιήσει τα στοιχεία του ρυθμού, της κίνησης και της μουσικής με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής μουσικής ώστε να διατηρηθεί το ελληνικό χρώμα των τραγουδιών (Varelas, 2002). Η έκδοση περιλαμβάνει 14 παραδοσιακά τραγούδια για ορχήστρα Orff για παιδιά μεγαλύτερα των 10 ετών. Το 1968 προχωρά στην έκδοση του δεύτερου τόμου στον οποίο δίνει μεγάλη σημασία στις λαϊκές παροιμίες, τα γνωμικά και τους ελληνικούς μύθους. Το 1970 εκδίδεται το βιβλίο της *Τα πρώτα τραγούδια* από το Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, μια συλλογή τραγουδιών που συγκέντρωσε και ενορχήστρωσε μαζί με τον Δούνια και που απευθύνεται στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.

Το 1978 εκδίδει τη *Ρυθμική*, ένα σημαντικό βιβλίο, καθώς αποτελεί το πρώτο ελληνόγλωσσο σύγγραμμα που αναφέρεται στη ρυθμική ως παιδαγωγική κατεύθυνση. Στην επανέκδοσή του το 1986 απαντάται για πρώτη φορά ο όρος μουσικοκινητική αγωγή, ο οποίος σταδιακά θα αντικαταστήσει τον όρο «ρυθμική». Επίσης αναφέρεται ότι ο όρος μουσικοκινητική αγωγή, ο οποίος επικράτησε ως περιγραφή τόσο της μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης Orff όσο και άλλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων του 20ού αιώνα, αποτελεί απόδοση του υπότιτλου του *Orff-Schulwerk Musik für Kinder* (Αγαλιανού, 2021). Στη συνέχεια εκδίδει το βιβλίο *Δόνια Χελιδόνια* και το 1993, με συνδημιουργό την Αγγέλικα Σλάβικ, το *RRRRO*, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ο τρίτος τόμος του Orff-Schulwerk (Αγαλιανού, 2021).

Κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικοκινητικής αγωγής Orff στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Sangiorgio (2014), η μουσικοκινητική αγωγή Orff «*συνδέει μια κοινότητα δασκάλων*» (σελ. 12), οι οποίοι μοιράζονται την εμπειρία της πρακτικής και έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της μουσικής και κινητικής/χορευτικής αγωγής. Στην Ελλάδα, ο κύριος φορέας της εκπαίδευσης δασκάλων σε σπουδές μουσικοκινητικής αγωγής Orff στην Ελλάδα μέχρι τώρα είναι η Σχολή Μωραΐτη. Πρόκειται για το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ευρώπη που οργάνωσε επιμορφωτικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff για εκπαιδευτικούς μουσικής, μουσικούς, παιδαγωγούς, χορευτές και κάθε ενδιαφερόμενο (Σαρροπούλου, 2018· Varelas 2002).

Το 1985 πραγματοποιήθηκε το πρώτο σεμινάριο επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς το οποίο οργάνωσε η Φωτεινή Πρωτοψάλτη, απόφοιτος του Ινστιτούτου Orff, με την υποστήριξη του διευθυντή της Σχολής Μωραΐτη Πάνου Μήλιου και της Ματέυ (Filiariou, 2021· Σαρροπούλου, 2018). Η μεγάλη απήχηση του σεμιναρίου οδήγησε στην οργάνωση του Διετούς Επαγγελματικού κύκλου σε σπουδές μουσικοκινητικής αγωγής Orff το 1986. Στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος του επιμορφωτικού προγράμματος συνέβαλε καθοριστικά ο Dr. Hermann Regner, τότε πρόεδρος του International Orff-Schulwerk Forum και στενός συνεργάτης του Carl Orff. Ο Regner δομεί το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του

B-studio που λειτουργεί εκείνη την εποχή στο Orff-Institut. Ως διευθύντρια σπουδών του προγράμματος ορίζεται η Αγγέλικα Σλάβικ, ενώ η Ματέυ προσφέρει υπηρεσίες συμβούλου ως προς τον προσδιορισμό, το περιεχόμενο και τη σύνδεση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, συμβάλλει στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού (Σαρροπούλου 2018). Η φοίτηση είναι καθημερινή, έχει διάρκεια δύο ετών και οι υποψήφιοι γίνονται δεκτοί κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων. Στο ΑΠ εντάσσονται μαθήματα εθνομουσικολογίας, ανθρωπολογίας του χορού, ελληνικοί χοροί και παραδοσιακή ρυθμολογία με στόχο να ενσωματωθούν στοιχεία της ελληνικής παράδοσης.

Από το 2011 η εκπαίδευση άρχισε να λειτουργεί με νέα δομή και πρόγραμμα σπουδών ως τριετής κύκλος σπουδών και διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα, το βασικό επίπεδο I και επαγγελματικό επίπεδο II και III (<http://orff.gr>). Το 2016 εκπονήθηκε νέος οδηγός σπουδών από τους Κατερίνα Σαρροπούλου (διευθύντρια σπουδών), Μαρία Φιλιάνου και Κωνσταντίνο Αγκιναρασταχάκη και συμβούλους τις Αγγέλικα Σλάβικ και Ολυμπία Αγαλιανού. Στο παρακάτω διάγραμμα διαφαίνονται οι απόφοιτοι της εκπαίδευσης από το 1988 έως και το 2021.



Διάγραμμα 1: Απόφοιτοι 1988-2021

Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Orff

Τον Ιούλιο του 1990 η Αγγέλικα Σλάβικ και ο Νικόλας Τσαφταρίδης, επιστρέφοντας από καλοκαιρινό σεμινάριο στο Orff Institut, μεταφέρουν την εμπειρία ύπαρξης συλλόγων μουσικοκινητικής αγωγής Orff σε διάφορες χώρες του κόσμου και την επιθυμία να οργανωθεί ένας αντίστοιχος σύλλογος στην Ελλάδα. Έτσι, το Νοέμβριο του 1990 απόφοιτοι των δύο πρώτων κύκλων σπουδών της Σχολής Μωραΐτη και προσωπικότητες οι οποίες είχαν στηρίξει τη μουσικοκινητική αγωγή Orff μέχρι εκείνη τη στιγμή, ιδρύουν τον Ελληνικό Σύλλογο Μουσικοκινητικής Αγωγής Orff (Ε.Σ.Μ.Α.). Η Πολυξένη Ματέυ ανακηρύσσεται επίτιμη πρόεδρος και έδρα ορίζεται η Σχολή Ματέυ. Σύμφωνα με την τελευταία αναθεώρηση του καταστατικού (2019), τακτικά μέλη του μπορούν να είναι οι πλήρως εκπαιδευμένοι παιδαγωγοί στη μουσικοκινητική αγωγή Orff και αρωγά γίνονται πρόσωπα τα οποία ενδιαφέρονται για τη μουσικοκινητική αγωγή Orff. Τον Δεκέμβριο του 1991 ο Ε.Σ.Μ.Α. ξεκινά την έκδοση του περιοδικού *Ρυθμοί*. Μέχρι το 2011 (έτος τελευταίας έκδοσης) εξέδωσε συνολικά 42 τεύχη.

Ο Ε.Σ.Μ.Α. λειτουργεί ανελλιπώς ως σήμερα, έχοντας βιώσει μια ενδιαφέρουσα πορεία αλλαγών και κύκλους έντονης ή λιγότερο έντονης δραστηριότητας (Agalianou &

Alexiadi, 2013). Είναι μέλος του International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS) και σύμφωνα με το καταστατικό του οι κύριοι στόχοι του είναι: α) η παρουσίαση και αξιοποίηση του Orff-Schulwerk ως παιδαγωγική θεώρηση και ως περιεχόμενο, με ευρύτητα, συνέχεια και συνέπεια στην ελληνική κοινωνία, β) η δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων με εκπαιδευτικούς, καλλιτεχνικούς φορείς και οργανισμούς τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού που δραστηριοποιούνται σε τυπικά και άτυπα πλαίσια εκπαίδευσης και στηρίζουν το Orff-Schulwerk, γ) η συνεχής επιμορφωτική δράση με ποικίλους τρόπους αυτόνομα ή και σε συνεργασία με άλλους φορείς σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του IOSFS, δ) η έκδοση βιβλίων ή περιοδικών σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και η παραγωγή μουσικού υλικού.

Η σχέση της μουσικοκινητικής αγωγής Orff με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η μελέτη προγραμμάτων σπουδών που αναφέρονται σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύουν έμμεσες και άμεσες σχέσεις με τη μουσικοκινητική αγωγή Orff. Το 1969, στο ωρολόγιο πρόγραμμα τμημάτων εκπαίδευσης νηπιαγωγών, γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στα «συστήματα» Dalcroze και Orff τα οποία εντάσσονται στο μάθημα της σωματικής αγωγής (ΦΕΚ 244/Α'28-11-1969). Το 1984 στο νέο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) του νηπιαγωγείου εμφανίζεται ο όρος «*σύστημα ORFF*» και εντάσσεται γνωστικό αντικείμενο «*Μουσική κίνηση και αγωγή*», που αντικαθιστά το μάθημα της μουσικής (ΦΕΚ 114/Α'/10-8-1984).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1977 το μάθημα της μουσικής αγωγής περιλαμβάνει στοιχεία μουσικοκινητικής αγωγής Orff όπως η έμφαση στην ακρόαση και η εισαγωγή μουσικών οργάνων της ορχήστρας Orff (ΦΕΚ 347/Α'/12-11-1977). Στην επόμενη επικαιροποίηση του ΑΠ το 1982, ανιχνεύονται στοιχεία με έντονες επιρροές από μουσικοκινητικές προσεγγίσεις, ανάμεσα σε αυτές και της μουσικοκινητικής αγωγής Orff, όπως ηχηρές κινήσεις, ρυθμικός λόγος, ρυθμική συνοδεία και κίνηση, αυτοσχδιασμός, αυτενέργεια, ακρόαση, κ.α. Στην ίδια επικαιροποίηση γίνεται λόγος για «*ανάπτυξη επαφής με τους μουσικούς θησαυρούς του λαού μας αλλά και άλλων λαών*» (ΦΕΚ 107/Α'/31-8-1982).

Το 1994 εκδίδεται για πρώτη φορά βιβλίο για τον δάσκαλο μουσικής όπου στην εισαγωγή του γίνεται αναφορά στις μεθόδους Orff, Dalcroze, Kodály και Suzuki (Λεμπέση & Τσαφταρίδης, 1994). Το 1995 στην αναθεώρηση του ΑΠ φυσικής αγωγής εμφανίζεται για πρώτη φορά η «*μουσικοκινητική αγωγή*» ως αυτόνομη θεματική και διδακτική ενότητα (ΦΕΚ 209/Α'/10-10-1995). Το 1997 εκδίδεται το πρώτο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής όπου την ενότητα της μουσικοκινητικής αγωγής επιμελείται η Μαρία Κυνηγού Φλάμπουρα.

Το 2003 καταρτίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), στο οποίο ενισχύεται η μουσικοκινητική αγωγή ως θεματική ενότητα της φυσικής αγωγής για τις τάξεις Α'-Δ' δημοτικού (ΦΕΚ 304/Β'/13-3-2003). Ακολουθεί η έκδοση βιβλίων για τον δάσκαλο και τον μαθητή για τις τάξεις Α'-Β' και Γ'-Δ', στα οποία την αντίστοιχη ενότητα επιμελείται η Ολυμπία Αγαλιανού. Το 2007 ο νέος οδηγός για τους/τις νηπιαγωγούς δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο, τη φυσική αγωγή και τη μουσική που ακολούθησαν, δεν υπάρχει σαφής αναφορά στη μουσικοκινητική αγωγή Orff. Παρόλα αυτά, οι αρχές και οι ιδέες της αναγνωρίζονται σε μία σύνθεση με ιδέες παρόμοιων δημιουργικών προσεγγίσεων, τις οποίες πολλοί μελετητές χαρακτηρίζουν ως *music making approaches* (Sain, 2013).

Η μουσικοκινητική αγωγή έκτοτε αποτελεί δημοφιλές αντικείμενο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, απαντάται όλο και συχνότερα σε προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων. Το 2018 έπειτα από πρόταση

της Ολυμπίας Αγαλιανού, εισάγεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής επιστημών Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, μάθημα το οποίο ονομάζεται «Εισαγωγή στη Μουσικοκινητική Αγωγή Orff» και εστιάζει αποκλειστικά στη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Επίμετρο

Η μουσικοκινητική αγωγή Orff απορρόφησε ρεύματα και ιδεολογίες και συνεχίζει να εξελίσσεται και να αναπτύσσεται διατηρώντας τη δυνατότητα να εξυπηρετεί οποιαδήποτε ιστορικότητα (Αγαλιανού, 2021). Ο Orff επισημαίνει ότι το Orff-Schulwerk «είναι ένα έργο το οποίο ποτέ δεν παίρνει την τελική του μορφή, αλλά βρίσκεται σε συνεχή ροή και ανάπτυξη» (Orff, 1992, σελ. 29), ενώ διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται σύμφωνα με το πολιτισμικό και ιστορικό κεφάλαιο κάθε τόπου (Orff, 1978). Η προσαρμογή του σε διάφορες χώρες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Regner, 2011) και ως θεώρηση οφείλει να διατηρεί την απλότητά της χωρίς να παίρνει ποτέ την τελική της μορφή (Haselbach, 1993).

Βρήκε πρόσφορο έδαφος στην Ελλάδα καθώς η πρωτογενής ενότητα μουσικής-κίνησης-λόγου που αποτελεί κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας του Orff συναντάται στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και την ελληνική παράδοση. Η έρευνα κατέδειξε μια πολύπλευρη σχέση της μουσικοκινητικής αγωγής Orff με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία έχει περάσει από διάφορα στάδια και συνεχίζει. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει συνεχής παρουσία της ελληνικής κοινότητας στον διεθνή χώρο μέσα από σχέσεις και συνεργασίες του Ε.Σ.Μ.Α. με φορείς και διεθνείς οργανώσεις.

Στην Ελλάδα σήμερα, η μουσικοκινητική αγωγή Orff αξιοποιείται από εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων και κατευθύνσεων και σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Για τον λόγο αυτό η περαιτέρω διερεύνηση, μέσα από έρευνες πεδίου, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί μπορεί να δώσει μια πληρέστερη εικόνα για την μουσικοκινητική αγωγή στην Ελλάδα σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Μουσικοκινητική Αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagotto books.
- Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 87-95). Θεσσαλονίκη: 27-29 Νοεμβρίου 2015, Ε.Ε.Μ.Ε.
- Agalianou, O., & Alexiadi, K. (2013). The Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA): Historical review, evolution and prospects. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 207-214.
- Ατέσογλου, Ν. (2003). Το ελληνικό πρόσωπο του Carl Orff, *Ρυθμοί*, 36-37, 35-42.
- Γεωργιάδης, Θ. (2018). Το Orff-Schulwerk στην Ελλάδα (1936). Στο Β. Haselbach, Κ. Σαρροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk: Βασικά κείμενα (1932-2010)* (σσ. 207-210). Εταιρία Σπουδών.
- Γεωργιάδης, Θ. (1994). *Μουσική και Γλώσσα. Το ιστορικό γίνεσθαι της δυτικής μουσικής στη μελοποίηση της λειτουργίας*, Δ. Θέμελης (μτφρ). Νεφέλη.
- Δρομάζος, Σ. (2007). *Αριστοτέλους Ποιητική*. Κέδρος.
- Haselbach, B. (1993). Orff-Schulwerk: Past, present and future. *The Orff Echo*, 25, 28-30.
- Filianou, M. (2021). Orff-Schulwerk in Greece: Past and Present. Στο Β. Haselbach & C. Stewart (Επιμ.), *Orff Schulwerk in Diverse Cultures – An idea that went round the World, Texts on Theory and Practice of Orff Schulwerk, Vol. II* (σσ. 160-165), Pentatonic Press: IOSFS.
- Λεμπέση, Λ., & Τσαφταρίδης Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή 1, Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες, (βιβλίο για το δάσκαλο)*. Ο.Ε.Δ.Β.

- Μαραγκόπουλος, Δ., & Λιάβας, Λ. (1996). Το Σύστημα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff και η Ελληνική μουσική παράδοση, *Ρυθμοί*, 20, 17 -20.
- Ματέυ-Ρουσοπούλου, Π. (1999). Το καλειδοσκόπιο της ζωής μου, *Ρυθμοί*, 30-31, 84-87.
- Matéy, P., & Panagoroulos-Slavik, A. (1993). *RRRRR, Orff-Schulwerk: A Supplement to music for Children*. Schott.
- Ματέυ, Π. (1992). Ο Carl Orff και η Αρχαία Ελλάδα: εις μνήμην, *Ρυθμοί*, 2, 3-4.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*, Νάκας.
- Mathéy, P. (1963). *Orff-Schulwerk: Ελληνικά παιδικά τραγούδια και χοροί Griechische Kinderlieden und Tänze*. Schott.
- Nykrin, R. (2018). 50 Χρόνια «Μουσική για Παιδιά-Orff-Schulwerk» Σκέψεις για την παρούσα κατάσταση ενός μουσικοπαιδαγωγικού προτύπου (2000-2010). Στο Β. Haselbach, & Κ. Σαρροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk: Βασικά κείμενα (1932-2010)* (σσ. 177-203). Εταιρεία Σπουδών.
- Orff, C. (1992). The Schulwerk - its Origin and Aims. In D. Hall (Ed.), *Orff-Schulwerk in Canada* (pp. 34-38), Schott.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. Schott Music Corp.
- Regner, H. (2011). “Musik für Kinder-Music for Children-Musique pour Enfants”. Comments on the adaption of Orff-Schulwerk in other Countries. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk: Basic tests from the years 1932-2010* (pp. 220-247). Schott & Co. Ltd.
- Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute*, 91, 12-18.
- Sain, L. (2013). Complementary approaches to active music making, *The Orff Echo*, 45(2), 8.
- Σαρροπούλου, Κ. (2018). Το Orff-Schulwerk και η Σχολή Μωραΐτη: ανασκόπηση μιας εκπαιδευτικής πορείας. Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk: Βασικά κείμενα (1932-2010)* (σσ. 217-234). Εταιρεία Σπουδών.
- Σαρροπούλου, Κ. (2003). Πολυξένη Ματέυ, Μια Πολύπλευρη Δασκάλα, *Ρυθμοί*, 36-37, 13-26.
- Τσιώλη-Πλαγιανού, Η., & Αλεξιάδου, Κ. (1997). Η ιστορικότητα στη μουσικοκινητική αγωγή: Πολυξένη Ματέυ Ρουσοπούλου. *Ρυθμοί*, 23, 2-10.
- Varelas, D. (2002). *Orff-Schulwerk Applications in Greek Settings*, [Doctoral Dissertation, University of Reading, School of Education]. <https://www.scribd.com/document/327548115/Orff-Schulwerk-Applications-in-Greek-Settings>
- ΦΕΚ 244/Α'/28/11/1969: ΒΔ. Αρ. 774: «Περί του Ωρολογίου και ΑΠ [...] των μονοετών τμημάτων εκπαίδευσης Νηπιαγωγών».
- ΦΕΚ 347/Α'/12-11-1977, ΠΔ Αρ.1034: «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του ΑΠ Δημοτικού Σχολείου».
- ΦΕΚ 107/Α'/31-8-1982, ΠΔ Αρ. 583: «Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα Α' και Β' τάξεων Δημοτικού Σχολείου».
- ΦΕΚ 114/Α'/10-8-1984, ΠΔ Αρ. 309: «Ωρολόγιο και ΑΠ μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών».
- ΦΕΚ 209/Α'/10-10-1995, ΠΔ Αρ. 377: «ΑΠ του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου».
- ΦΕΚ 304/Β'/13-3-2003, Αρ. 21072β/Γ2: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και ΑΠ Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου».
- Χουρμούζιος, Α. (1978). *Το Αρχαίο Δράμα: μελετήματα*. Οι εκδόσεις των Φίλων.

Σιάσος, Σ. (2023). Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση της Μελέτης «Του κύκλου τα γυρίσματα» στο μάθημα του ταμπουρά στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου. 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. 278-287). Ε.Ε.Μ.Ε.



Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση της Μελέτης «Του κύκλου τα γυρίσματα» στο μάθημα του ταμπουρά στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου

Σπύρος Σιάσος

Καθηγητής ταμπουρά Μουσικού Σχολείου Ιλίου
siasospyros@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη διδασκαλία του μαθήματος του ταμπουρά στα Μουσικά Σχολεία. Ειδικότερα, αντικατοπτρίζει την προσπάθεια να ενταχθεί το μάθημα του ταμπουρά στο εδώ και τώρα, δηλαδή να συνδεθεί η ύλη του μαθήματος με την καθημερινότητα του σχολείου και κατ'επέκταση των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, συγκεντρώθηκαν κάλαντα και δημοτικά τραγούδια, τα οποία αναφέρονται σε συγκεκριμένες εορτές και ανθρώπινες λειτουργίες και στη συνέχεια διασκευάστηκαν ειδικά για ταμπουρά. Στο σύνολό τους, περιγράφουν ένα θεματικό μουσικό κύκλο του σχολικού έτους, ο οποίος αρχίζει με κάλαντα του Δωδεκαημέρου και τελειώνει με τραγούδια του Τρύγυ. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό εμπλουτίστηκε με λαογραφικές και ιστορικές πληροφορίες, εκδόθηκε ως ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book) με τίτλο «Του κύκλου τα γυρίσματα» και χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος του ταμπουρά. Στο τέλος του σχολικού έτους διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα που εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη χρήση του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 70 μαθητές/τριες και των τριών τάξεων του Μουσικού Γυμνασίου Ιλίου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες είναι σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι/ες και ενθουσιασμένοι/ες από τη διάνθηση της ύλης του μαθήματος του ταμπουρά με δημοτικά τραγούδια και χορούς που ακολουθούν τον κύκλο του χρόνου. Η επιλογή αυτή συνέβαλε στο (i) να αυξήσουν οι μαθητές/τριες τον χρόνο που μελετούν ταμπουρά, (ii) να συμμετέχουν παίζοντας ταμπουρά σε μικρά μουσικά σύνολα και (iii) να αγαπήσουν περισσότερο τον ταμπουρά.

Λέξεις κλειδιά: ταμπουράς, δημοτικό τραγούδι, Μουσικά Σχολεία, Ελληνική παραδοσιακή μουσική

Attitudes and perceptions of students about the use of the Study "The Cycles with their Trails" in the tampouras lesson at the Music School of Ilion.

Spyros Siasos

Tampouras Teacher, Music School of Ilion
siasospyros@yahoo.gr

Abstract

The paper in scope refers to the teaching of the tampouras lesson in Music Schools. In particular, it reflects the effort to integrate the tampouras lesson into the here-and-now to connect the teaching material with the daily school life and consequently the life of the students. In this context, carols and folk songs, which refer to specific festivals and human functions, were collected and then adapted specifically for the tampouras instrument. The topics of this collection of songs describe the yearly cycle adapted on the school year, which begins with the carols and ends with the songs of the wine harvest. This enriched educational material was published as an e-book entitled as "The Cycles with their Trails" and is available on the website of the Music School of Ilion as a teaching aid for the tampouras lesson. At the end of the school year, a qualitative survey was conducted, using a semi-structured interview, on a sample of 70 students.

After analyzing the results, it was concluded that the students are highly satisfied and excited by the structure of the material of the tampouras lesson which was enriched with folk songs and dances that follow the cycle of the year. This choice helped to (i) increase the time students spend playing the tampouras instrument, (ii) participate in playing the tampouras instrument in small music ensembles, and (iii) love the tampouras instrument even more.

Keywords: tampouras, traditional folk song, Music Schools, Greek traditional music

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της δημοτικής μουσικής εντάχθηκε στην τυπική εκπαίδευση με την ίδρυση των Μουσικών Σχολείων (ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988). Σήμερα, η δημοτική μουσική διδάσκεται συστηματικά στη δημόσια δευτεροβάθμια (Μουσικά Σχολεία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τμήματα Μουσικών Σπουδών) και σε ιδιωτικά Ωδεία και Σχολές Παραδοσιακής Μουσικής (ΦΕΚ 77/Β/17-1-2022). Στα Μουσικά Σχολεία, η δημοτική μουσική προσεγγίζεται μέσα από το τρίπτυχο των μαθημάτων της θεωρίας και πράξης της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής (Ε.Π.Μ.), ενός παραδοσιακού οργάνου αναφοράς που στα περισσότερα σχολεία είναι ο ταμπουράς και του μαθήματος των παραδοσιακών χορών (ΦΕΚ 2858/Β/29-12-2015).

Ένας από τους προβληματισμούς που τίθενται σε μελέτες που διερευνούν τη μετάβαση της διδασκαλίας της δημοτικής μουσικής και των παραδοσιακών οργάνων από την άτυπη/προφορική, στην τυπική/εγγράμματη εκπαίδευση, είναι ο τρόπος που μπορεί να γίνει αποτελεσματικά η μετάδοση στοιχείων του παραδοσιακού πολιτισμού στους μαθητές σήμερα (Φλωράκη, 2019· Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016· Σταύρου, 2009· Διονυσίου, 2009). Σύγχρονα διδακτικά μοντέλα υποστηρίζουν τη βιωματική ενασχόληση του μαθητή με την παραδοσιακή μουσική, λαμβάνοντας υπόψιν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του (Διονυσίου, 2009, 2016· Σιάσος, 2016· Κατσανεβάκη & Πετρινώτη, 2021). Κατά τη θέση αυτή, θα πρέπει οι μαθητές να συνδέσουν τα στοιχεία της παράδοσης με την καθημερινότητά τους, να τα ανακαλύψουν ξανά μέσα από τη δική τους σημερινή ματιά (Charman, 1993), να τα αναδημιουργήσουν και να τα αναπλαισιώσουν (Goetze, 2017). Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι στις μέρες μας, η διδασκαλία της δημοτικής μουσικής στο αστικό περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων αποτελεί μία επιπολιτιστική διαδικασία (Βερβέρης, 2021). Οι μαθητές/ήτριες καλούνται να αφομοιώσουν στοιχεία μιας μουσικής που είναι στενά δεμένη με το πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνικό, χωρικό και χρονικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε και διαφέρει σημαντικά από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν οι νέοι σήμερα.

Συνεπώς, ο/η καθηγητής/ήτρια της παραδοσιακής μουσικής πρέπει να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και εργαλεία για να αναπτύξει με τους μαθητές του μία διαλεκτική διαδικασία ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν (Robinson, 1999). Η διαδικασία αυτή θα προσδώσει εν τέλει μία διαφορετική λειτουργική χρήση στο δημοτικό τραγούδι.

Η μελέτη «Του κύκλου τα γυρίσματα»

Τη χρυσή τομή μεταξύ παρελθόντος και παρόντος της λειτουργικότητας του δημοτικού τραγουδιού, προσπαθεί να προσεγγίσει η μελέτη για τη διδασκαλία του ταμπουρά στα Μουσικά Σχολεία *Του κύκλου τα γυρίσματα* (Σιάσος, 2021). Ειδικότερα, αποτελεί την προσπάθεια να ενταχθεί το μάθημα του ταμπουρά στο εδώ και τώρα, δηλαδή να συνδεθεί η ύλη του μαθήματος με την καθημερινότητα του σχολείου και κατ'επέκταση των μαθητών. Η διασύνδεση αυτή, εναρμονίζεται πλήρως με τη λειτουργική

χρήση του δημοτικού τραγουδιού κατά την περίοδο δημιουργίας του στο φυσικό του περιβάλλον.

Το δημοτικό τραγούδι ήταν συνδεδεμένο με την καθημερινότητα και συνυφασμένο με συγκεκριμένες λειτουργίες των ανθρώπων, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο. Πλαισίωνε πράξεις, καταστάσεις και ανάγκες των ανθρώπων, τις οποίες επέτεινε, καλλώπιζε και εξάγνιζε π.χ. τραγούδια της αγάπης, του γάμου, της ξενιτιάς, μοιρολόγια κ.ά. Επίσης, πλαισίωνε θεσμοθετημένες εορτές και πανηγύρια, τα οποία χαρακτηρίζονται από το δικό τους τοπικό μουσικό ρεπερτόριο και ήχο (Καψωμένος, 1996· Πολίτης, 2010).

Αναζητώντας τη λειτουργική χρήση του δημοτικού τραγουδιού στο μάθημα του ταμπούρα, με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, συγκεντρώσαμε κάλαντα και δημοτικά τραγούδια, τα οποία αναφέρονται σε συγκεκριμένες εορτές και ανθρώπινες λειτουργίες και τα εμπλουτίσαμε με λαογραφικές και ιστορικές πληροφορίες. Στο σύνολό τους, τα τραγούδια αυτά περιγράφουν ένα θεματικό μουσικό κύκλο του σχολικού έτους, ο οποίος αρχίζει με κάλαντα του Δωδεκαημέρου και τελειώνει με τραγούδια του Τρύγου.

Επιπρόσθετα, για να μπορέσουν οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο που διασκευάστηκαν τα τραγούδια, καταγράψαμε σε μία ειδική ενότητα τους βασικότερους κανόνες οργανοχρησίας του ταμπούρα. Οι κανόνες, στο σύνολό τους, περιγράφουν μια πρόταση παιξίματος και διδασκαλίας του ταμπούρα (θέσεις - δαχτυλισμούς, πενιές κ.ά.) που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά αναλυτικά στη *Μέθοδο Οργανοχρησίας του Ταμπούρα με χρήση Βυζαντινής Σημειογραφίας* (Σιάσος, 2014). Η τυποποίηση του παιξίματος του ταμπούρα μέσω θέσεων οργανοχρησίας οδηγεί στην ελάττωση των μετακινήσεων του αριστερού χεριού κατά μήκος του βραχίονα, με αποτέλεσμα τη μικρότερη δυνατή μυϊκή κόπωση. Επίσης, η σωστή τοποθέτηση των δαχτύλων του αριστερού χεριού στον βραχίονα του ταμπούρα βοηθάει τον/την μαθητή/ήτρια να εκτελέσει ευκολότερα τεχνικές όπως legato, αποτζιατούρες και τρίλιες, καθώς και να αναπτύξει την ταχύτητα παιξίματός του. Στόχος της τυποποίησης της μουσικής εκτέλεσης είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την αισθητηριακή μνήμη και ειδικότερα την οπτική, ακουστική και κιναισθητική μνήμη τους (Ζαχαροπούλου, 2006· Baddeley, 1999).

Το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό εκδόθηκε ως ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book) με τίτλο *Του κύκλου τα γυρίσματα* και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Μουσικού Σχολείου Ιλίου ώστε να είναι προσβάσιμο σε όλη την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα.

Η έρευνα

Μεθοδολογική προσέγγιση/Περιγραφή του δείγματος

Το σχολικό έτος 2018-2019 η μελέτη *Του κύκλου τα γυρίσματα* χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος του ταμπούρα στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου. Στο τέλος του έτους, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, που εξετάζει τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών για τη χρησιμοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού στο μάθημα του ταμπούρα.

Επιπλέον, επειδή η καταγραφή για ταμπούρα των τραγουδιών της Μελέτης και η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε έγιναν σύμφωνα με τη *Μέθοδο Οργανοχρησίας του Ταμπούρα με χρήση Βυζαντινής Σημειογραφίας* (Σιάσος, 2014) και το *Μοντέλο Διδασκαλίας του Ταμπούρα* (Σιάσος, 2016) αντίστοιχα, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσο ωφέλησαν ή δεν ωφέλησαν τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία την παιδαγωγική διαδικασία. Βασικοί στόχοι της χρήσης των παραπάνω εκπαιδευτικών εργαλείων είναι αφενός μεν η σύνδεση του μαθήματος της Ε.Π.Μ. μέσω κοινών μουσικών γραμματισμών, με το μάθημα του ταμπούρα και αφετέρου δε ο

συνδυασμός παραδοσιακών προφορικών τεχνικών με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 70 μαθητές/τριες των τριών τάξεων του Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Ιλίου, εκ των οποίων οι 31 είναι αγόρια (ποσοστό 44,25%) και οι 39 κορίτσια (ποσοστό 55,75%). Οι 22 μαθητές/τριες (15αγ./7κορ.) φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου, οι 29 (18αγ./11κορ.) στη Β΄ Γυμνασίου και οι 19 (5αγ./14κορ.) στη Γ΄ Γυμνασίου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ανά ομάδες από τρεις έως και επτά μαθητές/τριες.

Τα τραγούδια του κύκλου του χρόνου ανάλογα με τη δυσκολία τους, τον ρυθμό και τον Ήχο της Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής (Β.Ε.Μ) που είναι τονισμένα, εντάχθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο της ύλης όπως αυτή καθορίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος του ταμπουρά (ΦΕΚ 2858/Β/29-12-2015) και η διδασκαλία τους έγινε με βάση το θεματικό τους περιεχόμενο π.χ. κάλαντα τον Δεκέμβριο, ιστορικά τον Μάρτιο κ.ο.κ.

Ο μέσος όρος του πλήθους των τραγουδιών που διδάχθηκαν οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2018-2019 είναι περίπου 12 (Μ.Ο. 11.64), της Β΄ Γυμνασίου είναι περίπου 16 (Μ.Ο. 15.69) και της Γ΄ Γυμνασίου είναι περίπου 19 (Μ.Ο. 19.32). Από το σύνολο των τραγουδιών που διδάχθηκαν, τα τραγούδια που ανήκουν στον κύκλο του χρόνου στην Α΄ Γυμνασίου είναι περίπου 8 (Μ.Ο. 8.23), στη Β΄ Γυμνασίου είναι περίπου 9 (Μ.Ο. 8.89) και στη Γ΄ Γυμνασίου είναι περίπου 13 (Μ.Ο. 12.89).

Η διενέργεια της παρούσας έρευνας εκπορεύεται από την ανάγκη βελτίωσης της διδασκαλίας μέσα από την πρακτική διερεύνηση, τον αναστοχασμό που οδηγεί σε τροποποίηση της πρακτικής και εν τέλει τη συνεισφορά σε μία διαρκώς αναπτυσσόμενη γνωστική βιβλιοθήκη που θα μπορούσε να εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πολιτική, πρακτική και εκπαιδευτική θεωρία (Stenhouse, 1975). Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και δασκάλου ταμπουρά των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια, για να νιώσουν οι μαθητές/τριες όσο το δυνατόν πιο ελεύθεροι/ες να αποτιμήσουν με ειλικρίνεια την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε μία συνέντευξη από τον δάσκαλό τους, επιχειρήθηκε η δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης στο πλαίσιο μιας ομαδικής ανοιχτής συζήτησης.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερωτήσεις κατά την ημιδομημένη συνέντευξη κυμάνθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες.

- i. Σύνδεση θεωρίας και πράξης δια μέσου του μαθήματος του ταμπουρά,
- ii. Ύλη του μαθήματος,
- iii. Διάδραση/συμμετοχή μαθητών/τριών.

Σύνδεση θεωρίας και πράξης

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς συζήτηση στους μαθητές στον πρώτο θεματικό άξονα επικεντρώνονται κυρίως:

- Στη χρήση της Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Σημειογραφίας (Β.Ε.Σ.) ως σύστημα καταγραφής των τραγουδιών στο μάθημα του ταμπουρά,
- στη διδασκαλία κοινών τραγουδιών/χορών (κοινής ύλης) με τα μαθήματα της Ε.Π.Μ. και των Παραδοσιακών Χορών και
- στη χρήση του ταμπουρά ως μουσικό όργανο που βοηθάει τον μαθητή να κατανοήσει τα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά της Ε.Π.Μ. (Διαστήματα, Ήχους, Ρυθμό, Τοπικό ρεπερτόριο κ.ά).

Στην πρώτη ερώτηση, ποιο σύστημα καταγραφής των τραγουδιών θα επέλεγαν να χρησιμοποιείται στο μάθημα του ταμπουρά, μεταξύ Βυζαντινής Εκκλησιαστικής και

Δυτικής Ευρωπαϊκής Σημειογραφίας (Δ.Ε.Σ.), οι απαντήσεις των μαθητών/τριών διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη φοίτησης.

Οι μαθητές/ήτριες της Α΄ Γυμνασίου διδάχθηκαν τα 3/4 της ύλης του μαθήματος του ταμπουρά με παρτιτούρες σε Β.Ε.Σ. και τα υπόλοιπα τραγούδια σε Δ.Ε.Σ. Σχεδόν όλοι οι μαθητές/ήτριες υποστήριζαν ότι η διδασκαλία του ταμπουρά με Β.Ε.Σ., ιδιαίτερα στην αρχή του σχολικού έτους, τους ωφέλησε στο να κατανοήσουν και να μάθουν πιο γρήγορα τους χαρακτήρες της Β.Ε.Μ. και τις μεταξύ τους συμπλοκές καθώς και να συνδυάσουν αποτελεσματικότερα τις θεωρητικές γνώσεις του μαθήματος της Ε.Π.Μ. με την πράξη του ταμπουρά. Γεγονός είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών διδάσκονται για πρώτη φορά τη θεωρία και τους χαρακτήρες της Β.Ε.Μ. κατά τη φοίτησή τους στο Μουσικό Σχολείο, εν αντιθέσει με τις νότες στο πεντάγραμμο που είτε τις έχουν γνωρίσει στο Δημοτικό είτε όσοι ήδη παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, στο Ωδείο. Μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Μαθήτρια Α΄ Γυμν.: «πολλά σημάδια τα είχαμε κάνει πρώτα εδώ και στο μάθημα [της Θεωρίας] τα ήξερα».

Μαθήτρια Α΄ Γυμν.: «εδώ τα εξηγήσαμε πολλές φορές και έτσι τα θυμάμαι».

Όσον αφορά τη δυσκολία διαβάσματος της παρτιτούρας σε Β.Ε.Σ. με ταυτόχρονο παίξιμο του ταμπουρά, σχεδόν όλοι οι μαθητές/ήτριες υποστήριζαν ότι ο τρόπος που γινόταν η παράδοση του τραγουδιού και ιδιαίτερα η τεχνική του επιμερισμού των φράσεων σε συνδυασμό με τις πολλές επαναλήψεις παιξίματός τους με ταυτόχρονο τραγούδι των φθόγγων (βλ. Μοντέλο Διδασκαλίας του Ταμπουρά, Σιάσος, 2016), τους/τις βοηθάει να απομνημονεύουν το τραγούδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όπως αναφέρει και η Διονυσίου (2002) σε έρευνά της, οι μαθητές/ήτριες στα μαθήματα των παραδοσιακών οργάνων προτιμούν την προφορική-ακουστική μέθοδο διδασκαλίας έναντι της διδασκαλίας με χρήση παρτιτούρας.

Εν αντιθέσει με τους μαθητές/ήτριες της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές/ήτριες της Β΄ και περισσότερο οι μαθητές/ήτριες της Γ΄ Γυμνασίου υποστήριζαν ότι, οι παρτιτούρες με Β.Ε.Σ. τους/τις δυσκολεύουν περισσότερο κατά τη μελέτη τους στο σπίτι. Επιπλέον, θεωρούν ότι επειδή ήδη γνωρίζουν τους χαρακτήρες της Β.Ε.Μ. από το μάθημα της Ε.Π.Μ., η χρήση παρτιτούρας με Β.Ε.Σ. στο μάθημα του ταμπουρά δεν τους ωφελεί πολύ.

Μαθητής Β΄ Γυμν.: «Η Βυζαντινή [Εκκλησιαστική Σημειογραφία] έχει ένα παραπάνω βήμα. Πρώτα πρέπει να το μετατρέψεις [το τραγούδι] σε νότες στο μυαλό σου και μετά να το παίζεις».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Πέρσι, στην Πρώτη Γυμνασίου, με είχε βοηθήσει γιατί ήταν εύκολα τα κομμάτια και μάθαινα και τα σημάδια, φέτος με δυσκόλεψαν τα τραγούδια που κάναμε στη Βυζαντινή [σημειογραφία] να τα καταλάβω, να βγάλω τις νότες και μετά τα ξεχνούσα γιατί δεν ήταν σαν την Ευρωπαϊκή [σημειογραφία] να βλέπω τις νότες».

Εξάιρεση αποτέλεσαν οι παρτιτούρες σε Β.Ε.Σ. των τραγουδιών στους χρωματικούς Ήχους Δεύτερο και πλάγιο του Δευτέρου. Η ανάλυση των διαστημάτων στον ταμπουρά των χρωματικών Ήχων και η εξήγηση της ενέργειας των φθωρών κατά την εκμάθηση των τραγουδιών, βοήθησαν τους μαθητές να λύσουν τις απορίες που είχαν από το θεωρητικό τους μάθημα.

Μαθητής Γ΄ Γυμν.: «Εγώ την κλίμακα του πλαγίου του δευτέρου εδώ την έμαθα (...) κατάλαβα τις θέσεις των νοτών και το γύρισμα τους [Μικτή κλίμακα του Ήχου πλ. του Β΄] στο *έχε γεια Παναγιά*».

Μαθητής Β΄ Γυμν.: «Χρησιμοποίησα τον ταμπουρά στο μάθημα της θεωρίας (...) επειδή όταν δεν ήξερα τη μελωδία προσπάθησα να την παίξω στον ταμπουρά για να τη βρω».

Μαθητής Β΄ Γυμν.: «Εμένα με βοήθησε πολύ γιατί είχα πολλά κενά στη θεωρία και τώρα τα κατάλαβα».

Οι μαθητές/ήτριες της Α΄ Γυμνασίου στο σύνολό τους ανέφεραν ότι, όταν το προς διδασκαλία τραγούδι το είχαν ακούσει παλιότερα ή το είχαν τραγουδήσει στο μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό τους φαινόταν ευκολότερο και αποστήθιζαν τη μελωδία πιο γρήγορα. Επίσης, οι μαθητές/ήτριες της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, που πλέον έχουν αποκτήσει περισσότερες μουσικές εμπειρίες και ακούσματα δημοτικών τραγουδιών, μέσα από τη σπουδή τους στο Μουσικό Σχολείο, πιστεύουν ότι όταν το τραγούδι το έχουν διδαχθεί στη χορωδία ή στο μάθημα της Ε.Π.Μ. ή το έχουν χορέψει στο μάθημα του χορού και τους αρέσει, μπορούν να το μάθουν στον ταμπουρά πιο εύκολα. Άλλωστε, πολλές φορές μαθητές/ήτριες έρχονται στο μάθημα του ταμπουρά και ζητάνε από τον/την καθηγητή/ήτρια να τους δείξει κάποιο παραδοσιακό τραγούδι που άκουσαν και τους άρεσε. Σε αυτή την περίπτωση ο/η μαθητής/ήτρια, ως συνδιαμορφωτής της ύλης του μαθήματος, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και καταβάλει υψηλή προσπάθεια για να μάθει το τραγούδι που ζήτησε. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές/ήτριες συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό του μαθήματος, αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Περακάκη, 2009).

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Τον Κάβουρα [*Παντρεύεται ο κάβουρας*] τον είχαμε τραγουδήσει στο Δημοτικό και το θυμόμουν. Αν το ξέρω από πριν, ναι, μου είναι πιο εύκολο να το μάθω».

Μαθητής Β΄ Γυμν.: «Αν κάνουμε ένα ωραίο κομμάτι που μου αρέσει, ασχολούμαι πιο πολύ και μου αρέσει πολύ το όργανο».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Το *Μες του Αιγαίου* το τραγούδησα [στις εισαγωγικές εξετάσεις] και μπήκα στο Μουσικό [Σχολείο] και το ήξερα και όταν το παίξαμε στον ταμπουρά πολύ μου άρεσε και το έπαιζα συνέχεια (...) είναι το αγαπημένο μου».

Ως προς το τρίτο σκέλος των ερωτήσεων, οι μαθητές μέσα από τις απαντήσεις τους αναγνώρισαν την ιδιότητα του ταμπουρά ως εποπτικού μέσου με το οποίο κατανόησαν στην πράξη τα διαστήματα της Β.Ε.Μ. και τις διαφορές τους με τα διαστήματα της Δυτικής Ευρωπαϊκής Μουσικής.

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Στα προφορικά μας βοήθησε. Μπορούσαμε να σκεφτούμε τα τάστα του ταμπουρά και να προχωρήσουμε τη κλίμακα νη, πα, βου, γα, δι...».

Μαθητής Γ΄ Γυμν.: «[Το μάθημα του ταμπουρά] με βοήθησε να καταλάβω τα μόρια των διαστημάτων».

Μαθητής Γ΄ Γυμν.: «Ο ταμπουράς βοηθάει γιατί έχει όλα τα διαστήματα έτοιμα και μπορώ να παίξω τον Ήχο που θέλω».

Υλη του μαθήματος

Στον δεύτερο θεματικό άξονα της συνέντευξης οι μαθητές/ήτριες ρωτήθηκαν αν και κατά πόσο τους άρεσαν ή/και βρήκαν ενδιαφέροντα τα τραγούδια που διδάχθηκαν στο μάθημα του ταμπουρά. Επίσης, ρωτήθηκαν κατά πόσο επηρεάζει την απάντησή τους στην παραπάνω ερώτηση η επιλογή να εμπλουτιστεί το ρεπερτόριό τους με τραγούδια που αναφέρονται στον κύκλο του χρόνου.

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου υποστήριξαν ότι, μέσω του μαθήματος του ταμπουρά, γνώρισαν και έπαιξαν δημοτικά τραγούδια από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η εμπειρία τους αυτή, τους ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την αγάπη τους για την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Επιπρόσθετα, ανέφεραν ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέρον τον εμπλουτισμό της ύλης του μαθήματος με τραγούδια από τον κύκλο του χρόνου. Ιδιαίτερη αναφορά, πολλοί/ές μαθητές/ήτριες έκαναν για τα κάλαντα του Δωδεκαήμερου. Έχοντας ως κίνητρο τη συμμετοχή τους στο έθιμο των καλάντων, οι μαθητές/ήτριες έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν να παίζουν στον ταμπουρά κάλαντα από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Τα κάλαντα που έμαθαν είτε τα έπαιξαν σε συγγενείς στο σπίτι τους είτε τα έπαιξαν στον ταμπουρά κατά το έθιμο από σπίτι σε σπίτι, σε μικρά μουσικά σύνολα που δημιούργησαν.

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Τα κάλαντα τα έπαιξα πολλές φορές για να τα μάθω και να βγω να τα παίξω».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Μου άρεσε που παίζαμε επίκαιρα κομμάτια γιατί είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (...) μου άρεσαν τα χελιδονίσματα γιατί δεν το περίμενα να υπάρχουν κάλαντα για την Άνοιξη, νόμιζα ότι τα κάλαντα ήταν μόνο τα Χριστούγεννα».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Εγώ προτιμώ το σαξόφωνο από τον ταμπουρά αλλά όταν κάναμε τραγούδια που ακολουθούν το ημερολόγιο, αποκριατικά, κάλαντα, καλοκαιρινά το μάθημα γίνεται αυτόματα πιο ενδιαφέρον και είναι ένα κίνητρο να προσπαθήσουμε και να παίζουμε περισσότερο και να αγαπήσουμε περισσότερο τον ταμπουρά».

Μαθητής Β΄ Γυμν.: «Μας ενδιαφέρει περισσότερο να παίζουμε ένα τραγούδι που ήδη ξέρουμε όπως τα κάλαντα, να το βγάλουμε σε ένα όργανο, όπως ο ταμπουράς και να το παίζουμε σε συγγενείς, σε φίλους».

Επίσης, η αναφορά του μαθήματος του ταμπουρά στον κύκλο του χρόνου, οδήγησε τους/τις μαθητές/ήτριες να συνδυάσουν τα διδασκόμενα τραγούδια και τη λειτουργικότητά της δημοτικής μουσικής με προηγούμενες εμπειρίες τους, δημιουργώντας έτσι μεταφορικούς σχηματισμούς και νέες εμπειρίες (Swanwick, 1999).

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Τα τραγούδια τα έχω κάνει εικόνες. Τα σύνδεα με εξώφυλλα δίσκων. Τη Μαύρη ζωή τη φαντάζομαι ως ένα παιδί με μαύρα (...) στα Κλεφτόπουλα έχω βάλει στο εξώφυλλο τη γιαγιά μου με μαύρα ρούχα (...) τα έχω κάνει εικόνες τα τραγούδια αυτά».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Όταν παίζαμε την Αμπελοκουτσούρα θυμόμουν το καλοκαίρι στο νησί μου την Ικαρία και το πανηγύρι που χορεύουμε όλοι...».

Μαθήτρια Γ΄ Γυμν.: «Έμαθα τα κάλαντα και θα το θυμάμαι αυτό. Έμαθα κάτι να παίξω στον ταμπουρά και να το δείξω σε κάποιον (...) τα έπαιξα σε συγγενείς και φίλους. Θα μου μείνει αυτό».

Διάδραση/Συμμετοχή των μαθητών/τριών

Σημαντικό στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος αποτελεί η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να συμμετάσχουν ή/και να δημιουργήσουν μουσικά σύνολα παίζοντας ταμπουρά είτε εντός του σχολείου είτε στον ελεύθερο χρόνο τους εκτός του σχολείου. Η συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα προάγει τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία καθώς και τη θετική στάση και την αγάπη τους προς τη δημοτική μας μουσική (Σιάσος, 2016). Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μουσικά σύνολα ενεργοποιεί και αναπτύσσει τη μουσικότητά τους, διαδικασία που τους οδηγεί στη δημιουργία και τη σύνθεση (Small, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκε στους/στις μαθητές/ήτριες της Α΄ Γυμνασίου, αν και έπαιζαν ταμπουρά μόλις πέντε μήνες, να δημιουργήσουν ένα μεγάλο σύνολο με ταμπουράδες και να πλαισιώσουν την Εθνική Εορτή της 25ης Μαρτίου. Οι μαθητές/ήτριες, βλέποντας με ενθουσιασμό την πρωτοβουλία αυτή, ανταποκρίθηκαν θετικά και μετά από την αντίστοιχη προετοιμασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος του ταμπουρά, πλαισιώσαν μουσικά τη σχολική γιορτή.

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Εμένα η παραδοσιακή μουσική δεν μου άρεσε καθόλου (...) αλλά τώρα με τον ταμπουρά και μετά από τη συναυλία μου αρέσει πολύ».

Μαθητής Α΄ Γυμν.: «Νιώσαμε ωραία γιατί συνεργαστήκαμε με τους συμμαθητές μας σε μια μεγάλη συναυλία, και παίξαμε μπροστά σε κοινό».

Μαθήτρια Α΄ Γυμν.: «Πίστευα στην αρχή ότι θα με δυσκολέψει γιατί δεν είχα κάνει ποτέ έγχορδο (...) είπα -πω τί είναι αυτό που μας βρήκε- μετά άλλαξα γνώμη γιατί μπόρεσα να παίξω!».

Επίσης, οι μαθητές/ήτριες της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου δημιούργησαν δύο μουσικά σύνολα ταμπουράδων και παρουσίασαν στους/στις συμμαθητές/ήτριες της τάξης τους από δύο τραγούδια στο πλαίσιο της δράσης του σχολείου «Οι μαθητές παίζουν για τους μαθητές».

Μαθήτρια Β΄ Γυμν.: «Εμένα μου άρεσε που παίξαμε όλοι μαζί γιατί μάθαμε τα κομμάτια πολύ καλά και παίξαμε και τραγουδήσαμε και ήταν πολύ ωραία».

Μαθήτρια Γ΄ Γυμν.: «Ήταν μια ευκαιρία να εκτεθείς και να παίξεις μουσική, γιατί με την παραδοσιακή μουσική παίζεις περισσότερες συναυλίες (...) γιατί εγώ κάνω πιάνο επιλογής και παίζω μια φορά το χρόνο και αν (...) και μόνο ντουέτα (...) μου άρεσε που τραγουδήσαμε, μετά από αυτή τη γιορτή είμαστε πιο κοντά με τη Μαρία».

Είναι γεγονός ότι, η επίτευξη ενός υψηλού στόχου, όπως είναι η εκμάθηση ενός ρεπερτορίου και η παρουσίασή του σε μία συναυλία, δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα στους/στις μαθητές/ήτριες. Τα συναισθήματα αυτά λειτουργούν ως κίνητρο για να προσπαθήσουν και για άλλες αντίστοιχες επιτυχίες, ώστε να βιώσουν ξανά ανάλογα συναισθήματα (Ζαφειροπούλου, 2000).

Συμπεράσματα/Προτάσεις

Από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι η χρήση της Β.Ε.Σ., ιδιαίτερα στα πρώτα μαθήματα του ταμπουρά, σε συνδυασμό με μία προφορικο-ακουστικοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας ωφελεί τους/τις μαθητές/ήτριες της Α΄ γυμνασίου να κατανοήσουν πιο γρήγορα τους γραμματισμούς της Β.Ε.Μ. που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Ε.Π.Μ. Από την άλλη, οι μαθητές/ήτριες της Β΄ και Γ΄ γυμνασίου, αν και θεωρούν ότι η Β.Ε.Σ. στο μάθημα του ταμπουρά τους δυσκολεύει, την βρήκαν ωφέλιμη όταν μέσω του μαθήματος του ταμπουρά εξηγήθηκαν οι απορίες που είχαν από το μάθημα της θεωρίας.

Επίσης, οι μαθητές/ήτριες διατείνονται ότι όταν γνωρίζουν ήδη τα τραγούδια που μαθαίνουν στον ταμπουρά, μέσα από εξωσχολικές ή/και από ενδοσχολικές μουσικές εμπειρίες, τότε τους είναι πιο ενδιαφέροντα και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να τα μάθουν.

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, προτείνεται ο/η καθηγητής/ήτρια του ταμπουρά από κοινού με τους/τις καθηγητές/ήτριες των θεωρητικών της Ε.Π.Μ. και των παραδοσιακών χορών, να επιλέξουν και να ορίσουν, για κάθε τάξη και επίπεδο οργανοχρησίας, ένα corpus τραγουδιών που θα διδάξουν στο μάθημά τους, ώστε οι

μαθητές/ήτριες να προσεγγίσουν διαθεματικά και ολιστικά την Ε.Π.Μ. μέσα από το τρίπτυχο τραγούδι-μουσική πράξη-χορός.

Επιπρόσθετα, προτείνεται ο εμπλουτισμός της διδακτέας ύλης του ταμπούρα με τραγούδια και χορούς που αντιστοιχούν σε εθιμικά δρώμενα του κύκλου του χρόνου. Η παιδαγωγική αυτή πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία άλλων παραδοσιακών οργάνων, αφού όπως ανέδειξε η παρούσα έρευνα, συνέβαλε στο να αυξήσουν οι μαθητές/ήτριες τον χρόνο που μελετούν ταμπούρα, να συμμετέχουν παίζοντας ταμπούρα σε μικρά μουσικά σύνολα και ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την αγάπη τους για το όργανο και γενικότερα για την ελληνική παραδοσιακή μουσική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Psychology Press.
- Βερβέρης, Α. (2021). «Μαθαίνεται αλλά διδάσκεται;» Η διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο Α. Βέρβερης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων. Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 25-44). Δίσκιμα.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίους, Α. Βαρδάλου). Νεφέλη.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 2(3), 154-168.
- Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 267-295). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 176-185). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). *Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας: Ο ρόλος της μάθησης στην πρόσκτηση και εξέλιξη της συμπεριφοράς*. Καστανιώτη.
- Ζαχαροπούλου, Κ. (2006). Μια εισαγωγή στους μηχανισμούς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από εκτελεστές κατά τη διαδικασία απομνημόνευσης ενός μουσικού κομματιού. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 70-84.
- Goetze, M. (2017). Repertoire as pedagogy: Music of diverse cultures. In F. Abrahams & P.D. Head (Eds.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (pp. 319-341). Oxford University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Κατσανεβάκη, Α., & Πετρινώτη, Κ. (2021). Το παραδοσιακό τραγούδι ως εμπειρία, τέχνη, επιτόπια έρευνα και διδασκαλία. Στο Α. Βέρβερης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων. Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 422-442). Δίσκιμα.
- Καψωμένος, Ε. (1996). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Πατάκης.
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (Μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2016). *Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α.].
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η κριτική διδασκαλία* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α.].
- Πολίτης, Α. (2010). *Το δημοτικό τραγούδι*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (Μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης. Καστανιώτης.
- Σιάσος, Σ. (2014). *Μέθοδος οργανοχρησίας του ταμπούρα με χρήση Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Σημειογραφίας*. Αυτοέκδοση.
- Σιάσος, Σ. (2016). Μέθοδος οργανοχρησίας του ταμπούρα με χρήση Βυζαντινής σημειογραφίας. Μια διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 429-439). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Σιάσος, Σ. (2021). *Τον κύκλο τα γυρίσματα. Μελέτη για τη διδασκαλία του ταμπούρα στα Μουσικά Σχολεία*. Αυτοέκδοση.

- Small, Ch. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Σταύρου, Γ. (2009). Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών. Στο Διονυσίου Ζ. & Αγγελίδου Σ. (Επιμ.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 159-172). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Φλωράκη, Λ. (2019). Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 7-30.

ΦΕΚ

- Κοινή Υπουργική Απόφαση 7275/2022 (ΦΕΚ 77/Β/17-1-2022), «Προϋποθέσεις λειτουργίας Σχολών Παραδοσιακής Μουσικής».
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988), «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση 203617/Δ2 (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015), «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)».

Ο Σημασιολογικός Ιστός (Web 3.0) στη Μουσική Εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Σοφιανός

Καθηγητής Πληροφορικής, Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας,
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Πληροφορικής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
ksofianos@sch.gr

Περίληψη

Η εμφάνιση του Παγκόσμιου Ιστού έχει σηματοδοτήσει μια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες του Διαδικτύου επωφελούνται από το πλήθος εργαλείων που τους επιτρέπουν να αναζητούν πληροφορίες, να ανταλλάσσουν δεδομένα, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με την εμφάνιση του Σημασιολογικού Ιστού γίνεται ένα άλμα προς τα εμπρός και πλέον οι υπολογιστές αποκτούν τη δυνατότητα εξαγωγής σημαντικών πληροφοριών από το Διαδίκτυο. Σε αυτή την εργασία, παρουσιάζεται η έννοια του Σημασιολογικού Ιστού και εξετάζονται οι πιθανές εκπαιδευτικές χρήσεις και τα πιθανά οφέλη στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξετάζεται ο αντίκτυπός του στον σχεδιασμό των μαθημάτων, αφενός, και στην ικανότητα των μαθητών να τα εντοπίζουν και να παρακολουθούν διάφορα μαθήματα που παρέχονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και από άλλους φορείς σχετικά με την μουσική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Σημασιολογικός ιστός, ηλεκτρονική μάθηση, οντολογία

Semantic Web (Web 3.0) in Μουσική Εκπαίδευση

Konstantinos Sofianos

IT Teacher, Music School of Preveza
PhD Candidate, IT Department, Ionian University
ksofianos@sch.gr

Abstract

The development of the World Wide Web has signified a change in the way Internet users benefit from the multitude of tools that allow them to search for information, exchange data, collaborate and interact with each other. With the development of the Semantic Web, there is a leap forward and computers are now able to export important information from the Internet. In this paper, the concept of the Semantic Web is presented and the possible educational uses and possible benefits in the field of music education are examined. In addition, the impact of Semantic Web on lesson planning is examined, on the one hand, and on the ability of students to locate and attend various courses provided by educational institutions and other bodies related to music education.

Keywords: Semantic Web, e-learning, ontology

Εισαγωγή

Το Διαδίκτυο και ο Παγκόσμιος Ιστός αποτέλεσαν επανάσταση στον τομέα της πληροφόρησης, καθώς η εφαρμογή του ελαχιστοποιεί τους γεωγραφικούς φραγμούς και συνέδεσε όλο τον πλανήτη σε ένα δίκτυο διακίνησης της πληροφορίας. Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται ευρέως για την αναζήτηση πληροφοριών, τη μάθηση/

διδασκαλία, την επικοινωνία, την κοινωνική δικτύωση, το ηλεκτρονικό εμπόριο και τη διασκέδαση. Ειδικότερα, η χρήση του Διαδικτύου στην εκπαιδευτική είναι διττή, είτε ως μέσο παροχής οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ηλεκτρονική μάθηση), είτε ως πηγή πληροφόρησης, εφόσον περιέχει ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, ποικίλης θεματολογίας και μορφής, ο οποίος με την κατάλληλη επεξεργασία, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία έγκαιρου και αποτελεσματικού μαθησιακού/ διδακτικού περιεχομένου.

Η λύση στα προαναφερόμενα προβλήματα δόθηκε από τον ίδιο τον δημιουργό του Παγκόσμιου Ιστού, τον Tim Berners-Lee, ο οποίος εμπνεύστηκε την επόμενη γενιά του Διαδικτύου, τον Σημασιολογικό Ιστό, οποίος αποτελεί την επέκταση του σημερινού ιστού με τεχνολογίες, οι οποίες συμβάλλουν στην αυτοματοποίηση των ενεργειών, που σχετίζονται με την αναζήτηση, ανάκτηση και επεξεργασία των πληροφοριών, εξασφαλίζοντας έτσι ένα κοινό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων και ηλεκτρονικών υπολογιστών (Berners-Lee et al., 2001). Ο Σημασιολογικός Ιστός μάς μεταφέρει από τον κλασικό παγκόσμιο ιστό με τους υπερσυνδέσμους και την απλή δημοσίευση εγγράφων και δεδομένων, στη δημιουργία δομημένων εγγράφων και στη σύνδεσή τους. Δίνει τη δυνατότητα περιγραφής της πληροφορίας σε σημασιολογικό και όχι μόνο σε συντακτικό επίπεδο, βάσει λεξιλογίων αναπαράστασης γνώσης (οντολογιών). Φιλοδοξεί στην απονομή δομής και σημασιολογίας σε αδόμητη πληροφορία με στόχο τον διαμοιρασμό, την αποτελεσματική εύρεση και επαναχρησιμοποίηση της. (Antoniou & Harmelen, 2009).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Σημασιολογικός Ιστός μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση και κυρίως στον τρόπο αναζήτησης πληροφοριών, στην οργάνωση των αποτελεσμάτων και στην δημιουργία ενός προγράμματος μάθησης ειδικό για τον καθένα. Ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, σε ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, σε έξυπνα συστήματα μάθησης, σε εικονικές κοινότητες, σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και μέσω της εικονικής πραγματικότητας να αξιοποιεί τις τεχνολογίες του Σημασιολογικού Ιστού για να προετοιμαστώ καλύτερα για τον κόσμο της εργασίας. Αυτό το άρθρο στοχεύει να περιγράψει τον Σημασιολογικό Ιστό, τις τεχνολογίες που προσφέρει καθώς και τον τρόπο που αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Σήμερα, ο υπολογιστής και οι έξυπνες συσκευές επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής των μαθητών και γίνεται πλέον αναπόφευκτο το γεγονός νέες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης μέσω Διαδικτύου να έρθουν στο προσκήνιο και έχοντας ως άξονα τον υπολογιστή, να συνεισφέρουν στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για τον επόμενο αιώνα. Το Διαδίκτυο, οι υπολογιστές και οι νέες έξυπνες συσκευές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στις μέρες μας ως εργαλεία για την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Κατά τη γνώμη μου, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας με τους δασκάλους μπροστά από έναν πίνακα να αγοράζουν και τους μαθητές να παρακολουθούν είναι πλέον αναποτελεσματικές. Η χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει μετατρέψει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν ενδιάμεσο κρίκο για την ανακάλυψη και την κατάκτηση γνώσεων από τη μεριά των μαθητών, οι οποίοι πλέον συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, κριτική σκέψη και κατανόηση για να σκεφτούν και να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. (Kalogiannakis, 2010).

Αυτό το άρθρο στοχεύει να περιγράψει τις τεχνολογίες του Σημασιολογικού Ιστού και τις χρήσεις του Σημασιολογικού Ιστού στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης,

απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει είναι:

- Κατά πόσο οι τεχνολογίες και οι εφαρμογές του Σημασιολογικού Ιστού είναι αποτελεσματικές και ωφέλιμες στην μουσική εκπαίδευση της σημερινής εποχής;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την χρήση του Σημασιολογικού Ιστού στην μουσική εκπαίδευση;

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ενώ παρουσιάζονται και ερευνητικά πεδία σχετικά με τις τεχνολογίες του Σημασιολογικού Ιστού.

Σημασιολογικός Ιστός

Ο Σημασιολογικός Ιστός είναι παρόν ως έννοια για περισσότερα από 20 χρόνια και εξελίσσεται σταδιακά σε μια μορφή που θα υπερβαίνει τις χρήσεις του τρέχοντος Παγκόσμιου Ιστού. Στον Σημασιολογικό Ιστό τα ψηφιακά έγγραφα (ιστοσελίδες) αντικαθίστανται από οντότητες όπου μπορούν να περιγραφούν με δομημένο τρόπο και να συνδεθούν με άλλες οντότητες, δημιουργώντας ένα γιγαντιαίο παγκόσμιο δίκτυο ή γράφο εννοιών και δεδομένων (Berners-Lee et al., 2001). Η Κοινοπραξία του Παγκόσμιου Ιστού, γνωστή ως *World Wide Web Consortium (W3C)*, που έχει ως στόχο να οδηγήσει τον Παγκόσμιο Ιστό στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, αναπτύσσοντας πρότυπα τεχνολογιών (προδιαγραφές, οδηγίες, λογισμικό και εργαλεία), περιγράφει τον Σημασιολογικό Ιστό ως «ένα όραμα για το μέλλον του Ιστού, στο οποίο οι πληροφορίες δίνουν ρητή σημασία, διευκολύνοντας τα μηχανήματα να επεξεργάζονται αυτόματα και να ενσωματώνουν πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στον Ιστό» (Hendler et al., 2002).

Το W3C διατηρεί προδιαγραφές για μια στοίβα τεχνολογιών με τις οποίες είναι δυνατή η εφαρμογή του Σημασιολογικού Ιστού. Τα επίπεδα της αρχιτεκτονικής αυτής αναλύονται εν συντομία παρακάτω:

- Unicode και URIS: Το Unicode είναι το πρότυπο που χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση οποιουδήποτε χαρακτήρα και τα URIs (Uniform Resource Identifier) που είναι συμβολοσειρές που ταυτοποιούν μοναδικά μία οντότητα (ένα Web site, μία ιδιότητα, έναν άνθρωπο, ένα πράγμα κ.λπ.).
- Extensible Markup Language (XML): Μια γλώσσα επισημάνσεων XML που επιτρέπει στους χρήστες να προσθέτουν αυθαίρετη δομή στα έγγραφά τους, χωρίς να καθορίζει την σημασιολογία αυτής της δομής.
- Resource Description Framework (RDF): Το πλαίσιο RDF που χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση δεδομένων και την ανταλλαγή γνώσης στο Διαδίκτυο.
- RDF Schema: Παρέχει ένα προκαθορισμένο, βασικού τύπου σύστημα μοντελοποίησης για την περιγραφή των κλάσεων και των ιδιοτήτων των πόρων με βάση το RDF μοντέλο.
- Web Ontology Language) OWL: Μια γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και διανομή οντολογιών, υποστηρίζοντας προχωρημένη αναζήτηση στο διαδίκτυο, πράκτορες λογισμικού και διαχείριση γνώσης.
- Οντολογίες (Ontology): Μια οντολογία παρέχει έναν τρόπο περιγραφής όρων και σχέσεων γύρω από ένα πεδίο ενδιαφέροντος, προσφέροντας πιο ισχυρό συντακτικό από τα RDF και RDF Schema καθώς και πιο ισχυρή σημασιολογία που βασίζεται στη λογική.
- SPARQL (Simple Protocol and RDF Query Language): Η γλώσσα ερωτήσεων και αναζήτησης για τα RDF δεδομένα, και γενικά για τα Διασυνδεδεμένα Δεδομένα.

- Λογική και Απόδειξη (Logic and Proof): Ένα αυτόματο σύστημα συλλογιστικής μέσω του οποίου ένας πράκτορας μπορεί να βγάλει νέα συμπεράσματα σχετικά με το αν ένας πόρος ικανοποιεί κάποιες απαιτήσεις, προδιαγραφές κ.λπ.
- Εμπιστοσύνη (Trust): Το τελευταίο επίπεδο της αρχιτεκτονικής απευθύνεται σε θέματα εμπιστοσύνης προκειμένου να παρέχει μια ασφάλεια ποιότητας των πληροφοριών που βρίσκονται στο Διαδίκτυο και ένα βαθμό εμπιστοσύνης στην πηγή που παρέχει αυτή την πληροφορία (Aghaei et al., 2012).

Ο Σημασιολογικός Ιστός και οι τεχνολογίες του έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν και να συνδέουν δεδομένα μέσω του Παγκόσμιου Ιστού με έναν συνεπή και συνεκτικό τρόπο και να επιλύουν διάφορα προβλήματα σε πολλούς τομείς. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να «εμποτιστεί» ο Ιστός με νόημα, παρέχοντας εύκολους τρόπους για την περιγραφή των διαθέσιμων πηγών του και των συνδέσμων που υπάρχουν μεταξύ τους. Το κλειδί για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι τα μεταδεδομένα (metadata) ή αλλιώς η μεταπληροφορία. Τα μεταδεδομένα είναι δεδομένα που αναφέρονται σε άλλα δεδομένα (data about data) και αποτελούν ένα βασικό στοιχείο του Σημασιολογικού Ιστού, ο οποίος είναι κατασκευασμένος από συνδεδεμένες δηλώσεις που αποτελούνται από τριπλό υποκείμενο, κατηγορημα, αντικείμενο, το καθένα αναγνωρισμένο με ένα ενιαίο αναγνωριστικό πόρου. Συγκεκριμένα περιέχουν μέρος της σημασίας των δεδομένων, γεγονός που δικαιολογεί τον όρο «σημασιολογικός».

Θεωρείται ότι ο Σημασιολογικός Ιστός θα αλλάξει την αντίληψη και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων στο Διαδίκτυο με την εισαγωγή χαρακτηριστικών και εργαλείων που ξεπερνούν κατά πολύ αυτά που παρέχονται από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πιο χρησιμοποιούμενος όρος σε σχέση με την εφαρμογή του Σημασιολογικού Ιστού είναι η οντολογία. Ο όρος οντολογία χρησιμοποιήθηκε και ορίστηκε για πρώτη φορά από τον Tom Gruber στη δεκαετία του 1990. Κατά την άποψή του, μια οντολογία «είναι μια ρητή προδιαγραφή μιας εννοιολογίας». Οι οντολογίες περιέχουν σημαντικά δεδομένα και προορίζονται να γεφυρώσουν τις διαφορές μεταξύ διαφόρων συστημάτων, γλωσσών και μορφών. Παρέχουν επίσης ένα πρόσφορο έδαφος για κατανόηση, σύλληψη, αναπαράσταση και ερμηνεία των εννοιών ενός τομέα (Stojanovic & Studer, 2003).

Σημασιολογικός Ιστός και εκπαίδευση

Με την είσοδο του παγκόσμιου ιστού στην καθημερινή ζωή, πολλά πράγματα έχουν αλλάξει και κυρίως ο τρόπος που πραγματοποιείται η επικοινωνία και η μάθηση. Μέχρι πρόσφατα η εκπαιδευτική διαδικασία είχε τρία πολύ βασικά χαρακτηριστικά: το διδακτικό περιεχόμενο, την σειρά με την οποία γινόταν η διδασκαλία και την ταυτόχρονη παρουσία του δασκάλου και του μαθητή στον ίδιο φυσικό χώρο. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση είχε έναν μαζικό χαρακτήρα, που δεν ταίριαζε πάντα στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, οι προκλήσεις της σημερινής εποχής είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω Web, παρέχοντας περισσότερη προσαρμοστικότητα και ευφυΐα. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι εξελίξεις στον ΣΙ (Clark et al., 2004).

Οι νέες τεχνολογίες του Σημασιολογικού Ιστού, όπως τα Συνδεδεμένα Δεδομένα, έρχονται να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να παράγουν νέες γνώσεις και να σχεδιάσουν τις δικές τους πρακτικές μάθησης (Carmichael & Jordan, 2012).

Ο όρος Συνδεδεμένα Δεδομένα (Linked Data) αφορά τη χρήση του Διαδικτύου για να μπορούν να σχηματιστούν σύνδεσμοι ανάμεσα σε δεδομένα από διαφορετικές

πηγές (Berners-Lee, 2006), ενώ τα «Ανοικτά Δεδομένα» (Open Data) είναι τα δεδομένα που έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν, να επαναχρησιμοποιηθούν και να αναδιανεμηθούν ελεύθερα από όλους, με μια επιφύλαξη μόνο, αυτή της υποχρέωσης αναφοράς (Health & Bizer, 2011). Τα Συνδεδεμένα Δεδομένα μπορεί να είναι τόσο διαφορετικά όσο και οι βάσεις δεδομένων, οι οποίες διατηρούνται για παράδειγμα από δύο οργανισμούς σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ή απλά ετερογενή συστήματα μέσα σε έναν οργανισμό. Ιστορικά δεν έχουν διαλειτουργικότητα σε επίπεδο δεδομένων. Τεχνικά, τα Συνδεδεμένα Δεδομένα αναφέρονται σε δεδομένα που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αναγνώσιμα από τις μηχανές.

Ο Σημαιολογικός Ιστός και οι τεχνολογίες Συνδεδεμένων Δεδομένων μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύουν την καθημερινή διδακτική πρακτική, αλλά και η ενασχόληση με αυτές τις τεχνολογίες βοηθά στην ανάπτυξη νέων περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, στην αναζήτηση και παράδοση νέων πόρων από δασκάλους και μαθητές και την διαχείριση εργασιών ρουτίνας από τους εκπαιδευτικούς (Anderson & Whitelock, 2004). Οι υποστηρικτές του Σημαιολογικού Ιστού προβλέπουν τη χρήση του σε νέες πολύ ισχυρές εφαρμογές σχεδόν σε όλους τους κλάδους, κοινωνικούς και οικονομικούς. Η διδασκαλία, η μάθηση, η συνεργασία, η αξιολόγηση και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον σημαιολογικό ιστό συμβαίνουν με τη βοήθεια ευφυών πρακτόρων (Dvedzic, 2004). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και οι επικριτές του Σημαιολογικού Ιστού, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη θέληση να δημιουργήσουν παγκόσμια συστήματα πληροφοριών και, ως εκ τούτου, είμαστε όμηροι των αναδυόμενων τεχνολογιών. Ωστόσο, οι εφαρμογές του Σημαιολογικού Ιστού που φτάνουν στον τελικό χρήστη θα πρέπει να γίνουν αρκετά απλές ώστε να υποστηρίζουν χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες και δραστηριότητες που ελέγχονται και δημιουργούνται από απλούς δασκάλους και μαθητές (Anderson & Whitelock, 2004).

Η χρήση του Σημαιολογικού Ιστού στην εκπαίδευση αφορά κυρίως στην περιγραφή εκπαιδευτικών πόρων, στο περιεχόμενο μάθησης, τους ανθρώπους και τις υπηρεσίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνδυαστούν με έξυπνο τρόπο για μια προηγμένη εμπειρία μάθησης (Tigoranis et al., 2009). Οι έξυπνοι πράκτορες και οι προσωπικοί βοηθοί από τον Σημαιολογικό Ιστό θα παρέχουν στους χρήστες πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα Ανοικτά Μαθήματα και τους δωρεάν Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους, οι οποίοι υιοθετήθηκαν από την UNESCO με την ελπίδα να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό διαθέσιμο για το σύνολο της ανθρωπότητας (UNESCO, 2002).

Οι τεχνολογίες του ΣΙ περιλαμβάνουν διαφορετικές μορφές ανταλλαγής δεδομένων (π.χ. Turtle, RDF/XML, N Triples), γλώσσες ερωτημάτων (SPARQL, DL ερώτημα), οντολογίες και σημειώσεις, όπως γραφήματα και γλώσσες ανάπτυξης οντολογιών (OWL). Αυτές οι τεχνολογίες είναι χρήσιμες και στον χώρο της εκπαίδευσης και μπορούν να προσφέρουν μια σημαντική βοήθεια στην ανάπτυξη νέων πρακτικών μάθησης και εκπαίδευσης αλλά και στη βελτίωση Προσωπικών Περιβαλλόντων Μάθησης (PLE) (Wheeler, 2011).

Οι οντολογίες είναι η ραχοκοκαλιά για τη δόμηση των συνδεδεμένων δεδομένων και χρησιμοποιούνται από ανθρώπους, βάσεις δεδομένων και εφαρμογές που χρειάζεται να μοιράζονται πληροφορίες σχετικές με ένα θέμα (τομέα) όπως η ιατρική, η εκπαίδευση κ.ά. (Gruder, 1995). Η ανάπτυξη οντολογιών στον χώρο των ψηφιακών βιβλιοθηκών υπόσχεται λύση στο πρόβλημα της ύπαρξης διαφορετικών μοντέλων και δομών απεικόνισης με την καθιέρωση ενός κοινά αποδεκτού μοντέλου, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαλειτουργικότητα μεταξύ των βιβλιοθηκών, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές στην αναζήτηση γνώσεων.

Το γράφημα γνώσης είναι επίσης πολύ ουσιαστικό για τον Σημασιολογικό Ιστό. Ο όρος «Γράφημα γνώσης» επινοήθηκε από την Google το 2012 και προορίζεται για οποιαδήποτε γνώση που βασίζεται σε γραφήματα όπως DBpedia, Freebase, Open Cys, wikidata, YAGO κ.λπ.

Οι ολοκληρωμένες βάσεις γνώσεων όπως η DBpedia και η Wikidata μπορούν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική στο πλαίσιο του προβλήματος της υπερφόρτωσης πληροφοριών.

Τέλος, οι εφαρμογές των τεχνολογιών του Σημασιολογικού Ιστού σε διάφορους τομείς, όπως το Δίκτυο Αισθητήρων, τα Μεγάλα Δεδομένα (Big Data), το Διαδίκτυο των Πραγμάτων (IoT), οι εφαρμογές Νέφους (Cloud Computing), η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality), η Μηχανική Μάθηση (Machine Learning) και η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence) βρίσκουν μεγάλη απήχηση στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της Μουσικής εκπαίδευσης (Patel & Jain, 2019).

Σημασιολογικός Ιστός και μουσική εκπαίδευση

Στις μέρες μας, η συνεχής έκθεση των μαθητών στο Διαδίκτυο και στα ψηφιακά μέσα (Smartphones, Tablets, Laptops) έχει διαμορφώσει έναν καινούργιο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν αλλά και λαμβάνουν πληροφορίες. Η έλευση του Σημασιολογικού Ιστού στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης έρχεται να διευκολύνει την ένταξη των νέων τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές βάσεις της γνώσης και να φέρει μια καινοτομία στον τρόπο με τον οποίο δάσκαλοι και μαθητές διαχειρίζονται την πληροφορία (Yee-King et al., 2019). Επιπλέον, η χρήση οντολογιών σε διάφορους τομείς της μουσικής εκπαίδευσης προσφέρει μια ποιοτικότερη μάθηση και βοηθά στην αναζήτηση δεδομένων και πληροφοριών σχετικά με τη μουσική (Aróstegui et al., 2004). Μια οντολογία που έχει αναπτυχθεί και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι η Μουσική Οντολογία (Music Ontology) (Raimond, 2010).

Η μουσική οντολογία αποτελεί ένα επίσημο πλαίσιο που καθορίζει έννοιες και σχέσεις στον τομέα της μουσικής. Χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση και δημοσίευση πληροφοριών σχετικά με τη μουσική, βοηθά στη δημιουργία μουσικών ιστοσελίδων, στην ενσωμάτωση δεδομένων που σχετίζονται με τη μουσική σε πολλές πηγές και στον εμπλουτισμό των μηχανών αναζήτησης γύρω από μουσικά κομμάτια, καλλιτέχνες, μουσικά έργα κ.ά. Είναι χτισμένη πάνω σε άλλες οντολογίες, συγκεκριμένα στην Timeline Ontology, στην Event Ontology και στη Functional Requirements for Bibliographic Records (FRBR). Με βάση τη Μουσική οντολογία έχουν αναπτυχθεί αρκετές επεκτάσεις για συγκεκριμένους μουσικούς τομείς, όπως: Chord Ontology, Temperament Ontology, Audio Feature Ontology και Audio Effect Ontology (Wilmeking et al., 2013).

Μια άλλη οντολογία που αξιοποιεί τις τεχνολογίες του Σημασιολογικού Ιστού στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι η Οντολογία Θεωρίας της Μουσικής (Music Theory Ontology), η οποία επεκτείνεται σε υπάρχουσες εργασίες συμπεριλαμβάνοντας θεωρητικές έννοιες και βασικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση και την ανάλυση της μουσικής (Rashid et al., 2018). Επίσης, εκπαιδευτικές οντολογίες έχουν δημιουργηθεί στην ηλεκτρονική μάθηση για την εκμάθηση μουσικών οργάνων και για τη μουσική απόδοση και αξιολόγηση των μαθητών (Thalmann et al., 2016). Κάποιες άλλες οντολογίες έχουν προταθεί για τους τομείς του ήχου, της μουσικής παραγωγής, των ηχητικών εφέ και στοχεύουν στην περιγραφή και ανάκτηση των πηγών ήχου στο Διαδίκτυο (Allik et al., 2016).

Τα Σύνολα Συνδεδεμένων Ανοικτών Δεδομένων (Linked Open Data, LOD) που σχετίζονται με τη μουσική είναι προσιτά σε μαθητές και καθηγητές και βοηθούν στη δημιουργία μουσικών βιβλιοθηκών όπως τη MusicBrainz. (Nikolaidou et al.,

2011). Επίσης, η Wikipedia καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων, από ιστορία μουσικής έως θεωρία μουσικής, μουσική σημειογραφία, ενορχήστρωση, σύνθεση κ.λπ. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν μερικά ακόμα σύνολα ανοικτών δεδομένων όπου μαθητές και καθηγητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τη μουσική, όπως η DBPedia, το GeoNames, το LastFM API.

Μια αναδυόμενη περιοχή έρευνας που βρίσκει εφαρμογή στον μουσικό τομέα είναι και το Internet Musical Things (IoMusT), το οποίο συμβάλλει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των μουσικών πραγμάτων. Μια νέα οικογένεια μουσικών οργάνων που περιλαμβάνει αισθητήρες, ασύρματη επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με ένα ποικίλο δίκτυο ψηφιακών συσκευών (Turchet et al., 2020).

Τα Έξυπνα Μουσικά Όργανα (SMIs) είναι μια καινούργια κατηγορία μουσικών οργάνων που ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των Μουσικών πραγμάτων στο πλαίσιο του παραδείγματος Internet of Musical Things. Τα SMIs περιλαμβάνουν αισθητήρες, ενσωματωμένη νοημοσύνη και ασύρματη συνδεσιμότητα σε τοπικά δίκτυα και σε Διαδίκτυο.(Turchet et al., 2021).

Η εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality) έρχεται κι αυτή να συνεισφέρει μια τεχνολογία που προσομοιώνει ένα περιβάλλον με το οποίο μπορούμε να αλληλεπιδράσουμε χρησιμοποιώντας κατάλληλο εξοπλισμό (Bian, 2016). Η τεχνολογία αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εικονική περιήγηση ενός χώρου (μουσείων, αρχαίων πολιτισμών), αλλά και για την εκμάθηση μουσικών οργάνων (Guclu et al., 2021).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligent) συμβάλλει κι αυτή στον χώρο της μουσικής παιδείας με την ανάπτυξη έξυπνων αλγορίθμων για ψηφιακή σύνθεση μουσικής αλλά και για την εξόρυξη γνώσης από ψηφιακές βιβλιοθήκες. Ο Σημασιολογικός Ιστός παρέχει πρόσβαση σε μια εντελώς νέα και απαιτητική πραγματικότητα όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα για να υποδυθούν άλλους ανθρώπους με τη χρήση Avatar. Αυτό ανοίγει νέες προοπτικές στη διδασκαλία, ενθαρρύνει τη συνεργασία, το παιχνίδι ρόλων και την ομαδική εργασία, και κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διαφορετική από την παραδοσιακή εκπαίδευση (Bates et al., 2020).

Τέλος, ο Σημασιολογικός Ιστός παρέχει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό ανοικτών πόρων έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη μουσική, αλλά και να εγγραφούν σε Ανοικτά Μαζικά Εξ αποστάσεως Μαθήματα (MOOCs). Επίσης παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για την ανάπτυξη Έξυπνων Περιβαλλόντων μάθησης (Smart Learning Environments) όπου υλοποιείται το τρίπτυχο, Anywhere, Anytime, Any Distance.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του Σημασιολογικού Ιστού και τα οφέλη του στη μουσική εκπαίδευση θα αρχίσουν να γίνονται σύντομα ορατά. Οι οντολογίες, οι εικονικοί κόσμοι, οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και τα Ανοικτά Συνδεδεμένα Δεδομένα θα βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τη δική τους μάθηση, να θέσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και να λάβουν τις κατάλληλες γνώσεις για την προσωπική τους μάθηση.

Ο Σημασιολογικός Ιστός αναμφίβολα θα ωφελήσει τους μαθητές ακόμη και αν το πρόσωπο της εκπαίδευσης γενικά θα πρέπει να αλλάξει ώστε να ταιριάζει με τις εξελίξεις στην τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών. Δυστυχώς, ο ιστός κατασκευάστηκε για ανθρώπινη χρήση και όχι για χρήση από μια μηχανή. Ανεξάρτητα από τις ελλείψεις των σημερινών προτύπων, ο Σημασιολογικός Ιστός αποτελεί μέρος της

ανάπτυξης του ιστού κι αν μερικοί άνθρωποι δεν αισθάνονται άνετα με τα στοιχεία που προβλέπουν την εφαρμογή του, οι νέες γενιές θα το έχουν ξεπεράσει.

Με την ανάπτυξη των οντολογιών δόθηκε η δυνατότητα της δημιουργίας ενός λεξιλογίου που βοηθά στην καλύτερη και ενοποιημένη αναζήτηση και ανάκληση. Βοηθά τους ερευνητές ενός συγκεκριμένου τομέα, όπως για παράδειγμα της μουσικής να αναζητούν με τους ίδιους όρους.

Τα Συνδεδεμένα Δεδομένα είναι ένας αναπτυσσόμενος τομέας ο οποίος βοηθά τον άνθρωπο στην έρευνά του, αναζητώντας ένα σύνολο δεδομένων για το πεδίο που τον ενδιαφέρει και όχι ξεχωριστά κάθε αρχείο. Από την άλλη, βοηθά τις μηχανές μέσω των πρακτόρων να αναγνωρίζουν τα δεδομένα, τα ερωτήματα και να συνδυάζουν ερωτήματα και δεδομένα για καλύτερη ανάκτηση δεδομένων στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

Τέλος, με τον Σημασιολογικό Ιστό μπορούν να επικοινωνούν οι χρήστες με τους πράκτορες και μέσω των οντολογικών γλωσσών που έχουν αναπτυχθεί γίνεται πιο εύκολη η διαδικασία για τους πράκτορες να διαβάσουν τα δεδομένα. Η δημιουργία μιας ενιαίας γλώσσας που θα καταλαβαίνουν και άνθρωποι και μηχανές είναι κάτι που θα πρέπει να γίνει στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aghaei, S. (2012). Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology*, 3(1), 1-10.
- Allik, A., Fazekas, G., & Sandler, M. (2016). An ontology for audio features. Στο *Proceedings of the International Society for Music Information Retrieval Conference* (σσ. 73–79).
- Anderson, T., & Whitelock, D. (2004). The Educational Semantic Web: Visioning and Practicing Future of Education. *The Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-15
- Antoniou, G., & van Harmelen, F. (2009). *Εισαγωγή στο σημασιολογικό ιστό*. 2η Αμερικανική έκδοση. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Aróstegui, J. L., Stake, R., & Simons, H. (2004). Music education for the 21st century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, 12(54).
- Bates, T., Cobo, C., Mariño, O., & Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1).
- Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O. (2001). The Semantic Web: A new form of Web content that is meaningful to computers would unleash a revolution of new possibilities, *Scientific American*.
- Berners-Lee, T. (2006). *Linked Data*. Ανακτήθηκε 24-02-2022 από: <https://www.w3.org/DesignIssues/LinkedData.html>.
- Bian, H.X. (2016). Application of Virtual Reality in Music Teaching System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(11), 21-25. DOI:10.3991/ijet.v11i11.6247
- Carmichael, P., & Jordan, K. (2012). Semantic web technologies for education – time for a “turn to practice”? *Technology, Pedagogy and Education*, 21(2), 153–169.
- Clark, K., Parsia, B., & Hendler, J. (2004). Will the Semantic Web Change Education? *The Journal of Interactive Media in Education*, 3.
- Devedzic, V. (2004). Education and the Semantic Web. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14, 39-65.
- Health, T., & Bizer, C. (2011). Linked Data: Evolving the Web into a Global Data Space. *Synthesis Lectures on the Semantic Web*, 1(1), 1-136.
- Hendler, J., Berners-Lee, T., & Miller, E. (2002). Integrating Applications on the Semantic Web. *Journal of the Institute of Electrical Engineers of Japan*, 122(10), 676-680.
- Gruber, T., (1995). Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing. *International Journal Human-Computer Studies*, 43(5-6), 907-928.
- Guclu, H., Kocer, S., & Dundar, O. (2021). Application of Augmented Reality in Music Education. *The Eurasia Proceedings of Science Technology Engineering and Mathematics*, 14, 45-56. Ανακτήθηκε 24-02-2022 από: <http://www.epstem.net/en/pub/issue/67351/1050174>
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer’s perspective. A Greek case study. *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17.
- Nikolaidou, P. T., Shaeles, S. N., & Karakos, A. S. (2011). Musicpedia: retrieving and merging-interlinking music metadata. *Int. J. Comput*, 3, 8.

- Patel, A., & Jain, S. (2019). Present and future of semantic web technologies: a research statement. *International Journal of Computers and Applications*, 1-10.
- Raimond, Y., Giasson, F., Jacobson, K., Fazekas, G., Gangler, T., & Reinhardt S. (2010). The music ontology specification, Στο *Online Specification Document*. Ανακτήθηκε 24-02-2022 από: <http://musicontology.com/>.
- Rashid, S. M., De Roure, D., & McGuinness, D. L. (2018). A Music Theory Ontology. *Proceedings of the 1st International Workshop on Semantic Applications for Audio and Music - SAAM '18*.
- Stojanovic, L., Maedche, A., Stojanovic, N., & Studer, R. (2003). Ontology evolution as reconfiguration-design problem solving. *Proceedings of the International Conference on Knowledge Capture - K-CAP '03*.
- Thalmann, F., Carrillo, A. P., Fazekas, G., Wiggins, G. A., & Sandler, M. (2016, February). The mobile audio ontology: Experiencing dynamic music objects on mobile devices. Στο *2016 IEEE Tenth International Conference on Semantic Computing (ICSC)* (σσ. 47-54). IEEE.
- Tiropanis, T., Davis, H., Millard, D., & Weal, M. (2009). Semantic Technologies for Learning and Teaching in the Web 2.0 Era. *IEEE Intelligent Systems*, 24(6), 49-53.
- Turchet L., Bouquet P., Molinari A., & Fazekas G. (2021). The Smart Musical Instruments Ontology. *Journal of Web Semantics* (IF1.897).
- Turchet, L., Antoniazzi, F., Viola, F., Giunchiglia, F., & Fazekas, G. (2020). The Internet of Musical Things Ontology. *Journal of Web Semantics*, 100548.
- UNESCO, (2002). *Open and Distance Learning, Trends, Policy and Strategy Considerations*. Division of Higher Education.
- Wheeler, S. (2011). E-Learning 3.0: Learning through the eXtended Smart Web. *Keynote Speech for National IT Training Conference, Dublin, Ireland*. Ανακτήθηκε 24-02-2022 από: https://ittrainingconference.files.wordpress.com/2011/04/itc_steve_wheeler_smartweb.pdf
- Wilmering, T., Fazekas, G., & Sandler, M. (2013). The audio effects ontology. Στο *Proc. of the 14th International Society for Music Information Retrieval Conference, ISMIR '13*. November 4-8, Curitiba, Brazil.
- Yee-King, M. J., Wilmering, T., Rodriguez, M. T. L., Krivenski, M., & d' Inverno, M. (2019). Technology Enhanced Learning: The Role of Ontologies for Feedback in Music Performance. *Frontiers in Digital Humanities*, 5.

Τσαμπατζίδης, Θ. π. (2023). Ειδικό χρωματικό κωδικαλφάβητο και μουσική εκπαίδευση μαθητών με δυσχρωματοψία. 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. 297-307). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ειδικό χρωματικό κωδικαλφάβητο και μουσική εκπαίδευση μαθητών με δυσχρωματοψία

π. Θεόδωρος Τσαμπατζίδης

Ειδικός μουσικοπαιδαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
brailletheo@gmail.com

Περίληψη

Ένας παράγοντας από τα συνηθισμένα προβλήματα όρασης που απασχολεί τη σύγχρονη έρευνα είναι η δυσχρωματοψία. Εκτιμάται ότι 350 εκατομμύρια άνθρωποι παρουσιάζουν προβλήματα δυσχρωματοψίας. Στην παρούσα ανακοίνωση αναλύονται δεδομένα που αφορούν στη δυσλειτουργικότητα οπτικής αντίληψης χρωμάτων και καταγράφεται ο τρόπος ανάπτυξης ενός πολυτροπικού γραμματισμού με εφαρμογή του ειδικού χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD στη μουσική εκπαίδευση. Παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος οπτικής επισήμανσης χρωματικών διαβαθμίσεων με βάση το χρωματικό κωδικαλφάβητο στη μουσική παρτιτούρα και σε συνοδευτικό οπτικό υλικό. Η μουσική πράξη μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την διδασκαλία-εκμάθηση του χρωματικού κωδικαλφάβητου, καθώς και την έγκαιρη διάγνωση στο μαθησιακό περιβάλλον της προσχολικής αγωγής. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα ενσωμάτωσης κώδικα χρωματικής συμβολογραφίας στη διδακτική της βυζαντινής μουσικής για την οπτική επισήμανση μαρτυρικών σημείων, καθώς και της γενικότερης υποστηρικτικής χρήσης του κώδικα σε κείμενα και σχήματα που φέρουν διαφορετική χρωματική επισήμανση ενισχύοντας την ευχρησία, την προσβασιμότητα και την ισότιμη πρόσβαση σε μαθητές με δυσχρωματοψία.

Λέξεις κλειδιά: προβλήματα όρασης, δυσχρωματοψία, χρωματικό κωδικαλφάβητο ColorADD, μουσική εκπαίδευση

The color alphabet and music education of students with dyschromatopsia

Fr. Theodoros Tsampatzidis

Special Music Educator, PhD candidate, Department of Music Studies, Ionian University
brailletheo@gmail.com

Abstract

An extremely important factor related to the very common vision problems, but without the necessary importance given, that concerns the recent research and will affect the educational policy and the modern learning environment is the dyschromatopsia. It is estimated that 350 million people, about 10% of the male population, that is one in twelve men and 0.5% of the female population and one in two hundred women belong to the group of people with dyschromatopsia problems. Dyschromatopsia affects many aspects of daily life. Any person with dyschromatopsia can not distinguish colors, e.g. green and red or blue and yellow. It is important that a student gets early diagnosed in case of having dyschromatopsia problems. The diagnosis can also be made through the musical act in the school environment. A large number of activities in the learning environment, especially in early school years, are based on colors. A delayed treatment of vision problems related to dyschromatopsia can have serious consequences on the social development of students. In recent years, a significant effort has been made to integrate a special color code into education and into many aspects of daily life. The use of special code

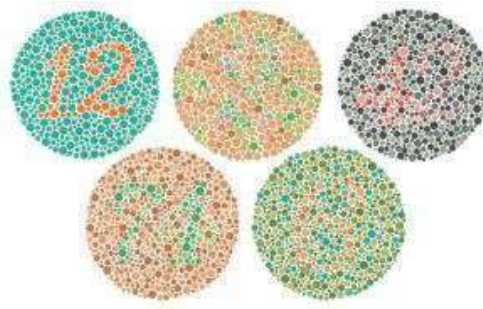
alphabet, such as the ColorADD and Feelipa Color Code systems, developed in Portugal, achieves equal management and accessibility for students with dyschromatopsia problems. ColorADD (www.colorADD.net) is an award-winning color recognition system developed by Miguel Neiva, with the basic motto "Not everyone sees colors in the same way". ColorADD is an innovation tool that ensures the full integration in color discrimination of students and visually impaired people. The color code alphabet can be easily applied in the teaching environment of music. The knowledge of the code can be done through special musical educational activities. In the 9th Conference of GSME, the way of the development of the multimodal literacy with the application of the special color code alphabet in music education is announced, focusing on the thematic axis of music education in special education. The way of visual marking of color gradations in the musical score (sheet paper) and in accompanying visual material for the students with dyschromatopsia is presented in detail. In addition, music can be a useful educational tool that facilitates the teaching-learning of the color code alphabet as well as the timely preventive diagnosis in the learning environment of preschool education. Finally, there is focus on the teaching of chanting by applying the color code alphabet for the visual marking of evidence points or other notes on the musical text that have different color marking, enhancing the usability and accessibility of students with dyschromatopsia.

Δυσχρωματοψία & οπτική αντίληψη χρωμάτων

Η δυσχρωματοψία αποτελεί παράγοντα που απασχολεί τη σύγχρονη έρευνα, ο οποίος σχετίζεται με τα πολύ συνηθισμένα προβλήματα όρασης στο μαθησιακό περιβάλλον, χωρίς όμως να δίνεται η ανάλογη βαρύτητα (Matar et al., 2019· Marey et al., 2014· Cole et al., 2005). Υπολογίζεται ότι 350 εκατομμύρια άνθρωποι, περίπου 10% του ανδρικού πληθυσμού και 0,5% του γυναικείου πληθυσμού, δηλαδή ένας στους δώδεκα άνδρες και μία στις διακόσιες γυναίκες, ανήκουν στην ομάδα ανθρώπων με προβλήματα δυσχρωματοψίας (Colour blind awareness, 2021).

Η δυσχρωματοψία (Colour Vision Deficiency-CVD) αποτελεί διαταραχή της αντίληψης των χρωμάτων, η οποία αρχικά ορίστηκε στην έρευνα ως *Τυφλότητα πάνω στα χρώματα - Colour Blindness* (Hunt et al., 1995). Συνήθως είναι κληρονομική ή σπανιότερα επίκτητη, κατά την οποία προσβάλλεται η ομαλή λειτουργία του οπτικού νεύρου. Η δυσχρωματοψία επηρεάζει πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της εκπαίδευσης (Steward & Cole, 1989). Κάθε άτομο με δυσχρωματοψία δεν μπορεί να ξεχωρίσει τα χρώματα, όπως για παράδειγμα, το πράσινο και το κόκκινο ή το μπλε και το κίτρινο. Η δυσχρωματοψία μπορεί να είναι πλήρης, ως αχρωματοψία όταν σχετίζεται με όλα τα χρώματα, ή μερική όταν επηρεάζονται ορισμένα χρώματα. Η πρώτη είναι εξαιρετικά σπάνια και συνήθως συνοδεύεται και από άλλες οφθαλμολογικές παθήσεις. Η μερική δυσχρωματοψία ως αδυναμία διάκρισης του κόκκινου από το πράσινο είναι η συχνότερη μορφή, ενώ σπανιότερη είναι η αδυναμία διάκρισης του μπλε από το κίτρινο χρώμα.

Τα συμπτώματα γίνονται συνήθως αντιληπτά από τους γονείς, όταν το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει και να ξεχωρίσει ένα χρώμα. Η διάγνωση της δυσχρωματοψίας γίνεται από τον οφθαλμίατρο κατά την εξέταση, συνήθως στην προσχολική ηλικία ή σε κάποιες περιπτώσεις σε ενήλικες κατά τη διαδικασία απόκτησης διπλώματος οδήγησης, μέσα από τους ειδικούς πίνακες χρωματικής αντίληψης Ishihara charts που επινόησε ο Ιάπωνας οφθαλμίατρος Shinobu Ishihara (Αρναούτογλου, 2011). Αυτοί οι πίνακες απεικονίζουν σχήματα ή αριθμούς που σχηματίζονται μέσα σε ένα συνονθύλευμα από έγχρωμες κηλίδες (βλ. Εικόνα 1) που επιτρέπουν την ανίχνευση των προβλημάτων όρασης και βοηθούν στον έλεγχο του βαθμού της δυσχρωματοψίας (webeyeclinic.com, 2020· Kulshrestha & Bairwa, 2013).

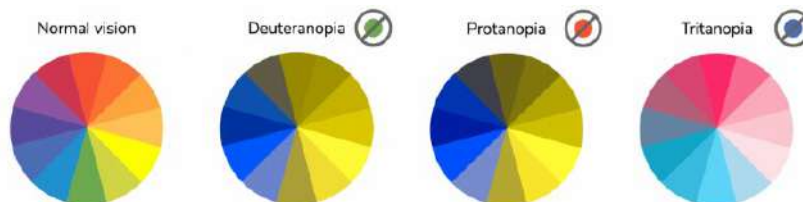


Εικόνα 1. Πίνακες χρωματικής αντίληψης Ishihara
<https://www.webeyeclinic.com/color-blind/ishihara-test>

Με βάση τις γνώσεις σχετικά με το οπτικό μας σύστημα καταγράφονται διαφορετικές μορφές δυσχρωματοψίας που έχουν άμεση σχέση με τα τρία είδη κωνίων που βρίσκονται στο πίσω μέρος του οφθαλμού, στον αμφιβληστροειδή χιτώνα και λειτουργούν ως φωτοϋποδοχείς. Φυσιολογικά σε κάθε άνθρωπο υπάρχουν τρία είδη κωνίων. Εντοπίζονται με διαγνωστικά τεστ διάφορες μορφές δυσχρωματοψίας, οι οποίες οφείλονται σε συγκεκριμένες ελλείψεις, όπως:

- Μονοχρωματοψία: Δεν υπάρχουν κόνιοι ή υπάρχει μόνο ένας τύπος από αυτούς.
- Διχρωματοψία: Ορθή λειτουργία δύο διαφορετικών τύπων κώνων και απουσία του τρίτου
- Μη ομαλή τριχρωματοψία: Υπάρχουν και οι τρεις τύποι κώνων, αλλά παρουσιάζουν δυσλειτουργία με αποτέλεσμα την αναγνώριση μικρότερου φάσματος χρωμάτων.

Στη διχρωματοψία και στη μη ομαλή τριχρωματοψία διακρίνονται επιμέρους τύποι δυσλειτουργίας (Sydney Eye Hospital Foundation, χ.χ.).



Εικόνα 2. Πίνακες τεστ διερεύνησης δευτερανοπίας, πρωτανοπίας και τριτανοπίας.
<https://sydneyeyehospitalfoundation.org.au/the-best-test-for-colour-blindness/>

Αναλυτικότερα, οι τύποι δυσλειτουργίας της οπτικής αντίληψης χρωμάτων (βλ. Εικόνα 2) είναι:

- Η πρωτανοπία: Απουσιάζει ή δυσλειτουργεί ο L κώνος (κόκκινο)
- Η δευτερανοπία: Λείπει ή δυσλειτουργεί ο M κώνος (πράσινο)
- Η τριτανοπία: Λείπει ή δυσλειτουργεί ο S κώνος (μπλε)

Πρόσωπα με πρωτανοπία έχουν δυσκολία να ξεχωρίσουν το μαύρο από διάφορες αποχρώσεις του κόκκινου (Κόννου, 2020). Πρόσωπα με δευτερανοπία δεν μπορούν να διακρίνουν αποχρώσεις του κόκκινου από το πράσινο και το ανοιχτό πράσινο από το κίτρινο (Wong, 2011). Στη δυσλειτουργία της τριτανοπίας, που αποτελεί πιο σπάνια μορφή, τα πρόσωπα δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν το βαθύ μωβ χρώμα από το μαύρο, αποχρώσεις του πορτοκαλί από αντίστοιχες του κόκκινου, το μπλε από το γκρι και τις

αποχρώσεις του πράσινου από τις αποχρώσεις του μπλε (Κόννου, 2020). Στην Εικόνα 3 διακρίνουμε αυτές τις παραπάνω κατηγορίες (Colour Blindness, 2021).



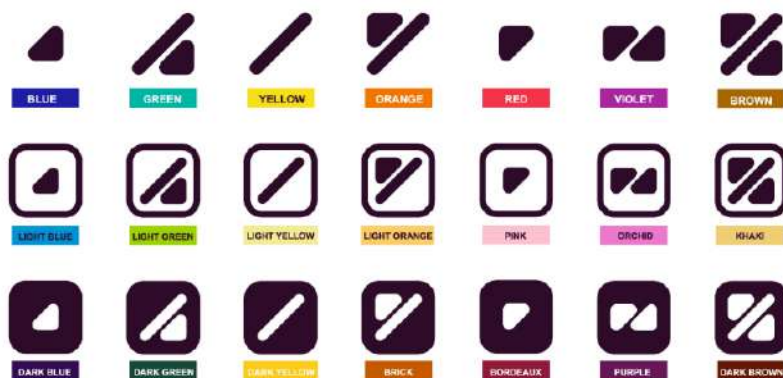
Εικόνα 3. Τρόπος όρασης στην πρωτανοπία, δευτερανοπίας και τριτανοπία.
<https://colorblindgames.com/2021/03/29/colorblind-gaming-101-the-basics/>

Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα δυσχρωματοψίας είναι σημαντικό να γίνει έγκαιρα η διάγνωση και να ενημερωθεί η σχολική μονάδα. Ένας μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων στο μαθησιακό περιβάλλον, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, βασίζεται στα χρώματα. Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων όρασης που αφορούν στη δυσχρωματοψία μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Λειβαδίτου, 2018· Δόικου, 2001). Επιπρόσθετα, τα προβλήματα δυσχρωματοψίας πρέπει να ληφθούν υπόψη και για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Καθίσταται, επομένως, σημαντική η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση εμποδίων που μπορούν να ανακύψουν στο εκπαιδευτικό υλικό και γενικότερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για μαθητές με προβλήματα δυσχρωματοψίας.

Το χρωματικό κωδικαλφάβητο ColorADD

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια σημαντική προσπάθεια για την ενσωμάτωση ειδικού χρωματικού κωδικαλφάβητου στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό και σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής. Με τη χρήση ειδικού κωδικαλφάβητου, όπως τα συστήματα ColorADD και Feelipa Color Code, που αναπτύχθηκαν στην Πορτογαλία, επιτυγχάνεται η ισότιμη προσβασιμότητα στο μάθημα για τους μαθητές με προβλήματα δυσχρωματοψίας (Iamaguti et al., 2018· Neiva & Guedes, 2009).

Το χρωματικό κωδικαλφάβητο ColorADD (www.colorADD.net) αποτελεί ένα σύστημα αναγνώρισης χρωμάτων που αναπτύχθηκε από τον Miguel Neiva, με βασικό σύνθημα «Δεν βλέπουν όλοι τα χρώματα με τον ίδιο τρόπο». Το ColorADD είναι ένα εργαλείο καινοτομίας που διασφαλίζει την πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών και ατόμων με προβλήματα όρασης στη διάκριση των χρωμάτων. Αποτελεί μια καθολική γλώσσα, που περιγράφει τα τρία κύρια χρώματα, μπλε, κίτρινο και κόκκινο, με απλά γραφικά σύμβολα, τα οποία, μέσα από κωδικοποίηση και συνδυασμούς προσθήκης, μπορούν να συσχετιστούν και έτσι να καταγραφεί μέσω σχημάτων ολόκληρη η χρωματική παλέτα (βλ. Εικόνα 4) (Neiva & Guedes, 2009).



Εικόνα 4. Το βασικό χρωματικό κωδικαλόφαβητο ColorADD
<https://m.everlux.com/en/products/coloradd/>)

Στην Ελλάδα αλλά και ευρύτερα στην Νοτιοανατολική Μεσόγειο, η ανάπτυξη του κώδικα colorADD διερευνάται από το Noriaki Kano Laboratories, το Εργαστήριο προσαρμοσμένης άθλησης της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο ΕΚΠΑ και από την Ιερά Μητρόπολη Νέας Κρήνης και Καλαμαριάς (Tsampratzidis, 2021).

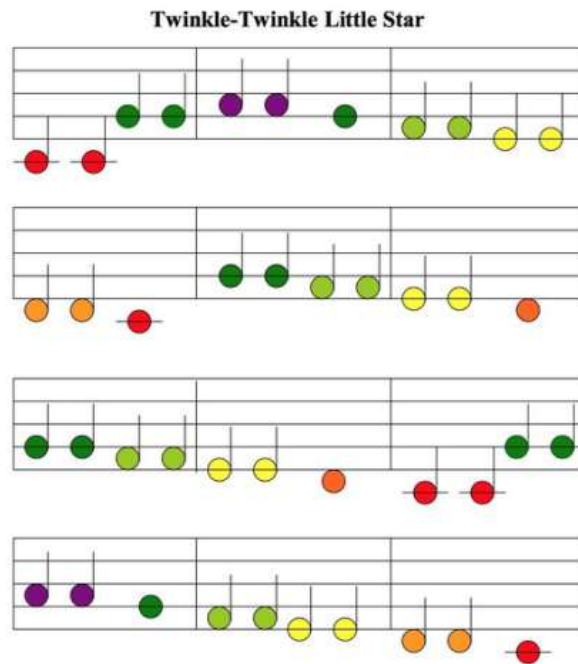
Εκπαιδευτικές εφαρμογές χρήσης κωδικαλόφαβητου ColorADD

Ο χρωματικός κώδικας ColorADD μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί στο μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση προβλημάτων που απορρέουν από την αδυναμία καθολικής πρόσβασης σε μαθησιακό υλικό που σχετίζεται με την διάκριση χρωματικών διαβαθμίσεων από μαθητές με δυσχρωματοψία. Η αρχική διάγνωση τυχόν προβλημάτων δυσχρωματοψίας μπορεί να γίνει από την προσχολική ηλικία μέσα από στοχευμένες μουσικές δράσεις ανίχνευσης κατά την μουσική εκτέλεση με τη χρήση πολύχρωμου μεταλλόφωνου (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Ανίχνευση προβλημάτων όρασης με τη χρήση πολύχρωμου μεταλλόφωνο
<https://www.popi-it.gr/nipiagogos-taxi/gonies-kentra-endiaferontos/moysiki-gonia/>

Η ανίχνευση προβλημάτων δυσχρωματοψίας μπορεί να γίνει σε κάθε μορφής μουσική παρτιτούρα, όπου γίνεται χρήση χρωματικών επισημάνσεων, όπως στην μουσική παρτιτούρα που αποτυπώνεται στην Εικόνα 6, καθώς και σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά μουσικά παιχνίδια και βιβλία.



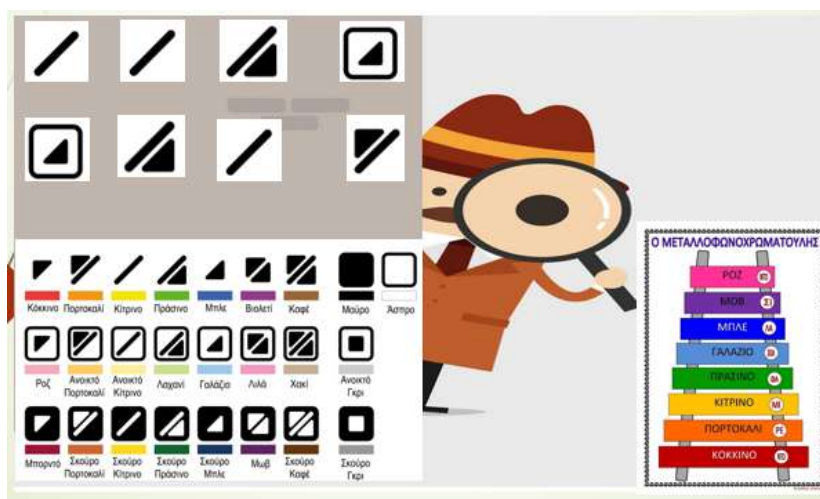
Εικόνα 6. Μουσική παρτιτούρα με χρήση χρωματικών επισημάνσεων
<https://www.popi-it.gr/nipiagogos-taxi/gonies-kentra-endiaferontos/moysiki-gonia/>

Η ενσωμάτωση του χρωματικού κωδικαλφάβητου μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε μορφής μουσική παρτιτούρα στην οποία γίνεται χρήση χρωματικών επισημάνσεων. Μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν στοχευμένες δράσεις εκμάθησης του κώδικα, όπως μέσω προσθήκης του χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD στο μεταλλόφωνο (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Πολύχρωμο μεταλλόφωνο και δυνατότητα προσθήκης κωδικαλφάβητου ColorADD
https://www.letoshop.gr/el/p/paichnidia-me-icho-mousika/42970-metalliko-ksulofono-oxylbul-tempobul.html?search_query=42970&results=1

Παράλληλα, στο μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να ενταχθούν δράσεις εκμάθησης του χρωματικού κωδικαλφάβητου μέσα από διερευνητική ανακάλυψη, αξιοποίηση διαδραστικών εργαλείων hp5 (<https://h5p.org/>), καθώς και μέσω παιχνιδιομάθησης, όπως στην Εικόνα 8.



Εικόνα 8. Δράσεις ερευνητικής ανακάλυψης του χρωματικού κωδικαλφάβητου. Εκπαιδευτική εφαρμογή εργαλείων H5P για την ανακάλυψη του βασικού μουσικού θέματος από την Ωδή στη χαρά της 9ης Συμφωνίας του Μπετόβεν με τη βοήθεια του χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD. Ψηφιακό Αρχείο Προκοπείου Πολυδυνάμου Εκκλησιαστικού Κέντρου.

Επιπρόσθετα, μπορεί να γίνει προσθήκη των χρωματικών συμβόλων σε κάθε μουσική παρτιτούρα, όπου γίνεται χρήση χρωματικών επισημάνσεων, όπως στην παρακάτω χορωδιακή παρτιτούρα (Εικόνα 9).

Εικόνα 9. Παράδειγμα προσθήκης χρωματικού κώδικα σε χορωδιακή παρτιτούρα. "Πόλεις των Πόλεων", Ωδή σε μουσική π. Θεοδώρου Τσαμπατζίδη και στίχους Μητροπολίτη Νέας Κρήνης & Καλαμαριάς κ. Ιουστίνου, 2022. Ψηφιακό Αρχείο Προκοπείου Πολυδυνάμου Εκκλησιαστικού Κέντρου.

Είναι αξιοσημείωτο ότι το χρωματικό κωδικαλφάβητο, πέρα από τα εκπαιδευτικά οφέλη, δύναται να συντελέσει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη δημιουργία και ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος και γενικότερα στην ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για μαθητές με προβλήματα διάκρισης χρωμάτων. Η καθολική προσβασιμότητα στο χρώμα, ανοίγει τις πύλες σε ένα μεγάλο φάσμα δράσεων, όπως εφαρμογή σε διαβάσεις πεζών, σε σχολικούς χάρτες, στα παιδικά βιβλία, στα γεωμετρικά σχήματα και διαγράμματα, σε εικόνες και στα μέσα γραφικής ύλης, μολύβια, μαρκαδόρους κ.ά., όπως αποτυπώνονται στην Εικόνα 10 (Φακού, χ.χ.).



Εικόνα 10. Μολύβια με χρήση χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD
<https://turismoindustrialsaojoaodamadeira.blogspot.com/2014/06/codigo-portugues-para-daltonicos-nos-15.html>

Το χρωματικό κωδικαλφάβητο στη βυζαντινή μουσική

Στη διδακτική της βυζαντινής μουσικής η εφαρμογή χρωματικού κωδικαλφάβητου μπορεί να γίνει είτε για την οπτική επισήμανση μαρτυρικών σημείων ή και άλλων σημειώσεων πάνω στο μουσικό κείμενο που φέρουν διαφορετική χρωματική επισήμανση προκειμένου το μουσικό κείμενο να είναι πλήρως προσβάσιμο από μαθητές με δυσχρωματοψία. Σε διάφορα λογισμικά συγγραφής μουσικών κειμένων βυζαντινής μουσικής, όπως Μουσικά Κείμενα ΜΚ (<https://parline.gr/>) και Χρυσός Μελωδός (<https://www.melodos.com/>) οι μαρτυρίες συνήθως αποτυπώνονται με διαφορετικό χρώμα. Στην Εικόνα 11 αποτυπώνεται χαρακτηριστικό παράδειγμα από την ψηφιακή βιβλιοθήκη του λογισμικού Χρυσός Μελωδός.

Ἦχος Ἁ Πα
 Γῶ Σαββάτω ἑσπέρας.

π

Κυ ρι ε ε κε κρα ζα α προ ο ος σε ε π ει

σα κου σο ο ο ον μου π ει σα α κουου

σο ον μου ου Κυ υ υ ρι ι ι ι ε Κυ ρι

ε ε κε κρα ζα προς σε ε ει σα κου

σο ο ο ον μου ου προ σρες τη φω νη η η

η τη η ης δε η η σε ω ω ως μου εν

τω κε κρα γε ναι με προ ος σε ε ε ε ε ει

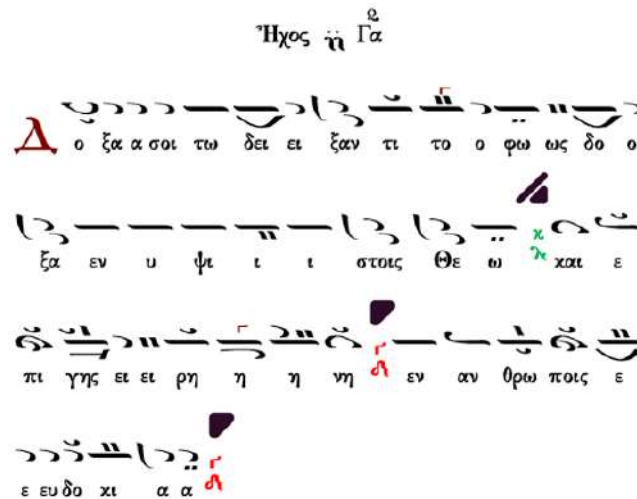
σα κου σο ον μου Κυ υ υ υ ρι ι ι ι

π

ε

Εικόνα 11. Χρωματική επισήμανση μαρτυριών σε παρτιτούρα βυζαντινής μουσικής, Κεκραγάριον Α΄ ἴχου, Αναστασιματάριο Ιωάννου Πρωτοψάλτου από την Ψηφιακή βιβλιοθήκη Χρυσού Μελωδού.
<https://melodos.com/bibliothiki/?cat=189>

Στην περίπτωση αυτή η προσθήκη συμβόλου χρωματικού κωδικαλφαβήτου ενισχύει την ευχρησία και καθολική προσβασιμότητα του κειμένου. Στην Εικόνα 12 αποτυπώνεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα ενσωμάτωσης χρωματικού κωδικαλφαβήτου ColorADD σε παρτιτούρα βυζαντινής μουσικής για εκπαιδευτική χρήση.



Εικόνα 12. Παράδειγμα ενσωμάτωσης συμβόλων κωδικαλφαβήτου ColorADD σε κείμενο βυζαντινής μουσικής

Παρατηρούμε ότι η ενσωμάτωση των συμβόλων κωδικαλφαβήτου ColorADD στο μουσικό κείμενο γίνεται με υπερκείμενη παράθεση πάνω από τις μαρτυρίες που έχουν αποτυπωθεί προς εκπαιδευτική χρήση με πράσινο και κόκκινο χρώμα, ώστε να καταστεί το κείμενο προσβάσιμο από μαθητές με δυσχρωματοψία.

Προοπτικές καθολικού σχεδιασμού ενσωμάτωσης κώδικα χρωματικής συμβολογραφίας

Η χρήση του χρωματικού κωδικαλφαβήτου παρατηρούμε ότι ολοένα και επεκτείνεται με διάφορες πρακτικές (Fakoú, χ.χ.· Kevin et al., 2020· Neiva, 2017), όπως στα μέσα μεταφοράς, σε αεροδρόμια, σε μουσεία, σε εμπορικά καταστήματα, σε τουριστικούς οδηγούς, στη βιομηχανία ένδυσης, στην αυτοκινητοβιομηχανία, σε προϊόντα που το χρώμα αποτελεί σημείο αναφοράς, σε αθλητικές εγκαταστάσεις, χώρους αναψυχής, φαρμακοβιομηχανίες, παιδικά παιχνίδια (Mattel Games, χ.χ.) κ.ά. Η γενικότερη εφαρμογή χρήσης κώδικα χρωματικής συμβολογραφίας μπορεί να γίνει εύκολα, όπως πάνω σε κείμενα, σημειώσεις, διαγράμματα, ακόμα και μέσω smartphones (ColorADD, χ.χ.).

Η διδακτική αξιοποίηση και χρήση των συμβόλων χρωματικού κωδικαλφαβήτου θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να προστεθεί στα βιβλία μουσικής. Η καθολική και ισότιμη πρόσβαση μαθητών με αδυναμία διάκρισης χρωμάτων στο μαθησιακό υλικό αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα. Επιπρόσθετα, μέσω παιχνιδιομάθησης μπορούν να ενταχθούν στο μαθησιακό περιβάλλον μουσικές δραστηριότητες έγκαιρης διάγνωσης και αντιμετώπισης προβλημάτων που σχετίζονται με τη δυσχρωματοψία από την προσχολική ηλικία.

Το χρωματικό κωδικαλφαβήτο μπορεί να αξιοποιηθεί με προσθήκη κατάλληλων ετικετών σε χρωματιστό μεταλλόφωνο, καθιστώντας εύκολη την πρόσβαση με παρτιτούρες που χρησιμοποιούν χρωματική αποτύπωση φθογγόσημων από μαθητές με δυσχρωματοψία. Επιπρόσθετα, με την εφαρμογή του χρωματικού κώδικα στα σχολικά βιβλία ενισχύεται η ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν στην αποδοχή της

αναπηρίας και την αδυναμία πρόσβασης στη γνώση από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση αλλά και οι μουσικές δεξιότητες των μαθητών με αδυναμία διάκρισης χρωμάτων.

Η ενσωμάτωση του χρωματικού κωδικαλόφωτου μπορεί να επεκταθεί και σε μαθησιακό υλικό που συσχετίζεται με θεωρητικά στοιχεία της μουσικής, όπως πίνακες, διαγράμματα, έγχρωμες αποτυπώσεις και υπογραμμίσεις.

Στην Εικόνα 13 αποτυπώνεται η δυνητική προσθήκη συμβόλων χρωματικού κωδικαλόφωτου στην πρώτη σελίδα του Προγράμματος του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

| Ώρες | Υποδοχή | Ζώνη Αίθουσα 1 | Ζώνη Αίθουσα 2 | Ζώνη Αίθουσα 3 |
|-------------|------------------------|---|--|---|
| 16:00-17:00 | Γραμμάτιο | Ανοιχτή εκπαίδευση - Προγράμματα - Έργο Ε.Ε.Μ.Ε. | | |
| 17:00-18:00 | Γραμμάτιο | Ενέργειες - Κοινωνισμός | | |
| 18:00-19:00 | Γραμμάτιο | Πρόταση προσθήκης χρωματικού κωδικαλόφωτου: "Bebet and bebete" - Navigating Combining Music Educational Materials Using Tactile Icons | | |
| 19:00-19:15 | Επισημάνσεις | Συνεδρία 1: ΣΥΜΒΕ Η λειτουργία της λέξης στο πλαίσιο της Μουσικής: εφαρμογή διδακτικής προσέγγισης και προκλήσεις: Παρουσίαση Ε. Ζητήσεων Αρ. Κλάσκα Ε., Τσίτσου Γ., Ανθράου Ε. | Συνεδρία 2: 18:15-20:00 ΕΡΓ: Παρουσίαση (42') ιστορικού μουσικού κειμένου με σκοπό την προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή (Η. Παπαγεωργίου Ε.). Επίσης ερευνητική μελέτη/εργασία και μουσική αναπαράσταση με διδασκαλία/οργάνωση Μ. Αρτίου το οποίο αφορά ως το γράμμα: η μουσική εκπαιδευτική διαδικασία ενός μαθητή με διαφορετική Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΑΔΔ) σε μη τυπική περίπτωση (Καλλιμήλη Α.): Μουσική και γράμμα: οι όψεις με 20λεξ: Οδηγία στην παιδαγωγία ζωής | Συνεδρία 3: ΣΥΜΒ: Music Education in a Changing World: (Παναγιώτα Μιχάκου Μ.) Developing music skills and literacy in early years settings: professional needs of practitioners. Παρουσίαση Μ. Τριανταφύλλου Α. & Αναστασία ΚΩ. Μόλις recently music representation in primary education: children's perspectives. Εκκοσμητικό Σάκετι Μ. & ΟΥ.Κωνσταντίνου Λ. Educating future musicians to become curriculum makers: Challenges and opportunities. Επιστημονικό Σ. & Ζαρκωτός Λ. The use of Music Programming in Music Education as a new teaching music method and its benefits |
| 21:00-21:30 | Μουσικογνώση, Φοιτητές | | | |

Εικόνα 13. Πρόταση προσθήκης χρωματικού κωδικαλόφωτου στις διάφορες ζώνες του Προγράμματος του 9ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ <https://www.eeme.gr/conferences/9o-synedrio.html>

Τέλος, αξιοσημείωτη θεωρούμε ότι είναι η προσπάθεια της Ιεράς Μητροπόλεως Νέας Κρήνης και Καλαμαριάς, στο πλαίσιο διδασκαλίας της ψαλτικής τέχνης στη Σχολή Βυζαντινής μουσικής, όπου εφαρμόζεται πιλοτικά η ενσωμάτωση του χρωματικού κωδικαλόφωτου σε ψηφιακά βιβλία βυζαντινής μουσικής και διαδραστικά μουσικά παραμύθια (Tsampatzidis, 2021).

Γενικότερα, η εκπαιδευτική εφαρμογή και χρήση του χρωματικού κωδικαλόφωτου φαίνεται ότι θα απασχολήσει το μέλλον της εκπαίδευσης, ενώ η καινοτομική ενσωμάτωση των ειδικών οπτικών επισημάνσεων για την επίτευξη καθολικής πρόσβασης σε μαθησιακό υλικό με χρωματικές διαβαθμίσεις από μαθητές με δυσχρωματοψία μέσα από το πεδίο των μουσικών δραστηριοτήτων αναδεικνύει την διαχρονική δυναμική της μουσικής, όπως η επαναστατική εφεύρεση του εξάστιγμου κώδικα για την καταγραφή αρχικά μουσικής από τον δωδεκάχρονο Louis Braille.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cole, B. L., Wiegersma, P. A., Sellars, R. G. M., Rahi, J. S., Cumberland, P., & Peckham, C. (2005). Impact of congenital colour vision deficiency. *British Medical Journal*, 330(7482), 96-96.

Colour Blind Awareness. (2021, Feb. 25). *About colour blindness*. <https://www.colourblindawareness.org/colour-blindness/>

ColorADD (χ.χ.). *ColorADD Application*. <https://www.coloradd.net/en/coloradd-app/>

Fakoó, A. (χ.χ.). *Color code not only for colorblind*. <https://fakoo.de/en/coloradd.html>

Hunt, D. M., Dulai, K. S., Bowmaker, J. K., & Mollon, J. D. (1995). The chemistry of John Dalton's color blindness. *Science*, 267(5200), 984-988. <http://dx.doi.org/10.1126/science.7863342>

Iamaguti, M., Gadotti, M., Henriques, F., & Trigueiros, P. (2018). Analysis of graphic codes for colour representation: ColorADD and Felipa Color Code in Portuguese companies. *Information Design Journal*, 24(2), 116-130. <https://doi.org/10.1075/idj.00003.iam>

- Kulshrestha, R., & Bairwa, R. K. (2013). Review of color blindness removal methods using image processing. *International Journal of Recent Research and Review*, 6,18-21. <http://www.ijrr.com/papers6/paper4.pdf>
- Matar, E., Phillips, J. R., Martens, K. A. E., Halliday, G. M., & Lewis, S. J. G. (2019). Impaired color discrimination: A specific marker of hallucinations in lewy body disorders. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 32(5), 257-264. <https://doi.org/10.1177/0891988719845501>
- Marey, H. M., Semary, N. A., & Mandour, S. S. (2014). Ishihara electronic color blindness test: An evaluation study. *Ophthalmology Research*, 3(3), 67-75. <https://doi.org/10.9734/OR/2015/13618>
- Mattel Games (χ.χ.). *Uno ColorADD*. <https://www.mattelgames.com/en-in/uno/uno-coloradd>
- Neiva, M., & Guedes, M. G. (2009). Color identifying system for color blind people. In *11th Congress of the International Colour Association 2009*, Sydney, Australia. <http://hdl.handle.net/1822/16191>
- Steward, J. M., & Cole, B.L. (1989). What do color vision defectives say about everyday tasks? *Optometry and Vision Science*. 66(5), 288-295. <https://doi.org/10.1097/00006324-198905000-00006>
- Sydney Eye Hospital Foundation. (χ.χ.). *The best test for colour blindness* [Image]. <https://sydneyeyehospitalfoundation.org.au/the-best-test-for-colour-blindness/>
- Tsampatzidis, T. (2021). Universal Design for learning: The application of the color blind alphabet. *Isagoge-Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(8), 64-75. <https://www.telosjournals.com.br/ojs/index.php/isa/article/view/74>
- Twinkle Twinkle Little Star [Μουσική παρτιτούρα]. <https://gr.pinterest.com/pin/538461699195089141/?mt=login>
- Webeyeclinic.com. (2020, Mar. 5). *Ishihara test*. <https://www.webeyeclinic.com/color-blind/ishihara-test>
- Αρναούτογλου, Ν. (2011). *Η οπτική αντίληψις εις την νόσον του Alzheimer και την αγγειακή άνοια* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30152>
- Δόικου, Μ. (2001). Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων με οπτική ανεπάρκεια. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 8(4), 431-450.
- Ζήση, Α. (2015, Νοέμβριος 30). Ο μεταλλοφονοχρωματούλης. http://dreamkindergarten.blogspot.com/2015/11/blog-post_30.html
- Κόννου, Α. (2020, Φεβρουάριος 18). *Αχρωματοψία ή αλλιώς δαλτονισμός—Πλήρης οδηγός*. <https://www.matakia.gr/ygeia-mation/axromatopsia/>
- Λειβαδίτου, Σ (2018). *Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοεκτίμηση ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49651/18538.pdf?sequence=1>

Τόγια, Α., Ματζίρης, Χρ., & Σεργίου, Π. (2023). Μελετώντας τον τρόπο εκφοράς, άρθρωσης και μάσκας στο χορωδιακό τραγούδι: Μια εκπαιδευτική διαδραστική εφαρμογή φωνητικής βελτίωσης για ερασιτέχνες ενήλικους χορωδούς στο πλαίσιο της ψηφιακής μάθησης. Έκδοση της εφαρμογής στην ελληνική γλώσσα. 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. 308-314). Ε.Ε.Μ.Ε.



**Μελετώντας τον τρόπο εκφοράς, άρθρωσης και μάσκας στο χορωδιακό τραγούδι:
Μια εκπαιδευτική διαδραστική εφαρμογή φωνητικής βελτίωσης για ερασιτέχνες
ενήλικους χορωδούς στο πλαίσιο της ψηφιακής μάθησης.
Έκδοση της εφαρμογής στην ελληνική γλώσσα**

Αλκηστis Τόγια

Μαέστρος χορωδίων ερασιτεχνών ενηλίκων, εκπαιδευτικός μουσικής
Υπ. Διδάκτωρ στη χορωδιακή εκπαίδευση για ερασιτέχνες χορωδούς, ΕΚΠΑ
alkististogia@gmail.com

Ματζίρης Χρήστος

Εκπαιδευτικός μουσικής, Υπ. Διδάκτωρ στη Μουσική Παιδαγωγική, ΑΠΘ
tallchristos@yahoo.com

Παύλος Σεργίου

Καθηγητής Ιστορικής και Συστημικής Μουσικολογίας, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ
Μαέστρος ορχήστρας
psergiou@music.uoa.gr

Περίληψη

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνει νέες στρατηγικές και μορφές διδασκαλίας, όπως η διαδικτυακή και μεικτή μάθηση, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση εννοιών (VanderArk & Schneider, 2012). Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης η εξέλιξη διαδραστικών εφαρμογών έχει επιδράσεις στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην κατανόηση συγκεκριμένων μουσικών εννοιών και τη συμπληρωματική υποστήριξη συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων (Παργέ & Παναγιωτάκου, 2011). Η δημιουργία και χρήση της διαδραστικής εφαρμογής “VoiceTutor” δημιουργήθηκε στα πλαίσια της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό τη σωστή τοποθέτηση της φωνής των χορωδών με την ορθή χρήση άρθρωσης και μάσκας κατά τη διάρκεια της μελέτης και προετοιμασίας τους. Ο ερασιτέχνης χορωδός μπορεί μέσω αυτής της εφαρμογής να κατανοήσει, να αφομοιώσει και να σωματοποιήσει τη λειτουργία των φωνημάτων και της μάσκας στον χρόνο και τον τόπο που αυτός επιθυμεί δίχως τη φυσική παρουσία του συντονιστή/μαέστρου. Τα φωνήματα και η μάσκα έχουν αποδοθεί στην εφαρμογή σύμφωνα με το σύστημα του διεθνούς φωνητικού αλφαβήτου στα ελληνικά (Zervanos, 2015).

Λέξεις κλειδιά: διεθνές φωνητικό αλφάβητο, εφαρμογές στη μουσική, φωνητική καλλιέργεια, ενήλικοι ερασιτέχνες χορωδοί.

**Studying expression, articulation and facemask position in the choral song:
An educational interactive digital application for vocal training in Greek language
for amateur adult choir singers**

Alkistis Togia

Conductor of amateur choirs, Music Educator,
PhD Cand. National & Kapodistrian University of Athens
alkististogia@gmail.com

Christos Matziris

Music Educator, PhD Candidate in Music Education, Aristotle University of Thessaloniki
tallchristos@yahoo.com

Paulos Sergiou

Professor, Department of Music Studies, National & Kapodistrian University of Athens
Orchestra Conductor
psergiou@music.uoa.gr

Abstract

The integration of ICT in the educational process facilitates new strategies and forms of teaching, such as online and blended learning, contributing to a deeper understanding and consolidation of concepts (VanderArk & Schneider, 2012). In the field of music education, the development of interactive applications has effects on the improvement of teaching, on the understanding of specific musical concepts thus supporting specific teaching objects (Pagge & Panagiotakou, 2011). The creation and use of the interactive application "VoiceTutor" was created in the context of distance and asynchronous education and has as its purpose the correct voice placement of the choir's member with the correct use of articulation and face mask during their study and preparation. Through this application, the amateur choir member can understand, assimilate and embody the function of the phonemes and the mask at the time and place he/she wishes without the physical presence of the moderator/conductor. The phonemes and the mask have been rendered in the application according to the system of the international phonetic alphabet in Greek (Zervanos, 2015).

Keywords: international Phonetic Alphabet, applications in music, vocal culture, amateur adult choir members

Εισαγωγή

Ως ψηφιακή μάθηση χαρακτηρίζεται η οποιαδήποτε διδακτική πρακτική η οποία χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την τεχνολογία, προκειμένου να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία του μαθητή (VanderArk & Schneider, 2012). Ειδικότερα διευκολύνει νέες στρατηγικές και μορφές διδασκαλίας, όπως η διαδικτυακή και μεικτή μάθηση συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης. Παράλληλα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, και των διαδικτυακών. Επιπλέον προωθεί και βελτιώνει την αφομοίωση της νέας γνώσης μέσω εξατομικευμένης δόμησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, παρέχοντας τη δυνατότητα εκτεταμένης πρόσβασης και διευρυμένες επιλογές (VanderArk & Schneider, 2012). Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να ενσωματωθεί στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και να εστιάζει στην έκφραση μιας ολιστικής προσέγγισης της μάθησης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων λογισμικών και ψηφιακών εφαρμογών (Καλτσίκη, 2020).

Στην ψηφιακή εποχή που διανύουμε «η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση συνδέεται με νέες διαδραστικές εφαρμογές, οι οποίες εστιάζουν στις δυνατότητες συμμετοχής, καινοτομίας και δημιουργικότητας» (Lee & Owens, 2000, όπως αναφέρεται στον Πουλάκη, 2017, σελ. 232). Στα πλαίσια της ψηφιακής μάθησης, η Σπανού-Αράπη (2009) αναφέρει πως οι διαδραστικές εφαρμογές χαρακτηρίζονται από το περιβάλλον διεπαφής τους. Περιέχουν ευδιάκριτα και κατανοητά εικονίδια, θα πρέπει να είναι απλές, αλλά δυναμικές, επιτρέποντας την οπτική επεξεργασία των βασικών ενεργειών του χρήστη. Επίσης, συνήθως περιέχουν εμπλουτισμένο εικονικό υλικό ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο οπτικοποιημένη η οποιαδήποτε πληροφορία παρέχεται στην εφαρμογή.

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης η εξέλιξη διαδραστικών εφαρμογών και ψηφιακών εργαλείων έχει επιδράσεις στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην κατανόηση συγκεκριμένων μουσικών εννοιών και στη συμπληρωματική υποστήριξη συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων (Παγγέ & Παναγιωτάκου, 2011). Συνεπώς, τα ψηφιακά εργαλεία και οι διαδραστικές εφαρμογές, καθώς αποτελούν μέρος της μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης, εντάσσονται και στη μουσική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης αποκτά σημασία όταν πραγματοποιείται εντός σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Κοκκίδου, 2016).

Με κεντρικό άξονα την τέχνη της μουσικής η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο κατανόησης και διάδρασης. Υπάρχει μια ανεξάντλητη ποικιλία λογισμικών, εφαρμογών και εργαλείων που προορίζονται για εκπαιδευτική χρήση στο Διαδίκτυο, προσφέρουν πολλές νέες δυνατότητες, διαθέτουν ευχάριστο και χρηστικό περιβάλλον διεπαφής, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Shank, 2014).

Σύμφωνα με τη Γεωργάκη (2004), οι νέες τεχνολογίες για τη μουσική εκπαίδευση μπορούν να χωριστούν στις εξής κατηγορίες:

α) τεχνολογίες αναζήτησης της πληροφορίας (π.χ. μουσικές ψηφιακές βιβλιοθήκες, ψηφιακά μουσεία οργάνων, ψηφιακό σχολείο και εκπαιδευτικά λογισμικά),

β) τεχνολογίες διάδρασης (ακρόαση έργων και δημιουργία playlist, π.χ., spotify εφαρμογή, ανάλυση έργων ανάλογα με την ιστορική περίοδο, λογισμικά περιβάλλοντα εκγύμνασης, ψηφιακά μουσικά παιχνίδια, ψηφιακά μουσικά όργανα) και

γ) δημιουργικές τεχνολογίες, οι οποίες αφορούν τη σύνθεση (λήψη, αναπαραγωγή, επεξεργασία και παραγωγή μουσικής πληροφορίας, παραγωγή μουσικής για video, κινούμενο σχέδιο).

Ψηφιακές εφαρμογές για τη μελέτη χορωδών στο διαδίκτυο

Οι εφαρμογές που υπάρχουν στο διαδίκτυο και υποστηρίζουν την κατ' οίκον μελέτη των χορωδών, κυρίως στη Δυτική Ευρώπη και τις Η.Π.Α., είναι έτσι δομημένες, ώστε να αποτελεί προϋπόθεση η προηγούμενη γνώση μουσικής για την ανάγνωση παρτιτούρας. Οι περισσότερες από αυτές τις εφαρμογές λειτουργούν μέσω συνδρομής και είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες, αναβαθμισμένες και χρηστικές, παρέχοντας πολλές δυνατότητες για τη μελέτη των χορωδών.

Μία τέτοια εφαρμογή είναι η "[Choir player](#)" η οποία εγκαθίσταται στο κινητό και μέσω μίας υπερπλήρους και εξαιρετικά οργανωμένης ιστοσελίδας παρέχει εξαιρετικές υπηρεσίες για το χορωδό, όπως εκμάθηση της φωνών μέσω ηχογραφήσεων, δυνατότητα εξάσκησης των χορωδών με άλλες φωνές, ψηφιακά εγγεγραμμένες, παρτιτούρες διαθέσιμες για χορωδούς και μαέστρους, ιδέες για συναυλίες, blog επικοινωνίας, λίστα τραγουδιών κ.ά.

Άλλη επίσης ενδιαφέρουσα, αλλά πιο απλή εφαρμογή είναι η "[Cantamus](#)" η οποία διαθέτει μέσω video ψηφιακές παρτιτούρες για συγκεκριμένο χορωδιακό ρεπερτόριο, στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα απομόνωσης των φωνών. Με αυτό τον τρόπο ο χορωδός μπορεί να μελετήσει το δικό του μέρος μέσω της ψηφιακής παρτιτούρας/video, κατά τη διάρκεια του οποίου η κάθε φωνή τραγουδιέται, ενώ στη συνέχεια μπορεί να επιλέξει άλλη φωνή για να δοκιμάσει αν μπορεί να κουρδιστεί ή ακόμα να επιλέξει τη φωνή του μαζί με άλλη για υποστήριξη αλλά και κούρδισμα παράλληλα.

Άλλες ενδιαφέρουσες και χρήσιμες εφαρμογές, τόσο για τη μελέτη των χορωδών όσο και για τη φωνητική εξάσκηση και βελτίωση, είναι η εφαρμογή "[Voice training-Learn to sing](#)" η οποία ουσιαστικά αναλύει την ακριβή συχνότητα στην οποία

τραγουδά κάποιος, ενώ με παρόμοια φιλοσοφία λειτουργεί και η εφαρμογή “[Sing True](#)”. Οι προαναφερθείσες εφαρμογές παρέχονται στους χορωδούς μέσω συνδρομής.

Η εφαρμογή “voice tutor”

Αφορμή για τη δημιουργία της εφαρμογής “*Voice Tutor*” στάθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέσα από την οποία προέκυψε η ανάγκη για την εύρεση τρόπων «τεχνητής εξάλειψης» της απόστασης διδάσκοντος και διδασκόμενου κατά την περίοδο της πανδημίας. Το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο είναι χρηστικό και σε ευρύτερο πλαίσιο, καθώς υποστηρίζει την ασύγχρονη μορφή διδασκαλίας και μπορεί να αποτελέσει έναν καθοδηγητή εκπαίδευσης φωνητικής εξάσκησης ως επιπλέον εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας του χορωδιακού τραγουδιού. Βάση για τη διαμόρφωση των φωνημάτων της ψηφιακής εφαρμογής αποτέλεσαν τα σεμινάρια για τη χρήση του διεθνούς φωνητικού αλφαβήτου από τη λυρική τραγουδίστρια Λυδία Ζερβάνου (Zervanos, 2015), τα οποία πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω συνθηκών πανδημίας. Η εφαρμογή δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα “[Unity](#)” η οποία ενδείκνυται για τη δημιουργία τέτοιου είδους εφαρμογών παρέχοντας ένα πλήθος εργαλείων.

Στόχοι της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι:

- Η επανάληψη του τεχνικού μέρους της διαζώσης διδασκαλίας (πρόβας)
- Η κατανόηση λειτουργίας της μάσκας του χορωδού, ανάλογα με τα φωνήματα που έχει η κάθε λέξη του τραγουδιού
- Η τοποθέτηση της φωνής του χορωδού στη μάσκα, χρησιμοποιώντας τα σύμφωνα μ και ν, ανάλογα με τις νότες που έχει να τραγουδήσει ο χορωδός
- Η κατανόηση λειτουργίας της στοματικής κοιλότητας κατά τη διάρκεια του τραγουδιού (θέση γλώσσας, υπερώας, επιγλωττίδας) ανάλογα με το φώνημα που έχει να τραγουδήσει και το σχηματισμό που πρέπει να έχει η στοματική κοιλότητα.
- Η κατανόηση και σύνδεση της λειτουργίας της μάσκας σε συνάρτηση με τη λειτουργία της στοματικής κοιλότητας από τον χορωδό, καθώς και η αντιληπτική ικανότητα του να δημιουργεί επιτυχώς τη σωστή θέση τόσο στη μάσκα όσο και στη στοματική κοιλότητα
- Η έμμεση επαφή και εκπαίδευση του χορωδού με τις νότες και τις αλλοιώσεις του πενταγράμμου, καθώς θα πρέπει να εξοικειωθεί με αυτές, προκειμένου να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή και να σχηματίσει τη μελωδία που θέλει να μελετήσει.

Λειτουργία της ψηφιακής εφαρμογής «voice tutor»

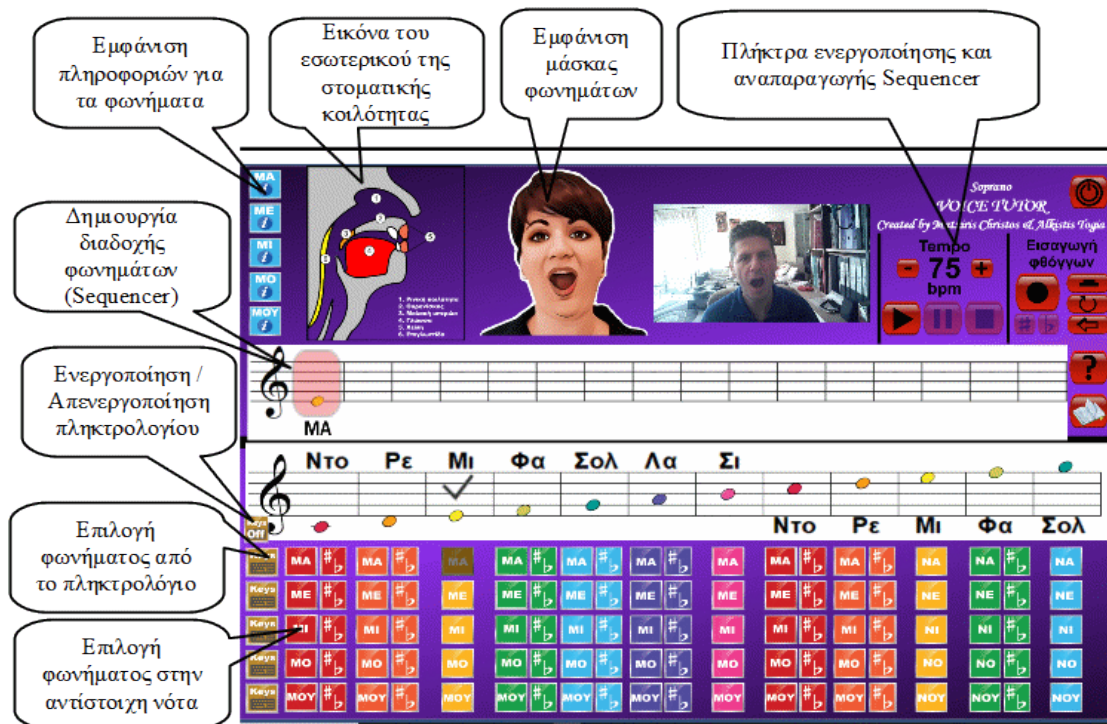
Η εφαρμογή αποτελείται από μία επιφάνεια εργασίας (Εικόνα 1) πάνω στην οποία υπάρχει:

- Πεντάγραμμο με την έκταση της φωνής Soprano-Tenor
- Το χρώμα κάθε νότας που είναι καθορισμένο σύμφωνα με τον Lorenz Christoph Mizler (Keelan, 2015).
- Εικόνα για τον τρόπο σχηματισμού της μάσκας (σχήμα στόματος-έκφραση προσώπου και χειλιών) στο τραγούδι με τις αντίστοιχες πληροφορίες
- Παράλληλη εικόνα με το εσωτερικό της στοματοφαρυγγικής-ρινικής κοιλότητας και της αντίστοιχης θέσης της σε σχέση με τη μάσκα. Μέσω της συγκεκριμένης εικόνας ο χορωδός βρίσκει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη θέση της γλώσσας, της υπερώας και του σαγονιού, το σχηματισμό των χειλιών και επιπλέον πληροφορίες για τη θέση του λαιμού, με σκοπό την αποφυγή λαθών.

- Επιπλέον κενό πεντάγραμμα στο οποίο ο/η χορωδός γράφει τις νότες του τραγουδιού που μελετά με τα αντίστοιχα φωνήματα. Μόλις ολοκληρώσει τη συμπλήρωση των νοτών με τα αντίστοιχα φωνήματα υπάρχει η δυνατότητα αναπαραγωγής των φωνημάτων με τις αντίστοιχες μάσκες, προκειμένου να βλέπει σε συνέχεια πώς πρέπει να λειτουργεί η μάσκα για το τραγούδι που μελετά.
- Παράλληλος εικονικός καθρέφτης όπου ο/η χορωδός βλέπει μαζί με την εικονική μάσκα του διδάσκοντα και τη δική του σε πραγματικό χρόνο, για κατανόηση και επαλήθευση της σωστής χρήσης της κατά τη διάρκεια της μελέτης του.

Κάτω από κάθε νότα του πενταγράμμου έχουν τοποθετηθεί σε κάθετη σειρά τα 5 φωνήματα: μι, μα, με, μο, μου, όπως προφέρονται στην ελληνική γλώσσα. Στην αριστερή πλευρά της εφαρμογής, στην αρχή κάθε φωνήματος, υπάρχει η επιλογή χρήσης του πληκτρολογίου για την εφαρμογή του εργαλείου. Ανάμεσα στα μουσικά διαστήματα δευτέρας μεγάλης (τόνου) υπάρχει η δυνατότητα επιλογής των αλλοιώσεων. Πάνω από κάθε νότα υπάρχει το όνομά της, για να εξοικειωθεί ο/η αρχάριος χορωδός με την ονομασία τους και τη θέση τους στο πεντάγραμμα. Κάτω από κάθε νότα υπάρχει το ελληνικό πενταφωνηεντικό σύστημα (α, ε, ι, ο, ου) με την προσθήκη του συμφώνου μ και ν για την ψηλή φωνητική περιοχή (Κοντογεωργίου, 2012). Σε κάθε νότα ακούγονται τραγουδισμένα και τα πέντε φωνήματα (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017).

Βάσει των παραπάνω οδηγιών ο/η χορωδός μπορεί να μελετήσει στην εφαρμογή τη μελωδία που έχει διδαχθεί από τον-τη μαέστρο στον χρόνο και τον τόπο που εκείνος επιθυμεί.



Εικόνα 1: Η διεπαφή της εφαρμογής "Voice Tutor"

Εφαρμογή

Η πρώτη έκδοση της εφαρμογής "Voice Tutor" παρουσιάστηκε για πρώτη φορά σε διαδικτυακό σεμινάριο για παιδικές χορωδίες, τον Απρίλιο του 2021. Η ανατροφοδότηση από την παρουσίαση και την πρώτη πειραματική εφαρμογή του

εργαλείου ήταν θετική, καθώς οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την εφαρμογή και ήθελαν να ασχοληθούν περισσότερο και εκτός ωρών σεμιναρίου, κάτι που δείχνει ότι υπήρξε δέσμευση (engagement). Παράλληλα όμως αναδείχθηκαν κάποια ζητήματα, τα οποία βελτιώθηκαν με την προσθήκη του sequencer και της ταυτόχρονης λειτουργίας κάμερας, όπου ο χορωδός βλέπει σε παρόντα χρόνο και τη μάσκα του avatar και τον εαυτό του.

Αφού ολοκληρώθηκε η δεύτερη έκδοση του ψηφιακού εργαλείου, έγινε εκ νέου πειραματική εφαρμογή σε δύο γυναικεία φωνητικά σύνολα ενηλίκων ερασιτεχνών χορωδών. Η αξιολόγηση της εφαρμογής έγινε μέσω της παρατήρησης και ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Η ανατροφοδότηση που έλαβε η μαέστρος/συντονίστρια των συνόλων αφορούσαν κυρίως στην εξοικείωση των χορωδών με την εύρεση των μουσικών φθόγγων πάνω στο πεντάγραμμο της ψηφιακής εφαρμογής. Ειδικότερα οι γυναίκες χορωδοί εστίασαν περισσότερο στη δυσκολία τους να τοποθετούν κάθε νότα στο ψηφιακό πεντάγραμμο, γεγονός το οποίο μάλλον τις προκαλούσε ένα αίσθημα δυσφορίας. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν φάνηκε ότι η εφαρμογή βοήθησε τους ερασιτέχνες χορωδούς, καθώς μπορούσαν να εξασκηθούν στη θέση μάσκας σε χρόνο της επιλογής τους, όπως τη διδάχθηκαν κατά της διάρκειας της πρόβας από τη μαέστρο/συντονίστριά τους.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί εκτός από ερασιτέχνες ενηλίκους χορωδούς και σε νεανικές, αλλά και παιδικές χορωδίες, προκειμένου οι χορωδοί/δές να εξασκηθούν και να βελτιωθούν σε προσωπικό επίπεδο, με στόχο την ενδεχόμενη φωνητική πρόοδο και εξέλιξή τους. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως τα εξελιγμένα μουσικά ψηφιακά εργαλεία καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι που δημιουργούνται βάσει των Τ.Π.Ε. δεν χρησιμοποιούνται με σκοπό να αντικαταστήσουν τα προϋπάρχοντα μέσα και δομές της χορωδιακής και φωνητικής διδασκαλίας. Αντίθετα, τα εργαλεία αυτά εξελίσσονται προκειμένου να βελτιώσουν τη διαδασκαλία και να ενισχύσουν τη χορωδιακή και φωνητική παιδαγωγική, ενδυναμώνοντας στην προκειμένη περίπτωση τη μελέτη και τη φωνητική και μουσική πρόοδο των χορωδών. Κατά συνέπεια, ο συντονιστής και διδάσκων ενός χορωδιακού συνόλου καλείται σύμφωνα με τη μουσικοπαιδαγωγική και τεχνολογική του κατάρτιση να διαμορφώσει ένα κατάλληλα δομημένο παιδαγωγικό περιβάλλον και να θέσει μουσικούς και εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι να μπορούν να υλοποιηθούν και με τη χρήση της τεχνολογίας μέσα από ποικίλες βιωματικές μουσικές δραστηριότητες (Savage, 2005b).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γεωργιάκη, Α. (2004). *Σημειώσεις στο μάθημα: Εισαγωγή στη μουσική τεχνολογία*. ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Καλτσίκη, Α. (2020). Αξιολόγηση της χρήσης εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21553> στις 15-03-2022
- Keelan, C. (2015). *The Pedagogical Applications of Associating Color with Music in Entry Level Undergraduate Aural Skills*. MSc Thesis, ανακτήθηκε από <https://digitalcommons.unl.edu/musicstudent/86/> στις 15-03-2022
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνέδριου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"* (σσ. 3-36). ΕΕΜΕ.
- Κοντογεωργίου, Α. (2011). *Η διεύθυνση χορωδίας*. Νάκας.
- Μαγουλάς, Γ., & Μαγουλά, Ε. (2017). Φωνολογία. Στο Γ. Μαγουλάς & Ε. Μαγουλά (Επιμ.), *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. Κάλυπτος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/6505>

- Παναγιωτάκου, Χ., & Παγγέ Τ. (2015). Η διδακτική της μουσικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 25-36. <https://doi.org/10.12681/jret.8702>
- Πουλάκης, Ν. (2017). Ελληνική μουσική και πολιτισμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 232-239. <https://doi.org/10.12681/icodl.1034>
- Savage, J. (2005). Information communication technologies as a tool for reimagining music education in the 21st century. *International Journal of Education & the Arts*, 6(2). <http://www.ijea.org/v6n2/>
- Shank, J.D. (2014). *Interactive Open Educational Resources. A Guide to Finding, Choosing, and Using what's out there to transform College Teaching* (Vol.1). Jossey-Bass.
- Σπανού-Αράπη, Μ., (2009). *Σχεδίαση πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής για εκμάθηση μουσικής*. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 15-03-2022 από <http://hdl.handle.net/11610/12793>
- VanderArk, T., & Schneider, C. (2012). *How digital learning contributes to deeper learning*. Ανακτήθηκε στις 15-03-2022 από <https://www.gettingsmart.com/2012/10/13/digital-learning-contributes-deeper-learning-2/>
- Zervanos, L. (2015). *Singing in Greek: A Guide to Greek Lyric Diction & Vocal Repertoire*. Rowman & Littlefield Publishers.

Δικτυογραφία

- Cantamus: <https://cantamus.app/>
- Choir Player: <https://www.choirplayer.com>
- Sing True: <https://apps.apple.com/us/app/singtrue-learn-to-sing-in-tune-pitch-perfect/id914239183>
- Voice Training – Learn to Sing:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.learnmaster.vtlts&gl=US>
- Unity: <https://unity.com/>

Τσέλιγκα, Π. (2023). Η διδασκαλία του ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία. Προς αναζήτηση μιας ταυτότητας. 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. 315-323). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η διδασκαλία του ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία. Προς αναζήτηση μιας ταυτότητας

Πολυξένη Τσέλιγκα

ΠΕ 79.01- Καθηγήτρια ακορντεόν, Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας
ΜΑ Ψυχολογία της Μουσικής

Υπ. Διδάκτωρ στη Διδακτική του Ακορντεόν, ΤΜΕΤ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
xenia_tseliga@yahoo.gr

Περίληψη

Το ακορντεόν είναι ένα όργανο που διδάσκεται στην πλειοψηφία των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας. Απουσία θεσμοθετημένου από το ΥΠΑΙΘ αναλυτικού προγράμματος σπουδών, επαφίεται στην κρίση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών το περιεχόμενο, η στοχοθεσία και η μέθοδος με την οποία θα διδαχθεί. Ταυτόχρονα επικρατεί σύγχυση ως προς την ταυτότητα, το ρεπερτόριο, την τεχνική και το ρόλο του, αντιμετωπίζοντάς το είτε ως όργανο της λαϊκής-παραδοσιακής, είτε της κλασικής-ευρωπαϊκής μουσικής. Και οι δύο προσεγγίσεις διαθέτουν ιστορικά ερείσματα και θεωρητικές βάσεις, έχοντας μεγάλη συνεισφορά στους τρόπους και τα μέσα για να εκπαιδευτεί κανείς ως μουσικός. Συχνά όμως, παρουσιάζονται ανεπαρκείς, τόσο στο να στοιχειοθετήσουν μια ουσιαστική, ολοκληρωμένη και αυτονομηματοδοτούμενη σπουδή πάνω στο όργανο, όσο και στο να συμπορευτούν με τις επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας, που είναι, μεταξύ άλλων, η πολυπολιτισμικότητα, η δημιουργική συνύπαρξη και ο πλουραλισμός. Στην παρούσα ανακοίνωση, θα επιχειρηθεί, μέσα από την κριτική διερεύνηση της ευρωπαϊκής και της παραδοσιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του ακορντεόν, η θεωρητική πλαισίωση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τα Μουσικά Σχολεία, με γνώμονα την κατάρτιση των στεγανών και την άρση των διαχωρισμών.

Λέξεις κλειδιά: ακορντεόν, αναλυτικό πρόγραμμα, Μουσικό Σχολείο, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ταυτότητα

Teaching the accordion in Music Schools of Greece. In search for an identity

Polyxeni Tseligka

Accordion teacher, Music School of Karditsa
MA Psychology of Music

PhD candidate -Teaching of the accordion,
Department of Music Science and Art, University of Macedonia
xenia_tseliga@yahoo.gr

Abstract

The accordion is an instrument that is taught in the majority of Music Schools in Greece. In the absence of a curriculum established by the Ministry of Education, the content, the goals and the method of the instrumental teaching, falls upon the judgment and the training of the teachers. At the same time, there is confusion as to the identity, the repertoire, the technique and the role of the particular instrument, which is treated either as an instrument of folk-traditional, or classical-European music. Both approaches share historical and theoretical foundations, contributing significantly to the ways and means of training a musician. However, they prove inefficient, as regards both supporting a substantial, integrated and self-sufficient study on the instrument, and

keeping up with the demands of modern educational and social reality—a reality defined by multiculturalism, creative coexistence and pluralism. This paper attempts to build the theoretical framework of developing a curriculum for the Music Schools, through the critical exploration of the European and the Traditional approach to teaching the accordion, with a view to merging the "barriers" and breaking down the divisions.

Keywords: Accordion, curriculum, Music School, multicultural education, identity

Το ακορντεόν είναι ένα όργανο που διδάσκεται (για το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022) σε τουλάχιστον 35 από τα 51 Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, χωρίς επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, έπειτα και από την τελευταία ανανέωση των προγραμμάτων αυτών το 2015 (ΦΕΚ 2858/τ.Β'). Μέχρι και τον Ιανουάριο του 2022 δεν υπήρχε θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών για το ακορντεόν που να καθορίζει την ύλη ανά επίπεδο ή τις προϋποθέσεις προκειμένου να καταστεί κανείς πτυχιούχος ή διπλωματούχος, ούτε για τα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Το πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 77/Β/17-1-2022, «Προϋποθέσεις λειτουργίας Σχολών Παραδοσιακής Μουσικής», χαρακτηρίζει το ακορντεόν από οργανολογική σκοπιά ως «αερο-ιδιόφωνο»¹ και το εντάσσει αποκλειστικά στα «όργανα ειδικού ρεπερτορίου της νεοελληνικής λαϊκής αστικής μουσικής». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα καταφανώς προσαρμοσμένο για το μπουζούκι, τόσο από άποψη ρεπερτορίου, όσο και από άποψη περιεχομένου, σχετιζόμενου με κατασκευαστικά χαρακτηριστικά και τεχνικές απαιτήσεις του οργάνου. Έτσι, ενώ το εν λόγω ΦΕΚ θεωρείται γενικά ένα σημαντικό βήμα για την αναβάθμιση της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης, απαντώντας σε ένα πάγιο αίτημα δεκαετιών για την «αναγνώριση» και την επίσημη ένταξη των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων στα προγράμματα σπουδών των ωδείων και των μουσικών σχολών, το ακορντεόν εξακολουθεί να παραμένει ουσιαστικά χωρίς πρόγραμμα, ενώ του δίνεται μια ταυτότητα και ένας ρόλος, που είναι τουλάχιστον μονοδιάστατος και ελλιπής. Το ακορντεόν στην Ελλάδα δεν χρησιμοποιείται μόνο στη λαϊκή αστική μουσική, αλλά έχει εντονότατη παρουσία σε πολλά είδη μουσικής. Αυτή τη στιγμή διδάσκεται σε πολλά ωδεία, μουσικές σχολές, Μουσικά Σχολεία, αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, ως ένα σύγχρονο όργανο λόγιας μουσικής (ελληνικής ή διεθνούς προέλευσης), και υποστηρίζει ένα κλασικό ρεπερτόριο, όπως διαφαίνεται από τα «ανεπίσημα» προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται, και τους τίτλους σπουδών που χορηγούνται. Δεν έχει όμως υπάρξει ποτέ «αναγνώριση» του μέσω της θεσμοθέτησης ενός προγράμματος σπουδών που να περιλαμβάνει και αυτή την πτυχή του οργάνου. Έτσι παρατείνεται η σύγχυση ως προς το ρεπερτόριο, την τεχνική και κατά συνέπεια την ταυτότητά του, σύγχυση η οποία αντικατοπτρίζεται και στα Μουσικά Σχολεία.

¹ Αυτή η ταξινόμηση μπορεί να τεθεί εύκολα υπό αμφισβήτηση: ιδιόφωνα (από τα αρχαιοελληνικά ἴδιος + φωνή) ονομάζονται τα μουσικά όργανα, η ηχοπαραγωγή των οποίων οφείλεται στην δόνηση του σώματός τους αυτού καθαυτού. Το ακορντεόν δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αερο-ιδιόφωνο, κατά την ίδια έννοια που κανένα άλλο όργανο του οποίου ο ήχος παράγεται από προσαρτημένες ηχοπαραγωγικές πηγές δεν χαρακτηρίζεται έτσι (για παράδειγμα η κιθάρα δεν αναφέρεται ως χορδο-ιδιόφωνο!). Ο ήχος του ακορντεόν παράγεται από μεταλλικές γλωττίδες, που είναι τοποθετημένες σε ξύλινες καρίνες, που είναι ενσωματωμένες στο σκάφος του οργάνου, στις οποίες ο αέρας εισέρχεται με την κίνηση της φυσούνας, όταν ανοίγει η δίοδος για κάθε φωνή από το πάτημα του αντίστοιχου πλήκτρου. Πέραν τούτου η κατασκευή του περιλαμβάνει πληθώρα υλικών, από πλαστικό και ξύλο μέχρι μέταλλο, πεπιεσμένο χαρτί, και ύφασμα. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η επίσημη κατηγοριοποίηση του οργάνου είναι αερόφωνο με ελεύθερες (ή ελεύθερα παλλόμενες) γλωττίδες (Knight, 2016· Richter, 2003· Μονεμβασιτίης, 2008· Μελισσανίδης, 2005).

Στα Μουσικά Σχολεία υφίσταται (τυπικά ή άτυπα) ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ευρωπαϊκό και παραδοσιακό τομέα, για διαφορετικά μεταξύ τους όργανα. Παραδείγματος χάριν, ο ταμπουράς διδάσκεται ως όργανο αναφοράς της παραδοσιακής μουσικής, ενώ το πιάνο της ευρωπαϊκής. Ο διαχωρισμός είναι σαφής ανάμεσα στο κλαρινέτο και το παραδοσιακό κλαρίνο, το κλασικό και το παραδοσιακό βιολί, τα ευρωπαϊκά και τα παραδοσιακά κρουστά. Το ακορντεόν, όμως, σε πολλά σχολεία συγκαταλέγεται στα παραδοσιακά όργανα, ενώ σε άλλα στα ευρωπαϊκά, χωρίς αυτή η διαφοροποίηση να προκύπτει από απόφαση του υπουργείου, του διευθυντή ή από επιλογή των μαθητών, αλλά μάλλον από το διαφορετικό υπόβαθρο και την κατάρτιση των καθηγητών, προκαλώντας δυσλειτουργίες στη διδασκαλία και εκμάθηση του οργάνου. Ενδεικτικά, σε προκαταρκτική συζήτηση με αναπληρωτή καθηγητή (Οκτώβριος 2020), αναφέρθηκε η δυσκολία να βρει ασκήσεις και κομμάτια για να «*συμβαδίσει*» με τους μαθητές του σχολείου όπου τοποθετήθηκε, επειδή τα προηγούμενα χρόνια «*τα παιδιά διδάσκονταν κλασικό ακορντεόν*» ενώ ο ίδιος έχει ειδικευτεί σε παραδοσιακό ρεπερτόριο. Αντίστοιχα, καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας μου, συνάντησα μαθητές με ελλιπέστατες γνώσεις στον χειρισμό του αριστερού κλαβιέ του οργάνου, γιατί «*στα τραγούδια που παίζουμε δεν το χρησιμοποιούμε*», και άλλους, που αποστασιοποιήθηκαν ή και εγκατέλειψαν το όργανο, γιατί «*μας βάζει να παίζουμε όλο Μπαχ και τέτοια*». Οι παρατηρήσεις αυτές δεν αφορούν μεμονωμένα περιστατικά ή μελέτες περίπτωσης, αλλά γενικότερα τη διδασκαλία του ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία, η οποία διαμορφώνεται κυρίως από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρει στην προσέγγιση του οργάνου το «*παραδοσιακό*» ή το «*κλασικό*» υπόβαθρο.

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα

Το ακορντεόν είναι ένα σχετικά σύγχρονο όργανο. Εφευρέθηκε το 1829 και άρχισε να παίρνει τη μορφή που ξέρουμε σήμερα στις αρχές του 20ού αιώνα. Όμως, οι δυνατότητές του σε ηχοχρώματα, δυναμικές και τεχνικές, αλλά και η πολυφωνική του διάσταση, δεν άφησαν ασυγκίνητους τους συνθέτες της αποκαλούμενης λόγιας μουσικής. Το ρεπερτόριο αποκλειστικά για ακορντεόν ή έργων που το εμπεριέχουν αυξάνεται εκθετικά από το 1950, και σήμερα μπορούμε να μιλάμε για ένα σύγχρονο-κλασικό όργανο, η διδασκαλία του οποίου μπορεί να βασιστεί αποκλειστικά στις δικές του πηγές. Η εξέλιξη και η διαμόρφωσή του μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο το καθιστούν ιδανικό για μεταγραφές πολυφωνικών ή ορχηστρικών έργων, έτσι που ενώ δεν υφίστατο κατά την περίοδο από το μπαρόκ μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα, μπορεί να αποδώσει περισσότερο από πειστικά, δείγματα του είδους. Παράλληλα, οι διευρυμένες τεχνικές εκτέλεσης που έχουν αναπτυχθεί το καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικό για τους συνθέτες σύγχρονης μουσικής, παρέχοντας ένα ευρύ πεδίο για εξερεύνηση και πειραματισμό (χτυπήματα στη φουσούνα, στο σκάφος, στις τάπες, ήχοι από τον αέρα, κλάστερς, κ.λπ). Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν οι: Luciano Berio, Sofia Gubaidulina, Beat Furrer και Γιώργος Απέργης.

Η παραδοσιακή ταυτότητα

Το ακορντεόν εισάγεται στο ελληνικό έδαφος περίπου στις αρχές του 20ού αιώνα με τη μορφή της αρμόνικας, ενός οργάνου της οικογένειας, με κοινή αρχή τις ελεύθερα παλλόμενες γλωττίδες που ενεργοποιούνται με την κίνηση του αέρα μέσω της φουσούνας. Συναντάται αρχικά σε παραδοσιακές κομπανίες σε γάμους, πανηγύρια κ.λπ, και αργότερα στις ρεμπέτικες κομπανίες των καφέ-αμάν, που φέρνουν στα μεγάλα αστικά κέντρα το άρωμα της Κωνσταντινούπολης και της Σμύρνης. Από το 1935 η αρμόνικα δίνει σταδιακά τη θέση της στο ακορντεόν και από τη δεκαετία του '50 εγκαταλείπεται οριστικά. Καθώς οι εποχές και το όργανο εξελίσσονται, το ακορντεόν

περνάει στις ορχήστρες των αρχοντορεμπέτικων, των ελαφρολαϊκών και των λαϊκών τραγουδιών. Παράλληλα, έχει έντονη παρουσία στις παραδοσιακές μελωδίες της ανατολικής Ρωμυλίας και Θράκης. Η παράλειψη συνεπώς της διδασκαλίας λαϊκών και παραδοσιακών σκοπών στο όργανο αυτό θα αγνοούσε ένα μεγάλο τμήμα του εγχώριου ρεπερτορίου και ταυτόχρονα ιστορικές ζυμώσεις και ορόσημα.

Ο διάλογος

Αναμφίβολα, η αντιμετώπιση του ακορντεόν ως λαϊκού οργάνου διαθέτει ισχυρές βάσεις. Επιπλέον, η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής φέρνει τον μαθητή σε επαφή με ποικιλία ρυθμών και τεχνικών, προκειμένου να αποδώσει σωστά το ύφος κάθε είδους ή περιοχής.² Ταυτόχρονα, η χρήση ποικίλων κλιμάκων-δρόμων διευρύνει τη μελωδική του αντίληψη (σε σχέση με το δίπτυχο μείζονος-ελάσσονος). Πολλές μελέτες αποδεικνύουν πως ο τρόπος που μαθαίνουν οι λαϊκοί μουσικοί, όπως το να παίζει κανείς «με το αυτί», να αντιγράφει τεχνικές και μελωδίες παρατηρώντας, να διαβάζει διαφορετικού τύπου σημειογραφίες, να εμπλέκεται σε μουσικούς διαλόγους και αυτοσχεδιασμούς κ.λπ., είναι ιδιαίτερα βοηθητικός στη γενικότερη ανάπτυξη της μουσικότητας, αλλά και επιμέρους μαθησιακών στόχων. Μία ακόμη παράμετρος είναι η οικειότητα των ακουσμάτων που διαμορφώνει ένα ασφαλές περιβάλλον για έκφραση και επικοινωνία.

Εξίσου ισχυρές βάσεις διαθέτει και η αντιμετώπιση του ακορντεόν ως κλασικού-ευρωπαϊκού οργάνου. Πέρα από το ρεπερτόριο, τις σχολές διδασκαλίας και τεχνικής, τις μεθόδους και τα διανοητικά ρεύματα με τα οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής, του δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθεί τις εξελίξεις, τις σύγχρονες τάσεις, να μετέχει της παγκόσμιας ιστορίας του. Η προσέγγιση αυτή παρέχει στον μαθητή μια ποικιλία ακουσμάτων και ένα πλήθος ερεθισμάτων που διευρύνουν τους μουσικούς του ορίζοντες και ταυτόχρονα προϋποθέτει εκ μέρους του ένα μίνιμουμ επάρκειας γνώσεων, τεχνικών δυνατοτήτων και αισθητικών κατευθύνσεων, πριν αποφασίσει συνειδητά τι από αυτά θα κρατήσει στη μετέπειτα μουσική (ή και όχι) πορεία του.

Αντίστοιχα, έχουν παρατηρηθεί αδυναμίες στην εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Η διδασκαλία ενός κλασικού οργάνου συνοδεύεται συχνά από ακαδημαϊσμό και αυστηρότητα, που στις μέρες μας δεν θεωρούνται ελκυστικές ποιότητες, με πολύωρη μελέτη ασκήσεων και κομματιών που δεν παρουσιάζουν για τον μαθητή ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η προσέγγιση αυτή είναι επιρρεπής στην καλλιέργεια κλίματος ανταγωνισμού ή πρωταθλητισμού, που αγνοεί τον λειτουργικό ρόλο ή την προσωπική σημασία που αποδίδεται στη μουσική και στοχεύει στις «επιδόσεις».

Όσον αφορά την παραδοσιακή προσέγγιση, ο Regelski (2010, σελ. 95) αναφέρει πως οι νεότερες γενιές δεν φαίνεται να συμμερίζονται έννοιες όπως «κοινή πολιτιστική κληρονομιά» και «αντιστέκονται» στα παραδοσιακά μουσικά ακούσματα. Ο Μαυροειδής (1995, σελ. 35), σε άρθρο του για το θεσμό των μουσικών σχολείων, καταθέτει πως μια σημαντική πρόκληση ήταν να αποκτήσουν πρόσβαση στο παραδοσιακό μουσικό υλικό οι μαθητές που «όντας κάτοικοι αστικών κέντρων στερούνταν σχεδόν τελείως σχετικών βιωμάτων». Το ότι ένα μουσικό είδος ενυπάρχει ιστορικά ή γεωγραφικά σε μια κοινότητα δεν συνεπάγεται πως υιοθετείται από όλα τα μέλη της, πόσο μάλλον από τους νέους οι οποίοι, μετέχοντας της παγκόσμιας κοινωνίας, καλούνται να δομήσουν την ταυτότητά τους διακρίνοντας και επιλέγοντας από ένα πλήθος ερεθισμάτων, αυτά που τους ταιριάζουν περισσότερο.

² Για παράδειγμα διαφορετικά ποικίματα μεταχειρίζεται ο μουσικός σε έναν θρακιώτικο σκοπό από ένα σμυρναϊκό κομμάτι.

Έτσι, η απάντηση στο δίλημμα κλασικό ή παραδοσιακό, θα μπορούσε να δοθεί από τον Isabirye (2021), ο οποίος καταλήγει πως το κλειδί είναι η «ουσιαστική μάθηση», η ικανότητα του μαθητή να οραματίζεται τους δικούς του μαθησιακούς στόχους ή, όπως περιγράφουν οι López-Íñiguez & Bennett (2021), η διαμόρφωση μιας «ταυτότητας μαθητή» η οποία υπαγορεύει τη δόμηση της γνώσης σε σχέση με το ποιο είμαστε ή ποιοι θέλουμε να γίνουμε και τι χρειαζόμαστε προκειμένου να πετύχουμε τους στόχους και τα όνειρά μας.

Εν τω μεταξύ...

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις είναι ένα ελάχιστο δείγμα των μουσικών στις οποίες εμπλέκεται το ακορντεόν. Μια μικρή αναζήτηση στη Wikipedia εμφανίζει το ακορντεόν και τα υπόλοιπα όργανα της οικογένειας σε τουλάχιστον 50 λαϊκά μουσικά είδη ανά τον κόσμο, χωρίς να αναφέρονται χώρες όπου κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, όπως η Σερβία, η Ουκρανία και η Ρωσία! Το ίδιο διαδεδομένη εμφανίζεται και η λόγια εκδοχή του οργάνου. Στη Ρωσία, τη Γερμανία, τη Σερβία, την Κροατία, τη Φιλανδία και αλλού, το «ακορντεόν κοντσέρτου» είναι ένα όργανο που διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Διεθνούς φήμης σολίστες, ορχήστρες, συνθέτες, συναυλίες, φεστιβάλ και διαγωνισμοί, κυκλοφορίες δίσκων, βιβλίων κλπ, μαρτυρούν τη διεξόδυσή του στη λόγια μουσική της διεθνούς κοινότητας. Αντίστοιχα, έχει ενσωματωθεί αποκτώντας σημαντικό ρόλο σε μουσικά ιδιώματα όπως το τάνγκο και η τζαζ μουσική. Συμπεραίνει κανείς, πως η μονόπλευρη θέαση του ακορντεόν, είτε ως αμιγώς παραδοσιακού είτε ως αποκλειστικά κλασικού οργάνου, στερεί από τους μαθητές πολλές πτυχές του χαρακτήρα και της μαγείας του, και από τους καθηγητές σημαντικά τμήματα της παιδαγωγικής τους φαρέτρας. Κάθε κομμάτι αυτού του παζλ θα μπορούσε να είναι χρήσιμο στην προσπάθεια όχι μόνο να παρέχουμε μια ολιστική προσέγγιση διδασκαλίας, αλλά να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν αυτό που τους εκφράζει και τους ταιριάζει περισσότερο.

Περί Ταυτότητας και Πολυπολιτισμικότητας

Στην ανακοίνωση του παρόντος συνεδρίου αναγράφεται μεταξύ άλλων πως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι οι «ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής», μιας εποχής που «οι ταυτότητές μας είναι υπό συνεχή διαμόρφωση», όπου «οι μουσικές εμπειρίες και οι μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις αποκτούν νέα βαρύτητα». Ένας μεγάλος όγκος έρευνας έχει αφιερωθεί στη σχέση μουσικής και ταυτότητας, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους η μουσική εκπαίδευση αποτελεί πεδίο διαμόρφωσης ή συντήρησης της ταυτότητας όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Ο διαχωρισμός που αναφέρθηκε προηγουμένως είναι στην ουσία η απόπειρα απόδοσης μιας ταυτότητας στο όργανο από τους καθηγητές που το διδάσκουν, οι οποίοι με τη σειρά τους το διδάχθηκαν από τους δικούς τους καθηγητές. Η δημιουργία και η προάσπιση μιας ταυτότητάς δεν είναι απορριπτέα διαδικασία καθ' εαυτή. Απαιτεί όμως συνεχή αναστοχασμό, τόσο πάνω στις αρχές και τις αξίες που τη διέπουν, όσο και για τους λόγους που οδηγούν κάθε φορά στις συγκεκριμένες επιλογές. Ερωτήματα όπως «*Τι μουσικές επιλέγουμε να διδάξουμε, πώς επιλέγουμε να τις διδάξουμε, γιατί επιλέγουμε κάποιες και αποφεύγουμε άλλες και τι υπονοείται από αυτές τις επιλογές*» είναι σύμφωνα με την Bradley (2012, σελ. 189) καθοριστικά για τη μουσική εκπαίδευση ως πολιτική, κοινωνική ή ιστορική πράξη.

Στη Συνθήκη της Unesco (2006) ορίζεται πως οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε διάφορες μορφές πολιτισμικής έκφρασης από την χώρα τους,

όπως και από άλλες χώρες του κόσμου, ενώ ένα συνεχώς αυξανόμενο σύνολο ερευνών καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας της μουσικής (Herert & Karlsen, 2010). Σύμφωνα με τον Schippers (2010), χρειάζεται να αναθεωρήσουμε τις αρχές της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης ώστε να ταιριάζουν με την πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών μας. Υπό αυτό το πρίσμα, το να επιμένει κανείς σε διαχωρισμούς του τύπου «ευρωπαϊκός» ή «παραδοσιακός» όχι μόνο δε συνάδει με τη λειτουργία της μουσικής ως διαχρονικής και παγκόσμιας γλώσσας, αλλά και με τον ρόλο και τους θεμελιώδεις στόχους της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτό που χρειάζεται, είναι να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μια αντίληψη του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν, με γνώμονα κοινά ιδανικά και αξίες που συμφιλιώνουν, παρά διαχωρίζουν, τον εαυτό και τον άλλο, το εγώ και το εμείς, το εμείς και το εκείνοι, στοχεύοντας παράλληλα στην ανάδειξη και την κριτική θεώρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και της προέλευσης του κάθε ατόμου, μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο που μας περιβάλλει.

Για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει, σύμφωνα με την Bradley (2012), οι καθηγητές να συμπεριλάβουν τα ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια των μουσικών που διδάσκουν. Στην αντίθετη περίπτωση επιδεικνύουν «παθητικό ρατσισμό», παραλείποντας ένα σημαντικό τμήμα των ιδεών και των αξιών που φέρει μαζί της η μουσική και όσοι εμπλέκονται με αυτήν. Ο Regelski (2010), από την άλλη, υποστηρίζει πως οι μουσικές που πραγματευόμαστε είναι παραδόσεις όπου η μουσική δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις κοινωνικές πρακτικές που τη δημιουργούν, κάτι που αποτελεί τη βασική προβληματική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εφαρμογή στην πράξη

Οι παραπάνω θεωρητικές τοποθετήσεις και η ανάγκη να συμπεριληφθούν, να συγκεραστούν και να απαντηθούν, αποτελούν μια πρόκληση για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών για το ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία. Αν και η πλειοψηφία των ερευνών που παρατίθενται αφορούν τη διδασκαλία της μουσικής στη γενική παιδεία, οι βασικές αρχές τους θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εξίσου στην ατομική διδασκαλία των μουσικών οργάνων. Ένας από τους τρόπους για να εφαρμοστεί η πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση, όπως υποστηρίζουν οι Dunbar-Hall & Wemyss (2000), είναι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με μουσικά είδη που συνδέονται με συγκεκριμένες εθνικότητες, ιδεολογίες, θρησκείες ή έμφυλες ταυτότητες, πάντα υπό την παραδοχή πως η κουλτούρα των εμπλεκόμενων επηρεάζει τη μάθηση. Στο ατομικό μάθημα του ακορντεόν για παράδειγμα, το κομμάτι Ederlezi, με επεξεργασία ανάλογη του επιπέδου κάθε φορά των μαθητών, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως όχημα για τη συμπερίληψη μουσικής από την εθνοτική ομάδα των Ρομά στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Στα παιδιά αυτά θα προσέφερε δυναμικά την παρακίνηση και τη χαρά να ασχοληθούν με κάτι οικείο, και μέσω αυτού να εξασκήσουν περαιτέρω την τεχνική και το ρεπερτόριό τους, αλλά και να αισθανθούν αποδεκτά, ενώ θα έδινε στους υπόλοιπους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν μια παράδοση, να εξερευνήσουν τρόπους μουσικής έκφρασης και να κατανοήσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, χτίζοντας κώδικες και γέφυρες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με την de Villers (2021), για να επιτευχθούν τα ιδανικά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία μουσικές από διάφορες περιόδους, στιλ και είδη, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη μουσική ως δυναμικό φαινόμενο που αλληλοεπιδρά με την κοινωνία και τους μετασχηματισμούς της. Πάνω στο ίδιο θέμα, ο Schippers (2010) αναφέρει πως ενώ είναι σχετικά ανέφικτο να αναπαραχθούν τα κοινωνικά, ιστορικά, γεωγραφικά κ.λπ., πλαίσια που δημιουργούν την εκάστοτε παράδοση, είναι όλο και περισσότερο αποδεκτό, να αναγνωριστεί η

«αναπλαισίωση» ως πραγματικότητα για τις περισσότερες μουσικές πρακτικές του σήμερα. Η φύση του ακορντεόν (κατασκευαστικά, λειτουργικά, τεχνικά) προσφέρει το πεδίο για πλήθος μεταγραφών ή διασκευών, καθιστώντας εφικτή την παραπάνω επιδίωξη. Στη διδασκαλία του δύνανται να συμπεριληφθούν εξίσου πολυφωνική μουσική από την κεντρική Ευρώπη του 17ου αι., κλασικές σονάτες του 18ου αι., έργα ρομαντικών συνθετών του 19ου αι., ή έργα του Ν. Σκαλκώτα (Ελλάδα) του 20ού αι., καθώς και ταραντέλες από τη Ν. Ιταλία, «χορο» από τη Βουλγαρία, τάνγκο από την Αργεντινή, ρεμπέτικα, κ.ά.

Από το ανεξάντλητο αυτό ρεπερτόριο επιλέχθηκαν ενδεικτικά 4 κομμάτια που δύνανται να εξυπηρετήσουν τους παραπάνω σκοπούς. Θα μπορούσαν να περιληφθούν στη διδασκαλία του ακορντεόν στα Μουσικά Σχολεία και να αποτελέσουν μέρος της φιλοσοφίας, αλλά και της ύλης ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Είναι διαφορετικής χρονικής, ιστορικής, γεωγραφικής, εθνικής, κοινωνικής ή ιδεολογικής προέλευσης, όμως συνδιαλέγονται με ενδιαφέροντες τρόπους με την εποχή τους και με το σήμερα, και εξακολουθούν να βρίσκονται στη σφαίρα των ακουσμάτων μας.

- Το ροντό «*Alla Turca*» από τη Σονάτα αρ.11, Κ.331 του Mozart (1783), το οποίο συνοδεύει η ιστορία για τις προσπάθειες κατάληψης της Βιέννης από τους Οθωμανούς και για την επίδραση της τουρκικής στρατιωτικής μουσικής στο μουσικό αισθητήριο του αυστριακού πληθυσμού. Εδώ ο Μότσαρτ, «*διασχίζει τη γραμμή μεταξύ πολιτιστικής οικειοποίησης και ανατροπής. Ταυτόχρονα δανείζεται και νομιμοποιεί μια μακρόχρονη μουσική παράδοση, ενώ υπονομεύει την ακεραιότητά της, δυτικοποιώντας τα θέματά της ώστε να μοιάζει ελάχιστα με τη μουσική του τάγματος των γενίτσαρων*» (Sisneros, 2013).
- Ο «*Χορός των σπαθιών*», τελευταίο μέρος του μπαλέτου *Gayane* του Α. Katchaturian (1943), το οποίο φέρει σαφείς επιρροές από την λαϊκή παράδοση της Αρμενίας, τόπου καταγωγής του συνθέτη. Η λόγια ευρωπαϊκή παράδοση και οι ρωσικές/σοβιετικές επιδράσεις συνδυάζονται με τα σύγχρονα αμερικάνικα ρεύματα, αλλά και με τις μακραίωνες, λαϊκές μελωδίες, ενώ έχει χαρακτηριστεί από το περιοδικό Billboard το πιο δημοφιλές κομμάτι λαϊκής μουσικής του 20ού αι., έχοντας χρησιμοποιηθεί ή διασκευαστεί σε αναρίθμητες περιστάσεις και συνδυασμούς (ποπ μπάντες, ταινίες, βιντεοπαιχνίδια, animation, κ.ο.κ.)
- «*5 όψεις της χώρας Γκούλαγκ*», του V. Vlassov (1995), όπου ο συνθέτης αντανακλά ανάγλυφα τις δυσκολίες και τις ψυχολογικές αντιξοότητες των αιχμαλώτων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. «*Μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ήχων και επιδέξιών συνδυασμών, εμφανίζεται οπτικά ένα ζωηρό σκίτσο: μια μακρά χειμωνιάτικη νύχτα της Σιβηρίας, όπου ουρλιάζει κρύος άνεμος ... όλα είναι περιφραγμένα με συρματοπλέγματα ... πύργοι με φρουρούς ... δοκάρια, προβολείς, σκιές πηδούν από ένα φανάρι*» (Grushi, 2018, σελ. 8). Με το κομμάτι αυτό εγκαινιάζεται ένα νέο στάδιο ανάπτυξης της σύγχρονης τέχνης του ακορντεόν, που συνδέεται με την έκφραση τραγικών κοινωνικών θεμάτων.
- Το κομμάτι «*Από ξένο τόπο*», ευρέως διαδεδομένο στον χώρο της Μεσογείου και των Βαλκανίων, για την πατρότητα του οποίου ερίζουν πάνω από 10 χώρες, όπως η Ελλάδα, η Βουλγαρία, η Σερβία, η Ρουμανία, αλλά και η Τουρκία, η Ιορδανία και η Αίγυπτος, ενώ εκδοχές του εντοπίζονται και στην Αμερική από μετανάστες μουσικούς. Στη χώρα μας «*ο σκοπός έχει πολλές ζωές παράλληλες, οι οποίες πολλές φορές περιπλέκονται και παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον*». (Εικονικό Αρχείο Μουσείου Κουνάδη). Η πιο γνωστή εκδοχή του είναι το «*Από ξένο τόπο κι απ' αλαργινό*», που τραγουδιέται σε πολλές περιοχές και θεωρείται από τα πιο γνωστά τραγούδια των ανατολικών παραλίων. Αν και η μελωδία δεν έχει μεγάλες

δεξιοτεχνικές απαιτήσεις, προσφέρει ένα έξοχο παράδειγμα για τη μουσική συνομιλία και συνδιαλλαγή μεταξύ των λαών, την παγκοσμιότητα της μουσικής γλώσσας, τις κοινές ρίζες των πολιτισμών.

MARCIA TURCA

Второй вариант 2)

Для 1-го и 2-х РАЙСМАНОВИЧЕХ

МОЦАРТ

Переводчик А. В. АЛЕКСАНДРОВ

Allegro moderato

Ροντό «Alta Turca» (1783), από τη σονάτα Αρ. 11 (Κ.331) του Μοζάρτ: Το κομμάτι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εξάσκηση στο στακάτο, στις οκτάβες, στους δακτυλιμούς, στην ταχύτητα, στο ομαδικό παίξιμο, κ.ο.κ.

ТАНЕЦ С САБЛЯМИ

на балет «Гамма»

А. КАЧАТУРИАН

Оркестровка М. Давидовичем

Вальс

Ο «Χορός των σπαθιών» (1943), τελευταίο μέρος του μιυλέτου Gayane του Α. Katchaturian: Εδώ μπορεί να καλλιεργηθούν τεχνικές δεξιότητες, το «κόνηγμα» του χεριού, το παίξιμο σε οκτάβες, η ταχύτητα, οι τρίλιες, κλπ

ПЯТЬ ПОГЛЯДОВ НА КРАЙНУ ГУЛАГ

НА КРАЙНУ ГУЛАГ

ПЯТЬ ПЕРСОНАЖОВ

ON COUNTRY GULAG

"ЮНА" 1 "А ZONE"

Новая Музыка

Yusef Yusef

* «Хорошо знакомые композиции российских гитаристов исполнены на гитаре специально для Юсефа Юсефа в 1994-1996 годах. ИХНС. СРСР». (Пять персонажей / персонажи Юсефа Юсефа, автор и редактор)

** «Составил и исполнил в 1995 году совместно со своим сыном Юсефом Юсефом»

*** «Составил и исполнил в 1995 году совместно со своим сыном Юсефом Юсефом»

«5 όψεις της χώρας Γκούλαγκ» (1995), του V. Vlassov: «Η πολυπλοκή εικόνα του και το βαθύτερο συναισθηματικό περιεχόμενο, η τεχνική πολυπλοκότητα και δεξιοτεχνία επιτρέπουν στον αριθμαντή να βελτιώσει τις μουσικές του δεξιότητες» (Grushi,2018). Πρόκειται για ένα έργο που απευθύνεται σε πολύ προχωρημένους μαθητές.

ΑΠΟ ΞΕΝΟ ΤΟΠΟ

Συμφωνία

«Από ξένο τόπο κι απ' αλαργινό»: Το συγκεκριμένο τραγούδι θα μπορούσε να διδαχθεί με διάφορες διαβαθμίσεις δυσκολίας από τα πιο αγάπια παιδιά έως τα πιο προχωρημένα (μπορούν να γίνουν απόαιρες διασκευές, ενορχήστρωση, αυτοσχεδιασμού-ώλλωστε στο διδακτικό προσφέρεται ένα πολύ ευρύ πεδίο ήδη «πειραγμένων» εκδόχων του).

Παραδείγματα όπως τα παραπάνω, πέρα από τεχνική εξάσκηση και εμπλουτισμό του ρεπερτορίου, εγείρουν συζήτηση, διερεύνηση και σκέψη για τις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, ιστορικές) κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν, τη σχέση του συνθέτη με το πλαίσιο στο οποίο ζει και δημιουργεί και την αποδοχή ή την επίδραση της μουσικής αυτής στο τότε και στο τώρα. Αυτού του είδους η προσέγγιση

συνάδει με την έννοια που δίνει ο Elliott (1989, σελ. 17) στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στις *προσαρμοστικές διαδικασίες* στις οποίες υποβάλλονται οι μουσικές κατά την «υποδοχή» τους από μια κουλτούρα, στη συνεχή εξέλιξη αυτών των μουσικών και κατά συνέπεια και των πολιτισμών που εμπλέκονται με αυτές. «Οι μαθητές σε ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών μελετούν διάφορες μουσικές λαμβάνοντας υπ' όψιν το πώς έχουν τροποποιηθεί, είτε σε αντιδιαστολή, είτε ενσωματωμένες στα κυρίαρχα στυλ της κουλτούρας υποδοχής», συνδυάζοντας την ευρύτερη δυνατή γκάμα παγκόσμιας μουσικής με τις κοσμοθεωρίες πίσω από τις εκάστοτε μουσικές έννοιες. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολισμένο ανάλογα, δημιουργεί το έδαφος για την ανάπτυξη νέων σχημάτων πρόσληψης και συμπεριφοράς όχι μόνο σε ότι αφορά τις μουσικές του κόσμου, αλλά και τους ανθρώπους του κόσμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bradley, D. (2012). Avoiding the “P” Word: Political Contexts and Multicultural Music Education. *Theory Into Practice*, 51(3), 188-195.
- de Villiers, A. C. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39(4), 383-393.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36(1), 23-34.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18.
- Εικονικό Αρχείο Μουσείου Κουνάδη. Από ζένο κόσμο. Ανακτήθηκε τον Απρίλιο του 2022 από <https://www.vmrebetiko.gr/item/?id=5455>
- Grushi, A.C. (2018). Σουίτα για μπαγιάν του Β. Π. Βλάσοβ ‘5 όψεις της επαρχίας Γκούλαγκ’. Μεθοδο-εμπνηυτική ανάλυση. Ανακτήθηκε από: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/09/05/stat_ya_konsertmeystera_grushi_a.s._syuita_dlya_bayana_5_vzglyadov_na_stranu_gulag.docx
- Hebert, D., & Karlsen, S. (2010). Multiculturalism and Music Education (editorial introduction to special issue). *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 6-11.
- Isabirye, J. (2021). Can indigenous music learning processes inform contemporary schooling? *International Journal of Music Education*, 39(2), 151-166.
- Knight, R. (2016). A new look at classification and terminology for musical instruments. *The Galpin Society Journal*, 5-155.
- K.Y.A. υπ' αρ. 7275.2022 «Προϋποθέσεις λειτουργίας Σχολών Παραδοσιακής Μουσικής» (ΦΕΚ 77/Β/17-1-2022). ΥΠ.ΠΟ.
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2021). Broadening student musicians' career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education. *International Journal of Music Education*, 39(2), 134-150.
- Μελισσανίδης, Σπ. (2005). *Ακκορντεόν, συνοπτικό εγχειρίδιο οργανογνωσίας*. MelisMusic.
- Μαυροειδής, Μ. (1995). Μουσική Εκπαίδευση και παράδοση. Η εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης Δεκαπενθήμερος*, 11, 35-39.
- Μονεμβασίτης, Γ. (2008). *Τα μουσικά όργανα: Παλιά & νέα*. Συλλογή.
- Richter, G. (2003). *Handbuch für Musiker und Instrumentenbauer*. Verlag der Heinrichshofen Bücher.
- Regelski, T. (2010). Culturalism, multi-culturalism and multi-musical prosperity. *The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 95-98.
- Schippers, H. (2010). Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective. *The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 39-44.
- Sisneros, K. (2013). *What does a Turkish Janissary band have to do with Mozart?* Your Classical. <https://www.yourclassical.org/story/2013/11/12/mozart-alla-turca>
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Ανακτήθηκε τον Απρίλιο του 2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Υ.Α. υπ' αρ. 203617/Δ2/11-12-2015 «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)» (ΦΕΚ 2858/τ.Β'/28-12-2015). ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Υ. Α. υπ' αρ. 20923/Δ2/2021 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων» (ΦΕΚ 878/Β/5-3-2021). ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.

Τσιμπούρη, Θ. (2023). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή μουσικού συνόλου: μία μελέτη περίπτωσης μουσικού σχολείου. 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. 324-330). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή μουσικού συνόλου: μία μελέτη περίπτωσης μουσικού σχολείου

Τσιμπούρη Θεοδώρα
ΣΕΕ Μουσικής Νοτίου Αιγαίου
ttsimpouri@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες τα κίνητρα συμμετοχής παιδιών σε μουσικά σύνολα επηρεάζονται από τη στάση των εκπαιδευτικών μουσικής απέναντι τους αλλά και από τις ομάδες των συνομηλίκων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη συμμετοχή μαθητών/τριών σε μουσικό σύνολο μουσικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι: α) Πώς επηρεάζει η βαθμολογία τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε σύνολο μουσικού σχολείου; β) Ο/Η εκπαιδευτικός επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ένα σύνολο; Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης και παρατήρησης ως εργαλείων συλλογής πληροφοριών. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου Ρόδου που συμμετέχει στην ευρωπαϊκή χορωδία και στην ευρωπαϊκή ορχήστρα. Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως η βαθμολογία δεν είναι σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του συνόλου, ενώ ο/η μαέστρος του συνόλου θεωρείται από τους/τις μαθητές/τριες πολύ σημαντικός παράγοντας. Η θετική σχέση μαέστρου – παιδιών τα βοηθά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, κοινωνικότητα, θετικά συναισθήματα για τη μουσική αλλά και να κατακτήσουν μουσικά επιτεύγματα. Επιπλέον, καλλιεργούν θετική σχέση με το σχολείο και δέσμευση προς το σύνολο. Απομάκρυνση από το σύνολο παρατηρήθηκε όταν διαταράχτηκε η σχέση παιδιού - εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό σύνολο, κίνητρο, μαέστρος, μουσικό σχολείο

The role of the teacher in the selection of a musical ensemble: a case study of a music school

Theodora Tsimpouri
Coordinator of South Aegean Music Education
ttsimpouri@gmail.com

Abstract

According to researchers, the motives leading children to participate in musical ensembles are influenced by the attitude of music teachers towards them, as well as by their peer groups. This research aims to explore the teacher's role in the participation of students in music school ensembles. The research questions of this study are: a) How do grades affect the participation of students in a music school ensemble? b) Does the teacher influence the participation of students in a group? Qualitative research was chosen to investigate the above questions, using interview and observation as information gathering tools. The population of the research consists of all the students of the music school of Rhodes, who participated in the European choir and the European orchestra. From the responses of the participants, it appears that grades were not a primary factor in the selection of the ensemble, while the conductor of the ensemble was considered by the students to be a determining factor. The positive relationship between conductor and children

helps them to develop self-confidence, sociability, positive feelings towards music and also to attain musical achievements. In addition, they cultivate a positive relationship with the school and a commitment to the musical community. Distraction from the whole was observed when the child-teacher relationship was disturbed.

Keywords: music ensemble, motivation, conductor, music school

Εισαγωγή

Δύο παράγοντες επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένων, το μάθημα το ίδιο (αν πρόκειται για αγαπημένο μάθημα ή όχι) και το διδάσκον άτομο -στο εξής δ.α. (Λυγίζου, 2002). Η αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους φίλους και τα δ.α. επηρεάζει τις πεποιθήσεις των μανθανόντων ατόμων (στο εξής μ.α.) και τα κίνητρα για μουσική ενασχόληση και συνέχιση των προσπαθειών τους (Creech & Hallam, 2003· McPherson & McCormick, 2006· McPherson, 2009· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Schmidt & Padilla, 2003· Sichivitsa, 2007).

Το δ.α. αξιοποιεί τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και δημιουργεί νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικά και συναισθηματικά περιβάλλον, αναπτύσσοντας αρχές και αρετές, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα. Παράλληλα, ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός και ταυτόχρονα συνεργατικός (Ντούσκας, 2005· Τρίλιανός, 2008). Θα πρέπει να συνδυάζει ποικίλες λειτουργίες, όπως παιδαγωγική, καθοδήγηση, οργάνωση, εμπύχωση (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2001) και να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τα μ.α. (Κολιάδης, 2005). Επιπλέον να είναι καινοτόμο, ευρηματικό και ενθουσιώδες επιδιώκοντας τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδίως όταν απευθύνεται σε μ.α. με ειδικές φυσικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες (Τεντζέρης, 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη σχολική τάξη είναι ο χώρος που με τη βοήθεια του δ.α. συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση που έχουν τα μ.α. και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Αρβανίτη, 2009). Κομβικός επομένως είναι ο ρόλος του σύγχρονου δ.α., στο να καθοδηγεί τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, να βοηθάει στη σύνθεση και ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη, ενώ ταυτόχρονα να εργάζεται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων (Carlisle et al., 2006). Το δ.α. οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα κάθε παιδιού και το ιδιαίτερο περιβάλλον του, ώστε να καλλιεργείται ασφαλές κλίμα στην τάξη (Μακρυγιάννης, 2012).

Από τα ευρήματα ερευνών στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης συνάγεται ότι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του δ.α., η επιλογή και εφαρμογή εποικοδομητικών μοντέλων διδασκαλίας, καθώς και οι τεχνικές ενίσχυσης των προσπαθειών των μαθητών μέσω της ανατροφοδότησης, μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μουσική μάθηση αλλά και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και τη συνέχιση της μουσικής ενασχόλησης (Burnard et al., 2008· Clements, 2008· Moore et al., 2003· Schiavio et al., 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δύο ερευνών της Pitts (2007, 2009) σε μ.α. που συμμετείχαν σε μουσικά σύνολα, τα κίνητρα συμμετοχής τους επηρεάζονται από τη στάση των δ.α. μουσικής αλλά και από τις επιρροές που δέχονται από τις ομάδες των συνομηλίκων. Στη μελέτη της Sichivitsa (2007) γίνεται αναφορά στα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του δ.α. μουσικής που σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή μ.α., όπως το να είναι υποστηρικτικό και δίκαιο. Στη διερευνητική ποιοτική

μελέτη των Adderley et al., (2003), τα εξήντα (60) μ.α. Λυκείου που συμμετείχαν σε διάφορα σχολικά μουσικά σύνολα, αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο του δ.α. μουσικής.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα μ.α. και τα δ.α. μουσικής, καθώς αυτά έχουν την ικανότητα να εμπνέουν τα μ.α., καθοδηγώντας τα στην πορεία επίτευξης των προσωπικών τους στόχων (Moore et al., 2003). Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για τα μ.α. σε ένα πλαίσιο μουσικής μάθησης ασφαλές, δημιουργικό, ισότιμο και δημοκρατικό, που θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες και ευκαιρίες για μακρόχρονη μουσική ενασχόληση αλλά και ενεργή συμμετοχή σε μουσικό σύνολο (Creech & Gaunt, 2012· Creech & Hallam, 2011· Haddon & Burnard, 2016· Keller, 2014· Κιουμουρτζής & Ζαφρανάς, 2016· Rosevear, 2008). Σχετικά με την επιρροή της βαθμολογίας στην επιλογή μουσικού συνόλου δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες στον Ελλαδικό χώρο.

Η έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο ρόλος του δ.α. στη συμμετοχή μ.α. σε μουσικό σύνολο μουσικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: α) Πώς επηρεάζει η βαθμολογία τη συμμετοχή των μ.α. σε σύνολο μουσικού σχολείου; β) Υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε ένα σύνολο;

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων θεωρήθηκε η καταλληλότερη στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπροσθέτως, διερευνά και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, μπορεί να εμβαθύνει σε σημεία που άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει τη διερεύνηση σκέψεων, αξιών, προκαταλήψεων, στάσεων, συναισθημάτων, εμπειριών, απόψεων και αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων/ουσών ελεύθερα και σε βάθος (Τσιώλης, 2014· Yin, 2009). Επιλέχθηκε επίσης η συμμετοχική παρατήρηση, ως ο μόνος τρόπος παρατήρησης φαινομένων τα οποία πρέπει να καταγραφούν την ώρα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους (Mason, 2009· Robson, 2007). Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης (Anisimova & Thomson, 2012).

Ως πληθυσμός της έρευνας (με συνακόλουθο δείγμα) ορίστηκε το σύνολο των μ.α. του μουσικού σχολείου Ρόδου που συμμετέχει στην ευρωπαϊκή χορωδία και στην ευρωπαϊκή ορχήστρα (50 άτομα). Σημειώνεται πως στο δείγμα των μ.α. της ορχήστρας υπάρχουν παιδιά από όλες τις ομάδες οργάνων (κρουστά, έγχορδα, πνευστά) και στη χορωδία αντίστοιχα από όλες τις ομάδες φωνών (υψίφωνες, μεσόφωνες, βαρύτονες), ώστε να μην αλλοιωθεί ποιοτικά η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Τις συνεντεύξεις (25μ.α. και 2δ.α.) πήρε η ερευνήτρια από συμμετέχοντα μ.α. των συνόλων, αλλά και από τα υπεύθυνα δ.α.. Η παρατήρηση έγινε από τα δ.α. και από την ερευνήτρια τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν ένα σχολικό έτος. Η ερευνήτρια είναι μόνιμη καθηγήτρια μουσικής που υπηρέτησε σε μουσικό σχολείο 25 χρόνια. Συμμετείχε ως πιανίστα στα σύνολα της ευρωπαϊκής χορωδίας και της ευρωπαϊκής ορχήστρας του Μουσικού Σχολείου Ρόδου.

Η συμμετοχή στην έρευνα παιδιών και εκπαιδευτικών ήταν ελεύθερη και συναινετική. Ζητήθηκε άδεια για τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις τόσο από την

προϊσταμένη εκπαιδευτική αρχή (για πρόσβαση στο σχολείο) όσο και από τους κηδεμόνες των παιδιών. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και απαλείφθηκαν στοιχεία προσδιοριστικά της ταυτότητάς τους. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τα συμμετέχοντα άτομα, σε απλή και κατανοητή γλώσσα για τον λόγο που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη αλλά και οι κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, υπογράμμισε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτά, χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος. Ενημερώθηκαν επιπροσθέτως ότι μπορούν να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων και να ζητήσουν αντίτυπο της έρευνας. Δόθηκε επίσης μεγάλη σημασία στην προσπάθεια να μην προκληθεί από τη συμμετοχή στην έρευνα συναισθηματικό στρες και να μην υπάρξει ενδεχόμενη αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων ή των διαπροσωπικών και κοινωνικών τους σχέσεων (Τραϊανού, 2014).

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των μ.α. που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως η βαθμολογία δεν είναι σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του συνόλου. Χαρακτηριστικά απάντησαν σχετικά: «Σε κάθε συναυλία εμείς βαθμολογούμε τον εαυτό μας. Δεν βαθμολογείται εκεί μόνο η απόδοση, αλλά και η συμπεριφορά» (Αριάδνη), «καμία σημασία. Για μας σημασία έχει η συμμετοχή, να είμαστε συνεπείς» (Λένα), «ο βαθμός; Δεν το είχαμε σκεφτεί. Δεν ξέρω. Μάλλον όχι» (Σελίνα), «να πω ότι μετράει; Όχι καλέ αστειεύομαι. Όχι, μη γράψετε ότι μετράει, δεν μετράει» (Κλειώ).

Σχετικά με το ποιος παράγοντας επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε μουσικό σύνολο, από την έρευνα προκύπτει πως πολύ σημαντικός θεωρείται από τα μ.α. ο μαέστρος του συνόλου. Ο χαρακτήρας του και η σχέση του με τα μ.α. είναι πολύ σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με όσα αναφέρουν τα παιδιά στις συνεντεύξεις. Λένε χαρακτηριστικά:

«Βασικά κάναμε συζητήσεις με τον μαέστρο και είχαμε πολύ καλή σχέση. Αυτό για μένα έπαιξε μεγάλο ρόλο» (Δημήτρης),

«Ο μαέστρος μάς βοήθησε στο θέμα των σπουδών μας» (Ζωή),

«Μας έδωσε γνώσεις χρήσιμες στη μετέπειτα πορεία μας» (Αγάπη).

Η Κλεοπάτρα συμπληρώνει:

«Σίγουρα έχει σημασία ποιος είναι ο μαέστρος. Είναι σα γονιός με τα παιδιά του και έτσι και αυτός αντιμετωπίζει διαφορετικά κάθε μαθητή. Με επηρεάζει σε ένα βαθμό στο πώς βλέπω την ορχήστρα. Με κάνει να τη βλέπω πολύ θετικά. Μας συγκινεί. Μας προσέχει πολύ, είναι σχέση οικογένειας, δεν είναι τόσο φίλος όσο συγγενής».

Η Αρσινόη τονίζει:

«Αυτός μας συγχρονίζει, μας κρατάει ενωμένες. Αν ήταν άλλος ίσως δεν κάναμε τόσο καλή δουλειά. Στην αρχή δεν είχα σχέση μαζί του. Τώρα τον θεωρώ φίλο μου. Κάποιες φορές ακόμα και μαλώνουμε όπως κάνουν οι φίλοι. Με επηρεάζει στα συναισθήματά μου γενικά. Μας επηρεάζει στο πώς βλέπουμε τον κόσμο βάζοντας στο μυαλό μας μελωδίες. Για μένα είναι τόσο ιδιαίτερη σχέση που δεν μπορώ να την περιγράψω, είναι σχέση χορωδού - μαέστρου, κάτι μοναδικό».

Η Αριάδνη προσθέτει και μια άλλη παράμετρο:

«Υπάρχουν πολλά είδη μαέστρων. Κάποιος μπορεί να μην κάνει για παιδιά τέτοιων ηλικιών. Ο πρώτος μαέστρος που είχαμε στην ορχήστρα σε έκανε να θέλεις να πας, ενώ

άλλοι σε απωθούν με τον τρόπο τους. Απωθητικό για μένα είναι να μην έρχεται στην ώρα του, να δείχνει αδιαφορία, να βγάζει τα προσωπικά του προβλήματα την ώρα της πρόβας, να αδιαφορεί για μουσικές λεπτομέρειες, να είναι συνέχεια κατσουφιασμένος. Ο μαέστρος στη χορωδία έχει επαφή με τα παιδιά, μάς καταλαβαίνει».

Η Αριάνα συμπληρώνει:

«Ο μαέστρος έχει σημασία στο αποτέλεσμα. Να κάνει συστηματικά πρόβες, να προσπαθεί. Δεν μας βλέπει μόνο σαν σύνολο, αλλά και τον καθένα ξεχωριστά. Ο μαέστρος που μας δείχνει ότι πιστεύει σε εμάς είναι η δύναμη της χορωδίας». Η Εύα υπογραμμίζει: «Ο μαέστρος σε εμπνέει. Πόσο συμμετέχεις και με ποιο τρόπο εξαρτάται από εκείνον. Μπορεί να σε ενθαρρύνει, να σε βοηθήσει, να αναδείξει το ταλέντο σου. Να σε κάνει να νιώσεις ότι δεν είσαι κατώτερος».

Αντίστοιχα και η Ραλλία αναφέρει:

«Στην αρχή ήμουν και στην ορχήστρα και στη χορωδία και υπήρχε μια ένταση μεταξύ χορωδίας και ορχήστρας. Επειδή δεν έφερα μια φορά παρτιτούρες μου μίλησε άσχημα ο μαέστρος στην ορχήστρα. Το κλίμα ήταν κουραστικό και όχι ευχάριστο. Η στάση του μαέστρου με έστρεψε προς τη χορωδία. Σε έβαζε σε δίλημμα να διαλέξεις σύνολο, σε ανάγκαζε. Αυτό με κατέβαζε ψυχολογικά, οπότε επέλεξα τη χορωδία. Στην ορχήστρα πήγα αναγκαστικά λόγω οργάνου. Ποτέ δεν άκουσα ένα ευχαριστώ, μια ενθάρρυνση. Με τον μαέστρο της χορωδίας ήταν άλλη η σχέση».

Από εδώ φαίνεται καθαρά ότι η σχέση με τον μαέστρο οδήγησε στην αποχώρησή της από την ορχήστρα. Ο Νίκος επιπλέον δηλώνει:

«Ο μαέστρος δίνει το κλίμα αλλά και την έκφραση στο σύνολο. Αν είναι εύθυμος και βοηθάει θα έχει πιο καλό αποτέλεσμα. Αν είναι συνέχεια με παρατηρήσεις απλά για να πει ότι έκανες λάθος δε βοηθάει το σύνολο. Μπορεί να μείνει πίσω η ορχήστρα, να μην έχει το αποτέλεσμα που θα μπορούσε να έχει».

Αντίστοιχα στοιχεία συλλέχθηκαν και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Σε όλα τα σύνολα η σχέση μαέστρου και συμμετεχόντων μ.α. ήταν πολύ στενή. Ό,τι και να έκαναν τα παιδιά (συζητούσαν με τους φίλους τους, έπαιζαν το όργανό τους, έκαναν ζέσταμα, κ.λπ.) τη στιγμή που ο μαέστρος του κάθε συνόλου έδινε το σύνθημα για να ξεκινήσουν, τα παιδιά μεταμορφώνονταν. Το συνονθύλευμα αυτομάτως μετατρέποταν σε οργανωμένο σύνολο. Επίσης, ισχυρό αντίκτυπο είχαν οι παρατηρήσεις των μαέστρων. Τα παιδιά έκαναν μεγαλύτερη προσπάθεια, έδειχναν πιο συγκεντρωμένα, κάτι που αποτυπωνόταν στις εκφράσεις τους, αλλά και στη στάση του σώματός τους. Η μεταξύ τους στενή σχέση φάνηκε και από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Υπήρχαν αστεία, νεύματα, κινήσεις του σώματος που έδειχναν πως μεταξύ των μελών του συνόλου υπήρχε ένας ιδιαίτερος κώδικας επικοινωνίας, συχνά κατανοητός μόνο από τα συμμετέχοντα άτομα. Αντίστοιχα στην ορχήστρα, συχνά ακουγόταν η φράση «μη γίνουμε και τρομπέτες», εννοώντας ότι σε πρόβες με άλλα σύνολα τα χάλκινα πνευστά και ιδίως οι τρομπέτες ήταν εξαιρετικά παράτονα.

Τα στοιχεία αυτά συμπληρώνουν τα λεγόμενα των μαέστρων των συνόλων. Ο μαέστρος της χορωδίας δηλώνει για τη βαθμολογία: «τα παιδιά δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εικόνα που έχει σχηματίσει ο μαέστρος για αυτά, όχι στο βαθμό», επικυρώνοντας τις σχετικές απόψεις των μαθητών. Επίσης, αναφέρει για τον ρόλο του μαέστρου: «Ο μαέστρος οφείλει να έχει ένα ρόλο ηγέτη στο σύνολό του γιατί αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει. Να είναι δίκαιος. Να έχει χιούμορ. Να διαθέτει καλές οργανωτικές ικανότητες. Χωρίς αυτά τα προσόντα όποια προσπάθεια και να γίνει δεν θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα».

Ο μαέστρος της ορχήστρας αναφέρει αντίστοιχα για τη βαθμολογία: «Ο κάθε μαέστρος θα πρέπει να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή και η μουσική τελείωση που προσφέρει αυτή και όχι ο βαθμός. Πιστεύω πως στο σύνολο που διευθύνω δεν υπάρχει ούτε ένας μαθητής που να είναι στο σύνολο για τον βαθμό. Δεν έχουν εξω-μουσικά κίνητρα». Παράλληλα, για τον ρόλο του μαέστρου αναφέρει χαρακτηριστικά: «Παίζει καταλυτικό ρόλο. Είναι αυτός που εμπνέει πάνω από όλα. Ακόμα και επαγγελματίας μουσικός μπορεί να αποδώσει διαφορετικά, ανάλογα με τον μαέστρο. Λόγω του μαέστρου και ένας πολύ καλός μουσικός μπορεί να μην παίζει και τόσο καλά και ένας μέτριος μουσικός να αποδίδει εξαιρετικά. Πόσο μάλλον όταν πρόκειται για μαθητές». Επιπλέον, τονίζει πως ο ρόλος του μαέστρου «είναι καταλυτικός» και στην αποτροπή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Υπογραμμίζεται επίσης η σημασία της θετικής σχέσης του δ.α. ενός συνόλου με τα μ.α. στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και θετικών συναισθημάτων για τη μουσική, αλλά και στην πραγματοποίηση μουσικών επιτευγμάτων. Η κατανόηση της σημασίας της δημιουργικής διαδικασίας και έκφρασης και η καλλιέργειά της, όπως επανειλημμένα τονίζεται, ξεκινά από το δ.α., καθώς αυτό θα αναζητήσει τις δημιουργικές διαδικασίες σε πραγματικές εξωσχολικές καταστάσεις του καλλιτεχνικού γίνεσθαι.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά στην παρούσα έρευνα τα μ.α. υπογράμμισαν ότι η βαθμολογία δεν είναι σημαντική. Τόνισαν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής στο μουσικό σύνολο, σε αντίθεση με κάποιες προηγούμενες έρευνες (Green, 1997, 2003· Hallam et al., 2008· Harrison & O'Neill, 2002· McPherson & O'Neill, 2010) που έδειξαν ότι η στάση των μαθητών για τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, δεν είναι ιδιαίτερα θετική.

Από τα συμμετέχοντα μ.α. τονίστηκε η σημασία της θετικής σχέσης του δ.α. ενός συνόλου με τα μ.α. στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, ενθουσιασμού και θετικών συναισθημάτων για τη μουσική αλλά και στην επίτευξη μουσικών επιτευγμάτων, στοιχεία που υπογραμμίζονται και σε άλλες έρευνες (Λυγίζου, 2002· Μακρή- Μπότσαρη, 2000· Schmidt & Padilla, 2003).

Τα παιδιά τονίζουν επίσης τον ρόλο της θετικής σχέσης του δ.α. ενός μουσικού συνόλου με τα μ.α. στην κοινωνικοποίηση αλλά και στην απόκτηση δέσμευσης προς το σύνολο. Η έλλειψη ενθάρρυνσης, αλλά και κάποια απαξιωτικά σχόλια, οδήγησαν παιδιά στην αλλαγή μουσικού συνόλου, κάτι που συναντάται και σε αρκετές έρευνες (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001· Hallam, 2016· Ντούσκας, 2005, 2007). Η καλλιέργεια της δημιουργικής διαδικασίας και έκφρασης στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, ωστόσο, όπως επανειλημμένα τονίζεται, ξεκινά από το δ.α., καθώς αυτό θα πρέπει να τις αναζητήσει σε πραγματικές εξωσχολικές καταστάσεις του καλλιτεχνικού γίνεσθαι όπως τονίζεται και σε έρευνες των Lapidaki (2007) και Lapidaki et al., (2012). Το δ.α., σύμφωνα με όσα δήλωσαν μ.α. και δ.α., είναι αυτό που διευρύνει την κριτική σκέψη των παιδιών και την παραγωγική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα αμβλύνει τις ανισότητες, όπως αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Αρβανίτη, 2009· Carlisle et al., 2006).

Από την παρούσα έρευνα όπως και από άλλες μελέτες (Clements, 2008· Moore et al., 2003· Schiavio et al., 2020) συνάγεται ότι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του δ.α., η επιλογή και εφαρμογή εποικοδομητικών μοντέλων διδασκαλίας, καθώς και οι τεχνικές ενίσχυσης των προσπαθειών των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μουσική μάθηση αλλά και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και τη συνέχιση της μουσικής ενασχόλησης.

Τέλος, από την παρούσα αλλά και από άλλες έρευνες (Lapidaki, 2007· Lapidaki et al., 2012) πιστοποιείται πως κάποιες αρνητικές συμπεριφορές που οδήγησαν και σε

αλλαγή συνόλου οφείλονται στο ότι τα μ.α. δεν αισθάνονταν ελεύθερα και δημιουργικά στο σύνολο, αλλά αποκομμένα από την καλλιτεχνική και μουσική τους πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). A home away from home: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Anisimova, T., & Thomson, S.B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, 7(1), 96-104.
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: international comparisons of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal for Music Education*, 26(2), 109-126.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Clements, A. C. (2008). Escaping the classical canon: Changing methods through a change of paradigm. *Visions of Research in Music Education*, 12(4), 1-11.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Creech, A., & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and potential. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 694-791). Oxford University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20, 29-44.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press.
- Green, L. (2003). Music, Culture and Creativity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study Music*. Routledge.
- Haddon, E., & Burnard, P. (2016). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. Routledge.
- Hallam, R. J. (2016). The Reflective Teacher: values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, (σσ. 65-76). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.
- Harrison, A. C., & O'Neill, S. A. (2002). The development of children's gendered Knowledge and preferences in music. *Feminism & Psychology*, 12(2), 145-152.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σ.Ε.Α.Β.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική.
- Κιουμουρτζής, Ι., & Ζαφρανάς, Ν. (2016). Η επίγνωση και διαχείριση του άγχους μουσικής επίδοσης (Music Performance Anxiety - MPA) ως καταλύτης μουσικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνο. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.: "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"* (σσ. 223-229). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Keller, P. (2014). Ensemble performance: Interpersonal alignment of musical expression. In D. Fabian, R. Timmers & E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 260-282). Oxford University Press
- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Τόμος 2ος. Ιδιωτική έκδοση.
- Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity: Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 93-117.
- Lapidaki, E., De Groot, R., & Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education Vol.2* (pp. 371-388). Oxford University Press.

- Λυγίζου, Χ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Σαββάλας.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρυγιάννης, Π. (2012). *Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self – efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- McPherson, G. E., & O' Neill, S.A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32 (2), 101-137.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.
- Ντούσκα, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Αυτοέκδοση.
- Ντούσκα, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 28-41.
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165.
- Pitts, S. E. (2009). Roots and routes in adult musical participation: Investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241-256.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Rosevear, J. C. (2008). *Engaging adolescents in high school music*. Doctoral dissertation, The University of Adelaide.
- Schmidt, J., & Padilla, B. (2003). Self-Esteem and Family Challenge: An Investigation of their Effects on Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46.
- Schiavio, A., Küssner, M.B., & Williamon, A. (2020). Music Teachers' Perspectives and Experiences of Ensemble and Learning Skills. *Frontiers in Psychology*, 11(291), 1-11.
- Sichivitsa, V. (2007). The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-67.
- Τεντζέρης, Ε. (2012). *Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 62-77). Oxford University Press.
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage

Φαρμάκη, Ε. (2023). Το χορωδιακό τραγούδι ως εκπαιδευτική διαδικασία για την τρίτη ηλικία: Η περίπτωση της χορωδίας «Ευεστό». Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περσάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 331-340). Ε.Ε.Μ.Ε.



Το χορωδιακό τραγούδι ως εκπαιδευτική διαδικασία για την τρίτη ηλικία: Η περίπτωση της χορωδίας «Ευεστό»

Ευπραξία Φαρμάκη

Μουσικολόγος – Μουσικοπαιδαγωγός, Mmus, Med, Δήμος Λαρισαίων
efpraxiafarmaki@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών της χορωδίας «Ευεστό» του Δήμου Λαρισαίων, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που τους οδήγησαν στη χορωδία και τις πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις τους, που οι ίδιοι παρατήρησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Εφαρμόστηκε μικτή μέθοδος έρευνας, με ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, βασισμένο στο WHOQOL-100 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, και με ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Δείγμα της ποσοτικής προσέγγισης αποτέλεσαν 66 άτομα (Γυναίκες=53, Άνδρες=13), ενώ της ποιοτικής 15 άτομα (Γυναίκες=8, Άνδρες=7). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ως βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, την απόκτηση ή/και διεύρυνση των μουσικών γνώσεων, τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου και την αυτοπειθαρχία. Βασικό εύρημα της έρευνας ωστόσο αποτελεί ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των χορωδών σε ένα ευρύ φάσμα των νοητικών τους συνηθειών. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων συνηγορεί σε περαιτέρω έρευνα για την αξιοποίηση του χορωδιακού τραγουδιού ως μέσο για την εκπαίδευση της τρίτης ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, δια βίου μάθηση, τρίτη ηλικία, χορωδιακό τραγούδι

Choral singing as an educational process for the third age: A case study of the choir 'Evesto'

Efpraxia Farmaki

Musicologist – Music Educator, Mmus, Med, Municipality of Larissa
efpraxiafarmaki@gmail.com

Abstract

The aim of the present case study was to investigate the perceptions of the members of the choir "Evesto" of the Municipality of Larissa, regarding the educational needs, which led them to join the choir and the possible, self-observed transformation of their beliefs. A mixed research method was applied, deploying at the same time quantitative data that came from individual questionnaires -based on the World Health Organization's WHOQOL-100 questionnaire- and qualitative data that came from semi-structured individual interviews. The sample of the quantitative approach consisted of 66 persons (F=53, M=13), while that of the qualitative approach consisted of 15 persons (F=8, M=7). The results reveal the acquisition and/or expansion of musical knowledge, the enrichment of the repertoire and self-discipline as the most significant educational needs. However, an important outcome of this study seems to be the transformation of the choir members' beliefs in an ample spectrum of their habits of mind. Future research is needed to expand these results and broaden the study of choral singing as an educational means for the third age.

Keywords: Adult education, choral singing, lifelong learning, third age, transformative learning

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (1994), ο ηλικιωμένος είναι δυνατό να οδηγηθεί μέσω της εκπαίδευσης σε κριτικό στοχασμό και αναθεώρηση των δυσλειτουργικών παραδοχών του, όπως συνήθως είναι η χαμηλή του αυτο-εικόνα και η πεποίθηση ότι δεν είναι πλέον ικανός να μάθει (Ανδρεάτου κ.ά., 2018). Ειδικά η μάθηση μέσα από αξιόλογα έργα τέχνης, στο πλαίσιο ομαδικών καλλιτεχνικών προγραμμάτων, έχει αναδειχτεί ως μία από τις σημαντικότερες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων (Cohen, 2006· Kokkos, 2010), καθώς ενισχύει την αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας και τη σφαιρικότερη αντίληψη του κόσμου (Fleming, 2000).

Συγκεκριμένα, αυτό που μετασχηματίζεται στη θεωρία του Mezirow είναι οι νοητικές συνήθειες και οι απόψεις. Ο μετασχηματισμός των απόψεων αποτελεί για τον Mezirow ένα «καθημερινό φαινόμενο» (Mezirow, 1994, σελ. 224), ενώ οι νοητικές συνήθειες μετασχηματίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία, καθώς αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της προσωπικότητας (Mezirow, 1997). Στις νοητικές συνήθειες εντάσσονται οι κοινωνικογλωσσικές (π.χ. ιδεολογίες και κοινωνικοί ρόλοι), οι ηθικές (π.χ. ηθικές αξίες), οι ψυχολογικές (π.χ. αυτοαντίληψη, στοιχεία της προσωπικότητας και πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων), οι επιστημολογικές (π.χ. αντιλήψεις για τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης), οι μαθησιακές (π.χ. αντιλήψεις για την ατομική ή ομαδική εργασία), οι σχετικές με την υγεία (π.χ. αντιλήψεις για ζητήματα υγείας) και οι αισθητικές (π.χ. αντιλήψεις για την ωραιότητα και την αισθητική) (Κόκκος, 2019).

Πολλαπλές έρευνες έχουν δείξει ότι το χορωδιακό τραγούδι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των συμμετεχόντων, καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων (Clift et al., 2010· Pearce et al., 2016· Selph & Bugos, 2014). Ειδικά σε άτομα τρίτης ηλικίας, είναι δυνατό να ενισχύσει βιολογικές λειτουργίες και να αποτελέσει το μέσο για την επανένταξή τους στην κοινωνία (Clements-Cortes, 2015· Joseph & Southcott, 2015· Muller & Lindenberger, 2011· Skingley & Bungay, 2010).

Ωστόσο, ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών για τα βιολογικά και κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη του χορωδιακού τραγουδιού στους ενήλικες αλλά και για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως απότοκο της εκπαίδευσης των ενηλίκων μέσα από έργα τέχνης γενικότερα, δεν υπάρχουν έρευνες που να επικεντρώνονται στο χορωδιακό τραγούδι ως εργαλείο για τον κριτικό στοχασμό και την αλλαγή στις στάσεις και παραδοχές ερασιτεχνών χορωδών τρίτης ηλικίας.

Έτσι, στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών της χορωδίας «Ευεστά» του Δήμου Λαρισαίων, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που τους οδήγησαν στη χορωδία και τις πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις τους, που οι ίδιοι παρατήρησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κρίθηκε σκόπιμο να απαντηθούν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας συνοψίζονται στα παρακάτω:

- 1) α) Ποιες ήταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες που ήθελαν να καλύψουν συμμετέχοντας σε ένα χορωδιακό σύνολο;
β) Ανταποκρίνεται εν τέλει η συμμετοχή τους στις ανάγκες αυτές;
- 2) Υπάρχει, κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων - μελών της χορωδίας, αλλαγή στις αντιλήψεις και παραδοχές τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο μέσα από τη συμμετοχή τους στο χορωδιακό σύνολο;

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, καθώς ο στόχος ήταν να μελετηθούν οι αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων και να ληφθεί υπόψη το περιβάλλον δράσης της και η αλληλεπίδραση των χορωδών με τα υπόλοιπα μέλη και τον μαέστρο. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι, καθώς η μελέτη

περίπτωσης δε συνιστά δειγματοληπτική έρευνα και δε στοχεύει στο να γίνουν κατανοητές όλες οι αντίστοιχες περιπτώσεις (Μαγγόπουλος, 2014), η ερευνήτρια δεν υποστηρίζει ότι μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματα της μελέτης της.

Η συγκεκριμένη χορωδία επιλέχθηκε ως πλαίσιο έρευνας, καθώς η φιλοσοφία της λειτουργίας της εντάσσεται στο πλαίσιο του δικτύου της Unesco, «Λάρισα – Πόλη που μαθαίνει». Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα και συλλογική δράση για την τρίτη ηλικία με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων (Δεληγιάννης, 2020). Αποτελεί δηλαδή χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της τέχνης.

Μέθοδος

Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να κατανοηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των μελών της χορωδίας και να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσωπική τους ερμηνεία για τα εκπαιδευτικά οφέλη που προκύπτουν από το χορωδιακό τραγούδι, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει πολύ-μεθοδική προσέγγιση. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατό να μελετηθούν, τόσο οι απόψεις μεγάλου μέρους του πληθυσμού μέσα από ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης (ποσοτική προσέγγιση), όσο και πιο ιδιαίτερες πτυχές του φαινομένου μέσα από συνεντεύξεις μικρότερου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος (ποιοτική προσέγγιση). Ακολουθήθηκε με λίγα λόγια «εξηγητικό διαδοχικό σχέδιο», το οποίο ο Bryman (2017, σελ. 690) συστήνει όταν υπάρχει ανάγκη να διερευνηθούν περισσότερο οι συσχετίσεις που προκύπτουν στην ποσοτική έρευνα ή όταν απαιτείται βαθύτερη κατανόηση των ευρημάτων της.

Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με βάση το *Εγχειρίδιο Ποιότητας Ζωής, με άξονα το ερωτηματολόγιο WHOQOL-100* του Π.Ο.Υ., όπως αυτό μεταφράστηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά από επιστημονική ομάδα της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τζινιέρη-Κόκκωση κ.ά., 2009).

Στην ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς σε αυτή την περίπτωση ο συνεντευξιζόμενος μπορεί να απαντήσει με μεγάλη ελευθερία και επίσης δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατευθύνει τη συζήτηση, αναδεικνύοντας τα ζητήματα που ο ίδιος θεωρεί σημαντικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS, ενώ τα ποιοτικά, με τη μέθοδο της *Θεματικής Ανάλυσης* (Τσιώλης, 2018). Η έρευνα διενεργήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο – Απρίλιο 2021.

Δείγμα

Τον πληθυσμό του δείγματος αποτελεί το σύνολο των μελών της συγκεκριμένης χορωδίας, δηλαδή 80 άτομα. Ωστόσο, αποκρίθηκαν στην ποσοτική προσέγγιση 66 άτομα. Το ποσοστό απόκρισης διαμορφώθηκε δηλαδή στο 82,5%. Από τα 66 άτομα, τα 53 (80,3%) ήταν γυναίκες και τα 13 (19,7%) άνδρες, ενώ το 56,06% ανήκει στο ηλικιακό εύρος 65-74 έτη.

Για την ποιοτική προσέγγιση, επιλέχθηκαν 15 άτομα, ως δείγμα της έρευνας, 8 γυναίκες και 7 άνδρες, με ηλικίες που κυμαίνονταν από τα 53 ως τα 87 έτη (Μ= 70 έτη). Επισημαίνεται ότι όπου Σ=Συνέντευξη. Άρα, για παράδειγμα, Σ.3=Συνέντευξη με αύξοντα αριθμό 3.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν με συνεντεύξεις ο μαέστρος

της χορωδίας και ο πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου Λαρισαίων, με σκοπό να συμβάλλουν στη σφαιρικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε, σχετικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όπως και για την εσωτερική συνοχή και συνέπεια με τη χρήση του συντελεστή alpha Cronbach ανά ερευνητικό ερώτημα, έδωσε ικανοποιητικούς δείκτες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων του ερωτηματολογίου

| Θεματικός άξονας | Cronbach's alpha |
|--------------------------|------------------|
| Εκπαιδευτικές Ανάγκες | 0,628 |
| Αλλαγή Στάσεων-Παραδοχών | 0,761 |

Οι τιμές κρίνονται αποδεκτές καθώς ξεπερνούν το συνηθισμένο όριο του 0,7 ή είναι πολύ κοντά σε αυτό.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 2. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές, φαίνεται ότι αρκετά σημαντική θέση στις εκπαιδευτικές ανάγκες, κατέχουν τα νέα τραγούδια που οι συμμετέχοντες ευελπιστούν να μάθουν μέσω της χορωδίας ($M=4,02$). Σχεδόν στην ίδια θέση βρίσκονται η απόκτηση και διεύρυνση μουσικών γνώσεων ($M=3,97$) καθώς και οι τεχνικές του τραγουδιού ($M=3,91$). Όσον αφορά τις γνώσεις που αποκτούν αναφορικά με τα κοινωνικά μηνύματα που μεταφέρουν τα τραγούδια, φαίνεται να απασχολεί λιγότερο τους συμμετέχοντες ($M=3,83$), χωρίς αυτό να υποβαθμίσει την αξία που δίνουν. Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότεροι θεωρούν ότι καλύφθηκαν αρκετά οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες ($M=3,95$).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων του 1ου ερευνητικού ερωτήματος

| Εκπαιδευτικές ανάγκες | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|--|-----------|-----------------|
| Εμπλουτισμός γνώσεων για μηνύματα τραγουδιών | 3,83 | ,756 |
| Τεχνικές τραγουδιού | 3,91 | ,696 |
| Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών | 3,95 | ,711 |
| Απόκτηση-Διεύρυνση μουσικών γνώσεων | 3,97 | ,701 |
| Νέα τραγούδια | 4,02 | ,568 |

Μετά από την πραγματοποίηση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τη μεταβλητή «Ηλικία», διαπιστώθηκε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία χορωδών ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Πίνακας 3). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν στη χορωδία ($p=0,19$) εξαρτώνται από την ηλικία τους.

Πίνακας 3. Διαφοροποιήσεις των δημογραφικών στοιχείων στις εκπαιδευτικές ανάγκες

| Δημογραφικά στοιχεία | Εκπαιδευτικές ανάγκες |
|----------------------|-----------------------|
| Φύλο | ,869 |
| Μουσικές γνώσεις | ,024 |
| Ηλικία | ,019 |
| Μορφωτικό επίπεδο | ,823 |

Πίνακας τιμών p -value με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων για το ίδιο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξε τα εξής θέματα: α) μουσικές γνώσεις, β) γενικές γνώσεις και γ) εκπαίδευση εαυτού – αυτοπειθαρχία (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Συνολική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ θεμάτων και κωδικών του 1ου ερευνητικού ερωτήματος

Το θέμα «**μουσικές γνώσεις**» περιλαμβάνει τους κωδικούς: *επαφή με μουσικά όργανα, γνώσεις θεωρίας και ιστορίας της μουσικής, τεχνικές τραγουδιού και νέα τραγούδια*, επαληθεύοντας τα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της συνέντευξης άνδρα 78 ετών: «*Ήθελα να μάθω ένα όργανο εγώ. Ήθελα να μάθω κιθάρα. Και ξεκίνησα κάποτε, αλλά λόγω κάποιων καταστάσεων δεν τη συνέχισα*» (Σ.1).

Το θέμα «**γενικές γνώσεις**» περιλαμβάνει τους κωδικούς: *Κοινωνικά μηνύματα και ιστορικές γνώσεις, γνώσεις για την τέχνη γενικότερα και νέα τραγούδια*. Στο θέμα αυτό εμπεριέχεται ξανά ο κωδικός *νέα τραγούδια*, καθώς ο αριθμός των τραγουδιών που μαθαίνονται εμπλουτίζει, τόσο τις μουσικές, όσο και τις γενικές γνώσεις των συμμετεχόντων.

Όπως φαίνεται, το θέμα «**αυτοπειθαρχία**» αναδείχτηκε μόνο μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, με απαντήσεις όπως αυτή γυναίκας 59 ετών: «*Η πειθαρχία! Είναι πολύ σημαντική. Γιατί όταν πρέπει να καθίσεις, να φορέσεις αυτό... Γιατί άλλος φοράει αυτό το παντελόνι, άλλος στιδήποτε.. Αυτό είναι μια πειθαρχία για τη σκέψη στην ηλικία μας, ότι πρέπει να λειτουργήσεις έτσι!*» (Σ.7), συμπληρώνοντας έτσι την ποσοτική προσέγγιση.

Ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των παραπάνω εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική προσέγγιση έδειξαν ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι καλύφθηκαν αρκετά οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και επιθυμούν να συνεχίσουν να συμμετέχουν στη χορωδία. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει χαρακτηριστικό απόσπασμα συνέντευξης γυναίκας 62 ετών: «*Στη χορωδία αισθάνομαι ότι είμαι μαθήτρια. Ανεξάρτητα από την ηλικία... είμαι μαθήτρια![...]. Θεωρώ ότι κάνω κάτι σημαντικό! Έχει νόημα αυτό που κάνω! Ότι είμαι σε ένα σύνολο που ξεκινάω από το μηδέν...και προχωρώ. [...]. Σε κάνει να αισθάνεσαι ζωντανός, σε κάνει να αισθάνεσαι ότι προσφέρεις. Ότι είσαι εδώ...».* (Σ.8)

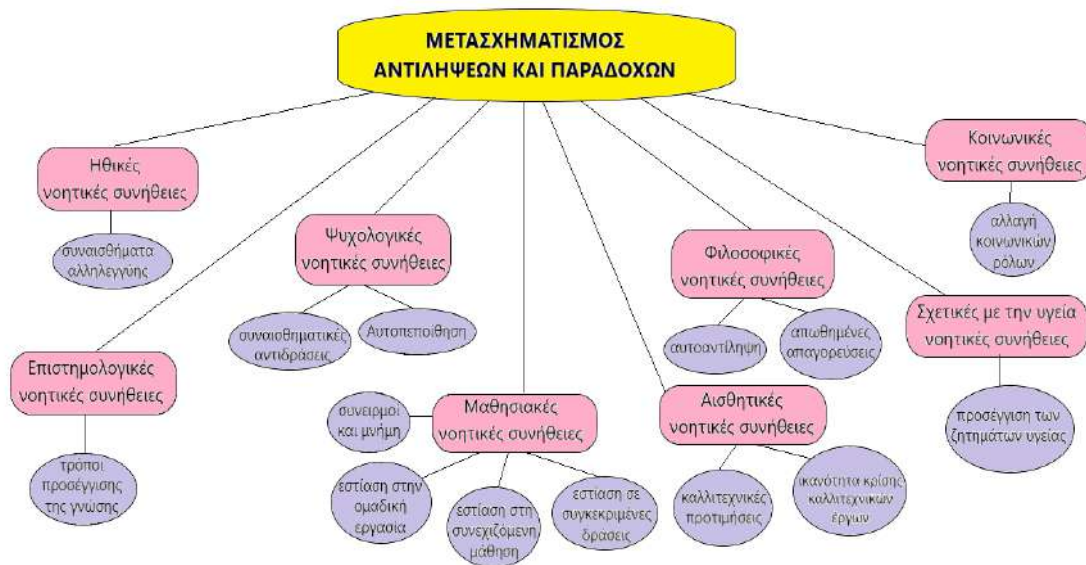
Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος φαίνεται ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη αλλαγή ως προς τα *θετικά συναισθήματα* που αποκομίζουν μέσω της συμμετοχής στη χορωδία (M=4,26). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και ως προς την *απόκτηση νέων δεξιοτήτων* (M=4,18), τη *συνεργατικότητα* με τους γύρω τους (M=4,02), όπως και με τη *βελτίωση της*

αυτοεκτίμησής τους (M=4,00). Οι αλλαγές στη σωματική τους υγεία βρίσκονται στην τελευταία θέση (M=3,80), αν και αθροιστικά με την γνώμη που έχουν περί διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων (M=3,85) είναι μέτριες προς αρκετά σημαντικές. Τα αποτελέσματα συνοπτικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων του 2ου ερευνητικού ερωτήματος

| Αλλαγή στάσεων-παραδοχών | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------|-----------|-----------------|
| Σωματική υγεία | 3,80 | 1,084 |
| Αλλαγή κοινωνικής στάσης | 3,85 | 1,041 |
| Αυτοεκτίμηση | 4,00 | ,632 |
| Συνεργασία | 4,02 | ,953 |
| Νέες δεξιότητες | 4,18 | ,802 |
| Θετικά συναισθήματα | 4,26 | ,751 |

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων που αφορούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συμπεριλαμβάνει όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια, ενώ ανέδειξε επιπλέον μια σειρά νοητικών συνηθειών των μελών της χορωδίας, οι οποίες μετασχηματίστηκαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Αυτές οι νοητικές συνηθειες αποτελούν τα βασικά θέματα που απαντούν στο ερώτημα και είναι οι εξής: α) ηθικές, β) φιλοσοφικές, γ) ψυχολογικές, δ) επιστημολογικές, ε) μαθησιακές, στ) αισθητικές, ζ) κοινωνικές και η) σχετικές με την υγεία (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Συνολική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ θεμάτων και κωδικών του 2ου ερευνητικού ερωτήματος

Το θέμα «**ηθικές**» περιλαμβάνει τον κωδικό *συναισθήματα αλληλεγγύης*, τα οποία γίνονται εμφανή μέσα από απόψεις όπως αυτή ενός άνδρα 70 ετών: «Προσπαθώ, όσο είναι δυνατόν, να λύνω προβλήματα, να μη δείχνω με το δάχτυλο ότι κάποιος φταίει, να τον συγχωρώ...» (Σ.4).

Στο θέμα «**φιλοσοφικές**» ανήκουν οι κωδικοί *αυτοαντίληψη* και *απωθημένες απαγορεύσεις*, στους οποίους αντικατοπτρίζεται η αλλαγή στον τρόπο που οι χορωδοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και στο πώς μια παλιά εμπειρία αποθάρρυνσης προκάλεσε αισθήματα απόσυρσης από το τραγούδι, τα οποία ωστόσο μετά από τη συμμετοχή στη χορωδία αυτή ξεπεράστηκαν.

Στο θέμα «**ψυχολογικές**» εντάσσονται οι κωδικοί *συναισθηματικές αντιδράσεις* και *αυτοπεποίθηση*. Έτσι, σε απαντήσεις όπως αυτή γυναίκας 68 ετών: «Περισσότερο

παρατηρώ που αρχίζω και τραγουδάω, κάτι που δεν έκανα παλιά μόνη μου [...] είναι μια συνήθεια που την απέκτησα μετά που πήγα στη χορωδία.» (Σ.12), διακρίνεται η αλλαγή στην ψυχική διάθεση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων.

Στο θέμα «**επιστημολογικές**» υπάγονται οι τρόποι που προσεγγίζει κάποιος τη γνώση. Διερευνήθηκε δηλαδή το αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνειδητοποίησαν την ύπαρξη άλλων τρόπων μάθησης από όσους γνώριζαν μέχρι τότε. Αυτό γίνεται εμφανές στο παρακάτω απόσπασμα άνδρα 76 ετών: «*Άκουγα χορωδίες [...] αλλά απλώς μ' άρεσε. Σαν κάτι ωραίο. Δεν είχα σκεφτεί ποτέ... δεν με είχε απασχολήσει 'πώς βγαίνει αυτό το ηχητικό αποτέλεσμα';*» (Σ.13).

Το θέμα «**μαθησιακές**» περιλαμβάνει τους κωδικούς: *συνειρμικοί και μνήμη, εστίαση στην ομαδική εργασία, εστίαση στη συνεχιζόμενη μάθηση και εστίαση σε συγκεκριμένες δράσεις*. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα άνδρα 76 ετών: «*Σκέφτεται ο εγκέφαλος τους με βάση τη σκέψη όλων των ανθρώπων που απαρτίζουν αυτό το σύνολο. Όχι με βάση τη σκέψη τη δική τους, τη μοναδική και μοναχική*» (Σ.13).

Στο θέμα «**αισθητικές**» εντάσσονται οι κωδικοί: *καλλιτεχνικές προτιμήσεις και ικανότητα κρίσης καλλιτεχνικών έργων*. Τα ευρήματα δείχνουν δηλαδή ότι η συμμετοχή στη χορωδία άλλαξε τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων ως προς το είδος της μουσικής που προτιμούν να ακούν και ενίσχυσε την ικανότητά τους να κρίνουν καλλιτεχνικά έργα, όπως διακρίνεται και στο απόσπασμα γυναίκας 85 ετών: «*Έχω την ευκαιρία να συγκρίνω τη δική μας χορωδία με άλλες... Καταλαβαίνω περισσότερα τώρα! Χάρη σε αυτά που μας λέει ο μαέστρος, καταλαβαίνω πλέον πολύ περισσότερα, ποια χορωδία το λέει καλύτερα. Βεβαίως ναι...*» (Σ.10).

Οι «**κοινωνικές**» περιλαμβάνουν την αλλαγή στους κοινωνικούς ρόλους που πλέον νιώθουν ότι κατέχουν οι συμμετέχοντες στη χορωδία. Το απόσπασμα γυναίκας 85 ετών: «*...η πυρηνική οικογένεια έχει κάνει πέρα τους μεγάλους. Και νιώθουμε, ...σαν να πάμε προς την αχρηστία. Το να μην είσαι χρήσιμος [...] για μένα προσωπικά είναι έλλειμμα, είναι κακό, είναι δύσκολο*» (Σ.10), δείχνει ότι ένας νέος κοινωνικός ρόλος, αυτός του μέλους μιας χορωδίας, δίνει το αίσθημα της χρησιμότητας, όχι μόνο προς την οικογένεια, αλλά και προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, το θέμα «**σχετικές με την υγεία**» αναδεικνύει τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων υγείας των χορωδών, ενδεχομένως με περισσότερη αισιοδοξία από ό,τι πριν. Αυτό γίνεται εμφανές στο απόσπασμα γυναίκας 85 ετών: «*...παρόλο τον πόνο που είχα στο γόνατο, εγώ πήγαινα στη χορωδία. Με πόνο πήγαινα στη χορωδία...Βεβαίως τραγουδούσα. Τον πόνο τον ξεχνούσα*» (Σ.10).

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα συνάγεται ότι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της χορωδίας αποτέλεσαν η διεύρυνση ή εξαρχής κατάκτηση μουσικών γνώσεων, γεγονός που επαληθεύεται και στην έρευνα των Joseph και Southcott (2015) και ενισχύεται από τον Κοντογεωργίου (2011), ο οποίος επισημαίνει την ύπαρξη καλλιτεχνικής και γενικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο κάθε χορωδίας. Σημαντικό επίσης εύρημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων εξαρτώνται από την ηλικία τους. Πράγματι, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επαλήθευσαν αυτό το εύρημα κάνοντας εμφανές ότι νεότερα άτομα κάνουν λόγο περισσότερο για κατάκτηση νέων γνώσεων και υψηλού αισθητικού επιπέδου, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα που επικεντρώνονταν στο ψυχολογικό και κοινωνικοσυναισθηματικό μέρος της εμπειρίας, όπως ακριβώς και στην έρευνα των Selph και Bugos (2014).

Επίσης, η ανάγκη για αυτοπειθαρχία αναδεικνύεται ως εκπαιδευτική ανάγκη μέσα από την ποιοτική προσέγγιση και επιβεβαιώνει την άποψη του Rogers (1999) ότι η

εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα πειθαρχημένη δράση και ελεύθερη ανάπτυξη. Επαληθεύεται επιπλέον και από την άποψη του μαέστρου της χορωδίας, ο οποίος δήλωσε: *«Έχω χορωδούς οι οποίοι είναι και 80 χρονών [...] βλέπουν ότι η μάθηση προχωράει σ' αυτούς, αναγνωρίζουν ότι μπορούν να πάνε παραπέρα και το ζητάνε οι ίδιοι».*

Ως προς τον βαθμό ανταπόκρισης της συμμετοχής στη χορωδία στην ικανοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική προσέγγιση έδειξαν ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι καλύφθηκαν αρκετά οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Το εύρημα αυτό είναι άλλωστε σε συμφωνία με τους Bell (2008), Jucevičiene, Jučaitė και Tamušauskaite (2007) και Smilde (2008), οι οποίοι διακρίνουν στη λειτουργία κοινοτικών, ερασιτεχνικών χορωδιών ένα τρόπο διά βίου μάθησης και κριτικού στοχασμού.

Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα μέλη της χορωδίας έχουν καταφέρει να μετασχηματίσουν ένα ευρύ φάσμα νοητικών συνηθειών, το οποίο αποτελεί, κατά τον Κόκκο (2019), τον ορισμό της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Ειδικά η αλλαγή των καλλιτεχνικών τους προτιμήσεων και η ενίσχυση της ικανότητάς τους να κρίνουν έργα τέχνης έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Darrough (1992), Gibbons (1985) και Myers (1992) για την κατανόηση των μουσικών έργων υψηλής αισθητικής αξίας από άτομα τρίτης ηλικίας μέσα σε χορωδιακά περιβάλλοντα.

Αυτός ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας γίνεται αντιληπτός και από άτομα που βρίσκονται έξω από την κάθε αυτή χορωδιακή διαδικασία, όπως από τον πρόεδρο του δημοτικού συμβουλίου Λάρισας και εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος διαπιστώνει: *«[...]μετεξελίσσονται και ως άνθρωποι. Μαθαίνουν πράγματα που δεν ήξεραν, συμμετέχουν σ' αυτά, βλέπουν πλευρές στην καθημερινότητα που ήταν άγνωστες μέχρι τότε για τους ίδιους, ανακαλύπτουν ταλέντα και πάνω απ' όλα αισθάνονται οι ίδιοι παραγωγικοί και λειτουργικοί».*

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, το μέγεθος και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι επαρκή για την εξαγωγή μόνο γενικών τάσεων. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων μπορεί να ορισθεί από μεγαλύτερες ομάδες συμμετεχόντων, κάτι που συστήνεται να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές παρόμοιες έρευνες.

Καθώς η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την έλλειψη ελληνικών ερευνών, σχετικών με την εκπαίδευση ατόμων τρίτης ηλικίας μέσω της τέχνης, προτείνεται να πραγματοποιηθούν ανάλογες μελέτες στο μέλλον και να διερευνηθεί ιδιαίτερα σε αυτές η πιθανότητα ύπαρξης μετασχηματίζουσας μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, ένα διαχρονικό ερευνητικό σχέδιο, κατά το οποίο θα αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ενδεχομένως να έδινε ασφαλέστερα αποτελέσματα και πιο ενδιαφέροντα ευρήματα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν από υποψήφιους ή εν ενεργεία μαέστρους μικτών χορωδιών, από δήμους και συλλόγους που περιλαμβάνουν στους κόλπους τους χορωδίες ενηλίκων και από οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό δίκτυο που χρησιμοποιεί μεθόδους εμπύχωσης μέσω της τέχνης, όπως είναι μια «Πόλη που Μαθαίνει».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρεάτου, Α., Κουτσούκος, Μ., & Πάντα, Δ. (2018). Εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικιωμένων ατόμων σε δομές κλειστής περιθαλψής: Η περίπτωση της Μονάδας Φροντίδας Ηλικιωμένων Ηρακλείου Κρήτης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 42. Ανακτήθηκε στις 25/11/2020 από <http://www.adulteduc.gr>
- Bell, C. L. (2008). Toward a definition of a community choir. *International Journal of Community Music*, 1(2), 229-241. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.229_1
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.
- Clements-Cortes, A. (2015). Clinical Effects of Choral Singing for Older Adults. *Music & Medicine*, 7(4), 7-12. <https://psycnet.apa.org>
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34. <https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Cohen, G. D. (2006). Research on creativity and aging: The positive impact of the arts on health and illness. *The American Society on Aging*, 30(1), 7-15. <https://www.ingentaconnect.com>
- Darrough, G. P. (1992). Making choral music with older adults. *Music Educators Journal*, 79, 27-29. <https://doi.org/10.2307/3398526>
- Δεληγιάννης, Δ. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: Ένας νέος θεσμός μάθησης για μια πόλη που μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, 20-29. <http://www.adulteduc.gr>
- Fleming, T. (2000, July). *Adding life to your years: transformative learning for older people at the Irish Museum of Modern Art*. Paper presented at SCUTREA, 30th Annual Conference, Nottingham.
- Gibbons, A. C. (1985). Stop babying the elderly. *Music Educators Journal*, 71, 48-51. <https://doi.org/10.2307/3396452>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Joseph, D., & Southcott, J. (2015). Singing and companionship in the Hawthorn University of the Third-Age Choir, Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 34(3), 334-347. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2014.991951>
- Jucevičiene, P., Jučaitė, I., & Tamušauskaite, A. (2007). The Choir Leader's Activity in Chorus as in the Educational and Learning Organization. *Social Sciences*, 56(2), 72-82. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt>
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344610397663>
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 13-39). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντογεωργίου, Α. (2011). *Η διεύθυνση χορωδίας*. Panas Music, Papagrigoriou-Nakas.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 73-93. <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369404400403?journalCode=aeqb>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice* (pp. 5-12). Jossey-Bass.
- Muller, V., & Lindenberger, U. (2011). Cardiac and Respiratory Patterns Synchronize between Persons during Choir Singing. *PLoS ONE*, 6(9), e24893. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0024893>
- Myers, D. E. (1992). Teaching learners of all ages. *Music Educators Journal*, 79, 23-26. <https://doi.org/10.2307/3398525>
- Pearce, E., Jacques, L., Machin, A., & Dunbar, R. I. M. (2016). Is Group Singing Special? Health, Well-Being and Social Bonds in Community-Based Adult Education Classes. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(6), 518-533. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/casp.2278>
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου – Μ. Τόμπρου). Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)
- Selph, C. S., & Bugos, J. A. (2014). Adult Perceptions of Community Choir Participation. *Research Perspectives in Music Education*, 16(2), 32-49. <https://www.ingentaconnect.com>
- Skingley, A., & Bungay, H. (2010). The silver song club project: singing to promote the health of older people. *British Journal of Community Nursing*, 15(3), 135-140.

- <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/bjcn.2010.15.3.46902>
- Smilde, R. (2008). Lifelong learners in music; research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music*, 1(2), 243-252. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.243_1
- Τζινιέρη-Κόκκωση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., Αντωνοπούλου, Β., Τομαράς, Β., & Χριστοδούλου, Γ. Ν. (Επιμ.) (2009). *Εγχειρίδιο ποιότητας ζωής με άξονα το ερωτηματολόγιο WHOQOL-100*. ΒΗΤΑ-medical arts. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995)
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης. (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες, Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Φιλιάνου, Μ. (2023). Από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο: η μουσική εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μη τυπικό περιβάλλον. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περράκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 341-349). Ε.Ε.Μ.Ε.



Από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο: η μουσική εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μη τυπικό περιβάλλον

Μαρία Φιλιάνου

Μουσικοπαιδαγωγός Orff, Msc,
Υπ. Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
filianoumaria@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εις βάθος περιγραφή της ατομικής μουσικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Μουσικής Παιδαγωγικής περιγραφή του φαινομένου της μουσικής εκπαίδευσης στην Ειδική Μουσική Παιδαγωγική σε ατομικό επίπεδο μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι μαθητές με ΔΑΦ αποτελούν πλέον μια συχνή ομάδα μαθητών με αναπηρία που επιθυμούν να ασχοληθούν με τη μουσική με προοπτική την εκμάθηση μουσικού οργάνου και αναζητούν το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους. Η μελέτη περιγράφει τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσής του, τη συνεχή διαμόρφωση του προγράμματος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του μαθητή από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο και το γενικότερο πλαίσιο σε επίπεδο οικογένειας. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την ανάγκη σχεδιασμού μουσικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ και ταυτόχρονα να δώσει έναυσμα στους καθηγητές μουσικής / μουσικών οργάνων να υιοθετήσουν διδακτικές πρακτικές που απαιτούνται για να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του κάθε μαθητή με ΔΑΦ να γνωρίσει τη μουσική και να αναπτυχθεί συνολικά.

Λέξεις Κλειδιά: Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μουσική εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης

From Kindergarten to High School: The Music education trajectory of a Student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a non-formal environment

Maria Filianou

Orff Music Educator, Msc
PhD Candidate, Special Pedagogic and Psychology, Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology,
National & Kapodistrian University of Athens
filianoumaria@gmail.com

Abstract

In this study, the in-depth description of Special Music Education with an individualized approach is presented through the case study of a student with Autism Spectrum Disorder. Students with ASD are now a frequent group of students with disabilities who wish to engage in music with a view to learning a musical instrument and are looking for the appropriate framework for their education. The study describes the individual characteristics of the student, his individualized training program, the continuous design and adaptation of the program during the student's education from kindergarten to high school and the general context at the level of the family. The purpose of this study is to highlight the need for a music education that meets the educational needs of students with ASD and at the same time to motivate musical instrument teachers to adopt

teaching practices required to support the efforts of each student with ASD to get to know the world of music and mainly to support the total development of the student.

Keywords: Special Music Education, Autism Spectrum Disorder, music education, case study

Προβληματισμοί και ερευνητικά ερωτήματα

Ο Stern (2004) αναφέρει ότι η μουσική και ο χορός, με τις εναλλαγές που ενέχουν οδεύοντας από την κανονικότητα και τη προβλεψιμότητα προς την καινοτομία και την έκπληξη και το αντίστροφο, δημιουργούν στη δεδομένη στιγμή ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όσους δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους (Malloch & Trevarthen, 2009). Συνεπώς, η μουσική είναι δυνατόν να αποτελέσει παιδαγωγικό μέσο για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διευκολύνοντας τις προσπάθειες τους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Η μουσική, συνυφασμένη πλέον με τον κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα (Cross & Tolbert, 2016), δυναμικά ενισχύει την ικανότητα επικοινωνίας που υπολείπεται στα παιδιά με ΔΑΦ (American Psychiatric Association, 2013).

Πράγματι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α.Π.Σ.) για παιδιά με αυτισμό αναφέρεται αρχικά ως κύριος σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «η ανάπτυξη και καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία της μουσικής» αλλά επί πλέον τονίζεται η συμβολή της στην «ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία σε διαφορετικά επίπεδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Από την άλλη πλευρά η μουσική εκπαίδευση για την εκμάθηση μουσικών οργάνων πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο από αρμόδιους φορείς - δημόσιους ή ιδιωτικούς - αλλά χωρίς κάποια σύσταση ή τροποποίηση στα Προγράμματα Σπουδών που η πολιτεία έχει θεσπίσει. Εναπόκειται στον καθηγητή να σχεδιάσει το κατάλληλο Πρόγραμμα ή να μεριμνήσει για την επιμόρφωση του στα θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με σκοπό να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του με ΔΑΦ, στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Είναι απαραίτητη η ανάδειξη αυτής της προβληματικής και ενδείκνυται η παρουσίαση ανάλογων πρακτικών εκπαίδευσης ώστε η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση πολιτείας και εκπαιδευτικών να οδηγήσει σε λύσεις που παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρία. Η προσβασιμότητα εξάλλου είναι προϋπόθεση κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Σε αυτήν την έρευνα, θέλοντας να συμβάλλουμε προς αυτήν την κατεύθυνση, επιλέξαμε να διερευνήσουμε το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ. Με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας αξιοποιήσαμε τη μελέτη περίπτωσης ενός υποκειμένου κρίνοντας την ως την πλέον κατάλληλη για να απαντηθούν σε βάθος τα ερωτήματα που έχουν ήδη διαμορφωθεί και αφορούν:

1. Πώς επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή με ΔΑΦ τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου μουσικού προγράμματος; Τι απαιτείται ώστε το πρόγραμμα να ακολουθεί τις αναπτυξιακές ανάγκες όπως διαμορφώνονται αρχικά στην προσχολική και κατόπιν στη σχολική ηλικία;
2. Ποιο είναι το περιεχόμενο του μουσικού προγράμματος που θα διδαχθεί; Αφορά σε μια γενική μουσική αγωγή ή πρόκειται για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου;

3. Ποιες άλλες εξειδικευμένες ανάγκες που απορρέουν από τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ωφελούνται από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης;
4. Ποιος ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Θεωρητικές αποσαφηνίσεις

Γενικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος περιλαμβάνεται στις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και σύμφωνα με τα Διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition) η κλινική εικόνα της παρουσιάζει χαρακτηριστικά που αφορούν α) επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλές καταστάσεις β) περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων γ) τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο δ) τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στον κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλη σημαντικής περιοχής της τρέχουσας λειτουργικότητας και ε) και ως διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη Νοητική Αδυναμία ή την Καθολική Αναπτυξιακή Καθυστέρηση (σελ. 27-29).

Επιδημιολογικά, η συχνότητα υπολογίζεται σε 2,5 περιπτώσεις στα 10.000 παιδιά, σύμφωνα με νεότερες μελέτες και τα αγόρια είναι αυτά που εμφανίζουν συχνότερα τη διαταραχή απ' ό,τι τα κορίτσια. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος οφείλεται σε οργανική αιτιολογία, πολυπαραγοντική. Σύμφωνα με νευροψυχολογικές μελέτες, τα ελλείμματα που παρουσιάζονται οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία (Παπαδάτος, 2010).

Η διάγνωση της ΔΑΦ ωστόσο δεν γίνεται με ιατρικές εξετάσεις αλλά βασίζεται στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού. Η συμπτωματολογία του αυτισμού (Αυτιστική Διαταραχή σύμφωνα με το DSM-IV και ΔΑΦ στο DSM-5) χαρακτηρίζεται από ελλείψεις και πλεονασμούς της συμπεριφοράς. Οι ελλείψεις αφορούν τους τομείς της προσοχής και του προφορικού λόγου, τις κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, το παιχνίδι, την αισθητηριακή επεξεργασία, την επιλεκτική προσοχή σε ορισμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων ή υπερεπιλεκτικότητα, τις γνωσιακές λειτουργίες ενώ οι πλεονασμοί στη συμπεριφορά τους σχετίζονται με διασπαστικές συμπεριφορές, στερεοτυπικές αντιδράσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες που πιθανόν επιδεικνύουν σε κάποιους τομείς (Γενά, 2002).

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

Λόγω των μεγάλων ατομικών διαφορών που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ, η θεραπευτική έκβαση εξαρτάται από κάποιους παράγοντες που συντελούν στην καλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενεργειών. Αυτοί είναι ο δείκτης νοημοσύνης, η ηλικία έναρξης της εκπαιδευτικής/θεραπευτικής παρέμβασης, η εντατικότητα του προγράμματος, η μεθοδολογία της παρέμβασης και η στήριξη της όλης διαδικασίας από το οικογενειακό περιβάλλον (Γενά, 2002). Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και η ύπαρξη ή όχι άλλων ψυχικών συμπτωμάτων (Παπαδάτος, 2010).

Η έγκαιρη διάγνωση, η πρώιμη και εντατική παρέμβαση προσφέρουν θετικές ενδείξεις για βελτίωση στην πρόγνωση των παιδιών με ΔΑΦ. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση είναι αυτή που προτείνεται ως η πιο αποτελεσματική. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, «η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους

προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού» (Γενά, 2002), συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση και θεραπεία παιδιών με ΔΑΦ (Cooper & Sampson, 2003 Lovaas, 1987).

Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ανάγκη από την ύπαρξη σταθερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να μην καταφεύγουν σε προκλητικές συμπεριφορές. Ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για αυτοέλεγχο και αυτονομία. Ερευνητές όπως ο Lovaas (1987), οι Perry, Cohen και De Carlo (1995), όπως αναφέρεται στο Γενά (2002), έχουν σημειώσει την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού προς ένα παιδί για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της οικογένειας σε κάθε προγραμματισμό αλλά και στην εφαρμογή της παρέμβασης ώστε να υπάρχει σύγκλιση στον τρόπο αντιμετώπισης γονέων/κηδεμόνων με εκπαιδευτικούς και θεραπευτές.

Προτεινόμενοι ψυχοπαιδαγωγικοί μέθοδοι

Επιγραμματικά αναφέρουμε τον κύκλο συστηματικής διδασκαλίας κατά τον οποίο η διαδικασία ακολουθείται πιστά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα βήματα στα οποία δίνεται ιδιαίτερη σημασία όπως συγκέντρωση της προσοχής, η παρουσίαση του ερεθίσματος, η αντίδραση του παιδιού, επιβράβευση ή διόρθωση και ο απαραίτητος χρόνος που θα πρέπει να εξασφαλίζεται ανάμεσα στις προσπάθειες. Άλλη μέθοδος είναι η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς με ανάλυση βημάτων σε αρχικό στόχο, ενδιάμεσους και τελικό, ενώ ενισχύεται κάθε φορά ο πιο σύνθετος στόχος που επιτυγχάνεται. Επεξηγηματικά, αναλύουμε ένα σύνθετο στόχο σε μικρότερους και σταδιακά προχωράμε στη διδασκαλία τους από τον πιο απλό στον πιο σύνθετο. Η ενίσχυση θα επέλθει μόνο όταν έχει επιτευχθεί ο τελικός στόχος. Η τμηματική βοήθεια αποτελεί «μορφή ελέγχου συμπεριφοράς, την οποία παρέχουμε όταν δεν δύναται να εκδηλωθεί η συμπεριφορά-στόχος με τα ερεθίσματα που θα αναμέναμε να ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά» (Γενά, 2007, σελ. 343). Δηλαδή ο όρος αυτός χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να περιγράψουμε ερεθίσματα και χειρισμούς ερεθισμάτων που θα βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου. Πρόκειται για αποτελεσματική μέθοδο που αξιοποιείται συχνά στην παιδαγωγική και δίνεται από τον εκπαιδευτικό με λεκτική καθοδήγηση, με καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα- χειρονομίες και νύξεις, με μίμηση προτύπου ή με σωματική καθοδήγηση. Η σωματική/φυσική καθοδήγηση μπορεί να είναι άμεση, πλήρης, από τον καρπό, από τον αγκώνα, από τον ώμο. Σταδιακά γίνεται συστηματική απόσυρση των προτροπών αυτών. Άλλο είδος τμηματικής βοήθειας είναι να κάνουμε τροποποίηση του διακριτικού ερεθίσματος¹, όπως με υπερτονισμό του ερεθίσματος (χρωματισμός μιας νότας) ή με κλιμακωτή διαμόρφωση του διακριτικού ερεθίσματος (μια νότα που από παιδάκι γίνεται ρυθμική αξία). Τέλος, οι ανταλλάξιμες αμοιβές /σύμβολα ενίσχυσης είναι μια συνηθισμένη μέθοδος στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ (Γενά, 2007).

Μουσική εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Εκτός από την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση, η μουσική στην περίπτωση αυτής της αναπηρίας λειτουργεί ως «εργαλείο» για την ανάπτυξη της επικοινωνίας που υπολείπεται. Η μουσική συμβάλλει ωστόσο και σε άλλους τομείς όπως στη βελτίωση της συγκέντρωσης και προσοχής, στην ανάπτυξη μιμητικών ικανοτήτων, στη συνεργασία. Αν και οι στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής για μαθητές με αυτισμό ακολουθούν τους αντίστοιχους της Γενικής Αγωγής, ωστόσο κάποιοι παραλείπονται. Για παράδειγμα, η διαδικασία της σύνθεσης δεν αποτελεί πάντα στόχο σε μαθητές με ΔΑΦ. Η ακαμψία της σκέψης που

¹ Η διάκριση (discrimination) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ερεθίσματα (Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 222).

χαρακτηρίζει αρκετούς μαθητές είναι ανασταλτικός παράγοντας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff προσφέρει ένα πλαίσιο, τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό, που υποστηρίζει τη μουσική εκπαίδευση και επιπλέον τομείς μάθησης των μαθητών με ΔΑΦ. Με μέσα τη μουσική, την κίνηση, τον λόγο η κάθε διδασκαλία σχεδιάζεται δίνοντας στον κάθε μαθητή ευκαιρίες να ακολουθήσει την προσωπική του πορεία μάθησης. Πρόκειται για συμπόρευση με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπου στόχος είναι να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο που επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τους δικούς του τρόπους για να μάθει, τις δικές του στρατηγικές για την απόκτηση δεξιοτήτων αξιοποιώντας το νοητικό δυναμικό του (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015· Φιλιάνου, 2019).

Το οργανολόγιο Orff προσφέρει τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή. Το μουσικό όργανο δρα ως δεσμός ή μέσο απόστασης μεταξύ ενήλικα και παιδιού. Με το μουσικό όργανο το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει, να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με τον ενήλικα (Orff, 1980/1974). Η δομή σε ένα τυπικό μάθημα Orff-Schulwerk αποτελεί πλεονέκτημα για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ αφού από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι προτείνεται η αυστηρά δομημένη διδασκαλία για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Στο Orff-Schulwerk ο μαθητής με ΔΑΦ εκπαιδεύεται σε δεξιότητες όπως εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών, στη μίμηση, στην απόκτηση βλεμματικής επαφής. Η εναλλαγή των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού (όργανα, μουσικές επιλογές, αντικείμενα για κίνηση) διατηρούν το ενδιαφέρον του μαθητή και ενισχύουν την προσπάθεια του προσφέροντας κίνητρα για μάθηση (Φιλιάνου, 2018).

Οι βασικές αρχές της προσέγγισης Orff αποτελούν ένα πλαίσιο όπου βρίσκει εφαρμογή η ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Πρόκειται για μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία που απευθύνεται σε ολόκληρη την προσωπικότητα. Υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής απ' όλους. Ενεργοποιεί τα αρχέγονα στοιχεία της ανθρώπινης φύσης και σέβεται τη μοναδικότητα του ανθρώπου. Προωθεί την κοινωνικοποίηση, την ενταξιακή διαδικασία και την εγγύτητα στη ζωή (Filianou & Stamatopoulou, 2013).

Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στον μαθητή Ρ. με ΔΑΦ, ως μια μελέτη περίπτωσης και αφορά στη χρονική περίοδο από τη φοίτηση του στο νηπιαγωγείο έως και την αποφοίτηση του από το δημοτικό. Η μελέτη εστιάζει στη μουσική εκπαίδευση του Ρ. που συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Σύμφωνα με τον Yin (2009), η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι «προτεινόμενη όταν επιθυμούμε να μελετήσουμε ένα σύγχρονο φαινόμενο ή σειρά φαινομένων –όπου σύγχρονο εννοείται ένα ευέλικτο πλαίσιο χρόνου- από το παρελθόν έως και το παρόν. Η μελέτη περίπτωσης «φωτίζει την απόφαση ή τις αποφάσεις ως προς το «γιατί», το «πώς» αλλά και «με ποια αποτελέσματα» συμβαίνει το φαινόμενο που εξετάζεται (Schramm, 1971 ό.α. στο Yin, 2009). Το πλεονέκτημα της μεθόδου έγκειται στην ποικιλία των εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν όπως τα αρχεία, τα χειροποίητα δημιουργήματα, η άμεση παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις όσων εμπλέκονται στα γεγονότα (Yin, 2009). Στη δική μας περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: αρχεία από τον ατομικό φάκελο του μαθητή όπως αξιολογήσεις, συμμετοχική παρατήρηση, γραπτές εργασίες, βιντεοσκοπήσεις, και συνεντεύξεις από τα σημαντικά μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η έρευνα άρχισε με την αξιολόγηση του Ρ. μέσα από τα στοιχεία του ατομικού ιατρικού ιστορικού, τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους γονείς του Ρ. αλλά και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση που αρχικά πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση

στο οικείο περιβάλλον του (σπίτι – δωμάτιο του). Το επόμενο βήμα ήταν η πραγματοποίηση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) του μαθητή. Το ΕΠΕ περιλαμβάνει τη γνωμάτευση, την περιγραφή του παρόντος επιπέδου, το στυλ μάθησης, τα θετικά στοιχεία, τις αδυναμίες και ανάγκες του μαθητή και τέλος τους στόχους και τις στρατηγικές. Σημαντική είναι η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση του ΕΠΕ.

Η περίπτωση του μαθητή Ρ.

Ο μαθητής Ρ γεννήθηκε το 2008. Η αρχική διάγνωση έγινε από παιδοψυχίατρο και εξαρχής ορίστηκε ως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Το πρώτο πλαίσιο που παρακολούθησε ο Ρ. ήταν ένα Κέντρο Λογοθεραπείας (3 ετών). Αργότερα πήγε σε Παιδικό Σταθμό με ειδικό συνοδό (4 ετών) και στη συνέχεια φοίτησε στο Νηπιαγωγείο για δύο χρόνια (5-6 ετών). Ξεκίνησε το Δημοτικό το 2015 με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό και ολοκλήρωσε τη φοίτηση του το 2021. Το 2021-2022 ο Ρ. άρχισε να φοιτά στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Πολύ σημαντικός ήταν και εξακολουθεί να είναι ο ρόλος της οικογένειας σε όσα αφορούν την καθημερινότητα αλλά και την εκπαίδευση του παιδιού. Η οικογένεια προσφέρει στον μαθητή πολλές ευκαιρίες για να βρει τις κλίσεις, τις ασχολίες που τον ενδιαφέρουν και τελικά τα αποτελέσματα όλων αυτών των δραστηριοτήτων συμβάλλουν τόσο σε ειδικούς τομείς όσο και στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή. Για παράδειγμα, οι γονείς έχουν φροντίσει ο Ρ. να ασκείται σωματικά κάνοντας κατά καιρούς κολύμπι, τένις, θεραπευτική ιππασία, yoga, κωπηλασία. Επίσης έχουν φροντίσει να έχει κοινωνική συναναστροφή με παιδιά της τάξης του και να συμμετέχει σε δημιουργικά προγράμματα διαφόρων φορέων. Τέλος, ο Ρ. συνεχίζει να παρακολουθεί σε Κέντρο Ειδικής Εκπαίδευσης και Λογοθεραπείας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα με την εποπτεία επιστημονικής ομάδας που απαρτίζεται από ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή.

Η έναρξη της μουσικής εκπαίδευσης του Ρ.

Η μουσική εκπαίδευση του Ρ. πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο και διαμορφώθηκε εν τέλει σε τρεις κύκλους. Το 2014-15 ξεκίνησε ο πρώτος κύκλος εκπαίδευσης με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τη συλλογή των δεδομένων και τον αναστοχασμό/αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ακολούθησαν δυο ακόμη κύκλοι με την ίδια πορεία. Κάθε κύκλος ανάλογα με την ηλικία και τις αντίστοιχες ικανότητες του Ρ. σχεδιάζονταν εκ νέου. Η διάρκεια κάθε κύκλου έχει καθοριστεί περίπου στα δυο χρόνια. Μόνο στον πρώτο κύκλο η διάρκεια ορίστηκε στα τρία χρόνια, ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Σε όλους τους κύκλους οι στόχοι επιλέγονταν ακολουθώντας την αρχική αξιολόγηση του έτους. Λαμβάνονταν υπόψη το περιβάλλον του μαθητή, το επίπεδο λειτουργικότητας του, οι πληροφορίες και οι ανάγκες της οικογένειας (Βογινοπούλου & Sherratt, 2008). Ο κατάλογος με τους στόχους οδηγούσε στην παιδαγωγική προσέγγιση και στις κατάλληλες στρατηγικές. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση υπήρχε η τροποποίηση που πιθανόν έπρεπε να γίνει και με την τελική αξιολόγηση αποφασίζονταν οι νέοι στόχοι για την επόμενη χρονιά.

Περιγραφή της μουσικής εκπαίδευσης: Προφίλ μαθητή και περιεχόμενο σπουδής.

Ξεκινώντας με τον πρώτο κύκλο αναφερόμαστε στην ηλικία του Νηπιαγωγείου και των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά του μαθητή το 2014 εστιάζουμε στις δυσκολίες στην έκφραση και στην πρόσληψη του λόγου. Εκείνη

την περίοδο ο μαθητής χρειαζόταν σωματική ή λεκτική βοήθεια από τη συνοδό του στο σχολείο όταν έπρεπε να ξεκινήσει η ομαδική δραστηριότητα. Κάποιες φορές ακολουθούσε χωρίς βοήθεια αλλά με μίμηση ό,τι έκαναν τα άλλα παιδιά. Ακολουθούσε το πρόγραμμα παρέμβασης Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς –ΕΑΣ (Applied Behavior Analysis -ABA) και το Φωτογραφικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας – ΦΣΕΕ (Picture-Exchange Communication System-PECS).

Σε αυτό το επίπεδο η μουσική διδασκαλία ακολουθούσε το ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ της μουσικής (γενικής αγωγής αλλά και διαφοροποιημένο) της αντίστοιχης ηλικίας με τις σχετικές τροποποιήσεις που απαιτούνταν (Boyinδρούκας & Sherratt, 2008). Εφαρμόστηκε βιωματική μάθηση με μέσα τη μουσική, την κίνηση, το τραγούδι, τα κρουστά μουσικά όργανα, τη γραφική παρτιτούρα και αργότερα στοιχεία της κλασικής σημειογραφίας (γραφή και ανάγνωση με ρυθμικές αξίες όγδοο-τέταρτο-μισό και τις τρεις νότες σολ-μι-λα) και υιοθετήθηκε ως κύρια προσέγγιση η φιλοσοφία και οι πρακτικές του Orff-Schulwerk. Δόθηκε έμφαση αρχικά στην παιγνιώδη μορφή των δραστηριοτήτων. Σημαντική ήταν η σωματική καθοδήγηση που χρειαζόταν ο μαθητής. Κυρίως στα νέα ερεθίσματα, η καθοδήγηση ήταν σχεδόν συνεχής και όσο ο μαθητής βελτιωνόταν η βοήθεια αποσυρόταν. Οι δραστηριότητες παρείχαν ευκαιρίες για επεξεργασία βασικών μουσικών εννοιών όπως αργά-γρήγορα, δυνατά-απαλά κ.λπ. Υπήρχαν ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες στον χώρο αλλά και χορός με φόρμα (ΑΒ, ΑΒΑ, Rondo). Σε αυτήν την περίοδο αξιοποιήθηκαν τα μικρά κρουστά που προσφέρονται για εξερεύνηση και αυτοσχεδιασμό χωρίς δυσκολία στην παραγωγή του ήχου. Επίσης ξεκίνησε η εκτέλεση σε μεταλλόφωνο με δυο μπαγκέτες. Σταδιακά έγινε εισαγωγή στην κλασική σημειογραφία χρησιμοποιώντας χρωματισμένες νότες σε αντιστοιχία με τα χρώματα του μεταλλόφωνου. Σε αυτόν τον πρώτο κύκλο ξεκίνησε η εκμάθηση θέσης για το παίξιμο κιθάρας. Στο δεξί χέρι έγινε εξάσκηση του δείκτη και μέσου ενώ το αριστερό χέρι χρειάστηκε σωματική καθοδήγηση για μεγάλο χρονικό διάστημα στην πίεση των χορδών στα τάστα. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν και αυτοκόλλητα με χρώματα στην ταστιέρα.

Το 2017 ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος της μουσικής εκπαίδευσης του Ρ. Αφορούσε την ηλικία που βρισκόταν στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Σε αυτήν την περίοδο ο Ρ. είχε ενσωμάτωση βλεμματικής επαφής. Είχε χαμηλή ένταση στη φωνή. Απαντούσε με ναι και όχι. Διάβαζε αρκετές συλλαβές και μικρές λέξεις μόνος του. Έγραφε το όνομα του και κάποιες λέξεις με 2-3 συλλαβές αλλά με βοήθεια. Γνώριζε τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές του χρόνου και χρησιμοποιούσε αριθμούς από το 1-10. Η μιμητική του ικανότητα γινόταν χωρίς παρακίνηση, αν και κάποιες φορές υπεργενίκευε δηλαδή έκανε μίμηση χωρίς να του ζητηθεί. Του άρεσε να ακούει παιδικά τραγούδια και να βλέπει παιδικά προγράμματα στην τηλεόραση και στον υπολογιστή.

Στο δεύτερο επίπεδο ως προς το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης δόθηκε βάρος στο ρεπερτόριο τραγουδιών (οπτικοποιημένα στην αρχή), στην ανάγνωση και γραφή της κλασικής σημειογραφίας και στην εκτέλεση παρτιτούρας σε τονικά μικρά κρουστά. Ξεκίνησε ακόμη πιο συστηματική εκπαίδευση στο μεταλλόφωνο και στην κιθάρα. Γινόταν διδασκαλία και στα δυο όργανα, με σταδιακή μετάβαση από το μεταλλόφωνο στην κιθάρα χρησιμοποιώντας τις ίδιες παρτιτούρες. Σταδιακά ξεκίνησε η διδασκαλία του μαθητή με τα πρώτα βιβλία κιθάρας. Στη διδασκαλία της κιθάρας αποσύρθηκαν τα αυτοκόλλητα που χρησιμοποιούνταν ως βοήθημα στα τάστα της κιθάρας. Ο μαθητής ήταν ικανός πλέον να μετράει δυνατά τους χρόνους που αντιστοιχούσαν στις ρυθμικές αξίες κάθε μέτρου στην παρτιτούρα και εκτελούσε άρπισμα με φυσική καθοδήγηση ακολουθώντας την παρτιτούρα με οπτική και λεκτική υπόδειξη. Ξεκίνησε η μελέτη στο σπίτι και άρχισε να δίνεται σημασία στη σωστή στάση κατά την εκτέλεση. Ο μαθητής με τη βοήθεια της μητέρας είχε αρχίσει να προετοιμάζεται

στο σπίτι για το μάθημα. Τέλος, έφτασε η στιγμή που ο Ρ. κατάφερε να συγκεντρώνει την προσοχή του και να τοποθετεί τα χέρια στην κιθάρα αναγνωρίζοντας οπτικά τις νότες. Ήταν ικανός να ονοματίζει τις νότες και να εκτελεί ταυτόχρονα. Το ρεπερτόριο των τραγουδιών στον δεύτερο κύκλο εμπλουτίστηκε, ο μαθητής έμαθε να ακολουθεί τους στίχους –με ανάγνωση από την παρτιτούρα, με αργό ρυθμό και με συνοδεία κιθάρας που έπαιζε η μουσικός. Η εκτέλεση στο μεταλλόφωνο σταδιακά μειώθηκε και αντικαταστάθηκε από την κιθάρα εξ ολοκλήρου.

Στο τρίτο επίπεδο υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο Ρ. πια αποζητούσε επαφή με τα οικεία άτομα. Όταν ήθελε να αποφύγει κάποια δράση έκανε μικρή αποστροφή αλλά επανερχόταν χωρίς δυσκολία. Ζητούσε με δακτυλοδείξιμο και ταυτόχρονα με τη λέξη. Είχε προχωρήσει στην ανάγνωση και γραφή. Η ομιλία του ήταν πλέον καταληπτή στο μεγαλύτερο μέρος της, με κάποια δυσκολία στη διαδοχοκίνηση. Αναγνώριζε, απαριθμούσε και έγραφε ως το 100.

Σε αυτό το τρίτο επίπεδο η μουσική εκπαίδευση του μαθητή επικεντρώθηκε στην εκμάθηση της τεχνικής της κιθάρας κυρίως. Η μελέτη αφορούσε στη γνωριμία με τις νότες που πατάει το αριστερό χέρι στα τάστα. Στόχος ήταν να αντιστοιχεί την γραπτή απεικόνιση με τις θέσεις στα τάστα. Στην εκτέλεση με το δεξί χέρι γινόταν προσπάθεια να παίξει συγχορδίες και αρπίσματα. Ένας επόμενος στόχος που τέθηκε ήταν να συνοδεύει τραγούδια και να τραγουδάει. Σε αυτό το διάστημα επιχειρήθηκε μια πρώτη εξοικείωση με τα ντουέτα. Ο μαθητής έπαιζε με τη δασκάλα του ντουέτα τόσο από παρτιτούρα ακολουθώντας πιστά το κείμενο όσο και χωρίς, όταν κρατούσε το ακομπανιαμέντο σε κάποιο τραγούδι που έπαιζαν με τη δασκάλα και τραγουδούσαν.

Και η μελέτη στο σπίτι βελτιώθηκε αφού ο Ρ. πλέον διάβαζε, έλεγε φωναχτά τις νότες και έπαιζε μόνος του. Εκτελούσε τις ασκήσεις του με τον δακτυλισμό του δεξιού χεριού (αντίχειρας, δείκτης, μέσος -p, i, m) σε ανοιχτές χορδές αρχικά. Όταν έπρεπε να μάθει καινούργιες νότες στην ταστιέρα χρειαζόταν περισσότερη προσπάθεια από τον ίδιο και εξάσκηση της υπομονής του. Έφτασε η εποχή του κορονοϊού. Τα μαθήματα γίνονταν πλέον με αποστολή βίντεο. Ο Ρ. μελετούσε μόνος του με την εποπτεία της μητέρας. Στη μετά την καραντίνα εποχή ξεκίνησε πάλι η ανάγνωση της παρτιτούρας και ο μαθητής πέτυχε το ταυτόχρονο κράτημα περισσότερων της μιας νότας με το αριστερό χέρι. Άρχισε να εξοικειώνεται με τις βασικές συγχορδίες Ντο, Σολ, Φα και Μι μείζονα αλλά και Λα, Ρε ελάσσονα.

Συμπεράσματα

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΑΦ στη διάρκεια της εκπαίδευσης μας οδηγούν στην επικαιροποίηση των στόχων και σε συνεχή διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του μαθητή. Ως προς το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης είδαμε ότι η μουσικοκινητική προσέγγιση αποτελεί μια πρόταση που καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού σε μικρή ηλικία για παιχνίδι και ενεργητική συμμετοχή με κίνηση και μουσική ενώ σταδιακά κτίζεται το υπόβαθρο για μια πιο συστηματική ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο. Τόσο από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας όσο και από τη δική μας μελέτη περίπτωσης, παρατηρήθηκε η γενικότερη συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης στις εξειδικευμένες ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, είναι σημαντική η συμβολή στη ψυχοκινητική ανάπτυξη μέσα από τις ασκήσεις συγχρονισμού σωματικής κίνησης και μουσικής και επίσης από την ίδια την εκτέλεση των μουσικών οργάνων. Επιπλέον όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων / κηδεμόνων, είδαμε ότι παρέχουν σημαντικές γνώσεις για την προσωπικότητα του παιδιού ενώ παράλληλα υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο όπου χρειάζεται. Τέλος, να επισημάνουμε ότι η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη δασκάλα και τον μαθητή κατά την κοινή μουσική πράξη συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5*. Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Cooper, J., & Sampson, A. (2003, June). Children with autism deserve evidence-based intervention. *The Medical Journal of Australia*, 178, 424-425 DOI: 10.5694/j.1326-5377.2003.tb05281.x
- Cross, I., & Tolbert, E. (2016). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 35-46). Second Edition.
- Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education. Special Issue 5(2)*, 125-131. <http://approachsmusic.gr>.
- Lovaas, I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), σσ. 3-9.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 1-10). Oxford University Press.
- Orff, G. (1980/1974). *The Orff Music Therapy*. Schott & Co Ltd.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods. Fourth edition*. Sage Publications, Inc.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Ταξιδευτής Γ΄ έκδοση.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Συγγραφέας.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς*. Gutenberg.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. *Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνίες. 8-9 Ιουνίου 2012*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το Δημοτικό*. (Επιμ. Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά- Άννα Χριστοπούλου, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Σύγχρονη Εκδοτική.
- Φιλιάνου, Μ. (2019). Ειδική Μουσική Παιδαγωγική: Μεθοδολογίες παρέμβασης. Στο *Ειδική Καλλιτεχνική Αγωγή σε εκπαιδευτικές δομές και χώρους πολιτιστικής αναφοράς*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης 2019-2020.
- Φιλιάνου, Μ. (2018). Ένταξη: Κοινωνιολογική και εκπαιδευτική προσέγγιση. Στο Β. Haselbach & Α. Σαρροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk. Βασικά Κείμενα (1932-2010)*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη.

Χαμάλη, Δ. (2023). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου συναντούν το ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι μέσα από μια σύγχρονη οπτική: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση με άξονα αναφοράς τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner). 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. 350-359). Ε.Ε.Μ.Ε.



Τα παιδιά του νηπιαγωγείου συναντούν το ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι μέσα από μια σύγχρονη οπτική: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση με άξονα αναφοράς τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner)

Δέσποινα Χαμάλη

Νηπιαγωγός - Μουσικοπαιδαγωγός (Med), «Καλός Αγωγός»
deppy.cham@hotmail.gr

Περίληψη

Στην έρευνα που διεξήχθη προτάθηκε ένας τρόπος επικοινωνίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι, μέσα από μια σύγχρονη οπτική αξιοποιώντας τη Θεωρία Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ). Προηγήθηκε η θεωρητική πλαισίωση και ακολούθησε η πράξη βασισμένη στη σχετική εκπαιδευτική πρόταση με τραγούδι αναφοράς το «Ντίλι Ντίλι» (Μικρά Ασία). Συνολικά, διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη χρήση εργαλείων από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, ως μέσα συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, οι προσωπικές σημειώσεις της ίδιας, καθώς και έργα των παιδιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) Ποιες οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά είχαν τον μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συμμετοχής; β) Με ποιον τρόπο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες προσέγγισης του παραδοσιακού τραγουδιού που σχεδιάστηκαν με βάση τη θεωρία των ΠΤΝ; γ) Ποια ήταν η στάση των παιδιών απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι; Η διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Αττικής την τελευταία εβδομάδα λειτουργίας του σχολείου από την εκπαιδευτικό του τμήματος, εξαιτίας της δυσμενούς συγκυρίας που επέφερε η πανδημία. Είχε διάρκεια 30-40 λεπτά σε διάστημα 5 ημερών. Τα παιδιά της τάξης συμμετοχής ήταν ηλικίας 5-6 ετών. Από την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναδείχθηκε η θετική επίδραση που ασκεί στην επαφή των νηπίων με το παραδοσιακό τραγούδι, αφενός, η πρόωμη παρέμβαση και, αφετέρου, η ύπαρξη δραστηριοτήτων που εμφορούνται από τις αρχές της Θεωρίας του Gardner και, κατ' επέκταση, ενεργοποιούν τους ΠΤΝ των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: προσωπικά βιώματα, θεωρία Gardner, ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι, προσχολική ηλικία, εκπαιδευτική παρέμβαση

Kindergarten children meet the Greek traditional song through a modern perspective: An educational intervention in preschool education with reference to the Theory of Multiple Intelligences (Gardner)

Despina Chamali

Kindergarten teacher – Music Educator (Med), «Kalos Agogos»
deppy.cham@hotmail.gr

Abstract

The current study deals with a way of communicating preschoolers with a Greek traditional song, through a modern perspective, utilizing Gardner's Theory. The theoretical framework is initially presented followed by the research that constitutes the basis of the corresponding educational proposal. The reference song was 'Dili Dili' (Minor Asia.) Qualitative research was conducted

using tools from different methodological approaches. The data collection was opted from an interview with the teacher, her personal notes as well as the students' works. The research questions were the following; a) In which activities children participate the most or the least? b) How do children respond to the activities concerning the traditional song under the theory of Multiple Intelligences? c) What attitude the students showed towards the traditional song? The planned educational intervention was implemented in a private kindergarten in the northern suburbs of Attica by the teacher of the classroom, due to the current unfavorable conditions. It lasted 30-40 minutes over a 5-day period in the last week of the school's operation (with 5-6 years old children). The application of the teaching proposal demonstrates the positive effect of early intervention and of activities imbued with the principles of Gardner's Theory which, by extension, activate the Multiple Intelligences (MIs) of the students on the contact of preschoolers with the traditional song.

Keywords: personal experiences, Gardner's theory, Greek traditional song, early childhood, educational intervention

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να παράσχει πρόσφορο έδαφος, ώστε κάθε παιδί να εντοπίσει με ποιον τρόπο μαθαίνει πιο αποτελεσματικά (Economidou Stavrou, 2015). Η Θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης μοιάζει οδοδείκτης προς αυτή την κατεύθυνση. Εξάλλου, για τον ίδιο τον εισηγητή της το ζητούμενο είναι με ποιον τρόπο ένα παιδί είναι έξυπνο, όχι αν είναι έξυπνο (Gardner, 1983/2011). Περιληπτικά αναφέρεται πως το 1983, ο Gardner θεμελίωσε τους επτά πρώτους Τύπους Νοημοσύνης (Μουσική, Κινησθητική, Λογικομαθηματική, Γλωσσική, Χωρική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη). Στη συνέχεια, το 1997, συζητά για την ύπαρξη νέων τύπων και το 2006 προχωρά στην προσθήκη δύο ακόμα τύπων, της Φυσιογνωστικής/Νατουραλιστικής και της Υπαρξιακής Νοημοσύνης. Για τον ίδιο τον εισηγητή της Θεωρίας είναι αδιαμφισβήτητο πως όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν καθεμία από αυτές σε ένα βαθμό, σε διάφορους συνδυασμούς (Gardner, 2006). Το συγκεκριμένο στοιχείο συνδέεται άμεσα με τη διαπίστωση ότι η ικανότητα που φέρει ένα άτομο σε κάποιον Τύπο Νοημοσύνης ίσως να λανθάνει (Gardner, 2006), ότι δηλαδή κάποιες φορές δεν έχει φανερωθεί.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, αφορμή της ενασχόλησης με το παρόν θέμα στάθηκαν κάποια ερευνητικά δεδομένα. Αρχικά, γνωρίζοντας ότι το παιδί είναι σε θέση να μάθει τη μουσική κατ'αντιστοιχία της εκμάθησης της μητρικής του γλώσσας (Fox, 1991· Gordon, 1999, 2003· Suzuki, 1998) οδηγείται κανείς στο επιχείρημα πως το έδαφος είναι πρόσφορο για την ανάπτυξη μουσικών δραστηριοτήτων όσο το δυνατόν νωρίτερα. Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη δεκτικότητα σε μουσικά είδη μη οικεία για εκείνα (Παπαπαναγιώτου, 2006).

Παράλληλα, τόσο βιωματικά όσο και ερευνητικά (Κωνσταντακοπούλου, 2013· Σταύρου, 2004· Τερζοπούλου, 2007) διαπιστώθηκε ότι το παραδοσιακό τραγούδι προσεγγίζεται στην καλύτερη των περιπτώσεων αποσπασματικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόσθετα, πληθώρα ερευνών καταδεικνύει ότι το σχολείο του δυτικού κόσμου κατά κανόνα αναγνωρίζει και αξιολογεί τη Γλωσσική και τη Λογικομαθηματική Νοημοσύνη (Crim et al., 2013· Gardner, 1999α, 2006· Gardner & Hatch, 1989· Mallonee, 1998· Φλουρής, 2020). Επομένως, έρχεται η Θεωρία του Gardner να δώσει απάντηση στην τελευταία προβληματική συνθήκη, καθώς θεωρεί ισάξιους όλους τους Τύπους Νοημοσύνης. Έτσι, αναδεικνύονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που φέρει κάθε λαός (Feldman, 2003· Gardner, 1999α· Φλουρής, 2020). Επιδιώκοντας τη συσχέτιση με το

θέμα που διερευνάται, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η αναφερόμενη Θεωρία συνιστά εφαλτήριο για την ανάδειξη του παραδοσιακού τραγουδιού στο σχολικό πλαίσιο.

Θεωρία Gardner- Γιατί;

Βέβαια, εύλογα προκύπτει η απορία γιατί επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θεωρία και όχι κάποια άλλη. Η απάντηση εδράζεται στα τρία ακόλουθα επιχειρήματα: Αρχικά, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εφαρμόζεται σε πληθώρα γνωστικών πεδίων, συνεπώς και στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής, όπως ήδη έχει πραγματοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες (βλ. Economidou Stavrou et. al., 2011· Σαρικάκη, 2009). Σε γνωστικό επίπεδο, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012), η εφαρμογή της Θεωρίας στην τάξη ενισχύει τα παιδιά, ώστε εκείνα να προσλάβουν πολύ πιο ουσιαστικά τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα μέσω της καλλιέργειας των Τύπων Νοημοσύνης τους. Στην παρούσα περίπτωση ως γνωστικό αντικείμενο λογίζεται το παραδοσιακό τραγούδι. Ακόμη, η Θεωρία του Gardner, όπως προαναφέρθηκε, αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε πολιτισμού δίνει βήμα, ώστε να αξιοποιηθούν τα μουσικά βιώματα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, κάτι που ανέκαθεν αποτελούσε ζητούμενο (Fox, 1991· Pieridou- Skoutella, 2011· Uritis, 2018· Wolffenbuttel, 2021), με την τάξη να συνιστά την κοινότητα και τους μαθητές τα μέλη του «μουσικού γεγονότος» (Διονυσίου, 2019).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ο κυρίαρχος λόγος της επιλογής του «Ντίλι Ντίλι» ως τραγουδιού αναφοράς κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο αποτελεί ένα εργαλείο καλλιέργειας της Λογικομαθηματικής Νοημοσύνης, καθώς πρόκειται για ένα τραγούδι που παρουσιάζει κλιμακωτό χαρακτήρα (Τερζοπούλου, 2007):

«Ντίλι ντίλι ντίλι, ντίλι το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε, η κόρη το μαντήλι.
Πήγε και ο ποντικός και πήρε το φυτίλι
μεσ' από το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι...»

Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Αναντίρρητα, από τη μελέτη της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας διαφάνηκε πως έχουν διεξαχθεί αξιοσημείωτες έρευνες σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο με διαπιστώσεις και προτάσεις για τη συνέχιση των ερευνητικών εγχειρημάτων προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση (π.χ. συνδυασμός προσχολικής ηλικίας και παραδοσιακού τραγουδιού, θεωρίας Gardner και προσχολικής ηλικίας). Ωστόσο, απουσίαζε μια μελέτη που θα γεφύρωνε θεωρητικά και πρακτικά την προσχολική ηλικία με το παραδοσιακό τραγούδι με όχημα τη Θεωρία του Gardner. Με άλλα λόγια, η σύζευξη των τριών σημείων κατέδειξε την ανάγκη υλοποίησης του παρόντος εγχειρήματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μετά την οριοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου ήταν τα εξής: α) Ποιες ήταν οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά είχαν τον μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συμμετοχής; β) Με ποιον τρόπο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες προσέγγισης του παραδοσιακού τραγουδιού που σχεδιάστηκαν με βάση τη θεωρία των ΠΤΝ; γ) Ποια ήταν η στάση των παιδιών απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι;

Μεθοδολογία

Ένα βασικό ερώτημα προς επίλυση ήταν το είδος της έρευνας που θα διεξαγόταν. Δυο ήταν οι παράγοντες που συνέτειναν στην επιλογή ποιοτικού τύπου έρευνας. Πρώτον, το γεγονός ότι επρόκειτο για ένα ως επί το πλείστον μη διερευνημένο

θέμα. Δεύτερον, επιδιώχθηκε η δημιουργία μιας θεωρητικά πλαισιωμένης διδακτικής πρότασης με ένα ορισμένο συγκείμενο έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπλέον, έγινε σκόπιμη επιλογή δείγματος, καθώς η εκπαιδευτική παρέμβαση θα υλοποιούνταν εκ μέρους μας. Ειδικότερα, επιλέχθηκε ένα νηπιαγωγείο εύκολα προσβάσιμο, με μια καλλιεργημένη ομάδα παιδιών, εμπνευστής της οποίας θα ήταν κάποιος/α εκπαιδευτικός που θα μπορούσε πιο εύκολα να αφογκραστεί τη φιλοσοφία της έρευνάς μας, εφόσον, λόγω ιδιαιδουσών συνθηκών, θα υλοποιούσε εκείνος/η την εκπαιδευτική δράση. Ακολούθησε ο σχεδιασμός της διδακτικής πρότασης, ο οποίος βοηθήθηκε σημαντικά από τις κατευθυντήριες που εισηγείται ο Armstrong (1994, 2009) ως προς τη διδακτική αξιοποίηση του καθενός εκ των τύπων νοημοσύνης.¹ Τελικά, η συνάδελφος ενημερώθηκε για τον ευρύτερο σκοπό της έρευνας και τους ειδικότερους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Παράλληλα, δόθηκε περιθώριο να τροποποιηθούν κάποια σημεία αναλόγως της κρίσης της εκπαιδευτικού.

Συγκείμενο έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο που βρίσκεται στα Βόρεια Προάστια της Αττικής. Εκεί διδάσκουν εκπαιδευτικοί με χαμηλό μέσον όρο ηλικίας. Τα παιδιά προέρχονταν από μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ήταν εξοικειωμένα με τη μουσική και τον χορό λόγω σχετικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τέλος, η έρευνα έλαβε χώρα κατά την περίοδο του «Summer Camp» όπου συμμετείχαν τα εννέα από τα δεκαπέντε παιδιά της τάξης, νήπια (5-6 ετών), 3 αγόρια και 6 κορίτσια. Η διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν πέντε ημέρες, για 30 έως 40 λεπτά καθημερινά.

Σχεδιαζόμενες δραστηριότητες με αφορμή το τραγούδι

Λόγω περιορισμένης έκτασης του κειμένου, σημειώνονται επιγραμματικά οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα ανά ημέρα.

1η ημέρα: Ερέθισμα εισαγωγής στην ενότητα: Παλιές φωτογραφίες με παιδιά που τραγουδούν, Παρουσίαση τραγουδιού «Ντίλι Ντίλι» με τη χρήση συνοδευτικών εικόνων

2η ημέρα: Δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων (σειστρα) με ανακυκλώσιμα υλικά, Εκτέλεση ρυθμικού προτύπου με τα σειστρα

3η ημέρα: Αναπαράσταση τονικού ύψους μέσω γραφικής παρτιτούρας² (οπτικά) και μέσω σώματος (κινητικά)

4η ημέρα: Γραφική απεικόνιση τραγουδιού σε δυάδες

5η ημέρα: Δραματοποίηση τραγουδιού

¹ Συνοπτικά, η διδακτική μας πρόταση περιλαμβάνει: α) τον σκοπό του προγράμματος, β) τη διάρκεια του, γ) την περιγραφή της εκάστοτε διαδικασίας, δ) τους στόχους που έχουν τεθεί ανά ημέρα σε κάθε δραστηριότητα, ε) τους τύπους νοημοσύνης που καλλιεργούνται μέσω αυτής, καθώς και στ) τα πιθανά υλικά που απαιτούνται.

² Η γραφική παρτιτούρα αξιοποιείται ως εργαλείο “μη συμβατικής σημειογραφίας” (Ράπτης, 2015), αφού τα παιδιά σε αυτή «απεικονίζουν αυτό που ακούν» (σελ. 187).

Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η διατήρηση ημερολογίου από πλευράς της νηπιαγωγού, η ημιδομημένη συνέντευξη στην ίδια και τα συμπληρωματικά στοιχεία σε αυτήν, καθώς και τα έργα των παιδιών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η αξία της παρατήρησης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη σκιαγράφηση των ΠΤΝ των μαθητών, υπογραμμίζεται και από τον Gardner (1999α). Ωστόσο, στην περίπτωση μας, δεδομένων των περιορισμών που προέκυψαν από την πανδημία, επιλέχθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας ευέλικτης εκπαιδευτικής παρέμβασης χωρίς την παρατήρηση της ομάδας από μεριάς μας. Το κενό που προκλήθηκε, καλύφθηκε σε κάποιον βαθμό από το γεγονός ότι εκείνη που υλοποίησε την παρέμβαση ήταν η ίδια η νηπιαγωγός της τάξης προσαρμόζοντας την στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν οδηγό, ώστε τελικά να επιλεγεί η πρόσμιξη εργαλείων που προέρχονται από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (π.χ. έρευνα δράσης, μελέτη περίπτωσης) (Cohen et al., 2018· Greene, 2012). Ο συνδυασμός μεθόδων προσδίδει κάποια πλεονεκτήματα στην έρευνα, καθώς, όπως επισημαίνει η Greene (2012), μπορεί κανείς να κατανοήσει βαθύτερα τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω των διαφορετικών εκδοχών που αναδύονται και οδηγούν σε έναν μεταξύ τους διάλογο. Παρομοίως, η Narita (2017) θεωρεί πως η χρήση ποικίλων μεθόδων συλλογής δεδομένων μας κινητοποιεί, ώστε να αντιλαμβανόμαστε την εκπαιδευτική διαδικασία πολυπρισματικά.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, τα στοιχεία που καταγράφηκαν στις προσωπικές σημειώσεις της εκπαιδευτικού οργανώθηκαν με τη μέθοδο της κωδικοποίησης, δηλαδή με λέξεις-φράσεις ως κώδικες με σκοπό την αποτελεσματικότερη θεματική τους ανάλυση (Glesne, 2017). Έπειτα, οι συγκεκριμένοι κώδικες εντάχθηκαν σε υπόμνημα, με σκοπό την καλύτερη ομαδοποίησή τους. Αναφορικά με τη συνέντευξη, αυτή πραγματοποιήθηκε μετά από το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ολοκληρώθηκε η απομαγνητοφώνησή της και ακολούθησε η αποδελτίωση. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των στοιχείων και εντάχθηκαν σε κοινό υπόμνημα με εκείνα του προσωπικού ημερολογίου. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να είναι αξιοποιήσιμα, αλλά και συγκρίσιμα μεταξύ τους (Glesne, 2017).

Ως προς τα έργα των παιδιών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρότασης, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου διαφάνηκε πώς τα νήπια μπορούν να οπτικοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από το πλαίσιο που τους περιβάλλει (Κούβου, 2016). Επί τω προκειμένω, απεικόνισαν όπως αντιλαμβάνονταν τη διαφορά του τονικού ύψους («γραφική παρτιτούρα») όσο και τους στίχους του τραγουδιού αναφοράς («γραφική απεικόνιση»).

Αποτελέσματα

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες ήταν οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά είχαν τον μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συμμετοχής;»), από την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων διαφάνηκε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ένθερμα στο σύνολο των δραστηριοτήτων. Ξεχώρισαν ιδιαίτερα την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, την αναπαράσταση τονικού ύψους με το σώμα και στο χαρτί («γραφική παρτιτούρα»), τη γραφική απεικόνιση των στίχων, και τη δραματοποίηση. Η θετική στάση των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες που συνδύαζαν δεξιότητες ενισχύεται επίσης από τον ισχυρισμό των Houlahan και Taska

(2015) πως όταν το τραγούδι συνοδεύεται από δράση γίνεται πιο ελκυστικό για τα παιδιά.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Με ποιον τρόπο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες προσέγγισης του παραδοσιακού τραγουδιού που σχεδιάστηκαν με βάση τη θεωρία των ΠΤΝ;») θα αναφερθούμε δηλαδή στο πώς αναδείχθηκαν οι Τύποι Νοημοσύνης μέσω των σχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων. Καθώς ήταν αρκετοί, θα αναφέρουμε μερικούς ενδεικτικά, όπως αυτοί εκδηλώθηκαν.

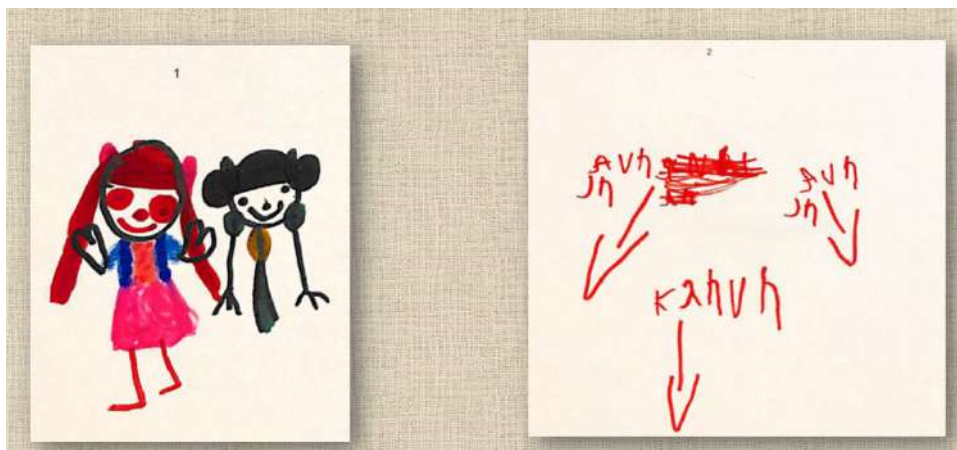
Ειδικότερα, κατά την εισαγωγική παρουσίαση του «Ντίλι Ντίλι», με αφορμή τους στίχους, προέκυψε μια συζήτηση ως προς τις διαφορές παρελθόντος- παρόντος και τις δυσκολίες της καθημερινότητας παλαιότερα (π.χ. «Γιατί νομίζετε ότι αναφέρεται στο τραγούδι ότι το καντήλι φέγγει, ώστε να κενθήσει η κόρη; Συμβαίνει τώρα ή παλαιότερα;»). Αυτό πιθανώς αποτέλεσε ένα ερέθισμα για την καλλιέργεια της Υπαρξιακής Νοημοσύνης. Επιπλέον, αναδείχθηκε σε μεγάλο βαθμό η Νατουραλιστική Νοημοσύνη, αφού τα παιδιά αξιοποίησαν υλικά του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος κατά την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.

Ακόμη, κατά τη δραματοποίηση των στίχων, ενθαρρύνθηκε η Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη με όχημα την αυτορρύθμιση του παιδιού (Gardner, 1983/2011) και η Διαπροσωπική Νοημοσύνη, εφόσον το παιδί σταδιακά κατανοούσε ποια συμπεριφορά σχετίζεται με τον εκάστοτε ρόλο που υποδύοταν (Lightfoot et al., 2014). Παράλληλα, αναδείχθηκε η Κιναισθητική Νοημοσύνη με τον έλεγχο του σώματος και την επιδέξια χρήση αντικειμένων (Gardner, 1983/2011), όπως το μαντήλι, καθώς και ο συνδυασμός Κιναισθητικής και Μουσικής Νοημοσύνης με τον συγχρονισμό δραματικής και ρυθμικής δεξιοτήτας (βλ. Moran et al., 2006, σχετικά με την αλληλεπίδραση των Τύπων Νοημοσύνης). Επιπρόσθετα, κατά την αναπαράσταση του τονικού ύψους, μεταξύ των ΤΝ που καλλιεργήθηκαν ήταν η Χωρική Νοημοσύνη, διότι τα παιδιά κλήθηκαν να αποδώσουν με το σώμα τους στο χώρο πώς αντιλαμβάνονται τη διαφορά της τονικότητας μες στο τραγούδι.

Καταληκτικά, η πολλαπλή αναπαράσταση αντικειμένου, δηλαδή η χρήση διαφοροποιημένων τρόπων παρουσίασης των εννοιών (Φλουρής, 2006, 2020· Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012), ως τρόπος διδακτικής αξιοποίησης της θεωρίας που εισηγείται ο ίδιος ο Gardner (1999α, 1999β), αξιοποιήθηκε σε ποικίλες εκφάνσεις της διαδικασίας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση μπορεί να συνδεθεί με τον ισχυρισμό του Ντινόπουλου (2007) πως όταν η παραδοσιακή μουσική προσεγγίζεται με σύγχρονο και ελκυστικό τρόπο δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για τη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων. Για παράδειγμα, στη γραφική παρτιτούρα τα παιδιά σε δυνάδες αναπαρέστησαν εικονικά με εφευρετικούς τρόπους τη διαφορά της τονικότητας που εντοπίζεται στο τραγούδι (Εικόνα 1). Μάλιστα και η ίδια η εκπαιδευτικός δήλωσε ενθουσιασμένη με την πρωτοτυπία και την εφευρετικότητα των παιδιών.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Ποια ήταν η στάση των παιδιών απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι;»), από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την αποδελτιωμένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού και τα συμπληρωματικά στοιχεία σε αυτήν, το προσωπικό της ημερολόγιο και τα έργα των παιδιών προέκυψε ότι μετά το πέρας της εκπαιδευτικής δράσης τα παιδιά ενίσχυσαν τη θετική τους στάση απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι επιδεικνύοντας ζήλο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που αφορμώνταν από το «Ντίλι Ντίλι». Όμως, παραδόξως, απουσίαζαν τα σχετικά βιώματα από το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ως πιθανές αιτίες μπορεί κανείς να υποθέσει το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, καθώς και τα φτωχά στην παράδοση ερεθίσματα που προσφέρει το σύγχρονο αστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι τα παιδιά συνέδεσαν το τραγούδι με τον χορό. Αυτό συνέβη, καθώς ίσως ταύτισαν τα μουσικά ακούσματα από το πρόσφατο εργαστήριο παραδοσιακού χορού στο οποίο είχε συμμετάσχει η ομάδα. Ακόμη, στην εισαγωγική συζήτηση που προηγήθηκε των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, τα νήπια αναφέρθηκαν στο «παραδοσιακό» δίνοντας τον χαρακτηρισμό ως «κάτι παλιό», «της Ελλάδας τα παλιά», κάτι που παρόμοια είχε εντοπίσει και η Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου (2016).



Εικόνα 1. Παραδείγματα απόδοσης της διαφοράς τονικού ύψους σε γραφική παρτιτούρα

Γενικά συμπεράσματα

Σε γενικότερο επίπεδο, θεωρούμε ότι η παρούσα πρόταση φέρνει το παιδί σε επαφή με το παραδοσιακό τραγούδι αξιοποιώντας όλους τους Τύπους Νοημοσύνης. Αυτός ο ισχυρισμός απορρέει από απτές ενθαρρυντικές ενδείξεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, χωρίς να παραμένουμε αποκλειστικά και μόνο στο πεδίο των θεωρητικών υποθέσεων. Αναντίρρητα, είναι αδόκιμες οι γενικεύσεις από την ανάλυση κάποιων στοιχείων ποιοτικής έρευνας. Εξάλλου, δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει τη μοναδικότητα του εκάστοτε πλαισίου (Lincoln & Guba, 1985). Επομένως, θεωρούμε ότι η παρούσα προσπάθεια αποτελεί έναυσμα για την υλοποίηση παρόμοιων εγχειρημάτων σε πιο εκτεταμένο επίπεδο.

Παράλληλα, η επένδυση της διδακτικής πρότασης με τη Θεωρία του Gardner προσφέρει το πλεονέκτημα της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρότασης σε ποικίλα πλαίσια, καθώς ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας αναφοράς. Το τελευταίο άλλωστε είναι και ζητούμενο της Θεωρίας, δηλαδή να κάνει ορατό το κάθε άτομο.

Αναφορικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι, ήταν έκδηλη η απουσία προσωπικών βιωμάτων που να πηγάζουν από το άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον τους. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είχε κάποια σχέση με την παραδοσιακή μουσική μέσω των εργαστηρίων παραδοσιακού χορού που διεξάγονταν στο νηπιαγωγείο. Συνεπακόλουθα, οι παραδοσιακοί μουσικοί σκοποί δεν τους ήταν ανοίκιοι. Το τελευταίο, συν το γεγονός ότι υιοθετήθηκε μια πολυπρισματική οπτική, ήταν δύο παράγοντες που ώθησαν τα παιδιά να αποζητούν το τραγούδι σε διάφορες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη εισαγωγής του παραδοσιακού τραγουδιού στο νηπιαγωγείο. Κάτι τέτοιο συγκεντρώνει πολλές πιθανότητες, ώστε τα παιδιά να βελτιώσουν τις πεποιθήσεις τους απέναντι στον τοπικό μουσικό πολιτισμό

(Παπαπαναγιώτου, 2006), σε αντιδιαστολή με την πραγματοποίηση μιας παρέμβασης σε μεταγενέστερο ηλικιακό φάσμα, όπως σε εφήβους (Perakaki, 2013).

Δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι και το ίδιο το τραγούδι προσεγγίστηκε ικανοποιητικά από το σύνολο των παιδιών. Μια ακόμα διαπίστωση που αναδύθηκε είναι πως και οι μουσικές έννοιες (δηλαδή το τονικό ύψος και ο ρυθμός) που είχαν τεθεί ως εκπαιδευτικοί στόχοι κατανοήθηκαν από εκείνα. Τα δυο συμπεράσματα επισημαίνονται, καθώς από τους ερευνητές τονίζεται ο κίνδυνος να υποβαθμιστούν οι μουσικοί στόχοι όταν χρησιμοποιείται ποικιλία μέσων στο μάθημα της μουσικής (Economidou Stavrou et al., 2011· Χρυσοστόμου, 2005).

Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας, ακολουθούν κάποιες προτάσεις προς συνέχιση του παρόντος εγχειρήματος. Προτείνεται η υλοποίηση μιας παρεμφερούς δράσης σε πιο διευρυμένο χρονικό ορίζοντα, εφόσον η τρέχουσα περιορίστηκε στις πέντε ημέρες. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είχαν τεθεί δύο μουσικοί στόχοι· η κατανόηση του τονικού ύψους και του ρυθμού, καθώς υπήρχε δισταγμός λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου. Θα ήταν επομένως προτιμότερη η ένταξη περισσότερων του ενός τραγουδιών προς εκμάθηση, ώστε να προκύψουν πιο αντιπροσωπευτικά στοιχεία, αναφορικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο παραδοσιακό τραγούδι.

Πρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ήταν διαφωτιστική μια πιο στοχευμένη συζήτηση με τα νήπια, ώστε να φανερωθούν ξεκάθαρα οι πεποιθήσεις τους για το πώς πλέον αντιλαμβάνονται το παραδοσιακό τραγούδι κι αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την αρχική τους ματιά. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας αντίστοιχης δράσης σε ομάδα παιδιών που εντάσσονται σε παρόμοιο ηλικιακό φάσμα, καθώς συναντάται έλλειψη τους στο πεδίο των εφαρμογών, σε αντίθεση με μελέτες που αφορούν άτομα μεγαλύτερων ηλικιών.

Σε δεύτερο επίπεδο προτείνεται η σύνδεση της ομάδας αναφοράς με την τοπική της παράδοση και κατ' επέκταση με την κοινότητα στην οποία εντάσσεται. Τελευταίο, αλλά όχι ήσσονος σημασίας, σε παρεμφερή δράση συστήνεται η ενδεδειγμένη παρατήρηση των παιδιών με σκοπό να εξαχθούν συγκεκριμένα στοιχεία για καθέναν από τους Τύπους Νοημοσύνης και τον τρόπο έκφρασής τους. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια εισαγωγική απόπειρα σε αυτόν τον τομέα. Τελικά, αυτό που οφείλουμε να έχουμε πάντα κατά νου σχεδιάζοντας και προετοιμάζοντας μια δράση είναι: «Ως μουσικοπαιδαγωγοί συναντάμε τις διανοητικές ανάγκες όλων των μαθητών στις τάξεις μας;» (Mallonee, 1998, σελ. 41).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum. *Educational Leadership*, 52(3). <https://www.ascd.org/el/articles/multiple-intelligences-seven-ways-to-approach-curriculum>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3η εκδ.). ASCD
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8η εκδ.). Routledge.
- Crim, C. L., Kennedy, K. D., & Thornton, J. S. (2013). Differentiating for Multiple Intelligences: A Study of Students' Understandings through the Use of Aesthetic Representations. *Issues in Teacher Education*, 22(2), 69-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013808>
- Διονυσίου, Ζ. (2019). Αναπτύσσοντας τη μουσικότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Το πρωτόκολλο μουσικότητας του προγράμματος MusiChild. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 109-132). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Economidou Stavrou, N., Chrysostomou, S., & Socratous, H. (2011). Music Learning in the Early Years: Interdisciplinary Approaches based on Multiple Intelligences. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.21977/D97110001>

- Economidou Stavrou, N. (2015). Every Learner Counts: Addressing our Learners' Needs in Music Teaching and Learning. In N. Economidou Stavrou & M. Stakelum (Eds.), *Every learner counts: Democracy and Inclusion in Music Education. European Perspectives in Music Education* (pp. 65-80). Helbling Publications.
- Feldman, D. H. (2003). The Creation of Multiple Intelligences Theory: A Study in High-Level Thinking. In R. K. Sawyer, V. J. Steiner, S. Moran, R. J. Stenberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and Development* (pp. 139-185). Oxford University Press.
- Fox, D. B. (1991). Music, Development and the Young Child. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46. <https://doi.org/10.2307/3397862>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999α). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999β). Multiple approaches to understanding. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design: Theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol.2, pp. 69-90). Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary Minds: Portraits Of 4 Exceptional Individuals And An Examination Of Our Own Extraordinariness*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. (Original work published 1983)
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Glesne, C. (2017). *Η Ποιοτική Έρευνα: Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Μεταίχμιο.
- Gordon, E. E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41-44. <https://doi.org/10.2307/3399589>
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (3η εκδ.). GIA Publications.
- Greene, J. C. (2012). Engaging Critical Issues in Social Inquiry by Mixing Methods. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 755-773. <https://doi.org/10.1177/0002764211433794>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education* (2η εκδ.). Oxford University Press.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. Στο Φ. Ίσαρη, & Μ. Πουρκός, *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* (σσ. 12-49). <http://hdl.handle.net/11419/5818>
- Κούβαν, Ο. (2016). *Παιδικό σχέδιο: Η γνωστική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2013). Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη: Ποιοτική έρευνα στα εγχειρίδια των μαθημάτων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 44-67.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Gutenberg
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications
- Mallonee, R. (1998). Applying Multiple Intelligence Theory in the Music Classroom. *The Choral Journal*, 38(8), 37-41. <http://www.jstor.org/stable/23552494>
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27. <https://www.ascd.org/el/articles/orchestrating-multiple-intelligences> .
- Narita, F. M. (2017). Informal learning in action: the domains of music teaching and their pedagogic modes. *Music Education Research*, 19(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1095866>
- Ντινόπουλος, Κ. (2007). *Η διδασκαλία της μουσικής των παιδιών ηλικίας 8 έως 10 χρόνων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και η επίδρασή της στις στάσεις τους σχετικά με την ελληνική μουσική παράδοση*. [Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο]. <https://doi.org/10.12681/eadd/14630>
- Παπαθεράποντος- Κωνσταντίνου, Ε. (2016). Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Στο Μ. Κοκκίδου, & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (σσ. 372-380). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 5-30.
- Perakaki, E. (2013). Can a music course on Greek Traditional Music change pupils' dispositions? A classroom teacher research project. *Hellenic Journal of Music Education and Culture*, 4(1). <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMec/article/view/42>

- Pieridou-Skoutella, A. (2011). Greek popular music and the construction of musical identities by Greek-Cypriot school children. In L. Green (Ed.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures* (pp. 128-141). Indiana University Press.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική παιδαγωγική: μια συστηματική προσέγγιση: με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Orpheus.
- Σαρικάκη, Γ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο μάθημα της μουσικής μέσω ενός τραγουδιού. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 7-8, 22-32.
https://mspn.primarymusic.gr/mspn/images/stories/Τευχος_7_8/sarikaki_22-32.pdf
- Σταύρου, Ι. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση- σημερινή πραγματικότητα*. [Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο].
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15685#page/1/mode/2up>
- Suzuki, S. (1998). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Warner Bros. Publications.
- Τερζοπούλου, Μ. (2007). *Το παιδί και το τραγούδι*. (Ενθετο έντυπο στον δίσκο «Ο κυρ-Βοριάς... και άλλα τραγούδια για παιδιά»). Καλλιτεχνικός Σύλλογος Δημοτικής Μουσικής Δόμνα Σαμίου.
- Uppitis, R. B. (2018). Music and the Arts: As Ubiquitous and Fundamental as the Air we Breathe. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Music and Music Education in People's Lives: The Oxford Handbook of Music Education* (vol.1, pp. 430-434). Oxford University Press.
- Φλουρής, Γ. (2006). Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής* (Θεματικό τχ), 125-154.
- Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση: Θεωρία, Έρευνες, Εφαρμογές*. Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ., & Μαυρόπουλος, Α. (2012). Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. (σσ. 356-368). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Panas Music.
- Wolffebuttel, C. (2021). Music education and folk music. *International Journal of Social Science Studies*, 9(1), 64-70. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v9i1.5114>

Χαρισίδου, Χ.-Α. (2023). Η κατανόηση της προφορικής μάθησης στη διδασκαλία αχλαδόσχημης λύρας σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Λύρα Μακεδονίας, μια μελέτη περίπτωσης. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περρακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες, Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 360-366). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η κατανόηση της προφορικής μάθησης στη διδασκαλία αχλαδόσχημης λύρας σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Λύρα Μακεδονίας, μια μελέτη περίπτωσης

Χριστίνα-Ανθή Χαρισίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
xristinaanthi@gmail.com

Περίληψη

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ερευνητές παρουσιάζει η ένταξη της παραδοσιακής μουσικής σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Διερευνούν με ποιο τρόπο μπορεί να διδαχθεί, δεδομένου ότι πρόκειται για μια παράδοση, σύμφωνα με την οποία η μετάδοση της μουσικής γνώσης στηρίζεται στην προφορικότητα. Οι πρόσφατες έρευνες της Εθνομουσικολογίας και της Μουσικοπαιδαγωγικής φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η προφορικότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά πολλών μουσικών παραδόσεων (Διονυσίου, 2016). Εύλογα λοιπόν συνάγεται, ότι παρά το γεγονός πως η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων μπορεί «να φιλοξενηθεί» σε τυπικά πλαίσια, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο αποκλειστικά για τυπική μουσική εκπαίδευση εξαιτίας της φύσης της. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν δάσκαλοι αχλαδόσχημης λύρας και εργαλεία που αξιοποιούν. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε δασκάλους λύρας (τρεις κρητικής, δύο μακεδονικής), αφού προηγήθηκε παρατήρηση τριών μαθημάτων ενός προς ένα του καθενός. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα δοθεί έμφαση στην περίπτωση της λύρας Μακεδονίας. Από τις μεταγραμμένες ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν λεκτικά δεδομένα από τα οποία φάνηκε πως κάποιοι δάσκαλοι επιλέγουν την παρτιτούρα αλλά και τη μίμηση. Στη μελέτη περίπτωσης της μακεδονικής λύρας παρατηρείται ο λυράρης να επιλέγει αποκλειστικά την προφορική μάθηση χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, καθώς και την αξιοποίηση ηχογραφημένου υλικού.

Λέξεις κλειδιά: προφορικότητα, πρακτικές διδασκαλίας, άτυπη μουσική μάθηση

Understanding oral learning in the teaching of the pear-shaped lyre in modern educational contexts: Macedonian lyre, a case study.

Christina-Anthi Charisidou

Primary Educator – Master Student, National & Kapodistrian University of Athens
xristinaanthi@gmail.com

Abstract

Researchers are particularly interested in the incorporation of traditional music into modern educational environments. They are exploring ways in which it can be taught, given that it is a tradition in which the transmission of musical knowledge is based on oral communication. Recent research in Ethnomusicology and Music Education seems to agree that orality is one of the key features of many musical traditions. Therefore, it can be inferred that while the teaching of traditional instruments can be “accommodated” within formal frameworks, we cannot speak exclusively of formal musical education because of its nature. The purpose of the research is to explore the teaching practices used by lyra (traditional stringed instrument) teachers and the

tools they utilize, particularly in the case of the Macedonian lyra. Semi-structured interviews were conducted with five lyra teachers (Cretan, Macedonian) after observing three lessons of each teacher. The interviews were transcribed, and from the data collected, it became apparent that some teachers chose to use sheet music and imitation. The study suggests that the oral transmission of traditional music knowledge is one of the fundamental characteristics of many musical traditions. Therefore, despite the fact that the teaching of traditional instruments can be accommodated in formal education frameworks, it cannot be considered exclusively formal music education due to its nature.

Keywords: orality, teaching practices, informal music learning

Βιβλιογραφικό μέρος

Σύμφωνα με τον Rice (1994), η ενασχόληση με την παραδοσιακή μουσική ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση μέσα από κοινωνικές και γνωστικές διεργασίες. Προϋπόθεση βέβαια, αποτελεί να βιώσει το άτομο την παράδοση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής του συμμετοχής στο χορό, στο τραγούδι, τη μουσική παραγωγή. Δεδομένου ότι τα παραδοσιακά όργανα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κοινωνία της εκάστοτε εποχής, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ένα νέο, είναι σημαντικό, να κατανοήσει κανείς το πλαίσιο που λειτουργούσε ένα μουσικό όργανο και το ρόλο που είχε στην κοινωνία αλλά και πως φαντάζει μέσα στη σύγχρονη κοινωνία προτού αποφασίσει να διδάξει.

Στις αγροκτηνοτροφικές κοινωνίες των περασμένων αιώνων διαπιστώνουμε ότι, ο μαθητευόμενος καλούνταν να δει, να ακούσει και έπειτα να μιμηθεί τον μουσικό που έπαιζε (Φλωράκη, 2019), εξυπηρετώντας τους σκοπούς του δασκάλου αλλά όχι με μια τυπική διαδικασία, όπως έχουμε συνηθίσει στις μέρες μας. Στις μέρες μας η εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων στα σχολεία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις ιδιωτικές σχολές και στα ωδεία οργανώνεται γύρω από μεθόδους εμπνευσμένες από την άτυπη μουσική μάθηση, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, με πρότυπα τη μαθητεία, την αυτοδιδασκαλία και τη μάθηση σε ένα σύνολο (Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, 2016) και μέθοδο διδασκαλίας τη διδασκαλία με το αυτί, βάσει ακρόασης, παρατήρησης και μίμησης (Φλωράκη, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι επιλογές ενός εκπαιδευτικού μουσικής επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της μουσικότητας (Rodriguez, 2004) η παραδοσιακή μουσική, όπως διαπιστώνει ο Rice (1994) μοιάζει να μαθαίνεται αλλά να μην μπορεί να διδαχθεί μέσω οργανωμένων μαθημάτων. Γίνεται προσπάθεια λοιπόν, να υπάρξει μια σύζευξη ανάμεσα στην εγγενή προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων και τις νόρμες του σχολικού πλαισίου, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι ανάγκες των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης της παραδοσιακής μουσικής.

Το 1988 αποτελεί μια ημερομηνία ορόσημο για την παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση και τους παραδοσιακούς μουσικούς, αφού σηματοδοτεί την ίδρυση του πρώτου δημόσιου Μουσικού Σχολείου (Φλωράκη, 2019· Apostolis & Ververis, 2020) και την επίσημη θεσμοποίηση της διδασκαλίας παραδοσιακών οργάνων, η οποία ενισχύεται από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και έπειτα με την ίδρυση Μουσικών Σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμημάτων όπως το Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑ.ΜΑΚ.) ή το πρώην Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (Τ.Ε.Ι. Ηλείου) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και με την εισαγωγή της διδασκαλίας των παραδοσιακών οργάνων σε μουσικές σχολές και μουσικά σεμινάρια (Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, 2016).

Μείζονος σημασίας για τη μελέτη των άτυπων μορφών μάθησης είναι η κατανόηση της προφορικής/ακουστικής μάθησης στην οποία συγκαταλέγονται η μίμηση, ο αυτοσχεδιασμός, η χρήση ή η απουσία της μουσικής σημειογραφίας και οι τακτικές

πρόβας (Campbell, 2003 στο Φλωράκη, 2019). Σύμφωνα με τον Κοκκώνη (2007), η θέση της παραδοσιακής μουσικής σε ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα μπορεί να είναι “κάπου ενδιάμεσα” (somewhere in between) στην τυπική μουσική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση, δεδομένου ότι το σχολικό ή πανεπιστημιακό πλαίσιο είναι εξ ορισμού διαφορετικό από αυτό που οι παλιοί παραδοσιακοί μουσικοί έμαθαν την τέχνη τους (Apostolis & Ververis, 2020).

Οι Apostolis & Ververis (2020) εντοπίζουν μέσα από τη βιβλιογραφία τις περιπτώσεις των μουσικών του παρελθόντος που μάθαιναν μουσική παίζοντας με παρέες συνομηλίκων ή στη γειτονιά αφιερώνοντας πολύ χρόνο στη «μελέτη» χωρίς αυτή η μελέτη όμως να είναι συνειδητή. Όταν ήθελαν να προχωρήσουν μουσικά ήταν αναγκαίο να μαθητεύσουν κοντά σε κάποιο συγγενικό τους πρόσωπο μεγαλύτερης ηλικίας. Η μεταφορά της γνώσης προέρχονταν από μια διαδικασία βασισμένη στην προφορικότητα, η οποία μπορούσε να προάγει τη δημιουργικότητα, αλλά και να λειτουργεί ως σταθμιστής του παραδοσιακού ή του παλαιού σε σχέση με το νεωτερικό Bohlman, 1988 στο Διονυσίου, 2016). Σύμφωνα με την Campbell (2001), πολλοί μουσικοί με αντίστοιχες επιρροές από τις μουσικές προφορικές παραδόσεις της παγκόσμιας κοινότητας άρχισαν να μεταγράφουν τη μουσική τους σε παρτιτούρα όταν κλήθηκαν να διδάξουν σε τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως Μουσικά Σχολεία και Πανεπιστήμια (Apostolis & Ververis, 2020). Η ανάγκη για σημειογραφία θα μπορούσε να καλυφθεί και μέσω της Παρασημαντικής. Οι δάσκαλοι του ταμπούρα κλήθηκαν να επιλέξουν σύστημα σημειογραφίας. Δεδομένου όμως ότι οι πλειονότητα δεν είχε διδαχθεί Βυζαντινή ήταν πιθανότερο να επιλέξουν τη δυτική σημειογραφία (Διονυσίου, 2000).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αντίστοιχες έρευνες προσανατολισμένες στο βιολί και στο σαντούρι, ενώ καταγράφονται τρόποι διδασκαλίας παραδοσιακής μουσικής, όπως η χρήση βιβλίων θεωρίας της μουσικής, οι παρτιτούρες δυτικοευρωπαϊκής σημειογραφίας, η Παρασημαντική σημειογραφία, η ακρόαση ηχογραφημένου ηχητικού υλικού, η ακρόαση από την φωνητική ή οργανική εκτέλεση ενός τραγουδιού από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, η ηχογράφιση του μαθήματος και η προφορική μάθηση (χωρίς την αξιοποίηση σημειογραφίας) (Dionyssiou, 2000).

Εμπειρικό μέρος

Σκοπός της ευρύτερης έρευνας είναι να μελετήσει τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι αχλαδόσχημης λύρας και τα εργαλεία που αξιοποιούν. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε δασκάλους λύρας τρεις από τους οποίους έπαιζαν κρητική και δύο μακεδονική λύρα, αφού προηγήθηκε παρατήρηση τριών μαθημάτων ενός προς ένα του καθενός. Προϋπόθεση για να συμμετάσχει κάποιος δάσκαλος στην έρευνα ήταν να έχει τουλάχιστον 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Από τις μεταγραμμένες ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν λεκτικά δεδομένα από τα οποία φάνηκε πως κάποιοι δάσκαλοι επιλέγουν την παρτιτούρα ή κάποια προσωπική σημειογραφία αλλά και τη μίμηση μέσω βιντεοσκόπησης, ενώ γίνονται προσπάθειες για συγγραφή και δημιουργία μεθόδου κρητικής λύρας.

Ακολουθήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και ειδικότερα δειγματοληψία-χιονοστιβάδα, αφού ζητήθηκε από κάποιους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη. Στη δειγματοληψία αυτή ο ερευνητής αρχικά επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από το πληθυσμό που τον ενδιαφέρει, τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται συνήθως όταν υπάρχει δυσκολία να εντοπιστούν μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα δοθεί έμφαση στην περίπτωση της λύρας

Μακεδονίας και στο συγκεκριμένο λυράρη για τον τρόπο που επιλέγει να διδάξει το συγκεκριμένο μουσικό όργανο σε συνάρτηση με το πολύμορφο μουσικό υπόβαθρο που διαθέτει. Στη μελέτη περίπτωσης της μακεδονικής λύρας παρατηρείται ο λυράρης να επιλέγει στη διδασκαλία αποκλειστικά την προφορική μάθηση χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, καθώς και την αξιοποίηση ηχογραφημένου υλικού. Το προφίλ του συμμετέχοντα παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί προσεγγίζει τη μουσική πολυεπίπεδα και πολύπλευρα, μιας και εκτός από δάσκαλος λύρας είναι απόφοιτος Πληροφορικής, απόφοιτος Μουσικής Τεχνολογίας, μουσικός, συνθέτης, οργανοποιός.

Ο συγκεκριμένος οργανοπαίκτης είναι αυτοδίδακτος και ξεκίνησε από μόνος του «να προσπαθεί να βρει τον ήχο» του με το αυτί ακούγοντας δίσκους αλλά και από τα γλέντια και από τα δρώμενα που άκουγε «με καθημερινή μελέτη και το άκουσμα». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «Ας πούμε περπατούσα στο δρόμο πήγαινα για καφέ και προσπαθούσα να θυμηθώ να έχω στο μυαλό μου ένα σκοπό... δηλαδή για ώρες αυτή η διαδικασία...». Καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε η παρατήρηση από άλλους παίκτες και οι συζητήσεις που έκανε μαζί τους.

Όταν ρωτήθηκε για το πώς έχει διαμορφώσει τον τρόπο που διδάσκει απάντησε πως στα πρώτα μαθήματα μιμήθηκε τον τρόπο που μάθαινα εκείνος σκεπτόμενος πως μπορεί ο ίδιος να έμαθε λύρα. Δεν κρατάει αυστηρή δομή σε κάθε μάθημα, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις δυσκολίες των μαθητών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια τραγουδιών και τις «κάνει ασκήσεις» σπάζοντας το κομμάτι σε μικρότερα τμήματα και δουλεύοντάς το μεμονωμένα. Όταν πρόκειται να διδάξει ένα νέο κομμάτι πρώτα ασχολείται με το ρυθμικό μέρος, έπειτα με το μελωδικό. Όπως αναφέρει:

...θα το παίξω εννοείται κι εγώ! Ν' ακούσει κι ο μαθητής τι πάμε να μάθουμε... και μετά το βλέπουμε βήμα-βήμα... δηλαδή το σπάμε. Το τεμαχίζουμε σε κομματάκια. Παίρνουμε τις πρώτες φράσεις και μαθαίνουμε βήμα-βήμα, δηλαδή δακτυλισμό-δακτυλισμό, χωρίς νότες. Έχουμε αριθμήσει και τα δάχτυλα 1-2-3-4, δείκτης-μέσος-παράμεσος και μικρός, οπότε τα βλέπουμε έτσι...

Δεδομένου ότι συχνά στη μουσική διδασκαλία αξιοποιείται η μουσική σημειογραφία συζητήθηκε το κατά πόσο το επιλέγει. Πεντάγραμμα έχει χρησιμοποιήσει μετά από παρότρυνση μαθητή αλλά το θεωρεί χρονοβόρο και λόγω του ότι ««τα τραγούδια δεν πατάνε σε συγκεκριμένες νότες δεν μπορούν να μουν στο πεντάγραμμα». Θεωρεί το βίντεο πιο άμεσο και καλύτερη εξάσκηση το να προσπαθήσει να το θυμηθεί κι ας το ξεχάσει στο επόμενο μάθημα.

Είναι πιο κοντά και στην πραγματικότητα... Αμα πας πάνω σε ένα γλέντι, θα πεις «ώπα τι τραγούδι είναι αυτό; Κάτσε να το πάρω ας πούμε να το θυμηθώ... Χωρίς χαρτί. Χωρίς τίποτα. Μπορεί να πεις «αα παίζει έτσι. Έτσι το θυμάμαι».

Σύμφωνα με τον ίδιο, απώτερος σκοπός είναι ένας μαθητής να ακούει ένα τραγούδι που δεν το ξέρει και να μπορεί να το βγάλει στη λύρα.

Να λέει «ξεκινάει από το δεύτερο δάχτυλο»... Δηλαδή, κάπως να μάθει λύρα. Να γίνει λυράρης! Να μην είναι οργανοπαίκτης... Να έχει όλη τη φιλοσοφία... οπότε η μνήμη παίζει ρόλο σε αυτό. Να υπάρχει ο σκοπός μέσα στο μυαλό.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, όπως επισημαίνει συχνά η μη χρήση σημειογραφίας και το γεγονός ότι δεν αποτελεί προαπαιτούμενο να γνωρίζει κάποιος νότες για να μάθει λύρα, ενθαρρύνει κάποιους μαθητές να ασχοληθούν.

Έμαθαν έτσι και κάποιοι κιόλας, όπως κι εγώ πιο μικρός. Ρωτούσαν «αα έχει νότες κι αυτά;» Και λέω «όχι» και χαλαρώνουν κατευθείαν... Νομίζω ότι σε κάποιες [περιπτώσεις] λειτουργεί ότι... «εντάξει, μπορώ να μάθω και εγώ που

δεν ξέρω νότες» γιατί και εμένα ήταν μια φοβία μου οι νότες.- Σαν τα Μαθηματικά. Πολύπλοκα.- Και σε αυτά τα όργανα υπάρχει η δυνατότητα να μάθεις χωρίς [νότες].

Αναφορικά με το διδασκόμενο ρεπερτόριο, αυτό προσεγγίζεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι δεν υπάρχει και ο απαραίτητος σεβασμός προς τους παλαιότερους.

Αυτό που θέλω να κάνω είναι να τους δείξω όλα τα κομματάκια lego που μπορεί να υπάρχουν για το τραγούδι. Και αυτό... ο καθένας τα συνδυάζει όπως θέλει... Εκεί είναι και το προσωπικό χρώμα... Αλίμονο αν όλοι παίζουμε σαν τους παππούδες μας ακριβώς-ακριβώς. Δεν λέω να μη σεβόμαστε. Σέβεσαι αυτό το πράγμα. Αλλά η δική μου ψυχοσύνθεση μου λέει αυτή τη στιγμή «βάλε αυτά τα τρία από γεμίσματα».

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην αξία του γλεντιού και στο κατά πόσο το παίξιμο και η ελευθερία έκφρασης του οργανοπαίκτη μπορεί να επηρεάσει το γλέντι και πώς αυτό κατ' επέκταση μπορεί να μεταφερθεί στο μαθητή.

Για να χορέψει ο άλλος και να γλεντήσει πρέπει να είσαι ελεύθερος μέσα σου σαν μουσικός. Αυτό δεν γίνεται πάντα, αλλά καλό είναι ο μαθητής να το ξέρει. Τουλάχιστον από μένα να πάρει αυτή την πληροφορία... Ας πάρει τα εργαλεία και ας ξέρει να τα συνθέσει αυτός ή αυτή και όπως τυχαίνει και ανάλογα την περίπτωση.

Από την παρακολούθηση των μαθημάτων, ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναδείχθηκε η ενίσχυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη χρήση των παρομοιώσεων. Επιλέγει να χρησιμοποιεί παρομοιώσεις γιατί, όπως είπε «βοηθάει να φύγει το μυαλό του μαθητή από τα πλαίσια του μαθήματος... Ωδείο και νότες και τα λοιπά...». Χαρακτηριστικά, ανέφερε τα εξής:

Ο ρυθμός δεν είναι αυτό... Είναι... παραδείγματος χάρη, περπατάς στο χωριό σου και κατεβαίνεις χοροπηδώντας... Ταμ ταραραμ ταμ ταμ... Έτσι ώστε να αποκτήσει και λίγη φαντασία ώστε να μπορεί να βλέπει το ρυθμό και διαφορετικά. Μεταβάλλονται οι ρυθμοί και πολλές φορές είναι... πώς να το πω... περπάτημα. Είναι τρόπος διασκελισμού. Ένα τραγούδι... Υπάρχουν και δρομικά τραγούδια και κάποιος που έχει έμπειρο αντί θα τα ακούσει... Αυτό είναι ένα τραγούδι που συνοδεύει περπάτημα στο χωριό.

Συνεχίζει με άλλο παράδειγμα:

Θα πεις τώρα για τις δοξαριές ότι θα πρέπει να είναι όπως κινείται μία τραμπάλα. Ναι, μία τραμπάλα ή μία κούνια. Γιατί και αυτά είναι φυσικά φαινόμενα. Έχουν καμπύλες...

Ως προς το ζήτημα της σημειογραφίας, χρησιμοποιεί βιβλία θεωρίας της μουσικής για τον ίδιο αλλά όχι με τους μαθητές του. Έτσι, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του, δεν χρησιμοποιεί παρτιτούρες δυτικοευρωπαϊκής σημειογραφίας, ούτε παρασημαντική σημειογραφία. Αντ' αυτού, προτιμά την ακρόαση ηχογραφημένου ηχητικού υλικού και να παίζει ο ίδιος μέσα στην τάξη. Ηχογραφεί τα τραγούδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος και παρακινεί τους μαθητές να δουν και στο youtube και να παρατηρήσουν, ν' ακούσουν άλλους λυράρηδες, όχι μόνο από την περιοχή που μελετούν. Ως σημαντικότερο μέσο, λοιπόν φαίνεται να θεωρεί την παρατήρηση:

Η παρατήρηση της φύσης και οτιδήποτε είναι γύρω σου νομίζω ότι είναι αρκετό.

Είτε είναι ηχητική, είτε είναι οπτική, είτε είναι συναισθηματική, νομίζω ότι όλη η έρευνα βασίζεται στην παρατήρηση και είναι πολύ σημαντική.

Τέλος, αναφορικά με το αν κρίνει απαραίτητο ν' αποτυπωθούν όλα αυτά με κάποιο τρόπο σε βιβλίο, εμφατικά απαντά:

Χρειάζεται; Γιατί αυτό δεν μαθαίνεται έτσι. Αυτό πρέπει να το αντλήσει ο μαθητής από τον εαυτό του. Κάπως να το μάθει... να γίνει ένας τρόπος ζωής... ότι πήγα εκεί πέρα και παρατήρησα αυτό και μου ήρθε στο μυαλό... Δηλαδή πρέπει να είναι ζωντανός άνθρωπος. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία.

Καταλήγει τονίζοντας την αξία της παρατήρησης για άλλη μια φορά και συνδέοντας την με την αξιοποίηση των παρομοιώσεων:

Ό,τι έχει να κάνει με την παρατήρηση της φύσης και μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε... Για αυτό, το πιο σημαντικό δεν είναι να τα πω εγώ, αλλά να βγούνε έξω και να τα παρατηρούν οι ίδιοι! Δηλαδή, την ώρα που θα κάθονται στη θάλασσα, παραδείγματος χάρη, να βλέπουν πώς έρχεται το κύμα... πώς φεύγει. Να αρχίσουν να ακούνε το ρυθμό, τη συχνότητα και όλα αυτά. Την αναπνοή που έχει... έχει ένα παλμό. Έχει μία αναπνοή εκείνη την ημέρα. Την επομένη έχει μία άλλη. Αν αυτό αρχίζει και το παρατηρεί ο μαθητής, τότε εγώ είμαι αχρείαστος σε αυτά τα ρυθμικά. Θα μπορέσει να εξάγει τα συμπεράσματα. Οπότε μετά, θα πούμε «ξέρεις τι; Εδώ πέρα είναι η δοξάρια σαν να χοροπηδάει. Σαν να κάνει κυματισμούς».

Συζήτηση

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε το πώς διδάσκονται λύρα σήμερα οι νέοι οργανοπαίκτες αλλά και πώς διδάσκουν οι σύγχρονοι συγκριτικά με τους παλιότερους, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές, αναλόγως με το τι επιλέγει να υιοθετήσει ο εκάστοτε δάσκαλος.

Εύλογα λοιπόν συνάγεται η διαπίστωση, ότι παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων μπορεί «να φιλοξενείται» σε τυπικά πλαίσια δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο αποκλειστικά για τυπική μουσική εκπαίδευση εξαιτίας της φύσης της. Σε μία παράδοση που στηρίζεται στην προφορικότητα και πηγάζει από αυτή, η μάθηση πραγματώνεται μέσω της παρατήρησης, της προσωπικής ενασχόλησης και της αναζήτησης και της μίμησης που είναι σημαντικό να μεταφραστεί σε βίωμα για να αποκτήσει το δικό της νόημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apostolis, A. & Ververis A. (2020). Folk musicians in the position of teacher: The case of a santouri player and teacher in Greece. *Visions of Research in Music Education*, 36. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v36n1/visions/3611_Apostolis_and_Ververis.pdf
- Campbell, P. S. (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. *International Journal of Music Education*, 37, 59-63.
- Campbell, P.S. (2003). Ethnomusicology and Music Education. Crossroads for knowing music, education, culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16-30.
- Dionyssiou, Z. (2000). The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163. <https://doi.org/10.1080/14613800050165613>
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 176-185). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

- Κοκκώνης, Γ. (2007). Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση. Στο *Πρακτικά του Ιου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα»* (σσ. 31-35). Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων.
- Rice, T. (1994) *May it fill your soul: Experiencing Bulgarian music*. The University of Chicago Press.
- Rodriguez, C. X. (2004). *Popular music in music education: Toward a new conception of musicality*. Στο C. X. Rodriguez (Επιμ.), *Bridging the gap: Popular music and Music Education* (σσ. 13-27). MENC.
- Φλωράκη, Λ.(2019). Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: Από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση: Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 7-30.
- Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, Ρ. (2016). Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) *Μουσικός γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 550-559). Ε.Ε.Μ.Ε.

Ακογιούνογλου, Μ., & Κόνιαρη, Δ. (2023). Μία σύντομη εισαγωγή στο θέμα του Συμποσίου: Αντιμετωπίζοντας προκλήσεις και εμβαθύνοντας στον αντίκτυπο της πανδημίας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. 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. 367-369). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΣΥΜΠΟΣΙΟ Ι

Αντιμετωπίζοντας προκλήσεις και εμβαθύνοντας στον αντίκτυπο της πανδημίας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης

Συντονίστριες:

Μίτση Ακογιούνογλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
akoyunoglou@ionio.gr

Δήμητρα Κόνιαρη

Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
dkoniari@uom.edu.gr

Περίληψη

Οι εργασίες των εισηγητών του συμποσίου επικεντρώνονται στις ποικίλες πλευρές της επίδρασης των υγειονομικών μέτρων της πανδημίας COVID-19 στη μουσική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Αναλύονται τρόποι προσέγγισης και διαχείρισης και διατυπώνονται προτάσεις, ούτως ώστε οι δυσκολίες να μετουσιωθούν σε θετικές και γόνιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό μουσικής. Κεντρικές έννοιες που αναπτύσσονται είναι η χρήση της τεχνολογίας, η καλλιέργεια της ευελιξίας για την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και το ψυχοσυναισθηματικό αποτύπωμα της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας με στόχο την κατανόηση του φαινομένου για την παροχή μιας πολύπλευρης προετοιμασίας και κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, COVID-19, εκπαιδευτικοί μουσικής, μουσική εκπαίδευση

SYMPOSIUM I

Investigating the challenges and ramifications of the pandemic on music education

Moderators

Mitsi Akoyunoglou

Assistant Professor, Department of Music Studies, Ionian University
akoyunoglou@ionio.gr

Dimitra Koniari

Laboratory Teaching Personnel, Department of Music Science & Art, University of Macedonia
dkoniari@uom.edu.gr

Abstract

The papers presented at the symposium focus on the various aspects of the impact of the COVID-19 pandemic on music pedagogy in all levels of education in Greece. Ways and approaches of teaching music are analyzed and recommendations are put forward, so that the difficulties observed, due to the pandemic restrictions, could be transformed into positive and fruitful educational experiences for the future music educator. Central issues include the use of technology, the enhancement of flexibility in implementing various educational approaches, as well as the psycho-emotional imprint of compulsory distance learning in in-service music

educators' attitudes. The symposium aims to provide an understanding of the phenomenon and to suggest a multifaceted preparation and training of future music educators.

Keywords: pandemic, COVID-19, music teachers, music education

Μία σύντομη εισαγωγή στο θέμα του συμποσίου

Η πανδημία της νόσου COVID-19 έχει φέρει μόνιμες αλλαγές στη διδακτική συνθήκη, κάτι που για άλλους έχει θετικό πρόσημο, ενώ για άλλους ενισχύει αισθήματα ανασφάλειας και φόβου για το μέλλον της εκπαίδευσης. Ενώ διανύουμε τον τρίτο χρόνο της, η ανησυχία της εκπαιδευτικής κοινότητας παραμένει έκδηλη σε πολλά επίπεδα. Στις ακόλουθες εργασίες επιχειρείται η ανάλυση των τροποποιήσεων που απαιτήθηκαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη μετάβαση από την εξ αποστάσεως στη δια ζώσης διδασκαλία-μάθηση και γίνεται μία συνοπτική περιγραφή των τρόπων που αντιμετώπισαν και διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής τις συνθήκες της πανδημίας. Στόχος είναι η εμβάθυνση στις αλλαγές που απαιτούνται για να διαμορφωθεί η εκπαίδευση των μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών με τρόπο που να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις και τις νέες προκλήσεις στην μετά την πανδημία εποχή.

Η πανδημία εισήγαγε απρόσμενα και απροετοίμαστα μία νέα διδακτική συνθήκη, την εξ αποστάσεως διδασκαλία-μάθηση. Μία συλλογική μελέτη, βασισμένη σε στοιχεία από 31 χώρες, έδειξε ότι η πανδημία φανέρωσε και ενίσχυσε κοινωνικές αδικίες, μη ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλα τα παιδιά, αλλά και τεχνολογικές ανισότητες, όλα μείζονα ζητήματα που χρειάζεται κάθε χώρα να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί (Bozkurt et al., 2020). Αντίστοιχα και στη χώρα μας, δεν είναι λίγες οι αλλαγές που οι περιορισμοί της πανδημίας έφεραν στη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, αλλά και στο μάθημα της μουσικής ειδικότερα (Ακογιούνου & Κόνιαρη, 2022· Βερβέρης & Αποστολής, 2020· Chrysostomou & Triantafyllaki, 2020).

Διερευνώντας την εμπειρία φοιτητ(ρι)ών του Πανεπιστημίου Κρήτης από την τηλεεκπαίδευση, αναδείχθηκαν τρεις τάσεις: η τεχνοφιλική, η αμφίσημη και η τεχνοσκεπτικιστική (Ζαϊμάκης, 2021). Αυτές οι τάσεις ήταν εμφανείς και σε μελέτη που συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μουσικής κάθε βαθμίδας στη χώρα μας και από την οποία προέκυψε μία τέταρτη τάση: η τεχνοεπικριτική (Ακογιούνου & Κόνιαρη, 2022). Οι μουσικοπαιδαγωγοί που κλήθηκαν να διδάξουν εξ αποστάσεως ένα αντικείμενο από τη φύση του πραξιακό και βιωματικό, δυσκολεύτηκαν σε αυτή τη συνθήκη και για αρκετούς η τεχνοεπικριτική στάση ήταν μονόδρομος.

Η επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία εν μέσω πανδημίας απαίτησε διαφορετικό σχεδιασμό και οργάνωση του μαθήματος και σε πολλές περιπτώσεις συμβιβασμούς από τους εκπαιδευτικούς μουσικής. Οι απαγορεύσεις και οι αυστηρές συστάσεις, όπως αυτές για το τραγούδι και τα πνευστά όργανα, τη μη κοινή χρήση μουσικών οργάνων, τις απολυμάνσεις των μέσων και των υλικών, τον περιορισμό της κίνησης και την τήρηση αποστάσεων, επέβαλαν τον επαναπροσδιορισμό των τρόπων, καθώς και το περιεχόμενο διδασκαλίας και προσέγγισης των μουσικοπαιδαγωγών στο μάθημά τους. Από τον Σεπτέμβριο του 2021, μετά την άρση αυτών των περιορισμών και τη σταδιακή επάνοδο στις προ-πανδημίας συνθήκες μουσικής διδασκαλίας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν επιχειρήσει να επιστρέψουν σε ένα βιωματικό, ενεργητικό και διαδραστικό μάθημα μουσικής στις τάξεις τους.

Στις παρακάτω εργασίες διερευνώνται οι τρόποι αντιμετώπισης των εξ αποστάσεως μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς μουσικής, οι τροποποιήσεις που απαιτήθηκαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και οι αλλαγές που είναι αναγκαίες

για να ανταποκριθούμε σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό τοπίο. Οι Σγατζή και Κόνιαρη περιγράφουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν διδάσκοντες και φοιτητές του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά την περίοδο της πρώτης καραντίνας (Μάρτιος-Μάιος 2020). Οι Χρυσοστόμου και Τριανταφυλλάκη αναλύουν τις προσαρμογές στις οποίες προχώρησαν ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Οι Βερβέρης και Αποστολής περιγράφουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και διαχειρίστηκαν οι καθηγητές μουσικών οργάνων στα μουσικά σχολεία. Τέλος, η Ακογιούνουγλου διερευνά και αναλύει τις ψυχολογικές και συναισθηματικές προεκτάσεις της εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας κατά τις δύο φάσεις του υποχρεωτικού εγκλεισμού, Μάρτιος-Ιούνιος 2020 και Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 2020 αντίστοιχα.

Η εποχή της πανδημίας έφερε στο φως την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της τεχνολογίας, αλλά επίσης ανέδειξε τις ελλείψεις και τα μειονεκτήματά της. Εύστοχα αναφέρει ο Ζαϊμάκης (2021, σελ. 13) ότι, «η εμπάθυνση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι θεμιτή· προϋποθέτει όμως μακροπρόθεσμο και σοβαρό εκπαιδευτικό κοινωνικό σχεδιασμό και μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση του ρόλου της τεχνολογίας στα πανεπιστήμια που οραματιζόμαστε». Ειδικά στη μεταπανδημική εποχή, θα κληθούμε ως εκπαιδευτικοί μουσικής κάθε βαθμίδας, να βρούμε τη χρυσή τομή ανάμεσα στη βιωματική εμπειρία της αίθουσας διδασκαλίας και τον συμπληρωματικό ρόλο των τεχνολογικών καινοτομιών.

Ευχαριστούμε θερμά τους δύο ανώνυμους κριτές για τα χρήσιμα και εποικοδομητικά σχόλιά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ακογιούνουγλου, Μ., & Κόνιαρη, Δ. (2022). Διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μουσικής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής λόγω της πανδημίας του COVID-19. Στο Π. Βούβαρης, Κ. Καρδάμης, Γ. Κίτσιος, Ε. Σπυράκου, Ι. Σταϊνχάουερ & Ι. Φούλιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου* υπό την αιγίδα της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας (Θεσσαλονίκη, 27-29 Νοεμβρίου 2020) (σσ. 435-454). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Βερβέρης, Α., & Αποστολής, Α. (2020). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. *Νέος Παιδαγωγός*, 19, 191-201.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S.R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A.V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J.E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Chrysostomou, S., & Triantafyllaki, A. (2020). Transitioning to online music teacher education: Challenges and opportunities for knowledge development. In R. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (Eds.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field* (pp. 443-448). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Ζαϊμάκης, Γ. (2021). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας. *Τρίτων*, 1, 12-13.

Σγατζή, Μ.Ν., & Κόνιαρη, Δ. (2023). Μουσικοτροπώντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας: εμπειρίες φοιτητ(ρι)ών και διδασκόντων του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Μια πιλοτική έρευνα. 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. 370-378). Ε.Ε.Μ.Ε.



**Μουσικοτροπώντας εξ αποστάσεως στον καιρό της πανδημίας:
εμπειρίες φοιτητ(ρι)ών και διδασκόντων του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και
Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Μια πιλοτική έρευνα**

Μαρία Νεφέλη Σγατζή

Μουσικός/Μουσικοπαιδαγωγός, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
msa18055@uom.edu.gr

Δήμητρα Κόνιαρη

Μουσικοπαιδαγωγός, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
dkoniari@uom.edu.gr

Περίληψη

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας με αντικείμενο το πώς βίωσαν φοιτητές/φοιτήτριες και διδάσκοντες/διδάσκουσες του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το πέρασμα στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της πανδημίας της νόσου COVID-19, τον Μάρτιο του 2020 μέχρι και έναν χρόνο μετά, τον Μάρτιο του 2021. Στην έρευνα συμμετείχαν 48 φοιτητές και 28 διδάσκοντες του τμήματος. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν σε εθελοντική βάση ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Παρουσιάζονται οι απόψεις που καταγράφηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σπουδαστές και διδάσκοντες κατά την αιφνίδια μετάβαση στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίδραση που είχε στις μεταξύ τους σχέσεις, στη μεταξύ τους επικοινωνία αλλά και στην ακαδημαϊκή και καλλιτεχνική τους έκφραση και εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά: COVID-19, τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, μουσική εκπαίδευση

**Online musicking during the pandemic:
perspectives of students and teachers of the Department of Music Science and Art
of the University of Macedonia. A pilot study**

Maria Nefeli Sgatzzi

Musician/Music Educator, Department of Music Science & Art, University of Macedonia
msa18055@uom.edu.gr

Dimitra Koniari

Laboratory Teaching Personnel, Department of Music Science & Art, University of Macedonia
dkoniari@uom.edu.gr

Abstract

This pilot study presents the impact that the COVID-19 pandemic has had on music university education through the perspectives of students and teachers of the Department of Music Science and Art of the University of Macedonia. 48 students and 28 teachers completed a self-report questionnaire concerning their engagement on music lessons during the compulsory online music learning condition, the first months of the lockdown and one year after (March 2020 and March

2021). *The study analyzes and presents the various challenges that students and teachers faced during this sudden transition to compulsory on-line education, and the effect on their artistic creativity and academic development.*

Keywords: COVID-19, higher education, music education, distance education, pandemic

Εισαγωγή

Η πανδημία της νόσου COVID-19, ο υποχρεωτικός εγκλεισμός και κοινωνικός αποκλεισμός, και το αιφνίδιο πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τάραξαν συθέμελα την εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ζουρνά κ.ά., 2022) και παγκοσμίως (Pradeep, 2020). Στις 10 Μαρτίου 2020, η Γενική Γραμματέας της UNESCO, Audrey Azoulay, σημείωνε «Εισερχόμαστε σε αχαρτογράφητη περιοχή και εργαζόμαστε με όλες τις χώρες για να βρούμε λύσεις υψηλής τεχνολογίας, χαμηλής τεχνολογίας και χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας, για να διασφαλίσουμε τη συνέχεια της μάθησης» (UNESCO, 2020).

Οι πρώτες μελέτες που δημοσιεύτηκαν για το πώς μπορεί να διασφαλιστεί η συνέχεια και η ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σημείωναν δύο σημαντικά θέματα που θα έπρεπε να αντιμετωπίσει δραστικά η εκπαιδευτική κοινότητα (Pradeep, 2020). Το πρώτο θέμα είχε να κάνει με τη διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης όλων, σπουδαστών και διδασκόντων, στις διαδικασίες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας-μάθησης. Αυτό σήμαινε τη στήριξη σπουδαστών και διδασκόντων που δεν είχαν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο από τον προσωπικό τους χώρο, την αναζήτηση τρόπων για την αξιόπιστη εξ αποστάσεως αξιολόγηση των διδασκόμενων αντικειμένων, και την ανάγκη άμεσης ενημέρωσης και καθοδήγησης από τις τεχνικές υπηρεσίες των πανεπιστημίων, όλης της ακαδημαϊκής κοινότητας, για τους τρόπους αξιοποίησης και σωστού χειρισμού της διαθέσιμης τεχνολογίας και τεχνογνωσίας.

Το δεύτερο θέμα είχε ψυχολογικές διαστάσεις και αφορούσε την ανάγκη άμεσης ψυχολογικής στήριξης σπουδαστών και διδασκόντων, που λόγω της απειλής για την ίδια τη ζωή, που έφερε η συνθήκη της πανδημίας, και τις συνθήκες της κοινωνικής απόστασης και απομόνωσης που επέβαλε, μπορεί να ήταν ευάλωτοι στην εμφάνιση διαταραχών άγχους, απόσυρσης και κατάθλιψης. Η αντιμετώπιση των παραπάνω θεμάτων ήταν ακόμη πιο περίπλοκη και σύνθετη για γνωστικά αντικείμενα που η βιωματική διδασκαλία, η διάδραση και η σύμπραξη διδασκόντων-σπουδαστών ήταν πρωτίστης σημασίας για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι το αντικείμενο της μουσικής εκπαίδευσης (Daubney & Fautley, 2020· Chrysostomou & Triantafyllaki, 2020· Ververis & Apostolis, 2020· Σγατζή, 2022).

Τον Οκτώβριο του 2020 δημοσιεύτηκε έρευνα η οποία μέσω συνεντεύξεων στόχευε στο να ανιχνεύσει τις πρώτες αλλαγές που έφερε η υποχρεωτική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, στην επικοινωνία και στις σχέσεις σπουδαστών και διδασκόντων/προπονητών από τον χώρο του αθλητισμού και της μουσικής (Philippe et al., 2020). Οι πρώτες εμπειρίες που κατατέθηκαν συνηγορούσαν στο ότι η υποχρεωτική εξ αποστάσεως διάδραση στον χώρο του αθλητισμού και της μουσικής είχε ως επίπτωση τη δημιουργία τεσσάρων βασικών κατηγοριών στις νέες σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους σπουδαστές και τους διδάσκοντες/προπονητές: (α) την εγκαθίδρυση νέων μορφών σχέσεων, (β) την προσπάθεια και φροντίδα για δημιουργία νέων μορφών σχέσεων, (γ) την ανάπτυξη προσαρμοστικών και λειτουργικών σχέσεων, και (δ) την αδυναμία προσαρμογής των σχέσεων στις νέες συνθήκες, τη δημιουργία αποστασιοποιημένων σχέσεων και την παραίτηση των εμπλεκόμενων από την

προσπάθεια εγκαθίδρυσης κάποιους είδους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα, σε αντικείμενα που δεν ήταν πρωτίστης σημασίας για τη μάθηση η σύμπραξη και η βιωματική διάδραση των εμπλεκόμενων, σημειώθηκαν και κάποιες θετικές επιδράσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σπουδαστές που κατοικούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές ή δεν είχαν τη δυνατότητα εύκολης μετάβασης στα κέντρα εκπαίδευσης μπόρεσαν να πραγματοποιήσουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και να εξελίξουν με επιτυχία την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Ζουρνά κ.ά., 2022). Επίσης, στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, σπουδαστές και εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, λόγω της υποχρεωτικότητας της χρήσης της τεχνολογίας, αναγκάστηκαν να εμπλουτίσουν σημαντικά τις γνώσεις τους σχετικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για το μάθημα της μουσικής, να δημιουργήσουν διαδικτυακές ομάδες αφιερωμένες στη διδασκαλία της μουσικής σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (όπως η ιδιωτική ομάδα *E-class καθηγητών μουσικής* στην Ελληνική πλατφόρμα του Facebook) και παρατηρήθηκε, διεθνώς, μια σημαντική ανασύσταση και διάνθιση του προσφερόμενου ψηφιακού μουσικοπαιδαγωγικού υλικού σε διαδικτυακές πλατφόρμες ελεύθερης πρόσβασης (βλ. Ακογιούνου & Κόνιαρη, 2022· Agalianou, 2020· Pabst-Krueger & Ziegenmeyer, 2021).

Οι αλλαγές και οι μεταβολές που επιβλήθηκαν στις ζωές και την εκπαιδευτική διαδικασία όλων λόγω της υποχρεωτικής μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διατάραξαν τους συνήθεις τύπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκόμενων. Παρόλα αυτά, σε αρκετές περιπτώσεις, οι εμπλεκόμενοι μπόρεσαν να ξεπεράσουν τα εμπόδια της κοινωνικής απόστασης και να βρουν νέους τρόπους για την ανάπτυξη λειτουργικών και αποτελεσματικών σχέσεων και διαδράσεων. Σε αυτή τους την προσπάθεια, σημαντικό στοιχείο που βοήθησε στην αποτελεσματικότητά της, όπως τονίζουν οι Phillippe et al. (2020), ήταν η αμοιβαία θέληση και από τις δύο πλευρές, από διδάσκοντες και διδασκόμενους, να αναγνωρίσουν την ατομική ευθύνη και τον ρόλο του καθενός σε αυτή τη νέα συνθήκη, και οι διδάσκοντες να στηρίζουν συναισθηματικά τον εκπαιδευόμενο στο να πιστέψει στον εαυτό του και στις δυνατότητές του, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να γίνει ο ίδιος υπεύθυνος για τη συνέχιση της εκπαίδευσής του.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή “Φόρμες” της Google (google forms). Η διακίνησή του έγινε χωριστά σε φοιτητές και διδάσκοντες. Στους φοιτητές διακινήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της ιδιωτικής διαδικτυακής ομάδας “*ΜΕΤαξύ μας*” που έχει δημιουργηθεί από τους φοιτητές του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Facebook. Στους διδάσκοντες του τμήματος ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε με προσωπική πρόσκληση στον ιδρυματικό τους ηλεκτρονικό λογαριασμό. Η διακίνηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με περιγραφική ποσοτική ανάλυση.

Συμμετέχοντες

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 76 άτομα, εκ των οποίων οι 48 ήταν φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και οι 28 ήταν διδάσκοντες/διδάσκουσες του τμήματος. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από όλες τις κατευθύνσεις του τμήματος, με εξαίρεση την κατεύθυνση της Βυζαντινής μουσικής (ποσοστό συμμετοχής: 22% επί των

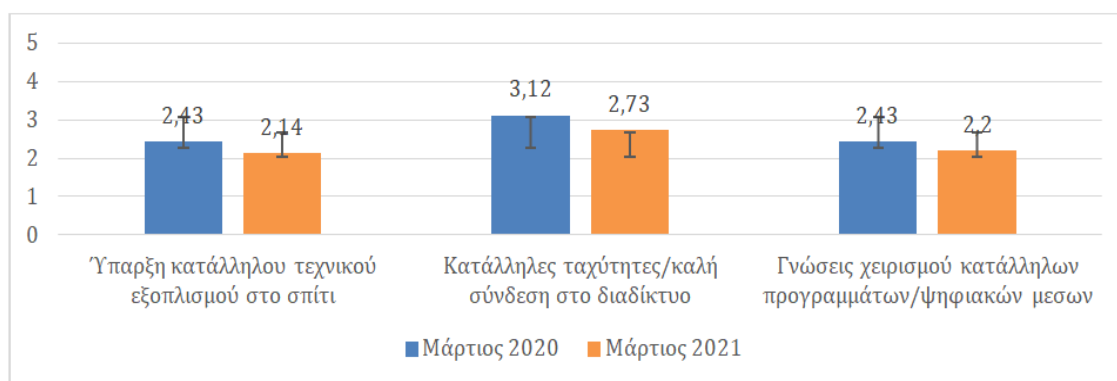
εν ενεργεία φοιτητών). Οι διδάσκοντες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο προέρχονταν από όλες τις κατευθύνσεις του τμήματος (ποσοστό συμμετοχής: 76% επί των διδασκόντων που έλαβαν το ερωτηματολόγιο).

Αποτελέσματα

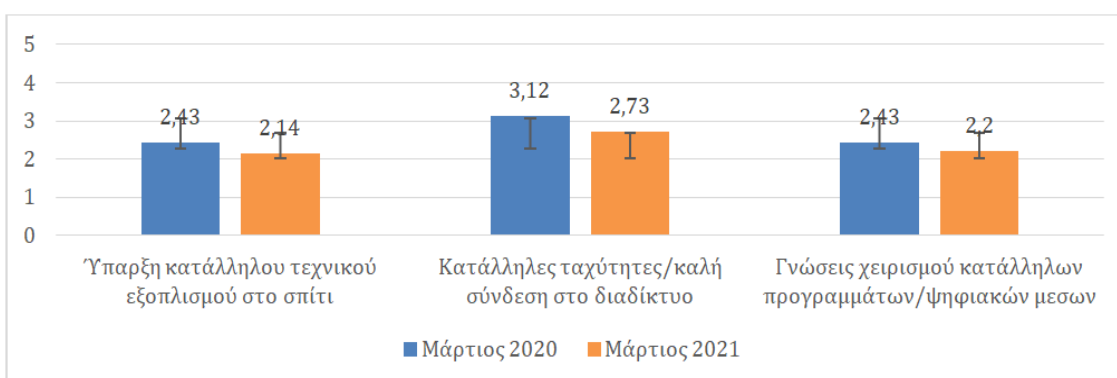
Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας που βίωσαν σπουδαστές και διδάσκοντες στην αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ένα χρόνο μετά, σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, επικοινωνίας, αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/ αξιολόγησης των μαθημάτων καθώς και η επίπτωση που ανέφεραν ότι ένοιωσαν στην ακαδημαϊκή και καλλιτεχνική τους εξέλιξη.

α) Βαθμός δυσκολίας σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, φοιτητών και διδασκόντων, στην αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μάρτιος 2020) και έναν χρόνο μετά (Μάρτιος 2021)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να βαθμολογήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert τον βαθμό δυσκολίας που βίωσαν σε θέματα τεχνολογίας και τεχνογνωσίας στην αρχή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και έναν χρόνο μετά. Παρατηρήθηκε ότι οι μέσοι όροι των βαθμών δυσκολίας που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στα θέματα αυτά, δεν διέφεραν σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος και σημείωσαν μια μικρή βελτίωση έναν χρόνο μετά (Γραφήματα 1 και 2).



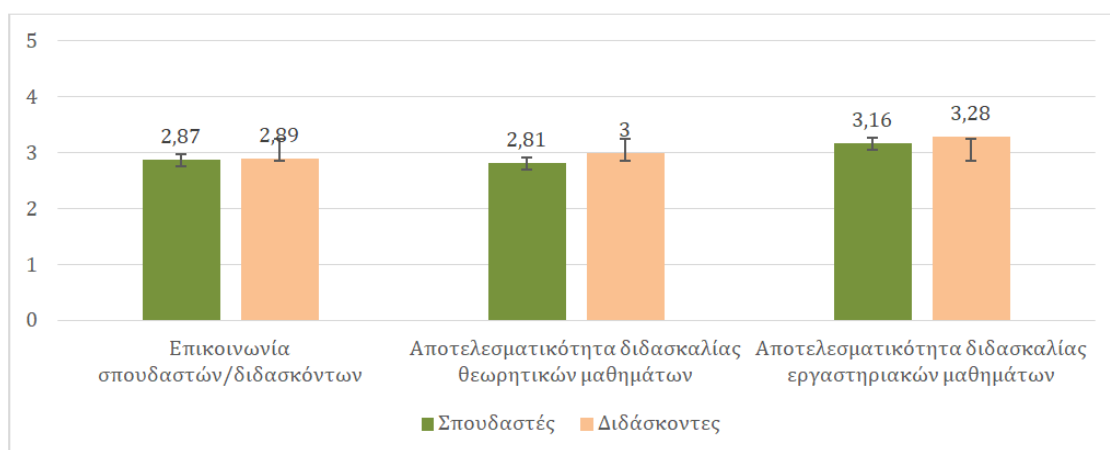
Γράφημα 1. Μέσος όρος του βαθμού δυσκολίας που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν οι φοιτητές/φοιτήτριες σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και τεχνογνωσίας τον Μάρτιο του 2020 και έναν χρόνο μετά. Χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου 1=καθόλου και 5=πάρα πολύ.



Γράφημα 2. Μέσος όρος του βαθμού δυσκολίας που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και τεχνογνωσίας τον Μάρτιο του 2020 και έναν χρόνο μετά. Χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου 1=καθόλου και 5=πάρα πολύ

β) Βαθμός δυσκολίας στην επικοινωνία σπουδαστών-διδασκόντων και αίσθημα αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως παρακολούθησης/διδασκαλίας θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων

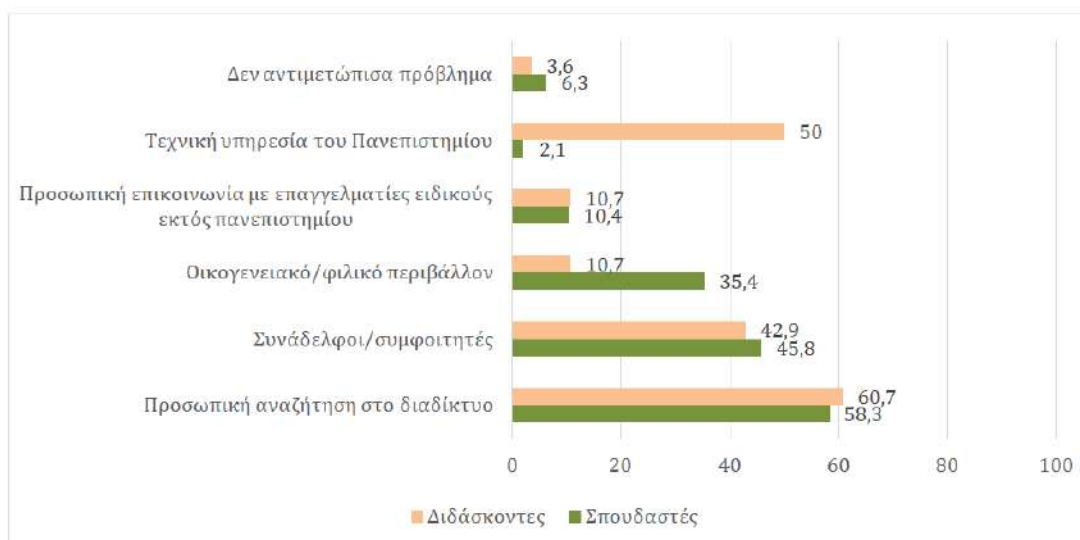
Οι μέσοι όροι του βαθμού δυσκολίας που βίωσαν οι φοιτητές και οι διδάσκοντες σε θέματα επικοινωνίας και αίσθησης αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των διδασκόμενων μαθημάτων κυμαίνονται, επίσης, στα ίδια επίπεδα και στις δύο ομάδες. Παρατηρείται μια μικρή διαφορά ανάμεσα στο αίσθημα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εργαστηριακών και των θεωρητικών μαθημάτων, με τα εργαστηριακά μαθήματα να λαμβάνουν μεγαλύτερη βαθμολογία βαθμού δυσκολίας, αλλά και οι δύο ομάδες σημείωσαν και για τις δύο κατηγορίες μαθημάτων βαθμό δυσκολίας πάνω από το 2,5 σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Μέσος όρος του βαθμού δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/φοιτήτριες και οι διδάσκοντες/διδάσκουσες στη μεταξύ τους επικοινωνία και την αίσθηση για την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων. Χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert όπου 1=καθόλου και 5=πάρα πολύ.

γ) Αναζήτηση βοήθειας για την αντιμετώπιση των τεχνικών δυσκολιών

Όσον αφορά τις απαντήσεις που λήφθηκαν στο ερώτημα για το από πού αναζήτησαν βοήθεια για την αντιμετώπιση των τεχνικών προβλημάτων που συνάντησαν στο αρχικό πέρασμα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (58,3%) αλλά και των διδασκόντων (60,7%) δήλωσαν ότι έψαξαν μόνοι τους βοήθεια στο διαδίκτυο. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο το 2,1% των σπουδαστών δήλωσε ότι ζήτησε βοήθεια από την τεχνική υπηρεσία του πανεπιστημίου, σε αντίθεση με την ομάδα των διδασκόντων όπου εκεί το ποσοστό ανέρχεται στο 50% των συμμετεχόντων (Γράφημα 4).



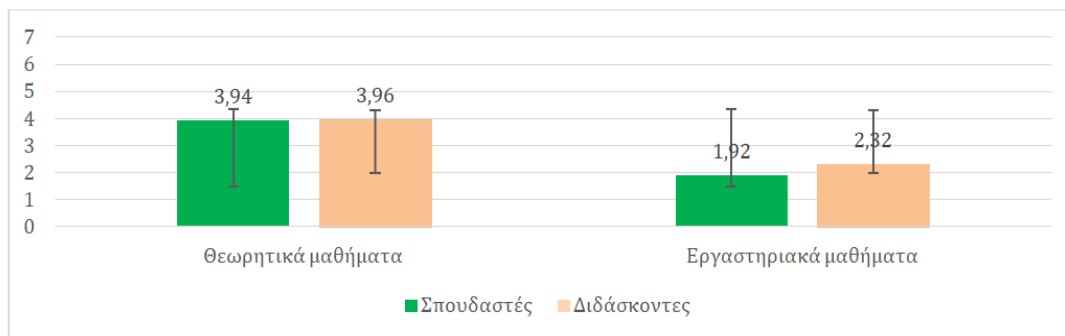
Γράφημα 4. Αναζήτηση βοήθειας για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία/εκπαίδευση

δ) Διαφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τη δια ζώσης σε θέματα διδασκαλίας μάθησης και επικοινωνίας σπουδαστών - διδασκόντων.

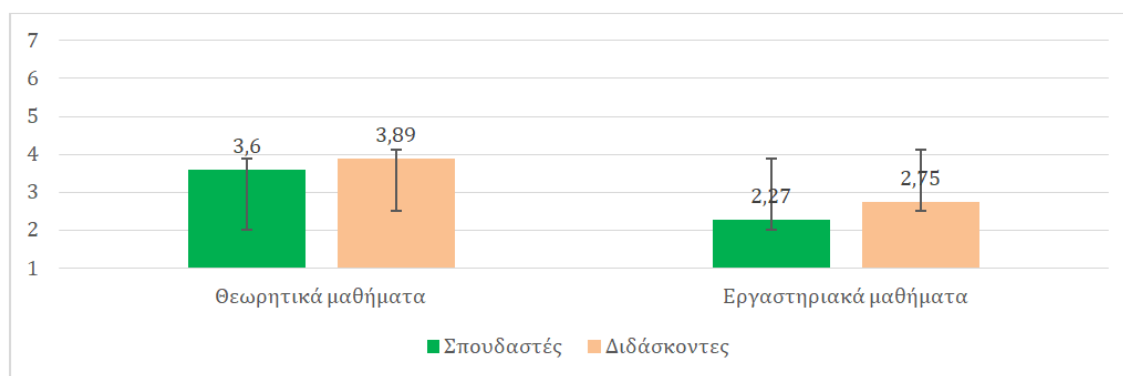
Ένα ερώτημα που κλήθηκαν, επίσης, να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης στη συνθήκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως τη βίωσαν λόγω της πανδημίας, σε σχέση με τη δια ζώσης, χρησιμοποιώντας επταβάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1=παντελή έλλειψη της αίσθησης αποτελεσματικότητας και το 7=πολύ αποτελεσματικό. Τα ερωτήματα αφορούσαν τον βαθμό αίσθησης αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας εργαστηριακών έναντι των θεωρητικών μαθημάτων, τον βαθμό αίσθησης αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης της παρεχόμενης γνώσης κατά τα εξ αποστάσεως εργαστηριακά σε αντίθεση με τα θεωρητικά μαθήματα, και, τέλος, τον βαθμό αίσθησης αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας σπουδαστών-διδασκόντων.

Παρατηρήθηκαν κοινές τάσεις στις απαντήσεις και των δύο ομάδων του δείγματος. Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εργαστηριακών μαθημάτων έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία, σε σχέση με τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων, κάτι που ήταν αναμενόμενο (Γράφημα 5). Όμως, όσον αφορά την αίσθηση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εργαστηριακών μαθημάτων, σε σχέση με τα θεωρητικά μαθήματα, η μεταξύ τους διαφορά ήταν μικρότερη (Γράφημα 6).

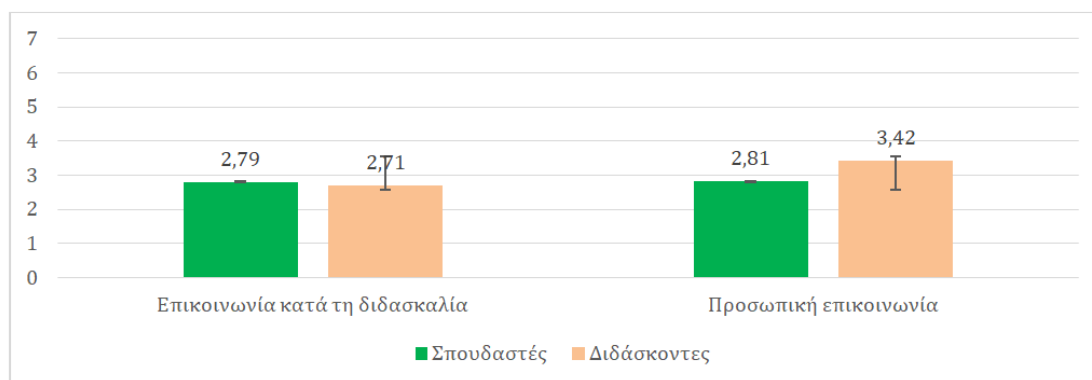
Τέλος, και οι δύο ομάδες του δείγματος βαθμολόγησαν ιδιαίτερα χαμηλά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σπουδαστή-διδάσκοντα τη στιγμή του εξ αποστάσεως μαθήματος, αλλά και την αποτελεσματικότητα της προσωπικής τους επικοινωνίας σπουδαστή-διδάσκοντα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Γράφημα 7).



Γράφημα 5. Διαφορές ανάμεσα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στη δια ζώσης διδασκαλία σε θέματα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/μάθησης των θεωρητικών και των εργαστηριακών μαθημάτων (7βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου 1=καθόλου και 7=πάρα πολύ).



Γράφημα 6. Διαφορές ανάμεσα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στη δια ζώσης διδασκαλία σε θέματα αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των θεωρητικών και των εργαστηριακών μαθημάτων (7βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου 1=καθόλου και 7=πάρα πολύ).

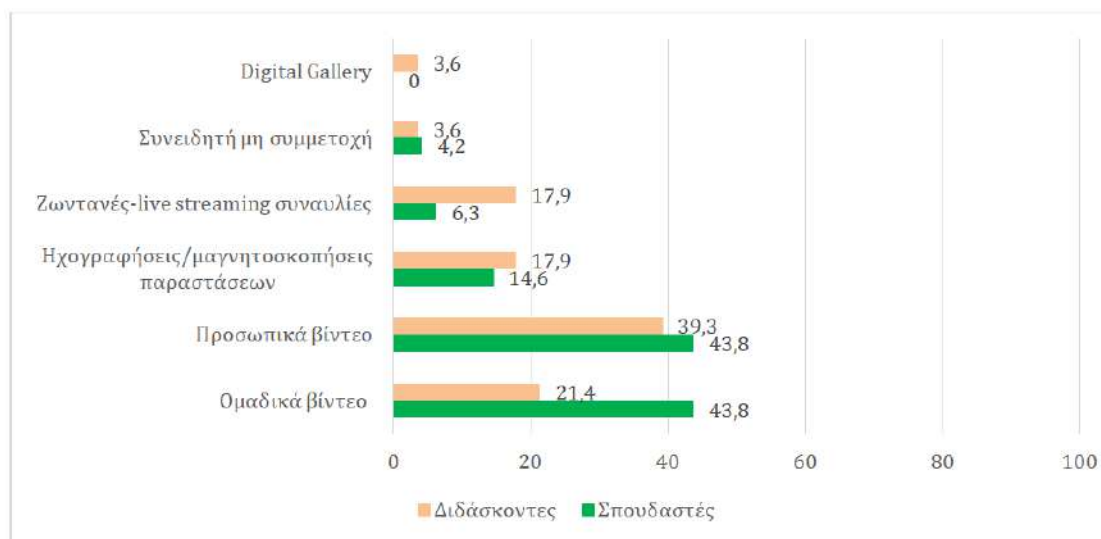


Γράφημα 7. Διαφορές ανάμεσα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στη δια ζώσης διδασκαλία όσον αφορά την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκόμενων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και σε προσωπικό επίπεδο (7βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου 1=καθόλου και 7=πάρα πολύ).

ε) Συμμετοχή σε μουσικές δράσεις κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δηλώσουν τις μουσικές/ καλλιτεχνικές δράσεις στις οποίες έλαβαν μέρος την περίοδο της καραντίνας. Στην ομάδα των φοιτητών, τα ομαδικά βίντεο (βίντεο καραντίνας) και τα ατομικά βίντεο ήταν οι δράσεις στις οποίες συμμετείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (43,8%). Ακολουθούν η ηχογράφηση/μαγνητοσκόπηση παραστάσεων (14,6%) και οι ζωντανές/live streaming συναυλίες (6,3%). Στους διδάσκοντες, υπερτερεί η δημιουργία προσωπικών βίντεο (39,3%), και ακολουθούν η δημιουργία ομαδικών βίντεο (21,4%), οι

ηχογραφήσεις/μαγνητοσκοπήσεις παραστάσεων (17,9%), οι ζωντανές/live streaming συναυλίες (17,9%) και η δημιουργία Ψηφιακής Γκαλερί (Digital Gallery) (3,6%). 1 σπουδαστής (4,2%) και 1 διδάσκων (3,6%) σημείωσαν τη συνειδητή αποχή τους από την καλλιτεχνική έκφραση μέσω της τεχνολογίας (Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Συμμετοχή σε μουσικές/καλλιτεχνικές δράσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συζήτηση

Η αιφνίδια μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση, στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με δύσκολες στη διαχείρισή τους μεταβλητές, τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες. Στα γνωστικά αντικείμενα όπου η βιωματική επικοινωνία και διάδραση σπουδαστών/διδασκόντων ήταν σημαντική για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, οι δυσκολίες αυτές ήταν ακόμη μεγαλύτερες και είχαν να κάνουν: α) με την έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποδομής και τεχνογνωσίας για τη διαχείριση ψηφιακών εργαλείων που μπορούσαν αποτελεσματικά να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως μουσική πράξη, β) με το αίσθημα χαμηλής αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εργαστηριακών μαθημάτων μουσικής πράξης και γ) με την ανάγκη των σπουδαστών να συμπράξουν καλλιτεχνικά και να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους τους και με τους διδάσκοντες, ακόμη και εξ αποστάσεως.

Όπως σημειώνει η Ολυμπία Αγαλιανού σε διαδικτυακό της άρθρο με προτάσεις για τη διαδικτυακή διδασκαλία του Schulwerk τον καιρό της πανδημίας (Agalianou, 2020), τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον ρόλο της βιωματική εκπαίδευσης, της διάδρασης, της συνεργασίας και των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διδασκαλία της μουσικής πράξης. Παρόλα αυτά, ακόμη και τόσο παλιά όσο το 1948, ο ίδιος ο Carl Orff είχε χρησιμοποιήσει το ραδιόφωνο ως μέσο για την παρουσίαση του πρώτου προγράμματος του Schulwerk σε παιδιά, κάτι που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα είδος εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευση (Agalianou, 2020).

Το αιφνίδιο πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης δημιούργησε μια πληθώρα προβλημάτων, τα οποία, έναν χρόνο μετά την έναρξη της πανδημίας, παρουσίασαν κάποια βελτίωση αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό. Παρόλα αυτά, τα μέλη της μουσικής εκπαιδευτικής κοινότητας αντέδρασαν από την αρχή της πανδημίας δυναμικά, δημιουργικά και αναζήτησαν εμπνευσμένες λύσεις σε νέες τεχνολογικές και ψηφιακές λειτουργίες, αποκτώντας καινούργιες γνώσεις. Μια

σημαντική πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η τριτοβάθμια ακαδημαϊκή μουσική κοινότητα σήμερα, μετά την πανδημία, είναι να βρει τον κατάλληλο τρόπο να ενσωματώσει αυτές τις νέες τεχνολογικές ψηφιακές γνώσεις που απέκτησε τον καιρό της πανδημίας στην εκπαιδευτική και καλλιτεχνική διαδικασία, ως ένα νέο διδακτικό εργαλείο, προς όφελος του μαθήματος της μουσικής, της μουσικής επιστήμης και της μουσικής τέχνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agalianou, O. (2020). How to teach Orff-Schulwerk online: Article providing information and inspiration. In *Ideas for online and in-person teaching*. International Orff-Schulwerk Forum Salzburg. <https://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/online-ideas>
- Ακογιάννου, Μ., & Κόνιαρη, Δ. (2022). Διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μουσικής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής λόγω της πανδημίας του COVID-19. Στο Π. Βούβαρης, Κ. Καρδάμης, Γ. Κίτσιος, Ε. Σπυράκου, Ι. Σταϊνχάουερ & Ι. Φούλιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου υπό την αιγίδα της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας* (Θεσσαλονίκη, 27-29 Νοεμβρίου 2020) (σσ. 435-454). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Chrysostomou, S., & Triantafyllaki, A. (2020). Transitioning to online music teacher education: Challenges and opportunities for knowledge development. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan Rakowski & C. Mouza (Eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (pp. 443-448). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(1), 107-114.
- Ζουρνά, Χρ., Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι., Παπακότα, Α., Κουτσουπιάς, Ν., & Ρούσης, Δ. (2022). Αλλαγές σε μια χαοτική εποχή: Έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές για την επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη σταδιοδρομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 128-129, 13-23.
- Pabst-Krueger, M., & Ziegenmeyer, A. (Eds.) (2021). *Perspectives for music education in schools after the pandemic*. Network of Music Teacher Associations in Europe. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/EAS/European_Network_of_Music_Teachers_Associations_Joint_Publication_2021_Perspectives_for_music_education_in_schools_after_the_pandemic.pdf
- Phillippe, R. A., Schiavio, A., & Biasutti, M. (2020). Adaptation and destabilization of interpersonal relationships in sport and music during the COVID-19 lockdown. *Heliyon*, 6(10), e05212. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05212>.
- Pradeep, S., (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>.
- Σγατζή, Ν. (2021). *Τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση και COVID-19. Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων του ΤΜΕΤ για την εκπαιδευτική εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έρευνα ερωτηματολογίου*. [Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25667>
- UNESCO (2020, 10 Μαρτίου). *News: With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis*. <https://www.unesco.org/en/articles/one-five-learners-kept-out-school-unesco-mobilizes-education-ministers-face-covid-19-crisis>
- Ververis, A., & Apostolis, A. (2020). Online music education in the era of COVID-19: Teaching instruments in public music secondary schools of Greece During the 2020 lockdown. In R. Thripp (Eds.), *Proceedings of ICSES 2020* (pp. 1-9). ISTES.
- World Health Organization (WHO) (2020). *Novel coronavirus (2019-nCoV): Situation report 22*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2021. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>

Χρυσοστόμου, Σμ., & Τριανταφυλλάκη, Α. (2023). Αναπροσαρμόζοντας την πρακτική διδασκαλία των φοιτητών του ΤΜΣ, ΕΚΠΑ, σε συνθήκες πανδημίας. 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. 379-385). Ε.Ε.Μ.Ε.



Αναπροσαρμόζοντας την πρακτική διδασκαλία των φοιτητών του ΤΜΣ, ΕΚΠΑ, σε συνθήκες πανδημίας

Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ
schrysos@music.uoa.gr

Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ
a_triant@music.uoa.gr

Περίληψη

Ο υποχρεωτικός εγκλεισμός και η υποχρεωτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το 2020 και 2021 και η μεταφορά σε σύγχρονες και ασύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς μουσικής να ανακαλύψουν νέους τρόπους για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων τους και να εξερευνήσουν νέα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης. Στο ΤΜΣ ΕΚΠΑ προχωρήσαμε στην προσαρμογή του μοντέλου εφαρμογής της διδακτικής άσκησης/πρακτικής διδασκαλίας (practicum) προκειμένου να καλύψουμε τις ανάγκες των φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο στόχος μας ήταν να προσαρμόσουμε τα στοιχεία που θεωρούμε σημαντικά στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, προσπαθώντας να εξασφαλίσουμε την ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των φοιτητών μας -δεξιοτήτων και γνώσεων που θα ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες και τα νέα δεδομένα. Ταυτόχρονα, θα έπρεπε το μοντέλο αυτό να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί εκ νέου καθώς οι συνθήκες θα άλλαζαν. Η παρουσίαση αυτή περιγράφει την πορεία των πέντε σταδίων που ακολουθήσαμε και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του μοντέλου.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, TPACK

Readjusting the practicum model at the Department of Music Studies, NKUA during the pandemic

Smaragda Chrysostomou

Professor, Department of Music Studies, National & Kapodistrian University of Athens
schrysos@music.uoa.gr

Angeliki Triantafyllaki

Assistant Professor, Department of Music Studies, National and Kapodistrian University of Athens
a_triant@music.uoa.gr

Abstract

The teaching practice (practicum) is one of the most important parts of initial teacher preparation and pedagogical training. During this transitional period future music teachers are expected to develop skills and attitudes that will help them be effective in music teaching. Lockdown and the obligatory online teaching that followed the pandemic during 2020 and 2021 created new needs for music teachers that had to quickly adjust and find new tools and means to teach music. At the Music Studies department of the NKUA we proceeded with the adjustment of our practicum model

in order to adapt to these unique circumstances and cover our students' and pre-service music teachers' needs. We aimed to evolve students' practicum in ways so that our students develop new skills and knowledge that relate to the new conditions. Simultaneously, this model needed to be flexible so as to adjust to the continuous shifts during and after the pandemic. This presentation describes the processes of the five stages that we developed and examines critically the results from their application.

Keywords: Teaching practice, distance education, pandemic, TPACK

Εισαγωγή - Πλαίσιο

Η αρχική προετοιμασία και η παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι ένα πεδίο που έχει συζητηθεί και ερευνηθεί εκτεταμένως (Ballantyne & Packer, 2004· Britzman, 2003· Calvert, 2016· Darling-Hammond, 2017· Verastro & Leglar, 1992). Το περιεχόμενο των σπουδών, οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την βέλτιστη και περισσότερο αποτελεσματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ένα από τα σημαντικότερα μέρη της αρχικής αυτής προετοιμασίας είναι η διδακτική άσκηση/πρακτική διδασκαλία (practicum, όπως ονομάζεται σε πολλές χώρες της Ευρώπης). Κατά τη διάρκεια αυτής αναμένεται από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς στην διδασκαλία τους. Η περίοδος αυτής, της πρακτικής διδασκαλίας, είναι αναντικατάστατη, καθώς οι φοιτητές αποκτούν εμπειρίες και έρχονται σε επαφή με την σχολική πραγματικότητα και αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλές μελέτες και μοντέλα εφαρμογής της πρακτικής διδασκαλίας και άσκησης. Πλήθος ερευνών επικεντρώνεται στην κρίσιμη αυτή περίοδο και αναδεικνύει τη σημασία της στην διαμόρφωση των συμπεριφορών, στην απόκτηση των δεξιοτήτων και στις αλλαγές που συντελούνται όσον αφορά τις ιδέες και τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της κριτικής σκέψης τους (Thompson, 2009· Triantafyllaki, 2016).

Στην παρουσίαση που ακολουθεί θα περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο άλλαξε και προσαρμόστηκε το μοντέλο της πρακτικής διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των φοιτητών του Τμήματος κατά τις έκτακτες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στην περίοδο του εγκλεισμού κατά την πανδημία COVID19.

Το πλαίσιο

Το μοντέλο της πρακτικής διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο ΤΜΣ του ΕΚΠΑ τα τελευταία 8-10 χρόνια, μετά την θεσμοθέτηση της παιδαγωγικής επάρκειας, έχει διάρκεια 2 εξαμήνων και επικεντρώνεται/δίνει έμφαση σε τρία βασικά στοιχεία/συστατικά.

1. Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο με εργαστηριακή μορφή και σύνδεση θεωρίας με την πράξη. Εφαρμόζονται στην πράξη οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτηθεί στα υπόλοιπα τέσσερα μαθήματα που είναι υποχρεωτικά για την απόκτηση της παιδαγωγικής επάρκειας, σχεδιάζοντας μαθήματα για διαφορετικές τάξεις και βαθμίδες, με αξιοποίηση και διασύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων, οργανώνοντας μουσικές δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους, εξερευνώντας και σχεδιάζοντας εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών, συζητώντας διλήμματα και προβληματισμούς κατά τη διαχείριση της τάξης.

2. Η διδακτική άσκηση/πρακτική διδασκαλία (practicum) που περιλαμβάνει την παρατήρηση/παρακολούθηση εκπαιδευτικών μουσικής σε 3 διαφορετικά σχολεία -ένα πρωτοβάθμιας, ένα δευτεροβάθμιας και ένα μουσικό σχολείο και μία ατομική διδασκαλία σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία. Η εφαρμογή αυτή πραγματοποιείται με την υποστήριξη μιας μεγάλης ομάδας μεντόρων/ εκπαιδευτικών μουσικής σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής.
3. Ο αναστοχασμός, ως μια σημαντική διεργασία, ενθαρρύνεται με διαφορετικά εργαλεία και διαδικασίες σε όλη τη διάρκεια των δύο αυτών εξαμήνων και ιδιαίτερα κατά το practicum. Όλες οι δραστηριότητες και τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο ενέχουν τη διάσταση του αναστοχασμού, περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό ως διακριτή δραστηριότητα. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές οφείλουν να χρησιμοποιήσουν μια σειρά από εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί με αυτό ως στόχο, όπως είναι το αναστοχαστικό ημερολόγιο των παρακολουθήσεων και η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας.

Αναπροσαρμογή της πρακτικής άσκησης στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Ο υποχρεωτικός εγκλεισμός και η υποχρεωτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά το 2020 και 2021 και η μεταφορά σε σύγχρονες και ασύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δημιούργησε νέες ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να ανακαλύψουν νέους τρόπους για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων τους και να εξερευνήσουν νέα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης. Όπως ήταν φυσικό, μέσα στο νέο αυτό τοπίο, οι εντάσεις που δημιουργήθηκαν ήταν πολλές και επηρέασαν όλον τον κόσμο της εκπαίδευσης και όλες τις βαθμίδες.

Χρειάστηκε επομένως να προσαρμόσουμε το μοντέλο εφαρμογής της πρακτικής διδασκαλίας και να οργανώσουμε εκ νέου τις προϋποθέσεις ολοκλήρωσης της διδακτικής άσκησης. Ο στόχος μας ήταν να προσαρμόσουμε τα συστατικά που θεωρούμε σημαντικά στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, προσπαθώντας να εξασφαλίσουμε την ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των φοιτητών μας - δεξιοτήτων και γνώσεων που θα ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες και στις νέες συνθήκες. Ταυτόχρονα θα έπρεπε να είναι ευέλικτο το μοντέλο ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί εκ νέου, καθώς οι συνθήκες θα άλλαζαν. Αυτό αποτέλεσε μια διαδικασία πέντε σταδίων:

- Καταγραφή της εξέλιξης κάθε φοιτητή - σε ποιο σημείο κάλυψης των υποχρεώσεών του βρισκόταν ο καθένας και η καθεμία.
- Εναλλακτικές επιλογές για παρατήρηση διδασκαλίας (όπως διαθέσιμα βίντεο σε διαδικτυακές πλατφόρμες ελληνικές και ξένες).
- Ενίσχυση της συνεργασίας μας με την ομάδα των μεντόρων ώστε να υπάρχει η πρόσβαση στις online διδασκαλίες τους. Επιπρόσθετα, γνωρίζοντας ότι οι φοιτητές/τριες θα αντιμετώπιζαν στη μετα-πανδημία εποχή διαφορετικές συνθήκες ξανά, δώσαμε έμφαση στην ενίσχυση της σχέσης μέντορα-φοιτητή ώστε να προκύψει ουσιαστικός διάλογος για τις καθημερινές συνθήκες του έργου των μεντόρων-εκπαιδευτικών, προ και κατά την πανδημία.
- Webinars - διαδικτυακά εργαστήρια και παρουσιάσεις από εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία και την αξιοποίηση ψηφιακού περιεχομένου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.
- Προσαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης της πρακτικής διδασκαλίας προκειμένου να καλυφθούν οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν (Chrysostomou & Triantafyllaki, 2020).

Η πρόκληση αυτή που αντιμετωπίσαμε και η προσαρμογή και ο μετασχηματισμός του μοντέλου στις νέες συνθήκες αποτέλεσε αφορμή για προβληματισμό. Ιδιαίτερα όσον αφορά το είδος και την ποιότητα των δεξιοτήτων που

ανέπτυξαν οι φοιτητές μας καθώς και την θετική ή αρνητική αποτίμηση του εγχειρήματος για το μέλλον τους ως εκπαιδευτικοί μουσικής.

Το μοντέλο «TRACK»

Το μοντέλο TRACK αποτέλεσε ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την έρευνά μας. Πρόκειται για ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή περιβαλλόντων μάθησης που ενισχύονται από την τεχνολογία και αποτελεί ουσιαστικά προέκταση του αρχικού μοντέλου του Shulman (1986) για την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου. Το μοντέλο αυτό δείχνει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συνυπολογίζουμε την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγικής, τεχνολογίας και του ειδικού περιεχομένου γνώσης κάθε γνωστικού αντικειμένου (Bauer, 2012).

Η εισαγωγή της Τεχνολογικής Γνώσης στο μοντέλο TRACK είναι χρήσιμη καθώς προσφέρει εύφορο έδαφος για τη συζήτηση των εργαλείων και εφαρμογών που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν στην υπηρεσία της μουσικής διδασκαλίας και της μάθησης. Το μοντέλο επίσης προσφέρει ευκαιρίες για κριτικό αναστοχασμό των φοιτητών καθώς καλούνται να εξετάσουν τη διδακτική τους πράξη από διάφορες οπτικές γωνίες.

Η αναπροσαρμογή που συντελέστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Πρακτική Διδασκαλία και Άσκηση Ι και ΙΙ, αξιοποίησε το μοντέλο για την έμφαση που δίνει σε μια συνδυαστική κατανόηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που ένας απόφοιτος μουσικοπαιδαγωγός υποψήφιος εκπαιδευτικός μουσικής οφείλει να κατέχει. Αποτέλεσε ένα κάλεσμα προς τους φοιτητές να αναστοχαστούν για τον παιδαγωγικό ρόλο της τεχνολογίας στην τάξη της Μουσικής. Ήταν μια εξερεύνηση της κατανόησης, δημιουργίας και παιδαγωγικής χρήσης της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, από το Εαρινό εξάμηνο του 2020 έως και το Εαρινό εξάμηνο του 2021.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Σχεδιάστηκε μελέτη για να αξιολογηθούν

1. Τα είδη γνώσεων που αναπτύχθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της τεχνολογίας στην διδακτική πρακτική των φοιτητών.
2. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των φοιτητών για την αποτελεσματική αξιολόγηση του ψηφιακού υλικού και της εφαρμογής τους στην τάξη της Μουσικής.

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τρία ξεχωριστά εργαλεία:

- (α) μέσω ομαδικής συζήτησης με τους φοιτητές που έγινε διαδικτυακά, μέσω της πλατφόρμας zoom σε breakout rooms. Ζητήσαμε από τους φοιτητές να επεξεργαστούν στις ομάδες τους μια σειρά από ερωτήματα, όπως το να σκεφτούν τα βήματα σχεδιασμού ψηφιακού υλικού, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και πως πλαισίωσαν τις μουσικές τους γνώσεις με τα ψηφιακά μέσα για τους παιδαγωγικούς σκοπούς του μαθήματος,
- (β) μέσω Φακέλου Εργασίας, που ο κάθε φοιτητής/η κάθε φοιτήτρια παρέδωσε στο τέλος του κάθε εξαμήνου αποτέλεσε τη δεύτερη πηγή δεδομένων. Αναλύθηκαν με θεματικό τρόπο οι αναστοχασμοί των φοιτητών με βάση τα ζητήματα που θίγει το μοντέλο TRACK αλλά και τα ζητήματα που προέκυψαν από την ομαδική διαδικτυακή συζήτηση,
- (γ) τέλος, καθώς ο επανασχεδιασμός της πρακτικής άσκησης αποτέλεσε εξαρχής

αφορμή για συλλογή ερευνητικών δεδομένων, για προσωπικό αναστοχασμό και αξιολόγηση του μαθήματος συνολικά, μια τρίτη πηγή δεδομένων ήταν οι δικές μας σημειώσεις από τα μαθήματα των εξαμήνων και άτυπες συζητήσεις που έγιναν με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές του μαθήματος.

Αποτελέσματα I – Ομαδική συζήτηση

Κατά την ομαδική συζήτηση οι φοιτητές αναφέρονται στις διαφορές δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας και ενώ δηλώνουν την προτίμησή τους για την πρώτη, συζητούν για τις εμπειρίες και τις γνώσεις και δεξιότητες (γενικές και τεχνολογικές) που αποκόμισαν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και πως αυτές είναι ίσως μεταβιβάσιμες και στη δια ζώσης διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους, οι φοιτητές δημιούργησαν μια πλούσια και εντυπωσιακή ποικιλία ψηφιακών εργαλείων και συζήτησαν για γενικότερες δεξιότητες και γνώσεις που αποκόμισαν μέσα από σκληρή δουλειά κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας τους. Παρακάτω παρατίθενται μερικά αποσπάσματα από την απομαγνητοφώνηση της ομαδικής συζήτησης:

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είναι απλά ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας. Μας έμαθε να χειριζόμαστε οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας, λόγω της εξαιρετικά εντατικής προετοιμασίας που απαιτούσε.

Ήταν μια ευκαιρία να γνωρίζουμε ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν επίσης σε δια ζώσης διδασκαλία.

Ήταν μια εξαιρετική εμπειρία, χρονοβόρα που αρχικά ήταν 'βουνό'. Αλλά κατέληξε να είναι μια εμπειρία όπου η ευκολία χρήσης σιγά σιγά αυξήθηκε.

Απαιτούνταν πολλή δουλειά προηγουμένως, σε βάθος έρευνα, αναζήτηση για νέες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για την ψηφιακή τάξη, δημιουργία νέου ψηφιακού υλικού αρωγός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Υπήρχε μεγαλύτερη ανάγκη προετοιμασίας.

Στην ομαδική αυτή συζήτηση με τους φοιτητές διαφάνηκε, επίσης, η θετική εμπειρία της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης, που ενώ δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης εμπειρία της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, κατάφερε ωστόσο να εστιάσει την προσοχή τους στην ανάγκη βαθιάς σκέψης και προσεκτικού σχεδιασμού του υλικού που θα αξιοποιούσαν στα μαθήματα τους, στη χρήση της τεχνολογίας με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μικρών μαθητών τους, σε νέες μορφές ασύγχρονης διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας για την σχολική τάξη.

Αποτελέσματα II – Ατομικοί φάκελοι φοιτητών

Ο φάκελος εργασίας μιας φοιτήτριας φανερώνει την αξιοποίηση της τεχνολογίας για παιδαγωγικό σκοπό στα διαδικτυακά μαθήματα που πραγματοποίησε στη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης.

Η Μαρία δίδαξε αποκλειστικά εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού. Οι απόψεις της, όπως καταγράφονται εδώ στο αναστοχαστικό της ημερολόγιο, είναι ενδεικτικές ως προς τα είδη της τεχνολογικής γνώσης περιεχομένου και της παιδαγωγικής της χρήσης, με γνώμονα την επίτευξη των διδακτικών στόχων της μέσα από τη διαδραστικότητα και τον πειραματισμό των μαθητών με το υλικό που έφτιαξε.

Έπρεπε να αξιοποιηθούν κατάλληλα ψηφιακά μέσα και εργαλεία, με στόχο να γίνει το μάθημα όσο το δυνατόν πιο διαδραστικό και εξίσου αποτελεσματικό με ένα μάθημα διά ζώσης. Για το λόγο αυτό επέλεξε να δημιουργήσω τρία ψηφιακά εργαλεία, εκ των οποίων χρησιμοποίησα τα δύο.

Δεν έκανα κάποια επέμβαση στο συγκεκριμένο βίντεο, παρά μόνο το χρησιμοποίησα για να δημιουργήσω μια διαδραστική δραστηριότητα, κατά την οποία όλοι οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τα ηχητικά εφέ και να έχουν μια βιωματική εμπειρία με τη δημιουργία τους (foley art). Ακόμη, χρησιμοποίησα ένα βίντεο που εξηγεί τη δημιουργία των ηχητικών εφέ με foley, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία, αλλά και να πάρουν ιδέες για τη μετέπειτα δημιουργική δραστηριότητα.

Αυτό που κατασκεύασα ήταν μία παρουσίαση PowerPoint, η οποία όμως είχε διαδραστικό χαρακτήρα και δεν αποτελούσε μια απλή προβολή εικόνων και κειμένων, αλλά είχε ως στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον διασκεδαστικής εξερεύνησης της νέας γνώσης.

Αυτό που μας έκανε εντύπωση στα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους φοιτητές δεν ήταν μόνο η σκληρή δουλειά τους για την πραγματοποίηση των μαθημάτων εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλά και το ουσιαστικό ενδιαφέρον τους για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που όπως μας λέει παραπάνω η Μαρία δίνουν έμφαση στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον διασκεδαστικής εξερεύνησης της νέας γνώσης. Αυτό το τελευταίο είναι και ενδεικτικό των μαθησιακών αποτελεσμάτων του μαθήματος της Πρακτικής Διδασκαλίας και Άσκησης.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Μελετώντας τις εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής διδασκαλίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε στην περίοδο της πανδημίας διατυπώσαμε μια σειρά από ερωτήματα. Ο ρόλος και οι λειτουργίες της ψηφιακής τεχνολογίας στο σχολικό μάθημα μουσικής επαναδιατυπώθηκαν και επαναπροσδιορίστηκαν λόγω των συνθηκών. Νέες μορφές γνώσης και νέες ανάγκες για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής διαμορφώθηκαν και αναδείχθηκαν.

Η ανάγκη για τον μετασχηματισμό της τεχνολογικής παιδαγωγικής γνώσης ήταν πολύ εμφανής μέσα από την μελέτη των δεδομένων της έρευνας. Οι εμπειρίες τους κατά τις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες τους οδήγησαν στο να μετασχηματίσουν τις απόψεις και τη στάση τους ως προς την εφαρμογή της τεχνολογίας σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης.

Ήταν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι νέες γνώσεις που απέκτησαν για την αξιοποίηση της τεχνολογίας θεωρήθηκαν σημαντικό εφόδιο για το μέλλον. Ήταν ήδη σε θέση να αντιληφθούν την χρησιμότητα και τη δυνατότητα να μεταφέρουν αυτές τις γνώσεις σε άλλα πλαίσια καθώς και στην δια ζώσης διδασκαλία.

Η πρόκληση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε είναι να αναπτύξουμε περαιτέρω τη «μεταμόρφωση» των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Να διευκολύνουμε τον μετασχηματισμό της γνώσης με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους. Είναι σημαντικό να μπορούν να αξιολογήσουν το ψηφιακό περιεχόμενο προκειμένου να επιτευχθεί μουσική μάθηση και είναι επίσης απαραίτητο να αναθεωρήσουν την αξία των διαφορετικών μορφών γνώσης στη μουσική διδασκαλία και μάθηση.

Η διδακτική προετοιμασία τους και η επίτευξη των στόχων αυτών, στο πλαίσιο της απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από εμπειρίες σε πραγματικές συνθήκες, που θα βοηθήσουν τους φοιτητές να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και να οδηγηθούν στην κάλυψή τους. Μια τέτοια ευκαιρία ήταν και η εφαρμογή της διδακτικής άσκησης στο πλαίσιο της πανδημίας και οι τεχνολογικές παιδαγωγικές γνώσεις του περιεχομένου που απέκτησαν. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει συγκεκριμένα σε ομάδες φοιτητών που συμμετείχαν στην «εξ αποστάσεως» πρακτική άσκηση και κατά πόσο οι γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν ήταν ουσιαστικά χρήσιμες για τη μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of pre-Service Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early Career Music Teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.
- Bauer, W. I. (2012). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge, *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward & NCTAF.
- Chrysostomou, S., & Triantafyllaki, A. (2020). Transitioning to online music teacher education: Challenges and opportunities for knowledge development. In R.E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (Eds.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved on 03/07/2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
- Chrysostomou, S., & Triantafyllaki, A. (2021). Curricular content transformation in a pre-service online teacher placement. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2021 Proceedings*. IATED Academy.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Thompson, L. (2009). Core questions in music teacher education -revisited. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 1-3.
- Triantafyllaki, A. (2016). The role of creative transfer in professional transitions. *Arts and Humanities in Higher Education, Special Issue, The Reflective Conservatoire* (Ed. Helena Gaunt), 15(3-4), 401-406.
- Verrastro, R., & Leglar, M. (1992). Music teacher education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 676-696). Schirmer Books.

Βερβέρης, Α., & Αποστολής, Α. (2023). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας της COVID-19. 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. 386-391). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας της COVID-19

Αντώνης Βερβέρης

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ververis@uoi.gr

Αριστείδης Αποστολής

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
aristeidis.apostolis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας με θέμα την εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία την περίοδο 11/3 με 11/5/2020, κατά την οποία όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ανέστειλαν τη δια ζώσης λειτουργία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 με τη συμμετοχή 87 καθηγητών οι οποίοι απάντησαν σε σχετικό ερωτηματολόγιο. Στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας που επέδειξαν οι Έλληνες καθηγητές οργάνων την περίοδο αυτή σε συνδυασμό με μία καταγραφή των μεθοδολογιών που ακολούθησαν, αλλά και των προβλημάτων που αντιμετώπισαν εφόσον βέβαια επέλεξαν να συμμετάσχουν στο όλο εγχείρημα παρά τον προαιρετικό του χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία μουσικών οργάνων, Μουσικά Σχολεία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Distance teaching of instruments in Music Schools during the first wave of the COVID-19 pandemic

Antonis Ververis

Laboratory Teaching Staff (EDIP) Member, Department of Music Studies, University of Ioannina
ververis@uoi.gr

Aristeidis Apostolis

Graduate student, University of the Aegean
aristeidis.apostolis@gmail.com

Abstract

This paper presents the results of a study on the distance teaching of instruments in Music Secondary Schools in the period March 11 to May 11, 2020, during which all educational institutions in Greece suspended their face-to-face operation. The survey was conducted in June 2020 with the participation of 87 teachers who answered a relevant questionnaire. The aim was to investigate the degree of readiness that Greek music instrument teachers demonstrated during this period, recording the methodologies they followed, in addition to the problems they faced, providing that they had chosen to participate in the entire project despite its optional character.

Keywords: instrumental music teaching, Music Secondary Schools, distance learning

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2020, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μουσικής, όπως και όλων των υπόλοιπων ειδικοτήτων, κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μία πρωτόγνωρη για αυτούς κατάσταση: το βίαιο -προαιρετικά στην αρχή, υποχρεωτικά στη συνέχεια- πέρασμα από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία το οποίο ήρθε ως επακόλουθο του κλεισίματος όλων των εκπαιδευτικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας της COVID-19. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμη και όταν τα σχολεία άνοιξαν ξανά η τεχνολογία παρέμεινε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διεθνώς, είτε υιοθέτησε πλήρως την εξ αποστάσεως διδασκαλία, είτε ακολούθησε ένα υβριδικό/μεικτό (hybrid/blended) μοντέλο (Liu, 2020).

Οι αναπάντεχες αυτές αλλαγές έφεραν στο προσκήνιο τον προβληματισμό του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μουσικής, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ήταν ικανοποιητικά καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση με επιτυχία, αλλά και του κατά πόσο ήταν γενικότερα προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση τέτοιων απρόβλεπτων καταστάσεων. Σύμφωνα με την Lapidaki (2016), το στοιχείο του απρόβλεπτου μπορεί να αποτελέσει αφορμή αμφισβήτησης θεωρητικών εννοιών, κωδικών και συμβάσεων βαθιά ριζωμένων στη εκπαιδευτική μουσική πρακτική, προσκαλώντας τον σύγχρονο μουσικοπαιδαγωγό να αναλογιστεί την ανεπάρκεια αυτών, αλλά και να αναστοχαστεί πάνω στη δική του «άγνοια».

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία της χώρας κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας της COVID-19. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στην περίοδο μεταξύ 11 Μαρτίου και 11 Μαΐου 2020, κατά τη διάρκεια της οποίας όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ανέστειλαν τη δια ζώσης λειτουργία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 με τη συμμετοχή 87 καθηγητών οργάνων οι οποίοι απάντησαν σε σχετικό ερωτηματολόγιο. Στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας που επέδειξαν οι Έλληνες καθηγητές οργάνων την περίοδο αυτή σε συνδυασμό με μία καταγραφή των μεθοδολογιών που ακολούθησαν, αλλά και των προβλημάτων που αντιμετώπισαν, εφόσον βέβαια επέλεξαν να συμμετάσχουν στο όλο εγχείρημα παρά τον προαιρετικό του χαρακτήρα.

Η ετοιμότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Μία επισκόπηση των ερευνών σχετικά με τα όσα συνέβησαν στο χώρο της εκπαίδευσης κατά την πανδημία, καταγράφει τον σχετικά χαμηλό βαθμό ετοιμότητας που επέδειξαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη χρήση τεχνολογίας την περίοδο αυτή (Γκόρος & Μπράτιτσης, 2021· Λεμονιάς, 2021· Τριανταφυλλοπούλου, 2021). Οι Γκόρος και Μπράτιτσης (2021) αποδίδουν αυτό το γεγονός στον ξαφνικό και βίαιο τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, αλλά και στην έλλειψη γνώσεων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη μετάβαση αυτή. Ο Λεμονιάς (2021) αναφέρει τις δυσκολίες που δημιούργησαν οι διάφορες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να γίνεται σαφές αν αυτές οφείλονταν στον κακό σχεδιασμό τους ή στην έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα της Τριανταφυλλοπούλου (2021) αν και αρχικά εξέφρασαν ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό ετοιμότητας, δήλωσαν ότι ένα χρόνο αργότερα ένιωθαν αρκετά πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς η εξοικείωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών με την τεχνολογία -έστω και από ανάγκη- μπορεί να αποτελέσει θετική παρακαταθήκη για το μέλλον. Τέλος, οι έρευνες των Σκόρδα (2022) και Παναγιωτοπούλου (2022) επικεντρώθηκαν στη σχέση των δημογραφικών

χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις ψηφιακές τους δεξιότητες κατά την περίοδο της πανδημίας. Και στις δύο έρευνες, σημαντικότεροι παράγοντες φάνηκε να είναι: (α) η ηλικία με τους εκπαιδευτικούς 23-30 ετών να διαθέτουν πολύ υψηλότερες δεξιότητες σε σχέση με τους συναδέλφους τους άνω των 50 ετών, και (β) το επίπεδο σπουδών με τους κατόχους Διδακτορικού να έχουν υψηλότερες δεξιότητες από τους κατόχους Μεταπτυχιακού, και αυτούς, με τη σειρά τους, να έχουν υψηλότερες δεξιότητες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές. Και στις δύο μελέτες, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να συνδέεται με το επίπεδο των ψηφιακών τους δεξιοτήτων (Σκόρδα, 2022· Παναγιωτοπούλου, 2022)

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς μουσικής, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν φαίνεται να διαφέρουν από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα της Σπανού (2022), φαίνεται ότι ήταν ανέτοιμοι για αυτό που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης και εμπειρίας πάνω στα τεχνολογικά εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι καθηγητές που δίδασκαν όργανα σε Μουσικά Σχολεία ανέφεραν διάφορα τεχνικά προβλήματα όπως «η έλλειψη πραγματικής εικόνας, η αλλοίωση των συχνοτήτων άρα και των μουσικών τόνων και η αδυναμία να διορθώσουν τη φόρμα και την ερμηνεία των μαθητών» (Σπανού, 2022, σελ. 50). Ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία έρευνας του Δημάκα (2022), στην οποία συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί που δίδασκαν παραδοσιακό κλαρίνο σε Μουσικά Σχολεία της χώρας. Σε αντίθεση με τους περισσότερους συναδέλφους τους -τόσο μουσικούς, όσο και των υπολοίπων ειδικοτήτων- οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα επέδειξαν ιδιαίτερη εξοικείωση με τη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία και ειδικότερα τις τεχνικές ηχοληψίας και επεξεργασίας ήχου. Αυτό αποδίδεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εξ αυτών, παράλληλα με το σχολείο, δραστηριοποιούνται επαγγελματικά ως μέλη συγκροτημάτων λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, δραστηριότητα που απαιτεί εμπειρία στη χρήση κονσόλας, μικροφώνων κ.λπ. Παρόλα αυτά, και οι επτά δήλωσαν ότι θεωρούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία εντελώς ανεπαρκή, ειδικά στην περίπτωση παραδοσιακών οργάνων όπως το κλαρίνο. Τέλος, η Σγατζή (2021) διεξήγαγε σχετική έρευνα με τη συμμετοχή φοιτητών και καθηγητών του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, οι οποίοι ως σημαντικότερα προβλήματα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ανέφεραν την απουσία εξοπλισμού στο σπίτι, τη δυσκολία στον χειρισμό της υπάρχουσας τεχνολογίας, τις ταχύτητες/κακό σήμα του διαδικτύου, καθώς και προβλήματα που αφορούσαν την επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και φοιτητή.

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020, έναν μήνα σχεδόν αφού τα σχολεία είχαν επανέλθει σε λειτουργία. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε με email σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας ώστε να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς που δίδαξαν όργανα κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Στο email τους οι ερευνητές παρείχαν στοιχεία για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ κατέστησαν σαφές ότι πρόθεσή τους δεν ήταν σε καμία περίπτωση να αξιολογηθεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών ή η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης για μία περίπου εβδομάδα.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σχετικά με διάφορους τομείς όπως δημογραφικά στοιχεία, τύπος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επελέγη (εφόσον επελέγη), πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε, μέθοδοι διδασκαλίας, προβλήματα που ενδεχομένως προέκυψαν, θετικά στοιχεία κ.ά. Επιπλέον,

συμπεριελήφθησαν ορισμένα ερωτήματα χωρίς ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον με σκοπό όμως να λειτουργήσουν ως μέσο τριγωνισμού. Το μέγεθος του τελικού δείγματος μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικό αφού ελήφθησαν απαντήσεις από 87 άτομα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 γυναίκες και 33 άντρες διαφόρων ομάδων με βάση την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τον βασικό τίτλο σπουδών τους. Ως προς τα διδασκόμενα όργανα, το 32,2% των συμμετεχόντων ήταν καθηγητές παραδοσιακών οργάνων και το 67,8% κλασικών, ενώ το 39,1% ήταν καθηγητές πιάνου, στοιχείο λογικό αφού το πιάνο διδάσκεται ως υποχρεωτικό όργανο αναφοράς σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας.

Παρουσίαση δεδομένων

Καθώς βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ετοιμότητας που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μουσικής επέδειξαν κατά την περίοδο του πρώτου κύματος της πανδημίας, ένα από τα πρώτα ερωτήματα που τέθηκε στους συμμετέχοντες αφορούσε το εάν τελικά υιοθέτησαν κάποιον τύπο εξ αποστάσεως διδασκαλίας ή όχι. Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι κατά την περίοδο που μελετήθηκε (11/3 με 11/5/2020) η εξ αποστάσεως διδασκαλία είχε προαιρετικό χαρακτήρα και έτσι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν εάν ήθελαν να διδάξουν με αυτό τον τρόπο ή να απέχουν από το όλο εγχείρημα. Όπως φάνηκε, από τους 87 συμμετέχοντες, οι 80 (ποσοστό 92%) προσπάθησαν, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους με διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, 19 (21,83%) δίδαξαν μέσω ζωντανών τηλεδιασκέψεων (σύγχρονη διδασκαλία), 10 (11,49%) υιοθέτησαν πρακτικές ασύγχρονης διδασκαλίας, ενώ 51 (58,62%) ακολούθησαν έναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Η σαφής προτίμηση στον συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας αναδεικνύει ενδεχομένως τις αδυναμίες που παρουσιάζουν και οι δύο τύποι εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όταν χρησιμοποιούνται ξεχωριστά για μαθήματα μουσικών οργάνων.

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει μία απογοήτευση από τη σύγχρονη διδασκαλία, ενώ όπως φαίνεται, οι περισσότεροι συνειδητοποίησαν γρήγορα ότι, εξαιτίας μίας σειράς προβλημάτων, τα μαθήματά τους δεν θα μπορούσαν να έχουν τον διαδραστικό χαρακτήρα που ενδεχομένως επιθυμούσαν. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατέφυγαν στη λύση της ανταλλαγής ηχογραφήσεων και βίντεο με τους μαθητές, πρακτική που αποδείχθηκε όμως εν μέρει αποτελεσματική, αφού περιόρισε το περιεχόμενο του μαθήματος στη διδασκαλία κομματιών, ενώ ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αναγκαστικά έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία θεωρίας παρά στο παίξιμο του οργάνου.

Από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, πιο σημαντικό φάνηκε να είναι αυτό του συγχρονισμού εικόνας και ήχου κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων σε συνδυασμό με προβλήματα σύνδεσης, ενώ άλλα τεχνικά προβλήματα αφορούσαν την ποιότητα του ήχου. Επιπλέον, αναφέρθηκαν προβλήματα όπως η έλλειψη οργάνων από πλευράς μαθητών, αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή και μαθητή, έλλειψη διαθέσιμων συσκευών, καθώς και παράγοντες που αποσπούσαν την προσοχή του μαθητή ενώ βρισκόταν στο σπίτι του. Επιπλέον, αναφορά έγινε σε ιδεολογικά-ηθικά ζητήματα. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής πιάνου ανέφερε ότι η διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης μπορεί να οδηγήσει στην «υποτίμηση της σημασίας της φυσικής παρουσίας μαθητή-δασκάλου», ενώ ένας καθηγητής σαξοφώνου εξέφρασε τον προβληματισμό του για τη νομική ορθότητα του όλου εγχειρήματος. Όπως είπε: «Δεν ήμασταν νομικά κατοχυρωμένοι να προβούμε σε επικοινωνία μέσω κάμερας με ανηλίκους».

Τέλος, 7 εκ των συμμετεχόντων (8%) δήλωσαν ότι δεν έκαναν καθόλου μάθημα την περίοδο αυτή, ποσοστό για το οποίο όμως εκφράζουμε επιφυλάξεις, αφού ο τρόπος

με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή μέσω διαδικτύου, μπορεί να αποτέλεσε αποτρεπτικό στοιχείο για ορισμένους εκπαιδευτικούς στο να μη συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο λόγω μη εξοικείωσης με την ψηφιακή τεχνολογία. Εφόσον ισχύει κάτι τέτοιο, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί πιθανότατα δεν συμμετείχαν ούτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία για τον ίδιο λόγο, πράγμα που σημαίνει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έκαναν καθόλου μάθημα είναι στην πραγματικότητα μεγαλύτερο. Στο μικρό αυτό δείγμα των 7 ατόμων, αξίζει να σημειωθεί ότι παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και ο βασικός τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων, δεν φάνηκε να παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Παρ' όλα αυτά, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι 4 εξ αυτών ήταν καθηγητές παραδοσιακών οργάνων. Ως βασικούς λόγους για τους οποίους απείχαν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ανέφεραν την απουσία μουσικών οργάνων στα σπίτια των μαθητών, προβλήματα που αφορούσαν τη λειτουργία του Σχολικού Δικτύου, αλλά και έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων και μέσων σε συνδυασμό με την απουσία καθοδήγησης. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση ενός καθηγητή παραδοσιακών κρουστών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους απείχε από τη διαδικασία: «έλλειψη ψηφιακής ικανότητας, χρειαζόμαστε εξοπλισμό και κάποιον να μου εξηγήσει τι είναι αυτό το εργαλείο».

Τέλος, αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε προβλήματα που σχετίζονται με την πλατφόρμα WebEx, την οποία γενικώς θεωρούν ακατάλληλη για τη διεξαγωγή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικών οργάνων. Αυτό φάνηκε και στο γεγονός ότι από τους 61 συμμετέχοντες που ακολούθησαν σύγχρονη διδασκαλία, μόνο οι 28 (ποσοστό 45,9 %) χρησιμοποίησαν αποκλειστικά την πλατφόρμα WebEx, αν και ήταν η προτεινόμενη πλατφόρμα από το Υπουργείο Παιδείας.

Επίλογος

Όπως προτείνει η παρούσα έρευνα, οι καθηγητές Μουσικών Σχολείων που πήραν μέρος σε αυτή, φάνηκαν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στο «εγχείρημα» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μουσικών οργάνων υιοθετώντας κατά βάση έναν μεικτό τρόπο σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στον συνδυασμό αυτό, δεν αφορούσε τόσο τις προσωπικές τους ψηφιακές δεξιότητες όσο μία σειρά τεχνικών προβλημάτων που τα διάφορα συστήματα τηλεδιάσκεψης παρουσίασαν κατά τη ζωντανή αναμετάδοση μουσικής. Το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο όλο εγχείρημα (92%) αξιολογείται ιδιαίτερα ικανοποιητικό σε σύγκριση και με στοιχεία παρόμοιων μελετών που διεξήχθησαν στο εξωτερικό (βλ. ABRSM, 2020· Moscardini & Rae, 2020). Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σε σχετική ερώτηση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, με δυσκολία μπόρεσε να εντοπίσει κάποιο θετικό στοιχείο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μουσικών οργάνων, τονίζοντας ότι αυτή σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη φυσική επαφή και επικοινωνία μεταξύ μαθητή και καθηγητή. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν το φόβο ότι η ενδεχόμενη γενίκευση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να επιτείνει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, θέση που έχει εκφραστεί εξάλλου και από ερευνητές του χώρου διεθνώς (βλ. Daubney & Fautley, 2020· Nichols, 2020).

Κλείνοντας την εισήγηση αυτή, θα θέλαμε να αναφέρουμε μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση από την Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγό Linda Thornton. Σύμφωνα με την Thornton (2020), κατά την περίοδο του πρώτου κύματος της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί μουσικής, εκτός από το ότι επινόησαν δημιουργικούς τρόπους με τους οποίους συνέχισαν τη διδασκαλία τους, επέδειξαν ένα αξιοπρόσεκτο αίσθημα συναδελφικής αλληλεγγύης ανταλλάσσοντας ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό που είχαν δημιουργήσει (βίντεο, εικόνες, ηχητικά αρχεία με συνοδείες κομματιών, παιχνίδια, σχέδια μαθημάτων, συνθέσεις κ.λπ.)

αξιοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έτσι, αυτή η «απρόβλεπτη» περίοδος, εκτός από το ότι στάθηκε αφορμή για την επανεξέταση ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, άφησε και μία ιδιαίτερα θετική παρακαταθήκη για τον κλάδο των μουσικοπαιδαγωγών διεθνώς: την ενίσχυση της αίσθησης ότι όλοι αποτελούν μέλη μίας μεγάλης παγκόσμιας κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ABRSM. (2020). *Instrumental music teaching during lockdown*.
<https://gb.abrsm.org/media/64339/abrsm-instrumental-music-teaching-during-lockdown-27-may-2020.pdf>.
- Γκόρος, Δ., & Μπράτιτσης, Θ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Γνώσεις και ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 90-99). Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(1), 107-114. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>
- Δημάκας, Π. (2022). *Η μουσική εκπαίδευση στην εποχή του κορονοϊού: Το παράδειγμα των ελληνικών Μουσικών Σχολείων* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
- Lapidaki, E. (2016). Uncommon grounds: Preparing students in higher music education for the unpredictable. *Philosophy of Music Education Review*, 24(1), 65-83.
- Λεμονιάς, Μ. Μ. (2021). *Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση συστημάτων τηλεκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών κατάρτισης σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και χρήσης της τεχνολογίας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. APOTHEISIS.
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52422>
- Liu, C. (2021). Navigating music teaching in uncertain times. *General Music Today*, 34(2), 39-41.
<https://doi.org/10.1177/1048371320961384>
- Moscardini, L., & Rae, A. (2020). *We make music online: A report on online instrumental and vocal teaching during the Covid-19 lockdown*. Music Education Partnership Group.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20242.89289>
- Nichols, B. E. (2020). Equity in music education: Access to learning during the pandemic and beyond. *Music Educators Journal*, 107(1), 68-70. <https://doi.org/10.1177/0027432120945151>
- Παναγιωτοπούλου, Ε. (2022). *Η αίσθηση ευθύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως μηχανισμός στήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Διώνη. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14513>
- Σγατζή, Μ. (2021). *Τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση και COVID-19. Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων του TMET για την εκπαιδευτική εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έρευνα ερωτηματολογίου* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ.
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25667>
- Σκόρδας, Ι. (2022). *Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο.
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2545>
- Σπανού, Ε. (2022). *Η μουσική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από απόσταση κατά τη περίοδο της πανδημίας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. APOTHEISIS. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/56081>
- Thornton, L. (2020). Music education at distance. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 3-6.
<https://doi.org/10.1177/1057083720928615>
- Τριανταφυλλοπούλου, Β. (2021). *Απόψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. APOTHEISIS.
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53343>

Ακογιούνογλου, Μ. (2023). Οι ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις της εξ αποστάσεως διδακτικής συνθήκης μέσα από την εμπειρία καθηγητών μουσικής. 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. 392-398). Ε.Ε.Μ.Ε.



Οι ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις της εξ αποστάσεως διδακτικής συνθήκης μέσα από την εμπειρία καθηγητών μουσικής

Μίτση Ακογιούνογλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mitsiako@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία έχει επηρεάσει ποικιλοτρόπως την εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας αφήσει το ψυχολογικό της αποτύπωμα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις ψυχολογικές και συναισθηματικές προεκτάσεις της επείγουσας και αναγκαστικής διαδικτυακής διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής κατά τις περιόδους της καραντίνας στη χώρα μας. Ακολουθήθηκε ποιοτικός σχεδιασμός και πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση στις τοποθετήσεις εκπαιδευτικών μουσικής σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μετά την πρώτη και μετά τη δεύτερη φάση του υποχρεωτικού εγκλεισμού και των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις γραμμικοί άξονες που αποτυπώνουν το φαινόμενο: από την ανεπάρκεια στην επάρκεια, από τη ματαίωση στην επιβεβαίωση, από το άγχος στην ανθεκτικότητα, και από την απομόνωση στη συλλογικότητα. Από τα συμπεράσματα φάνηκε ότι η εξ αποστάσεως διδακτική συνθήκη δυσκόλεψε το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μουσικής, αλλά επέτρεψε τη διατήρηση της επικοινωνίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες και διαμόρφωσε, εν τέλει, μία θετικότερη αντίληψη ως προς τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, ποιοτική μελέτη, εκπαιδευτικοί μουσικής, σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία

The psychoemotional implications of the online teaching experience of music educators

Mitsi Akoyunoglou

Assistant Professor, Department of Music Studies, Ionian University
akoyunoglou@ionio.gr

Abstract

The pandemic has affected the educational process in various ways, having left its psychological imprint on teachers and students. This paper attempts to investigate the psychological and emotional ramifications of the urgent and mandatory online teaching of music class during the periods of quarantine in Greece. Following a qualitative design, music teachers' responses to open-ended questions posed after both phases of compulsory quarantine and distance teaching were analyzed thematically. From the analysis, four linear axes emerged that capture the phenomenon: from inadequacy to sufficiency, from frustration to confirmation, from anxiety to resilience, and from isolation to collectivity. From the findings, it became evident that the remote teaching convention made it difficult for music teachers to feel self-efficient, but it allowed the continuation of communication with the students and formed, in the end, a more positive perception regarding the use of technology in the music lesson.

Keywords: pandemic, qualitative design, music educators, synchronous and asynchronous distance learning

Το εκπαιδευτικό τοπίο την περίοδο της πανδημίας

Διανύουμε ήδη τον τρίτο χρόνο της πανδημίας, μίας συνθήκης που απαιτήσε, εκτός των άλλων, προσαρμογές και αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και παρουσίασε ποικίλες προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας (Onyema et al., 2020· Sun et al., 2020). Συγκεκριμένα, στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, η επείγουσα, χωρίς προετοιμασία, εξ αποστάσεως διδασκαλία που εφαρμόστηκε, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της πανδημίας COVID-19, έφερε τους εκπαιδευτικούς μουσικής αντιμέτωπους με μία σειρά αδυναμιών και συνθηκών που ενίσχυσαν τις ανισότητες. Κύριες αιτίες των δυσκολιών ήταν οι περιορισμένες δυνατότητες της υπάρχουσας τεχνολογίας, η κοινωνικοοικονομική και τεχνολογική δυνατότητα κάθε μαθητή/τριας ή καθηγητή/τριας, η δυνατότητα τεχνολογικών παροχών κάθε σχολικής μονάδας, η μη επαρκής γνώση διαφόρων μουσικών λογισμικών προγραμμάτων, αλλά και η απουσία λογισμικών που να υποστηρίζουν τη σύγχρονη, χωρίς χρονοκαθυστέρηση, διαδικτυακή μουσική πράξη (Akoyunoglou & Domnina, 2021· Ακογιούνογλου & Κόνιαρη, 2022· Octavianii, 2021). Με δεδομένο ότι δεν έχουν ακόμα διερευνηθεί οι ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις της υποχρεωτικής διαδικτυακής διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής κατά τις περιόδους του καθολικού εγκλεισμού στη χώρα μας, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση των παραμέτρων που επηρέασαν, άλλους περισσότερο και άλλους λιγότερο, στην ψυχική και συναισθηματική ευζωία των εκπαιδευτικών μουσικής.

Η ψυχολογική και συναισθηματική διάσταση

Από τον Μάρτιο του 2020 έως και σήμερα, έχουν δημοσιευτεί αρκετές μελέτες που εστιάζουν γενικότερα στο ψυχολογικό αποτύπωμα της πανδημίας, αλλά και ειδικότερα σε μαθητές, φοιτητές και καθηγητές (Busetta et al., 2021· Kontoangelos et al., 2021· Lampraki et al., 2022). Οι Tsoukalis-Haikalis et al. (2021) επιχείρησαν μία συστηματική καταγραφή ερευνών εστιάζοντας στον ψυχολογικό αντίκτυπο της πανδημίας. Σε αυτήν φάνηκαν οι δυσκολίες που βίωσε η κοινωνία, όπως φόβος, άγχος, στρες, μοναξιά, στίγμα, απομόνωση, αισθήματα πανικού, αλλά και αυξημένα επίπεδα ενδοοικογενειακής βίας. Ειδικότερα, ως κυριότεροι παράγοντες που έχουν επιβαρύνει τους νέους κατά τη διάρκεια της πανδημίας καταγράφηκαν το άγχος της μόλυνσης, ο φόβος του θανάτου, ο αντίκτυπος της απομάκρυνσης μέλους της οικογένειας που νοσούσε, η κοινωνική απομόνωση, αλλά και η απουσία της καθημερινής ρουτίνας (Jones et al., 2021· Onyema et al., 2020· Rao & Rao, 2021).

Ενώ καταγράφηκαν θετικά στοιχεία από την παρατεταμένη διαμονή παιδιών και εφήβων με την οικογένεια στο σπίτι, υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες από την παραμονή τους σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ενδοοικογενειακή βία (Jones, et al., 2021). Ειδικά στους εφήβους, τα αυξημένα επίπεδα άγχους πιθανόν να οφείλονται στην περιορισμένη ιδιωτικότητα εντός του σπιτιού, στην έλλειψη ποιοτικού χρόνου και ήσυχου χώρου για την παρακολούθηση και τη μελέτη των μαθημάτων, στην κοινωνική απομόνωση ή την απουσία κοινωνικής διάδρασης μεταξύ των μαθητών, αλλά και στην απουσία υποστηρικτικών δικτύων για το ψυχικό ευ ζην, ειδικά των εφήβων (Busetta et al., 2021· Jones et al., 2021· Rao & Rao, 2021).

Διερεύνηση, ανάλυση και ανάπτυξη

Πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου στην Ελλάδα που κατέγραψε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μουσικής σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας, μουσικά σχολεία, και ωδεία, διαχειρίστηκαν την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Ακογιούνογλου & Κόνιαρη,

2022). Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρέασαν το αίσθημα της τεχνολογικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, το επίπεδο του μουσικού ψηφιακού γραμματισμού, του γραμματισμού της οθόνης, καθώς και η ύπαρξη ή μη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Μετά το πέρας της δεύτερης φάσης αναστολής της λειτουργίας των σχολείων διακινήθηκε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο.

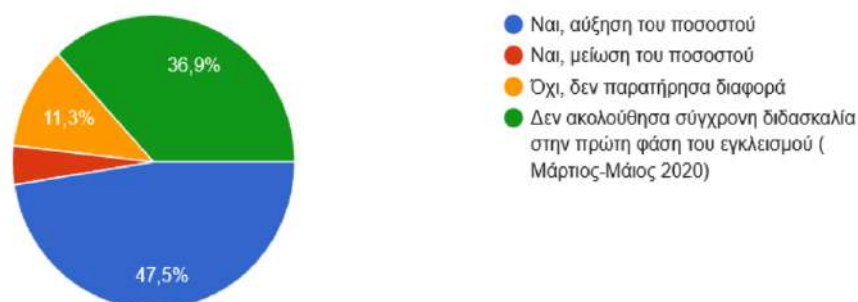
Η παρούσα ποιοτική μελέτη (Τσιώλης, 2014) βασίζεται σε δευτερογενή θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2012· Καλογεράκη, 2011) στις απαντήσεις σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που συγκεντρώθηκαν από τα δύο ερωτηματολόγια, με στόχο τη διερεύνηση του ψυχολογικού και συναισθηματικού αποτυπώματος της εξ αποστάσεως διδακτικής συνθήκης, όπως την περιέγραψαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Στα δύο ερωτηματολόγια που δόθηκαν κατά τις δύο φάσεις, απάντησαν 170 και 141 εκπαιδευτικοί μουσικής αντίστοιχα, κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Κατά την πρώτη φάση οι μισοί συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν έναν συνδυασμό ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας, και σχεδόν το 1/3 χρησιμοποίησε μόνο ασύγχρονη (βλ. Γράφημα 1). Αυτό διαφοροποιήθηκε αρκετά στη δεύτερη φάση καθώς το 61,7% χρησιμοποίησε ασύγχρονη και σύγχρονη σε συνδυασμό, το 37,6% μόνο σύγχρονη διδασκαλία και μόνο ένας από τους συμμετέχοντες χρησιμοποίησε αποκλειστικά ασύγχρονη διδασκαλία.



Γράφημα 1. Τρόπος διδασκαλίας στην α' και β' φάση των εξ αποστάσεως μαθημάτων

Πιθανοί παράγοντες για αυτή τη διαφοροποίηση είναι από τη μία η υποχρεωτική διεξαγωγή του μαθήματος της μουσικής στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα κατά τη δεύτερη φάση, και από την άλλη η εξοικείωση με τη χρήση των εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης, η διεύρυνση και υλοποίηση τηλε-μαθημάτων από καθηγητές ωδείων, η απόκτηση της τεχνογνωσίας και η εμπειρία της πρώτης φάσης που επέτρεψε μία διαφορετική αποδοχή αυτής της συνθήκης.



Γράφημα 2. Διαφοροποίηση ποσοστού από την α' φάση στη β' φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ως προς τη συμμετοχή των μαθητ(ρι)ών, στη δεύτερη φάση, οι μισοί ερωτηθέντες παρατήρησαν αύξηση του αριθμού των μαθητών, το 11,3% δεν παρατήρησε διαφορά και μόνο το 4% παρατήρησε μείωση (βλ. Γράφημα 2). Σημαντικό να σημειωθεί, ότι τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς παρατήρησαν 75-100% συμμετοχή των μαθητών στις ψηφιακές τους τάξεις στα μαθήματα σύγχρονης διδασκαλίας στη δεύτερη φάση, σε αντίθεση με τα πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής της πρώτης φάσης. Η εξοικείωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία και τη διδασκαλία μέσω οθόνης, ο νέος τεχνολογικός εξοπλισμός που αποκτήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά και η σιγουριά ότι είναι ένα προσωρινό μέτρο είναι πιθανά κάποιες από τις αιτίες.

Για τη διερεύνηση των ψυχολογικών και συναισθηματικών προεκτάσεων αυτής της διδακτικής συνθήκης πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση με τη χρήση του λογισμικού Atlas.ti στις απαντήσεις και των δύο ερωτηματολογίων. Από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις γραμμικοί άξονες που αποτυπώνουν το φαινόμενο: από την ανεπάρκεια στην επάρκεια, από την ματαίωση στην επιβεβαίωση, από το άγχος στην ανθεκτικότητα, και από την απομόνωση στη συλλογικότητα.

Ανεπάρκεια και επάρκεια σύμμικτα

Κατά την επείγουσα εξ αποστάσεως διδακτική συνθήκη αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής αναμετρήθηκαν με τον εαυτό τους, ως μουσικοί, ως δάσκαλοι, ως επαγγελματίες. Κάποιοι δήλωσαν ότι είναι «παντός καιρού» και ότι «με την εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν προβληματίστηκαν, αλλά πειραματίστηκαν», ενώ κάποιοι άλλοι ότι αποτέλεσε μία δυσάρεστη εμπειρία σε πολλαπλά επίπεδα. Βρέθηκαν να αμφισβητούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αισθάνθηκαν εκτεθειμένοι, χωρίς υποστήριξη, και χωρίς τη δυνατότητα να παρέχουν εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι ένιωσε, «ανήμπορη όταν συνειδητοποίησα ότι κάποιοι μαθητές δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν ενώ θέλουν, κι εγώ δεν μπορώ να βοηθήσω πέρα από το να ανεβάσω το βίντεο που είδαμε στην eclass», εκφράζοντας πρωτόγνωρα συναισθήματα ανεπάρκειας, ειδικά για εκπαιδευτικούς μουσικής με χρόνια διδακτική εμπειρία σε εκπαιδευτικές δομές. Εξαιτίας των πολλών διαφοροποιήσεων που απαιτούνται για ένα εξ αποστάσεως μάθημα μουσικής, αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί επιχείρησαν να ενισχύσουν την επάρκειά τους παρακολουθώντας σεμινάρια και επιμορφώσεις για ψηφιακά μουσικά εργαλεία.

Αντικρουόμενα όμως ήταν τα βιώματα από το ίδιο το μάθημα. Από τη μία εκφράστηκαν αισθήματα αναζωογόνησης από την μεγάλη συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και από την άλλη παρατηρήθηκαν αμέτοχοι και κουρασμένοι οι μαθητές ως παθητικοί δέκτες. Χαρακτηριστική η φράση «δεν μπορούμε να τραγουδήσουμε όλοι μαζί» που περιγράφει την απογοήτευση δασκάλων και μαθητών. Φάνηκε ότι ψυχολογικά δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν συνθήκες όπως την απουσία συλλογικών μουσικών δραστηριοτήτων, την αδυναμία εξοικείωσης και γνωριμίας με τα παιδιά της πρώτης τάξης, την έλλειψη προσωπικής δια ζώσης επαφής με κάθε μαθητή ή μαθήτρια στο μουσικό όργανο, αλλά και την αμέλεια και αδιαφορία που εμφάνιζαν τα ίδια τα παιδιά.

Ματαίωση και επιβεβαίωση ταυτόχρονα

Το αίσθημα της ματαίωσης ήταν έκδηλο στις αφηγήσεις των περισσότερων, ειδικά μετά την πρώτη φάση. Αναφέρθηκαν στον φόβο της ανεργίας, στην ανασφάλεια για το μέλλον, στην πίεση από μερίδα διευθυντών σχολείων που ενίσχυε αισθήματα ενοχοποίησης, στο άγχος μίας πιθανής υποβάθμισης της δουλειάς, αλλά και στην αδυναμία εξέλιξης του χαρακτήρα του μαθήματος της μουσικής. Εκφράστηκαν

ανησυχίες για το εργασιακό, και κατ' επέκταση, βιοποριστικό μέλλον, «είμαι αναπληρώτρια, άρα 'αναλώσιμη'», καθώς και φόβος ότι η χρήση των τεχνολογικών μέσων οδηγεί το εκπαιδευτικό σύστημα στο να «μας 'καταργήσουν'».

Φάνηκε όμως να διαφοροποιούνται οι καθηγητές ως προς τα βιώματά τους από το ίδιο το μάθημα, από τις συναντήσεις με τις μαθητικές ομάδες των τάξεων, αλλά και από την αντιμετώπιση του μαθήματος από το σύνολο των μαθητ(ρι)ών. Κάποιοι εξέφρασαν ικανοποίηση, χαρά, και επιβεβαίωση από την αποδοχή του μαθήματός τους από την τάξη. Όπως αναφέρθηκε, «πολλοί μαθητές μου έλεγαν ότι περίμεναν τα μαθήματα της μουσικής για να περάσουν ωραία και μου ζητούσαν κι άλλα παιχνίδια ή δραστηριότητες», και αλλού ειπώθηκε, «με ευχαρίστησε πολύ η επικοινωνία με τους μαθητές μου». Αντίθετα, για άλλους η εμπειρία περιγράφηκε ως δυσάρεστη και περιοριστική, τονίζοντας ότι «η μη φυσική παρουσία μου σε σχολική τάξη δε με βοηθά να αλληλεπιδρώ μουσικά πρόσωπο με πρόσωπο με τα παιδιά», και «αισθάνομαι μια μηχανή που απλά προσφέρω τις γνώσεις μου ψηφιακά χωρίς να ξέρω αν αυτό που έδωσα έχει πάει σε όλα τα παιδιά και τα έχει βοηθήσει να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες».

Τα αισθήματα ματαίωσης, θυμού και φόβου που βιώθηκαν, αποτυπώνονται στη φράση «νιώθω άρνηση για τη δουλειά μου το τελευταίο διάστημα» η οποία περιγράφει μία συνθήκη που θεωρήθηκε δύσκολη για να την διαχειριστεί ένας εκπαιδευτικός μουσικής.

Άγχος και ανθεκτικότητα σε συνδυασμό

«Βαριά ευθύνη» χαρακτήρισαν οι συμμετέχοντες τη χωρίς υποστήριξη διεξαγωγή τηλε-διδασκαλίας και κάποιοι βίωσαν πίεση από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, γεγονός που επιβάρυνε το εργασιακό στρες και ενίσχυσε ένα μη διαχειριζόμενο γενικευμένο άγχος. Εκφράστηκε η δεινή θέση στην οποία βρέθηκαν χωρίς συναδελφική, ψυχολογική, θεσμική ή άλλη υποστήριξη: «έχω αφηθεί μόνη μου να βρω λύση σε σοβαρά ζητήματα και δεν είμαι ικανοποιημένη από τον τρόπο που η πολιτική ηγεσία διαχειρίζεται την κατάσταση». Αντίθετα, για άλλους, η εξ αποστάσεως συνθήκη φαίνεται ότι ενίσχυσε το αίσθημα ασφάλειας, καθώς ήταν έκδηλος ο φόβος της νόσησης, αλλά και του άγχους που τον συνοδεύει: «νομίζω πως αισθάνομαι πιο ασφαλώς με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, άρα θα αποδώσω και καλύτερα».

Η απαιτητική και πολύωρη προετοιμασία των μαθημάτων και η διδασκαλία μουσικής μπροστά στην οθόνη ενίσχυσαν τη σωματική και ψυχολογική κόπωση. Ταυτόχρονα, αισθάνθηκαν εκτεθειμένοι σε πολλά επίπεδα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων. Ενώ το μάθημα στην τάξη παρέχει στους εκπαιδευτικούς μουσικής ιδιωτικότητα και περιφρουρείται από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το διαδικτυακό μάθημα είναι ανοιχτό και το πλαίσιο του διασφαλίζεται μόνο με τη σύμφωνη γνώμη και πρακτική όλων των συμμετεχόντων, κάτι που φάνηκε ότι δεν ήταν πάντα εφικτό με το μαθητικό σύνολο.

Εκφράστηκε απογοήτευση από συμπεριφορές μαθητών, καθώς κάποιοι βιντεοσκοπούσαν τα μαθήματα, άλλοι είχαν πάντα κλειστές κάμερες, άλλοι αντάλλασσαν μηνύματα την ώρα του μαθήματος, ενώ άλλοι παρέμειναν σε όλα τα μαθήματα «βουβοί». Στη δεύτερη φάση, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα και ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών συνδεόταν στα μαθήματα, παρατηρήθηκε αδιαφορία και κούραση από το μαθητικό σύνολο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην κόπωση που επήλθε συσσωρευτικά λόγω των πολλών μηνών τηλε-μαθημάτων, στο μούδιασμα της κοινωνικής απομόνωσης λόγω των συνθηκών της πανδημίας, αλλά και στην επιβαρυνόμενη ψυχολογία ατομικά και συλλογικά.

Απομόνωση και συλλογικότητα σε διάλογο

Αν και το μάθημα της μουσικής αποτελεί συλλογική δραστηριότητα με δυνατότητα να «δέσει» ομάδες, στην περίοδο της πανδημίας ενίσχυσε αισθήματα απομόνωσης. Εκφράστηκαν πολλές δυσκολίες οικειοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως ότι, «η απόσταση από τους μαθητές μου με κάνει να αισθάνομαι μελαγχολία», «η ψηφιακή επικοινωνία οδηγεί στην αποξένωση», και ότι αισθάνθηκαν «απομάκρυνση από μαθητές και συναδέλφους». Φαίνεται ότι δοκιμάστηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις και χάθηκαν ευκαιρίες για ουσιαστική διαζώσης γνωριμία με τα παιδιά, καθώς η απόσταση δεν επέτρεψε να δημιουργηθούν ή να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητριών.

Η «απρόσωπη διαδικασία» όπως χαρακτηρίστηκε, απομάκρυνε τους εκπαιδευτικούς από το μαθητικό σύνολο και περιόρισε την ουσιαστική επικοινωνία, μιας και «οι ανθρώπινες σχέσεις δυσκολεύουν μέσα από το διαδίκτυο». Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα περιγράφει: «Όταν για πρώτη φορά "μπήκα" για λίγα λεπτά σαν επισκέπτρια σε ένα τμήμα της Δ για να τα χαιρετήσω... Πήρα μεγάλη απογοήτευση όταν τα είδα τόσο "κουμπωμένα", σοβαρά και ψυχρά!!!», καθώς απουσίαζαν ο αυθορμητισμός και η ζωντάνια της τάξης. Αυτή η φράση αποτυπώνει εύγλωττα το αίσθημα που βίωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής στα μαθήματα που κλήθηκαν να κάνουν μέσω οθόνης.

Φαίνεται ότι η διαδικτυακή μουσική συνάντηση «μειώνει στο ελάχιστο την προθυμία [των μαθητών] να συμμετέχουν σε μουσικές δράσεις ως μέλη μουσικών συνόλων». Οι αδυναμίες της τεχνολογίας, της τηλε-διδασκαλίας και της απόστασης δυσκόλεψαν την ενίσχυση του αισθήματος της συλλογικότητας της τάξης. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί μουσικής επιχείρησαν να στηρίζουν και να ενισχύσουν το αίσθημα της συλλογικότητας είτε κάνοντας πρόβες ομαδικού τραγουδιού με κλειστά μικρόφωνα, είτε χρησιμοποιώντας συνεργατικά μουσικά ψηφιακά προγράμματα, ή με τη χρήση βίντεο με στόχο ένα συλλογικό μουσικό αποτέλεσμα.

Αντί επιλόγου

Σε ένα ήδη ασταθές κοινωνικο-οικονομικό κλίμα που επιβαρύνθηκε από την πανδημία της COVID-19, οι καθηγητές μουσικής κλήθηκαν να ανταποκριθούν, παρέχοντας εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής. Ποικίλοι στρεσογόνοι παράγοντες όπως ο φόβος της ανεργίας, οι εκπτώσεις στην ποιότητα του μαθήματος, ο φόβος της τεχνολογικής ανεπάρκειας, η οικονομική επισφάλεια, ο φόβος της νόσησης, και η αβεβαιότητα του αύριο προέκυψαν από την ανάλυση, στοιχεία που συνάδουν με ευρήματα άλλων μελετών (Busetta et al., 2021· Onyema et al., 2020). Κυρίαρχα ήταν τα αισθήματα ματαίωσης, άγχους, ανεπάρκειας και απομόνωσης στις καταγραφές μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών μουσικής. Όπως αναφέρθηκε, «η πρακτική της απομόνωσης που συνοδεύει την εξ αποστάσεως διδασκαλία, επιβαρύνει πάρα πολύ την ανθρώπινη ψυχολογία», περιγράφοντας τη συναισθηματική μοναξιά που έχει επισημανθεί και αλλού (Lampraki et al., 2022).

Φαίνεται ότι η πρώτη φάση των εξ αποστάσεως μαθημάτων εκπαίδευσε και ενδυνάμωσε τους συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να προχωρήσουν σχεδόν όλοι σε σύγχρονη διδασκαλία στη δεύτερη φάση. Όμως, η γνώση διαχείρισης μιας ψηφιακής τάξης δεν ήταν αρκετή για να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις που συνέχισαν να βιώνουν. Η απώλεια του πραξιακού χαρακτήρα του μαθήματος της μουσικής, η αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές, η απουσία διάδρασης με άλλους καθηγητές, η ήττα στη μάχη με την υπάρχουσα τεχνολογία, η απομόνωση, η σωματική και ψυχική κούραση, αλλά και οι μοναχικές επισκέψεις σε ψηφιακές τάξεις με

κλειστές κάμερες και κλειστά μικρόφωνα, ήταν κάποιες από τις αιτίες. Από την άλλη, η τηλε-εκπαίδευση επέτρεψε να διατηρηθεί η επικοινωνία με τους μαθητές, να συνεχιστεί η επαφή με τη μουσική, να εκπαιδευτούν οι μουσικοπαιδαγωγοί κάθε βαθμίδα στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και να εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό υλικό. Όπως αναφέρθηκε, «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας σύγχρονος, σημαντικός και συμπληρωματικός τρόπος εκπαίδευσης», και μάλλον είναι καλό να τονιστεί η λέξη «συμπληρωματικός».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ακογιούνου, Μ., & Κόνιαρη, Δ. (2022). Διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μουσικής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής λόγω της πανδημίας του COVID-19. Στο Π. Βούβαρης, Κ. Καρδάμης, Γ. Κίτσιος, Ε. Σπυράκου, Ι. Σταϊνχάουερ & Ι. Φούλιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου* υπό την αιγίδα της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας (Θεσσαλονίκη, 27-29 Νοεμβρίου 2020) (σσ. 435-454). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Akoyunoglou, M., & Domnina, N. (2021). "Corona-lessons" for reaching socially disadvantaged students in the hybrid classroom. In M. Pabst-Krueger & A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic* (pp. 61-71), A joint publication by authors of the network of Music Teacher Associations in Europe (MTA).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Busetta, G., Campolo, M.G., Fiorillo, F., Pagani, L., Panarello, D., & Augello, V. (2021). Effects of COVID-19 lockdown on university students' anxiety disorder in Italy. *Genus*, 77(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41118-021-00135-5>
- Jones, K., Mallon, S., & Schnitzler, K. (2021). A scoping review of the psychological and emotional impact of the COVID-19 pandemic on children and young people. *Illness, Crisis & Loss*. <https://doi.org/10.1177/10541373211047191>
- Καλογεράκη, Σ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: Μια μεθοδολογική επιλογή με πολλαπλά οφέλη και περιορισμούς. Στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης & Γ. Κάλλας (Επιμ.), *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα* (σσ.161-188). Νήσος.
- Kontoangelos, K., Economou, M., & Papageorgiou, C. (2020). Mental health effects of COVID-19 pandemic: A review of clinical and psychological traits. *Psychiatry investigation*, 17(6), 491-505. <https://doi.org/10.30773/pi.2020.0161>
- Lampraki, C., Hoffman, A., Roquet, A., & Jopp, D.S. (2022). Loneliness during COVID-19: Development and influencing factors. *PLOS ONE* 17(3), Article e0265900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265900>
- Octaviani, K. (2021). Music education in the Covid-19 pandemic: Challenges of distance learning and digital platforms. *Proceedings of the 4th International Conference on Arts and Arts Education (ICAAE 2020)*, 146-149.
- Onyema, E., Eucheria, N.C., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., & Alsayed, A.O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Rao, M. E., & Rao D. M. (2021) The mental health of high school students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.719539>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Tsoukalis-Chaikalis, N., Demsia, S.F., Stamatopoulou, A., & Chaniotis, D. (2021). Systematic mapping study of Covid-19 psychological impact. *Health Science Journal*, 15(3), 820.

Ζεπάτου, Β. (2023). Συμπόσιο: Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου: φθάνοντας στο σήμερα και οδεύοντας στο αύριο. Εισαγωγή. 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. 399-401). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΣΥΜΠΟΣΙΟ II

Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου: φθάνοντας στο σήμερα και οδεύοντας στο αύριο

Συντονίστρια
Βασιλική Ζεπάτου

Καθηγήτρια Πιάνου. Μουσικό Σχολείο Αλίμου
vzepatou@gmail.com

Αφιέρωση

Το Συμπόσιο “Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου: φθάνοντας στο σήμερα και οδεύοντας στο αύριο” του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. αφιερώνεται στη μνήμη του Ανδρέα Γλυνιά που έφυγε αδόκητα από τη ζωή. Ο Ανδρέας Γλυνιάς, ως εναρκτήριοις εισηγητής του συμποσίου έμελλε να δώσει μία από τις τελευταίες επιστημονικές του καταθέσεις για τα Μουσικά Σχολεία, έναν θεσμό τον οποίο οραματίστηκε, πραγμάτωσε, στερώσε και υπερασπίστηκε μαζί με άλλους καινοτόμους, πνευματικούς συνοδοιπόρους μέσα από θεσμικές θέσεις και διεργασίες. Η προσφορά του στη μουσική εκπαίδευση και τον πολιτισμό είναι τεράστια. Η παρακαταθήκη του ας σταθεί πυλώνας για τους επόμενους μουσικούς και δασκάλους!

Εισαγωγή

Το παρόν συμπόσιο αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του μουσικοπαιδαγωγικού προβληματισμού και διαλόγου για τα Μουσικά Σχολεία (Μ.Σ.), εστιάζοντας στη σημερινή τους ταυτότητα στην Ελλάδα και Κύπρο, αλλά συνδέοντας αυτή με το παρελθόν, διεργασίες εξέλιξης και μελλοντικές προοπτικές. Σκοπός είναι, μέσα από τις παρουσιάσεις των πέντε εισηγητών οι οποίοι με πολλαπλές ιδιότητες και αρμοδιότητες έχουν συνδεθεί με το θεσμό αντίστοιχα στην χώρα τους, να υπάρξει διάχυση πληροφόρησης με ανάδειξη νέων ή λιγότερο γνωστών στοιχείων και να αναπτυχθούν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί για τη διαχρονική πορεία των Μουσικών Σχολείων, στη κατεύθυνση ολιστικής κατανόησης του θεσμού. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να φανερώσουν κατευθύνσεις και πολλαπλές δυνατότητες για συνέργειες, αλληλεπίδραση, δόμηση μουσικών ταυτοτήτων και για την παιδεία ευρύτερα, είτε αυτές νοούνται στο πλαίσιο ενός μεμονωμένου Μουσικού Σχολείου, είτε μεταξύ ομοειδών σχολικών μονάδων εντός κρατικής επικράτειας, αλλά και διεθνικά μεταξύ Μουσικών Σχολείων Ελλάδας και Κύπρου, καθώς και στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών σχέσεων μεταξύ Μουσικών Σχολείων.

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων υφίσταται στην Ελλάδα από το 1988 ενώ στην Κύπρο από το 2006. Μέχρι και το σχολικό έτος 2021-22 είναι σε λειτουργία 52 Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και αντίστοιχα 5 στην Κύπρο. Δεδομένου ότι τα Ελληνικά Μουσικά Σχολεία έχουν υπάρξει αντικείμενο έρευνας σε εισηγήσεις και συνεδρίες σε παρελθόντα συνέδρια της Ε.Ε.Μ.Ε. και άλλων φορέων, τα κυριότερα θεσμικά τους χαρακτηριστικά τους έχουν παρουσιαστεί, αναλυθεί και είναι γνωστά, επισημαίνοντας ότι υπάρχει ενιαίο θεσμικό πλαίσιο για όλα τα Μ.Σ. και ότι αυτό διαχρονικά παρουσιάζει μία σταθερότητα. Από την άλλη, ο πιο πρόσφατος αντίστοιχος θεσμός της Κύπρου είναι μάλλον λιγότερο γνωστός στην Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και έχει εκδηλώσει διαφορετική εξελικτική πορεία. Για τους λόγους αυτούς, επιλέχθηκε να αναπτυχθούν εξειδικευμένου χαρακτήρα ζητήματα από τους τέσσερις

εισηγητές που αναφέρονται στα Ελληνικά Μουσικά Σχολεία και η μία εισήγηση για το θεσμό στην Κύπρο να αποτελεί κυρίως γενική παρουσίαση του θεσμού.

Κατά σειρά, ο Ανδρέας Γλυνιάς παρουσιάζει την εισήγηση: «Η θεσμική διατύπωση της ελληνικής ιδέας του Μουσικού Σχολείου από την έμπνευση στην πραγμάτωση και η πνευματική του διάχυση στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Αναφέρεται στο όραμα, στις ιδέες και στα ζητήματα που απασχόλησαν τους θεσμοθέτες του Μουσικού Σχολείου, στην αρχική αντιμετώπιση της δημιουργίας του θεσμού και επισημαίνει αρχές και αξίες που συσχετίζονται με το ευρωπαϊκό γίνεσθαι. Η Γεωργία Νεοφύτου, παρουσιάζοντας την εισήγηση «Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο. Παρελθόν, παρόν, μέλλον», κάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη δημιουργία τους στην Κύπρο και σε θέματα που καθόρισαν την πορεία για ολοκλήρωση του θεσμού (μη θεσμοθετημένο ακόμη νομοθετικό πλαίσιο). Καταθέτει επίσης εισηγήσεις και σκέψεις για τη μελλοντική κατεύθυνση του θεσμού στο νησί. Η Βασιλική Ζεπάτου με την εισήγηση «Ζητήματα υποδομών ως δυναμική παράμετρος του θεσμού των Μουσικών Σχολείων» αναφέρεται στο πώς ο θεσμός δημιούργησε την ανάγκη για νέα πρότυπα κτιριακών υποδομών με εξειδικευμένες προδιαγραφές και στη σημασία αυτών για την παιδαγωγική πράξη. Η Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού παρουσιάζει την εισήγηση: «Συνεργασίες μεταξύ Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: η σπουδαιότητα και η δυναμική τους» και αναπτύσσει τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν μέσα από τέτοιες διασχολικές συνεργασίες, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους διδάσκοντες σε προσωπικό, καλλιτεχνικό, καθώς και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και στις καλλιτεχνικές συμπράξεις Μουσικών Σχολείων ως παραδείγματα ύψιστης παιδαγωγικής εμπειρίας. Ο Ιωάννης Μαλαφής, μέσα από την παρουσίασή του «Τα μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα μουσικά σχολεία: Αναδρομή, προσαρμογή στη σημερινή πραγματικότητα», κάνει σύντομη ιστορική αναδρομή στην ύπαρξη των μαθημάτων μουσικής τεχνολογίας στα Μουσικά Σχολεία, αναφέρεται στην υλοποίησή τους μέσα στα σχολεία και στο πώς αυτά δημιουργούν νέους παιδαγωγικούς και επαγγελματικούς ορίζοντες για τους μαθητές και την εξέλιξη της μετέπειτα ζωής τους.

Το συμπόσιο αναπτύσσει μία προβληματική με προσδιορισμό στοιχείων και σχέσεων, αξιοποιήσιμων για φαινομενολογική και συγκριτική ανάλυση, εξαγωγή διαπιστώσεων και συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων. Μέσα από τις επιμέρους θεματικές θίγονται οι αρχές, αξίες και η φιλοσοφία του θεσμού των Μουσικών Σχολείων και η υλοποίηση αυτών ως εκπαιδευτική πολιτική από τους αρμόδιους καλλιτεχνικούς και διοικητικούς φορείς, οι ταυτότητες και ετερότητες που αναπτύσσονται εντός του ίδιου θεσμού αλλά και μεταξύ των αντίστοιχων θεσμών Ελλάδας και Κύπρου. Επίσης αναδεικνύονται ο ρόλος των υλικών εκπαιδευτικών πόρων, και δη των κτιριακών υποδομών και της μουσικής τεχνολογίας ως εργαλεία που μπορούν να ενισχύουν τη μουσική μάθηση, και ο πλουραλισμός εκφάνσεων συλλογικής και ατομικής επιτέλεσης της μουσικής και καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ Μουσικών Σχολείων στο πλαίσιο της εγγύτερης κοινότητας αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ο ρόλος του έμπυχου δυναμικού σε όλες τις διαδικασίες. Όλα τα παραπάνω, ειπωμένα μέσα από τις εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, παρέχουν πολύτιμα δεδομένα για το τι έχει διαδραματιστεί αλλά και διαδραματίζεται, και οι εισηγητές προτείνουν και επισημαίνουν στοιχεία που μπορούν να εμπλουτίσουν και να ωφελήσουν τη μελλοντική πορεία των Μουσικών Σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία Ελλάδας και Κύπρου, ταυτότητα Μουσικών Σχολείων, σχολικές υποδομές, διασχολικές συνεργασίες, μουσική τεχνολογία

SYMPOSIUM II
The identity of the Music School:
getting to the present and advancing for tomorrow

Moderator

Vasiliki Zepatou

Piano teacher. Alimos Music Secondary School
vzepatou@gmail.com

Dedication

The Symposium “The identity of the Music School: getting to the present and advancing for tomorrow” presented at the 9th Conference of the G.S.M.E. is dedicated to the memory of Andreas Glynias, who passed away unexpectedly. Andreas Glynias, as the opening speaker of the symposium, was destined to present one of his last scientific statements on Music Schools, an institution which he envisioned, realized, consolidated and defended together with other innovative, intellectual colleagues through institutional positions and processes. His contribution to music education and culture is immense. Let his legacy stand as a pillar for the next generation of musicians and teachers!

Abstract

Music Schools have been investigated in regards to musical practices of Hellenic traditional music (Dionysiou, 2002), developing musical experiences and collaborations (Tsimpouri & Koliadi-Tiliakou, 2019), the schools’ impact on pupils and their families (Siasos, 2019), and also other domains pertaining to the schools’ institutional and pedagogical identity, with their important role but also their problems having been ascertained. This symposium aims at enriching music pedagogy questions and discourse concerning Music Schools, focusing on the present-day identity of Music Schools in Greece and Cyprus, but also connecting it with the past, formulative processes and future perspectives. Through the opinions and experiences of speakers with multi-faceted roles and authority in relation to the institution respectively in their countries, the symposium’s objective is for there to be dissemination of information with highlighting of new or less-known facts and an elaboration of thoughts on the intertemporal trajectory of Music Schools, orientated towards an holistic understanding of the institution and its potential for synergies, interaction, the building of musical identity and for education in a broader sense. Andreas Glynias will present a talk entitled “The institutional formulation of the Hellenic concept of the Music School from inspiration to realization and its dissemination in the European Union”. He will elaborate on how the vision, the preliminary and initial actions and difficulties were associated with the making and the development of the institution. Georgia Neophytou will present a talk entitled “The Music School (MS) identity in Cyprus: Past, present, future”, in which a brief historical account on the establishment of Music Schools is followed by an exposition of factors that determined the institution’s progress leading to its current state. The presentation concludes with proposals and reflections on the pursued orientation of the institution on the island. Vasiliki Zepatou will present “Facility issues as a dynamic parameter of the institution of Music Schools” and will refer to how the institution created the need for new school-building prototypes and to their significance for educational practice. Anthoula Koliadi-Tiliakou will present a talk entitled “Collaborations between Music Schools in Greece and Europe: their significance and potential” and will discuss the multitude of benefits that result from such collaborations for pupils and teachers on a personal, artistic and professional level, as well as on artistic partnered projects between Music Schools as pedagogical paradigms of utmost importance. Ioannis Malafis will speak on “Music Technology applications in Music Schools”. He will present a brief retrospective on the existence of music technology subjects in Music Schools and will refer to their implementation in the schools and to how they create new pedagogical and professional horizons for pupils and pupils’ subsequent progress in life.

Keywords: *Music Schools of Greece and Cyprus, identity of Music Schools, school facilities, interschool collaborations, music technology*

Γλυνιάς, Α. (2023). Η θεσμική διατύπωση της ελληνικής ιδέας του Μουσικού Σχολείου από την έμπνευση στην πραγμάτωση και η πνευματική του διάχυση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. 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. 402-413). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η θεσμική διατύπωση της ελληνικής ιδέας του Μουσικού Σχολείου από την έμπνευση στην πραγμάτωση και η πνευματική του διάχυση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Ανδρέας Γλυνιάς

Καθηγητής Σύνθεσης και Ελληνικής Μουσικής, Δημοτικό Ωδείο Πειραιά
Μέλος Ειδικής Επιτροπής για τη Μουσική, Γραμματέας και Μέλος Καλλιτεχνικής Επιτροπής
Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
aglinias@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τα ζητήματα - νομικά, φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και άλλα - που απασχόλησαν τη συγκροτηθείσα βάσει του άρθρου 55, παραγράφου 4 του Ν. 1566/1988 Ειδική Επιτροπή για τη Μουσική το 1988 κατά τις εργασίες της για τη θεσμική διατύπωση της ταυτότητας του Μουσικού Σχολείου στην Ελλάδα. Επίσης παρουσιάζεται η αντιμετώπιση του προτεινόμενου νέου θεσμού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιπλέον, επισημαίνονται θέσεις, αρχές και αξίες που προώθησε η προαναφερόμενη Ειδική Επιτροπή και συναρτώνται με το Μουσικό Σχολείο, συσχετίζοντας αυτές με το ευρύτερο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία, Ειδική Επιτροπή για τη Μουσική, θέσπιση Μουσικών Σχολείων, εκπαιδευτική πολιτική

The institutional formulation of the Hellenic concept of the Music School from inspiration to realization and its dissemination in the European Union

Andreas Glinias

Teacher of Composition and Greek Music. Municipal Conservatory of Piraeus
Member of the Special Committee for Music, Secretary and Member of the Artistic Committee for Music Schools of the Greek Ministry of Education, Religious Affairs and Sports
aglinias@gmail.com

Abstract

This talk presents the issues –legal, philosophical, pedagogical and others– which concerned the 1988 Special Committee for Music, appointed in accordance to article 55, paragraph 4 of Law 1566 of 1985 in the course of its work for the institutional structuring of the identity of the Music School in Greece. Also, reaction to the proposed new institution from the Pedagogical Institute is presented. Additionally, positions, principles and values advocated by the above Special Committee and associated with the Music School are highlighted and related to the wider European context.

Keywords: Music Schools, Special Committee for Music, Music School institutionalization, educational policy

Εισαγωγή

Αντλήσαμε υπέρ της μουσικής εκπαίδευσης όλα τα δικαιώματα που απορρέουν από το περίβλημα της συνταγματικής προστασίας για να αποκτήσει η μουσική εκπαίδευση, ένα εχέγγυο αποφυγής καταπατήσεως αυτών από την εκάστοτε κρατική εξουσία μέσα σε μια ευνομούμενη πολιτεία. Η τέχνη, ως ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης της ανθρώπινης φύσης και ψυχής, ως αντιληπτικής ιδιότητας (πρόσληψης και εκπομπής καλλιτεχνικών οντοτήτων) του ανθρώπινου εγκεφάλου, χρήζει προστασίας σε συνταγματικό επίπεδο. Η μη θέσπιση προστασίας παρέχει σε απολυταρχικά κι ανελεύθερα (ακόμη και ακαδημαϊκά, θεσμικά) καθεστώτα την ευχέρεια της λογοκρισίας με παντοειδούς τύπου προσχήματα, π.χ. παράλειψης της διδασκαλίας της μουσικότητας της γλώσσας και του γηγενούς φορέα πολιτισμού της μουσικής της, και την επιβολή μίας κρατικής τέχνης ως μοναδικά αποδεκτής, καθώς και σε δημοκρατικά καθεστώτα την ευχέρεια αυθαιρεσίας στην κρατική εξουσία.

Επικαλεστήκαμε, κατά τη γραμματική του ερμηνεία, το ότι η τέχνη προηγείται της επιστήμης, και το ότι η έρευνα προηγείται της διδασκαλίας στο σχετικό άρθρο του ισχύοντος Συντάγματος (Σ) το οποίο προστατεύει την ελευθερία της τέχνης (βλέπε αρχή της παραγράφου 1, του άρθρου 16) μαζί με την ελευθερία της επιστήμης, της έρευνας και της διδασκαλίας. Η διάταξη αυτή αποτελεί αποτρεπτική προσταγή προς οιονδήποτε φορέα δημόσιας εξουσίας να μην επεμβαίνει για τον περιορισμό ή τη νόθευσή της. Επίσης καθιερώνει υποχρέωση του κράτους να λαμβάνει όλα τα προσήκοντα μέτρα για την ακώλυτη άσκηση του εν λόγω δικαιώματος. Όμως η συνταγματική προστασία αυτού του δικαιώματος, ειδικότερα στην τέχνη, δεν ήταν και ούτε είναι αυτονόητη. Είναι ιστορικά και χρονικά σχετικά πρόσφατη.

Αντιμετωπίσαμε, επίσης, τη θέση των ορίων στο συγκεκριμένο δικαίωμα διδασκαλίας και έκφρασης της μουσικής τέχνης ως ανεπιφύλακτου, καθώς και την εύρεση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της τέχνης.

Το εννοούμενο «εμείς» του α΄ προσώπου πληθυντικού αναφέρεται στην *Ειδική Επιτροπή για τη Μουσική* (ΕΕγτΜ) που συγκροτήθηκε το 1988 και εργάστηκε για τη θεσμική διατύπωση της ελληνικής ιδέας του Μουσικού Σχολείου.

Συνταγματικά δικαιώματα

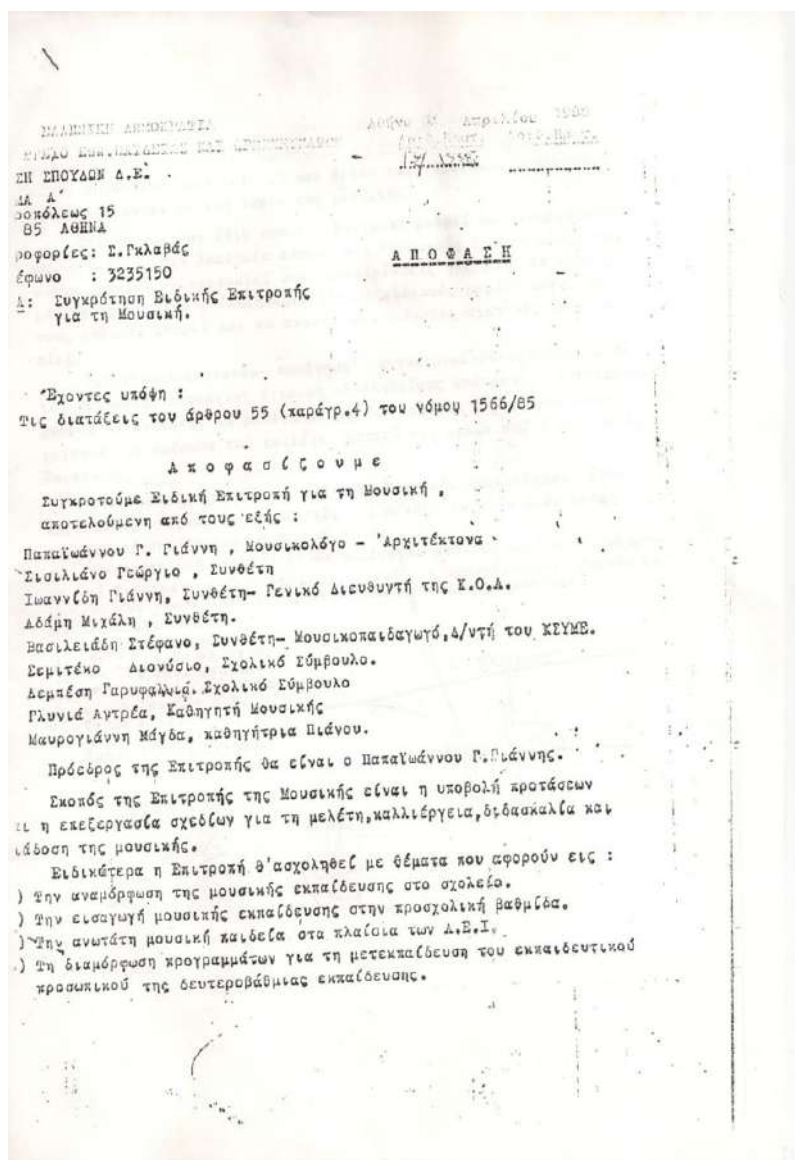
Υπενθυμίζω επακριβώς την παράγραφο 1 του άρθρου 16 του Σ: «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.» (Σύνταγμα της Ελλάδος, 2019, σελ. 5713).

Η συνταγματική προστασία της ελευθερίας της τέχνης απασχολεί την ελληνική συνταγματική ιστορία (Καρακώστας 2006). Το δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης πρωτοπροστατεύτηκε συνταγματικά στην Ελλάδα το 1927. Το άρθρο 21 προέβλεπε: “Η τέχνη και η επιστήμη και η διδασκαλία αυτών είναι ελεύθεροι, διατελούν δε υπό την προστασία του κράτους το οποίον συμμετέχει εις την επιμέλειαν και την εξάπλωσιν αυτών” (Παπαδημητρίου, 2006, σελ. 19). Το άρθρο τέθηκε κατόπιν παρότρυνσης του Α. Παπαναστασίου, επηρεασμένο από το άρθρο 142 του Συντάγματος της Βαϊμάρης αλλά χωρίς ρήτρα υπακοής στο Σύνταγμα (Λουκίδη κ.ά., 2002, σελ. 76). Έπειτα, στο Σύνταγμα του 1948, άρθρο 8: “Η τέχνη και η επιστήμη, και η διδασκαλία αυτών είναι ελεύθεροι, τελούν δε υπό την προστασία του κράτους, το οποίον συμμετέχει εις την επιμέλειαν και εξάπλωσιν αυτών” (Κόρσος, 1975, σελ. 117). Στο Σύνταγμα του 1952 η τέχνη κι η ελευθερία αυτής έβρισκαν έρεισμα προστασίας μόνο στο άρθρο 14 που κυρίως προστάτευε την ελευθερία της έκφρασης (Λουκίδη κ. ά., 2002, σελ. 75). Ομοίως συνέβη

με τα Συντάγματα των 1968 και 1973. (Χουβαρδάς, 1977, σελ. 28). Η προστασία της ελευθερίας της τέχνης καθιερώνεται τελικά στο Σύνταγμα του 1975. Η διάταξη παραμένει ως έχει κατόπιν επακόλουθων αναθεωρήσεων. Το Σύνταγμα και τα απορρέοντα από το άρθρο 16 ήταν θεμελιώδους σημασίας για το έργο της ΕΕγΤΜ.

Η Ειδική Επιτροπή για τη Μουσική (ΕΕγΤΜ) του 1988

Βάσει του άρθρου 55, παρ. 4 του Ν. 1566/1985 συγκροτήθηκε με την Γ2/1538/12.4.1988 Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αντώνη Τρίτη, η Ειδική Επιτροπή για τη Μουσική με μέλη και ανατιθέμενο έργο όπως φαίνονται στην Εικόνα 1. Στις συνεδριάσεις της ΕΕγΤΜ συμμετείχε ο ίδιος ο Υπουργός, κρατιόνταν μαγνητοφωνημένα πρακτικά που απομαγνητοφώνουσε η κα. Παραδέλη, Διευθύντρια του Γραφείου Υπουργού και συμμετείχε η Εύα Μουρελάτου, Τμηματάρχης της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός Σωτήρης Γκλαβάς. Το αρχείο παρέμεινε στον Παναγιώτη Κουτουφά, τότε Διευθυντή του Πολιτικού Γραφείου του Αντώνη Τρίτη.



Εικόνα 1. Απόσπασμα Υ.Α. συγκρότησης ΕΕγΤΜ (1988)

Η συσχέτιση Επιστήμης – Τέχνης: η παιδαγωγική διάσταση μιας αμφιλεγόμενης σχέσης

Αναφέρω συνοπτικά στο πώς θεωρήσαμε τη σχέση επιστήμης και τέχνης, όπως διαμορφώσαμε το μείζον σκεπτικό και το εισηγηθήκαμε ως ΕΕγτΜ δια του Υπουργού Παιδείας στην Ελληνική Πολιτεία. Η σχέση αυτή συνιστά επιστημολογικού και αισθητικού ενδιαφέροντος ζήτημα για την εν γένει οντότητα της μουσικής σκέψης, της συστηματικής λόγιας και εμπειρικής βιωματικής παράδοσης, και για το πώς εκφράσεις προσλαμβάνουν ευθύς εξαρχής και παιδαγωγική διάσταση, δύο παραμέτρων. Ένα κεντρικό ερώτημα είναι το πού εντοπίζεται η σχέση, ή το πού βρίσκεται το σημείο τομής τέχνης και επιστήμης. Η απάντηση καθορίζει εν πολλοίς τη θέση και αξία της τέχνης ως εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Η επιτροπή μας, κατόπιν πολύχρονης και πολυδύναμης ζύμωσης, απήθυνε πρόταση προς την ιεραρχία της παιδείας και της εκπαίδευσης, έχοντας εξετάσει διάφορες θεωρήσεις της σχέσης επιστήμης και τέχνης. Για την εισήγηση του αναλυτικού προγράμματος και τη σύνθεση των μαθημάτων και όλων των παραμέτρων συγκρότησης του Μουσικού Σχολείου, από τα κτίρια έως το διδακτικό προσωπικό και ό,τι άλλο το συγκροτεί, η ΕΕγτΜ εισηγήθηκε να καταλήξει στο εξής είδος σχέσης, δεδομένου ότι αυτή αφορά κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Η τέχνη και ειδικότερα η μουσική χρησιμοποιείται, ως μέσο "αισθητό ποίησης" εννοιών, αρχών και νόμων των επιστημών -των θετικών κατά κύριο λόγο επιστημών- και επομένως ως μέσο εξοικείωσης με το περιεχόμενο των επιστημών αυτών, πράγμα που είχε διατυπωθεί στο πρώτο μέρος του σχολικού βιβλίου Μουσικής της Α΄ τάξης Γυμνασίου (Βασιλειάδης κ.ά., 1985). Το βιβλίο αυτό διαπραγματεύεται τις μουσικές έννοιες και έθεσε τις βάσεις για ευρύτερο προβληματισμό και αναζήτησης συνάφειας με άλλα γνωστικά αντικείμενα διδακτέα στην εκπαίδευση. Επιδιώκονται ομογενοποίηση και σύζευξη σκέψης και πράξης και συνέργειες μεταξύ ασύνδετων αντικειμένων και πιο ολιστική και εμπλουτισμένη προσέγγιση των μαθησιακών αντικειμένων.

Μάλιστα προτείναμε τη σχέση επιστήμης και τέχνης ως ερευνητικό εκπαιδευτικό πεδίο συγχρονικά εξελισσόμενο δεδομένου της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών, ειδικά της ηλεκτρονικής, ηλεκτροακουστικής μουσικής, των καινοτομιών του Κέντρου Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας (ΚΣΥΜΕ), πολυαγωγίας κ.λπ.

Η σύνδεση επιστήμης και τέχνης μέσω συναφών αισθητικών χαρακτηριστικών, κυρίως αναφορικά προς τις μαθηματικές και φυσικές επιστήμες, δεν είναι παρά ένα δευτερεύον ζήτημα. Η υποτιθέμενη ισοδυναμία των αισθητικών στοιχείων συνιστά μια μεταφορά: αισθητικοί όροι χρησιμοποιούνται να προσδιορίσουν κάτι αρκετά διαφορετικό απ' ό,τι στη χρήση τους εντός του καλλιτεχνικού πεδίου. Χρησιμοποιούνται, π.χ. να προσδιορίσουν ποιότητες όπως η οικονομική, παρέχοντας σαφή και εύληπτη διατύπωση των επιστημονικών γνωρισμάτων. Κάθε οντότητα με αισθητικές ποιότητες δεν είναι κατ' ανάγκην έργο τέχνης και το έργο τέχνης δεν προσδιορίζεται ως τέτοιο από κάποιες ενδογενείς αισθητικές ποιότητες (Danto, 1981).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως, οι επιστήμες προσεγγίζονται διαλογικής τους ορθότητας και όχι δια της αισθητικής τους αρτιότητας. Η ικανότητα αναγνώρισης και εκτίμησης αισθητικών ποιοτήτων ασκείται και αναπτύσσεται με τη διδασκαλία των τεχνών και της αισθητικής αγωγής. Επιστημονικές εξελίξεις, θεωρήσεις ή επινοήσεις προσφέρουν χρήσιμο υλικό για τις τέχνες, ενισχύοντας την άποψη ότι οι κοσμοαντιλήψεις και αναζητήσεις, το πνεύμα και ο τρόπος προσέγγισης του κόσμου και των πραγμάτων μιας εποχής διαποτίζει όλους τους τρόπους έκφρασης και έκφρασής της, καλλιτεχνικούς, επιστημονικούς αλλά και κάθε άλλον (Goodman, 1969).

Θέσεις και αρχές της Ειδικής Επιτροπής για τη Μουσική

Καλλιτέχνες που καινοτόμησαν στην εποχή τους, όπως ο Ντα Βίντσι, ο Μπαχ και ο Πικάσο, συνέβαλαν στη μεταβολή της θέσης των τεχνών και επιστημών στην

κοινωνία. Υπάρχουν και καλλιτέχνες, όπως ο Ξενάκης, που προωθούν την ιδέα μιας συνένωσης τέχνης και επιστήμης, επιχειρώντας να τη δείξουν μέσα από το έργο τους. Η ΕΕγτΜ δούλεψε πάνω στην αρχή αυτή στα πλαίσια της εγκατάστασης πολυαγωγίας στο ΚΣΥΜΕ. Αξιοποιήσαμε επιστημονικές μεθόδους που καταδεικνύουν ότι η επιστημονική γνώση αξιοποιείται από την τέχνη. Αξιοποιείται για να προκύψει- παραχθεί ένα άλλο είδος Παιδαγωγικού μοντέλου διδασκαλίας τέχνης-επιστήμης, αλλά και για να προαχθεί ο μέσω της τέχνης τρόπος έκφρασης που διέρχεται δια του δημιουργικού μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης. Αυτό αφορά στην εκπαίδευση από την προσχολική και προνηπιακή ίσως, ηλικία έως και την πανεπιστημιακή και μετα-πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Στο ίδιο πλαίσιο, η επιτροπή εισηγήθηκε να θεσμοθετηθούν και οι τάσεις εκείνες που δεν αναζητούν απλώς επιδράσεις των επιστημών στις τέχνες, αλλά επιδιώκουν να υπαγάγουν τις τέχνες σε ένα επιστημονικό μοντέλο, ανάλογο με αυτό των άλλων επιστημών. Πιστεύει η ΕΕγτΜ του 1988 ότι, παρά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα συμβολικά συστήματα στην τέχνη και στην επιστήμη, οι ομοιότητες είναι ακόμα βαθύτερες και σημαντικότερες. Σε προηγούμενη σύνθεση της το 1984, υλοποίησε την πρόταση της ίδρυσης των μουσικών τμημάτων ΑΕΙ. Όμως υπ' αυτήν την προοπτική, ασφαλώς δεν οδήγησε σε εξομοίωση ή ταύτιση τέχνης και επιστήμης -δεν συγκροτήθηκε πραγματική σχέση στα ωρολόγια αναλυτικά προγράμματα των εταίρων κλάδων κ.λπ.

Η ΕΕγτΜ εισηγείται και υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση δεν είναι μόνο δέκτης ή εκφραστής του ιστορικού, πολιτικού, διαχρονικού, μουσικού, εκπαιδευτικού, κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά και πομπός που μπορεί να επηρεάζει την εν γένει μουσική υπόσταση της εκπαιδευτικής κοινωνίας, και όπως κάθε επικοινωνία, να επηρεάζει τη βάση της οργάνωσης της μουσικής εκπαιδευτικής πυραμίδας.

Η εκπαίδευση δια της μουσικής εξειδίκευσης έχει συνεπώς τέτοια δυναμική που μπορεί να την καταστήσει αποτελεσματική και επαναστατική λειτουργία μέσα από τη δομή της. Κύριος φορέας είναι ο δάσκαλος ο έχων σχέση με την τέχνη και τη μουσική ειδικότερα. Ο δε επαίων έχει σχέση με την έδραση της μουσικής στη φιλοσοφία της κατά απόλυτο μουσικής εξειδίκευσης στο Μουσικό γνωστικό αντικείμενο του. Έτσι, προτείνεται η θεμελίωση ενός γνήσια δημοκρατικού σχολείου που θα διαμορφώνει τον δημοκρατικό άνθρωπο ή τουλάχιστον πολίτη, ο οποίος ασκεί παιδευτικό και εκπαιδευτικό έργο, χωρίς να παραβλέπει την έτερη αντιληπτική ιδιότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου που αφορά στην εκπαίδευση και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου-μαθητή με καλλιέργεια της τέχνης και της καλλιτεχνίας, ως προσωπική δεξιότητα, ίσως και μουσικής.

Αντιμετώπιση του προτεινόμενου θεσμού του Μουσικού Σχολείου

Από την Πράξη 58/1988 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 1988) που αναγιγνώσκω χωρίς αναφορά ονομάτων των προσώπων, προκύπτει η γενικότερη εικόνα και το ύψος αντιμετώπισης του Μουσικού Σχολείου σε κέντρο λήψης αποφάσεων. Ως εκ του συντόμου χρόνου της εισηγήσεως μου, παραλείπω τα ιστορικά συγχρονικά γεγονότα, και προβάλλω αποσπάσματα πρωτογενών ντοκουμέντων (Εικόνες 2-6) δίχως τον εκτενή σχολιασμό που επισύρουν και για τον οποίο επιφυλάσσομαι. Καταφαίνεται ωστόσο ο σκεπτικισμός για το νέο θεσμό και το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας που ήταν κατά της ίδρυσης Μουσικών Σχολείων.

Π.Ι.

ΤΜΗΜΑ Δ/ΘΜΙΑΣ

ΕΚΠ/ΣΗΣ

Πράξη 58/88

Σήμερα, 26.8.88, ημέρα Παρασκευή και ώρα 09.00, το Τμήμα Δ/θμιας Εκπ/σης του Π.Ι συνεδρίασε στην αίθουσα συνεδριάσεων του (αίθουσα ολομέλειας, Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή Αττικής), με Πρόεδρο τον κ. Ηλία Εκυρόπουλο, Σύμβουλο του Π.Ι.

Έλαβαν μέρος στη συνεδρίαση οι κ.κ. Ι. Εκορδίλης, Ν. Βαρουχάκης, Φ. Βώρος, Α. Αδαμόπουλος, Στ. Παπασημακόπουλος, Δ. Μελάς, Δ. Τομπαΐδης, Σύμβουλοι του Π.Ι, Κυρ. Κατσιμάνης, Β. Θεοδωρακόπουλος, Μόνιμοι Πρόεδροι και η Γραμματέας του Τμήματος, Δήμητρα Ζαραφωνίτου, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι. Δεν έλαβε μέρος στη συνεδρίαση ο κ. Ν. Παπαδόπουλος γιατί ήταν ασθενής.

Θέματα Η.Δ.

1. Ω και Α. Πρόγραμμα μουσικού σχολείου . Εισηγητής: Ι. Εκορδίλης
2. Ανακοινώσεις
3. Παρεκκλίσεις ξένων σχολείων . Εισηγητής : Β. Θεοδωρακόπουλος
4. Αναθεώρηση βιβλίων Ιατορίας των βαλκανικών χωρών. Εισηγητής : Φ. Βώρος.
5. Ο " ελληνικός κόσμος". Συγγραφή για τους Ελληνόπαίδες του εξωτερικού
Εισηγητές: Φ. Βώρος ,Στ. Παπασημακόπουλος

Στην αρχή της συνεδρίας, αφού διαπιστώθηκε απαρτία και επικυρώθηκε το πρακτικό της προηγούμενης συνεδριάσεως, το Τμήμα άρχισε την εξέταση των θεμάτων της Η.Δ.



Εικόνα 2. Σελ. 1

ΘΕΜΑ 10

Στη συζήτηση του θέματος έλαβαν μέρος οι κ.κ. Βασιλειάδης και Γλυ-
νιδίς και εκπέρους της Διοίκησης ο Δ/ντής Δ/θμίας κ. Χ. Πανταζάτος, οι
οποίοι ύστερα από παράκληση του κ. Προέδρου ενημέρωσαν το Τμήμα και κα-
τόπιν απάντησαν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Στη συνέχεια ο Πρόεδρος του Τμήματος λέγει: Το Τμήμα είναι συνή-
θως συνήγορος των πρωτοβουλιών με τις οποίες επιχειρείται η ανανέωση
της σχολ. πράξης και η αμεσότερη ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες
της ελλ. κοινωνίας και στα ενδιαφέροντα των νέων ανθρώπων. Όμως στην
κερίπτωση της ίδρυσης των μουσικών και αθλητικών γυμνασίων νομίζω ότι
δεν έχει επιλεγεί η αποδοτικότερη και καλύτερα προσαρμοσμένη στο εκπαί-
δευτικό μας σύστημα λύση. Βέβαια θα μπορεί να αντιταχθεί ότι το υπουρ-
γείο ιδρύει τα γυμνάσια αυτά ύστερα από την εξουσιοδότηση που δίνει ο
νόμος 1566/85. Επειδή όμως, ως γνωστόν, δεν είχε ζητηθεί η γνωμοδότηση
του Π.Ι. πριν ψηφιστεί ο νόμος αυτός, πιστεύω ότι έχουμε υποχρέωση,
έτσι και τώρα, να κούμε τη γνώμη μας. Η γνώμη μου λοιπόν είναι ότι η
ίδρυση και λειτουργία παρόμοιων γυμνασίων κλήττει καίρια την βασική
αρχή της κοινής παιδείας της δημοκρατικής μας πολιτείας, εφόσον σε βαθμί-
δα σχολείου υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλ. εκεί όπου θα έπρεπε όλα τα
ελληνόπουλα να παίρνουν οσιδύναμη παιδεία και να αποφεύγεται η ανομοιο-
γένεια, εισάγεται δραστική διαφοροποίηση, που τα αγαθά της δεν θα είναι
δυνατόν με ίσους όρους να απολαύσουν όλοι, όσοι θέλουν, ή όσοι έχουν
τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά λίγοι, στην περιοχή των ορειών θα λει-
τουργήσουν τα σχολεία αυτά. Εξάλλου, δε συμβιβάζεται η λειτουργία τέ-
τοιων σχολείων με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη λειτουργία του ατόμου
μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, ο μελλοντικός μουσικός ή αθλη-
τής θα πρέπει να ζει μέσα στον κοινό κόσμο των ομηλίκων του, ώστε αργό-
τερα να μπορεί να εκφράσει τις διαθέσεις και τις ιδέες του κοινωνικού
συνόλου ή να ανταποκριθεί σωστά στις απαιτήσεις του συνόλου αυτού. Πώς
θα το επιτύχει όμως όταν στην καταλληλότερη ηλικία τον αποκόπτουμε από
το σύνολο των συμμαθητών του που ζουν στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον με
αυτόν και, δημιουργώντας στεγανά, τον εισάγουμε σ' ένα κλειστό κόσμο,
όπου όλοι έχουν στραμμένη την προσοχή στο μοναδικό τομέα που δίνει το
όνομά του στο γυμνάσιο; Πιστεύω ότι η πολιτεία είχε προσηρότερους τρό-
πους για να ενισχύσει τη μουσική και αθλητική παιδεία, καθιστώντας την
./.

Εικόνα 3. Σελ. 2

την προσιτή σε όλους όσοι είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες και τα αδιόματα ενδιαφέροντα, αξιοποιώντας τους σχολικούς χώρους τις απογευματινές ώρες και τα Σάββατα, ακόμα και στις μικρότερες κωμοπόλεις. Δεν θα εισηγηθώ κριτική σε λεπτομερέστερα θέματα, αν και υπάρχει υλικό για κρίση τόσο στο κείμενο που μας διαβιβάστηκε, όσο και στις εισηγήσεις του κ. Σκορδάλη, θα τελειώσω όμως λέγοντας ότι διαφορετική θα ήταν η θέση μου, αν προτεινόταν η λειτουργία μουσικών και αθλητικών λυκείων, στα οποία, αφού ολοκλήρωναν την κοινή υποχρεωτική εκπαίδευση και συνδέονταν στην ερσιμη ηλικία με τους ομηλικούς του φυσικού τους περιβάλλοντος, οι μαθητές των λυκείων αυτών θα είχαν την ευκαιρία να πάρουν τα απαραίτητα εφόδια για να σταδιοδρομήσουν στην περιοχή της μουσικής και του αθλητισμού.

Ο κ. Κατσιμάνης λέγει: Συντάσσομαι με την εισήγηση σχετικά με την πειραματική έναρξη λειτουργίας του "Μουσικού Γυμνασίου", ταυτόχρονα όμως διατυπώνω τις έντονες επιφυλάξεις μου, όπως αυτές περιέχονται στο ακόλουθο σημείωμα, που το έχω καταθέσει εδώ και ένα μήνα στη γραμματεία του τμήματος.

Από τη μελέτη του ΔΠ και της εισηγητικής έκθεσης για το "Μουσικό Γυμνάσιο" δεν κατάφερα να συναγάγω σαφή συμπεράσματα ούτε να σχηματίσω πλήρη εικόνα των μεθόδων και, κυρίως, των μέσων με τα οποία οι φιλόδοξοι και αρκετά συγκεχυμένοι- στόχοι θα πραγματοποιθούν. Συγκεκριμένα:

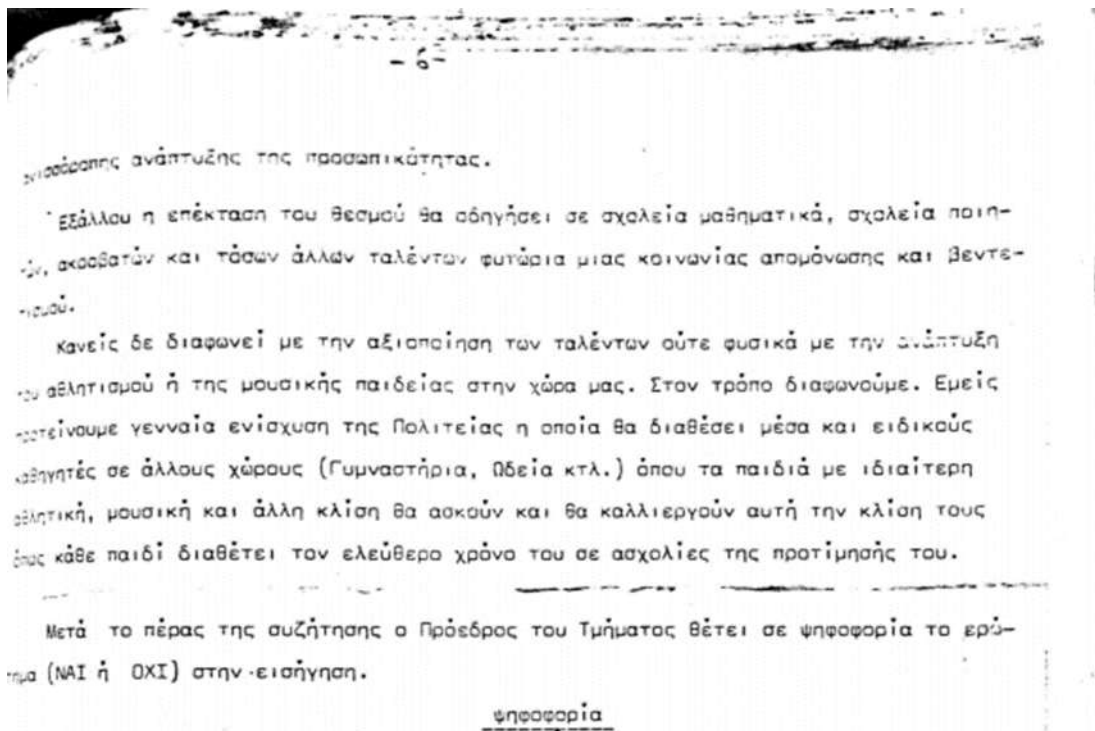
1.- Ενώ πρόκειται για την ίδρυση "Μουσικού Γυμνασίου", στη σελ. 6 γίνεται λόγος και για "Μουσικό Λύκειο". Τι σημαίνει αυτό; Ότι το "Μουσικό Γυμνάσιο" θα έχει και συνέχεια στην ανώτερη βαθμίδα της Δ/θμιας Εκπ/σης; Και να πραγματικά πρόκειται για κάτι τέτοιο, γιατί δεν αναφέρεται ρητά, αλλά υποχρεώνεται ο αναγνώστης να ενεργοποιήσει τις μαντικές ικανότητές του;

2.- Η ανάγκη παροχής μουσικής παιδείας στα Πανεπιστήμια διατυπώνεται με τονολογικά ("πρέπει να...") στη σελ. 7. Ποια είναι σήμερα τα σχετικά δεδομένα και ποιες οι ανάλογες προοπτικές;

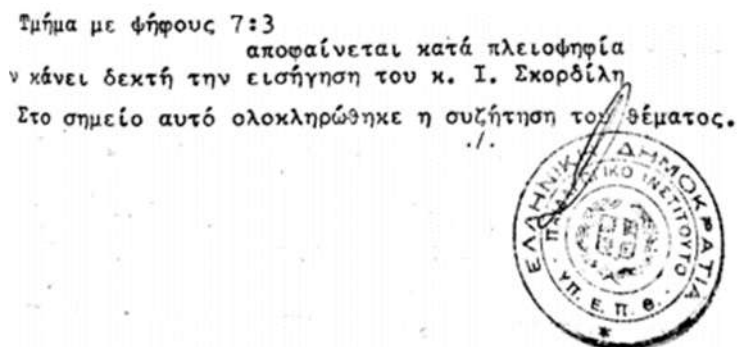
3.- Ενώ το "Μουσικό Γυμνάσιο" πρόκειται να λειτουργήσει από το διότιος 1988-89, από τη σελ. 7 και μετά ορίζεται μια σειρά προϋποθέσεων σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή και το προσωπικό που, σε ό,τι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, τοποθετείται μάλλον στο χώρο του ευχολογίου και των ελλειψών οραματισμών. Πότε όλες αυτές οι προβλέψεις θα μπορούσαν να λάβουν σάρκα και οστά;

4.- Ποια διδακτική απόδοση θα είχαν τα μαθήματα των σαράντα (40) λεπτών και οι εικοσάλεπτες (20') "ατομικές διδασκαλίες"; Αν οι ωριαίες διδασκαλίες στα ήδη λειτουργούντα σχολεία γίνονται απλά σαρωτικά εντάξει

Εικόνα 4. Σελ. 2α



Εικόνα 5. Αρχή σελ. 6



Εικόνα 6. Τέλος σελ. 6

Πνευματική διάχυση ιδεών στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Για λόγους συλλογικής ευγνωμοσύνης στους πρωτοστατήσαντας συνοδοιπόρους μου στο Διεθνές Συμβούλιο Μουσικής, Γιάννη (Νανάκο) Παπαϊωάννου, Αρμάνδο Nobel, μεταστάντες τώρα, στον λεπτοφυή κόσμο των μορφογεννητικών ουρανίων νοητικών πεδίων, από τα οποία άντλησαν για τη Μουσική τις σκέψεις και τις ιδέες αυτές που συνδιαμόρφωσαμε ως προτάσεις και υιοθετήθηκαν ως πολιτική της Ευρώπης, και τις οποίες εγκατέλειψαν ως τις παρακαταθήκες της μουσικής ζωής του παρόντος μέλλοντος, αναφέρω τα εξής: Με απόφαση της Ειδικής Επιτροπής του άρθρου 55 του Ν. 1566/1985 για τη Μουσική στην Ελλάδα, ανετέθη στα μέλη της Γιάννη Παπαϊωάννου, Αρμάνδο Νομπέλ, και Ανδρέα Γλυνιά, να συμμετέχουν στα διάφορα φόρα (fora) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην UNESCO κ.ά., και να συντάξουν σχετικές προτάσεις και να τις καταθέσουν αρμοδίως. Επιφυλάσσομαι για το ιστορικό των

ταξιδιών, συνεδρίων, διασκέψεων, διαβουλεύσεων, των εγγενών ζυμώσεων και της παρεπόμενης πολιτικής αντανάκλασης για την εφαρμογή και την υλοποίηση σε πανευρωπαϊκή πλέον κλίμακα αυτών των αρχών που είχαν ξεκινήσει από το 1982 περίπου στην Ελλάδα.

Παραθέτω επιγραμματικά, τις σκέψεις που μπορούν να βρεθούν στον καταστατικό χάρτη των οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη μουσική εκπαίδευση. Αρχές που προωθήσαμε τότε είναι σύμφωνες με τα «Πέντε Μουσικά Δικαιώματα» του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσικής (IMC, 2001) και με τη Διακήρυξη της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη (EMC, 2011). Στα αποτελέσματα του έργου και των προτάσεων της ΕΕγτΜ, περιλαμβάνονται συγκεκριμένες αρχές που διευρύνουν την έδραση της μουσικής εκπαίδευσης:

- Πρέπει να διασφαλίσει η Πολιτεία την καλλιτεχνική εκπαίδευση, ώστε να είναι προσβάσιμη ως θεμελιώδες και βιώσιμο συστατικό μιας υψηλής ποιότητας ανανέωσης της γενικής εκπαίδευσης.

Η ίδια εισηγητική έκθεση εστιάζει στην «πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση» και τον τρόπο συντέλεσης της μουσικής εκπαίδευσης:

- Είναι αυτονόητες προϋποθέσεις- απαιτήσεις η ύπαρξη των ειδικών χώρων διδασκαλίας Μουσικής που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες των μαθητών. Πρέπει να προστατεύεται η διαδικασία πρόσβασης όλων στη μουσική εκπαίδευση με ενεργή μουσική δράση και δραστηριότητα.
- Η μουσική εκπαίδευση είναι δικαίωμα και επιβάλλεται να διασφαλιστεί για τους ανθρώπους - άτομα όλων των ηλικιών και κάθε υπόβαθρου στην Ευρώπη, και να υλοποιηθεί με τέτοιο τρόπο διασφαλίζοντας ότι παρέχεται σε όλους τους πολίτες το δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα με καλλιτεχνικά μέσα. Πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνεχής, αδιάρρηκτη διαδικασία από τη γέννηση στην παιδική ηλικία και να διαπνέει την ενήλικη ζωή.
- Η ειδική μουσική εκπαίδευση, ως συλλογική, συμμετοχική διδασκαλία, πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική πτυχή του προγράμματος σπουδών σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία.
- Επιβάλλεται η πολιτεία να θεσμοθετήσει και να αναγνωρίσει τα διδακτικά αποτελέσματα της μη τυπικής και άτυπης μουσικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας τη μεγαλύτερη προβολή των αποτελεσμάτων αυτών των έργων. Αναφέρουμε π.χ. την πολύχρονη αξιοποίηση εμπειροτεχνών μουσικών ως διδασκόντων καθηγητών μουσικής ειδίκευσης παραδοσιακών οργάνων στα μουσικά σχολεία.
- Η μουσική εκπαίδευση - διδασκαλία πρέπει να ασκείται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα προκειμένου να διαχυθεί, προσεγγίζοντας τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων. Η διασπορά των μουσικών σχολείων στις ακριτικές και δυσπρόσιτες, έστω και αστικές περιοχές, υλοποίησε εν μέρει την αρχή αυτή.
- Επιβάλλεται να εστιάζουμε στις βασικές απαιτήσεις επίτευξης υψηλής ποιότητας μουσικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.
- Οι επαγγελματίες της μουσικής εκπαίδευσης, επιλέγονται ως υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό και ως τέτοιοι παρωθούνται και τους ανατίθεται να συμμετάσχουν εκπαιδευτικά, παιδευτικά, παιδαγωγικά, διδάσκοντας στις δομές στη μουσική εκπαίδευση από το πιο πρώιμο στάδιο (προνηπιακή και προσχολική εκπαίδευση) και να συμπεριλαμβάνονται ως διδάσκοντες εμπυχωτές σε όλα τα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης.

- Η πολιτεία πρέπει να μεριμνά για την υψηλού επιπέδου επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση των επαγγελματιών της μουσικής εκπαίδευσης.
- Οι επίσημες, ανεπίσημες και μη τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας μουσικής πρέπει να αναγνωρίζονται και να χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολικό σύστημα, σε εξειδικευμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ιδρύματα, στην τοπική κοινότητα και σε ένα ευρύ φάσμα μη καλλιτεχνικών πλαισίων, π.χ. χώρους εργασίας, ως μέτρο βιωματικής και κοινωνικής συνοχής.
- Πρέπει η μουσική εκπαίδευση να αντανακλά την ποικιλομορφία της κοινωνίας στην οποία ζούμε και να ενσωματώνει τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Επειδή ο χρόνος δεν μου επιτρέπει, θα προσεπικαλεσθώ την κυρωμένη με το Ν. 1824/1988 ιδρυτική κανονιστική απόφαση ίδρυσης και λειτουργίας των μουσικών σχολείων δια της οποίας υλοποιήθηκαν και θεσμοθετήθηκαν πλείστα όσα από τα παραγγέλματα μουσικών εκπαιδευτικών καινοτομιών των οποίων μέρος συνοπτικά περιέγραφα για τη μουσική εκπαίδευση και παιδεία και των οποίων τα συμπεράσματα απευθύναμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση και έγιναν κατευθυντήριες γραμμές υπέρ της ειδικής μουσικής εκπαίδευσης και αγωγής στα μέλη κράτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Επίλογος

Το έργο της ΕΕγτΜ του άρθρου 55 του Ν. 1566/1985 απέδωσε ένα καινοτομικό θεσμό στην παγκόσμια εκπαίδευση με τη φιλοσοφία που τον διέπει ως πρότυπο κράσης μουσικών πολιτισμών στο γεωπολιτικό σταυροδρόμι Ανατολής και Δύσης, στο ανθρώπινο σταυροδρόμι του φιλοσόφου νου της μουσικής, ο οποίος εμπλουτίζει τη γλώσσα του με όλες τις παραμέτρους αυτής και συνέχει τον ίδιο τον μουσικό ως τέτοια οντότητα και τέλος εμπλουτίζει τη σύγχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα με τρόπο πρωτόγνωρο για τα ιστορικά προηγούμενα.

Δεν έχω εξαντλήσει... παρουσιάζοντας μόνο μία μικρή πτυχή από αυτά που απαιτείται να πω ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις σε σχέση με την ευρύτητα του θέματος. Με βαθύτατο σεβασμό και ευχαριστίες προς τη φιλοξενούσα σημερινή μας διάσκεψη και την επιτροπή των αξίων συναδέλφων, *Εύχομαι το Έρρωσθε...*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδης, Σ., Βυθούλκα, Α., Κανάρης, Δ., & Παπαζαρής, Α. (1985). *Εισαγωγή στη Μουσική*. Α΄ Γυμνασίου – Τόμος Α΄. ΟΕΔΒ.
- Danto, A.C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace*. Harvard University Press.
- EMC. (2011). *Bonn Declaration on Music Education in Europe*. <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/>
- Goodman, N. (1969). *The Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Oxford University Press.
- IMC. (2001). *The Five Music Rights*. <https://www.emc-imc.org/about/objectives-strategies/the-5-music-rights/>
- Καρακώστας, Β. (2006). *Το Σύνταγμα, Ερμηνεία-Σχόλια-Νομολογία*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κόρσος, Δ. (1975). Η ελευθερία της τέχνης, της επιστημονικής έρευνας και της διδασκαλίας κατά το σχέδιον του νέου Συντάγματος. *ΕΔΔΔ*, τμ. ΙΗ΄, 117-127.
- Λουκίδη, Μ., Παπαδοπούλου, Β., & Ραβδός, Π. (2002). *Οι δίκες του λόγου*. εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α΄/30.9.1985.
- Ν. 1824/1988, αρθ. 16 Ι: Υ.Α. Γ2/3345/2.9.1988. *Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων*. ΦΕΚ 296/Α΄/30.12.1988.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2006). Η ελευθερία της τέχνης και το Σύνταγμα. *ΔιΜΕΕ*, (1), 18-21.
- Π.Ι. (1988). *Πράξη 58/26.8.1988, Θέμα Ι: «Ω. & Α. Πρόγραμμα μουσικού σχολείου. Εισηγητής: Ι.*

- Σκορδίλης.*» Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
Σύνταγμα της Ελλάδας. (2019). *Σύνταγμα της Ελλάδας*, όπως μεταφέρθηκε στη δημοτική γλώσσα με το Ψήφισμα του 1986 της αντίστοιχης Αναθεωρητικής Βουλής και όπως αναθεωρήθηκε το 2001, 2008 και 2019 με αντίστοιχα Ψηφίσματα από την αντίστοιχη Αναθεωρητική Βουλή, ΦΕΚ 211/Α΄/24.12.2019.
- Χουβαρδάς, Γ. (1977). *Η ελευθερία της τέχνης και της επιστήμης και η συμμετοχή των φοιτητών εις την διοίκησιν του πανεπιστημίου*. Μονογραφία.

Νεοφύτου Κυριακίδου, Γ. (2023). Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο. Παρελθόν, παρόν, μέλλον. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περκακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 414-422). Ε.Ε.Μ.Ε.



Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο. Παρελθόν, παρόν, μέλλον

Γεωργία Κυριακίδου Νεοφύτου

Επιθεωρήτρια Μουσικής Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Κύπρου
gneofytou@schools.ac.cy

Περίληψη

Η Γεωργία Κυριακίδου Νεοφύτου θα παρουσιάσει την εισήγηση «Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο» η οποία θα περιλαμβάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη δημιουργία του και θέματα που καθόρισαν την πορεία για ολοκλήρωση του θεσμού (μη θεσμοθετημένο ακόμη νομοθετικό πλαίσιο). Θα καταθέσει επίσης εισηγήσεις και σκέψεις για την μελλοντική κατεύθυνση του θεσμού στο νησί.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία Κύπρου, υλικοτεχνική υποδομή, πρόγραμμα σπουδών, ανθρώπινο δυναμικό, ποιοτική μουσική εκπαίδευση

The Music School (MS) identity in Cyprus: Past, present, future

Georgia Kyriakidou Neophytou

Music Inspector of Music Schools and General Education Secondary Schools,
Ministry of Education, Sports and Youth, Cyprus.
gneofytou@schools.ac.cy

Abstract

Georgia Kyriakidou Neophytou will present a talk entitled «The Music School (MS) identity in Cyprus», in which a brief historical account on the establishment of MS is followed by an exposition of factors that determined the institution's progress leading to its current state. The presentation concludes with proposals and reflections on the pursued orientation of the institution on the island.

Keywords: Cyprus Music Schools, school buildings, curriculum, human resources, quality music education.

Ιστορική αναδρομή - Στόχοι Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ)

Μουσικά Σχολεία Κύπρου. 16 χρόνια ιστορίας! Όταν το 2006 δημιουργήθηκαν τα πρώτα Μουσικά Λύκεια (ΜΛ) Λευκωσίας, Λεμεσού και μετέπειτα το 2012 τα ΜΛ της Πάφου, Λάρνακας, Αμμόχωστου, το ΥΠΑΝ έθεσε ως προτεραιότητα τη συμπίεση της χώρας μας με τα πολιτισμικά και μουσικά δρώμενα της Ευρώπης (Rodríguez & Dogani, 2011· Erasmus report). Αναγνωρίζοντας το αξιόλογο έργο αλλά και την πολύπλευρη προσφορά των ΜΛ, το ΥΠΑΝ προχώρησε στη δημιουργία των Μουσικών Γυμνασίων (ΜΓ) το 2015-2016 παγκύπρια.

Βασικοί στόχοι του ΥΠΑΝ, με τη δημιουργία των ΜΣ, είναι η ποιοτική αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης, το υψηλό επίπεδο μουσικών σπουδών για ταλαντούχα παιδιά και η καλλιέργεια δια βίου σχέσης τους με τη μουσική. Κανένας μαθητής δεν εγκλωβίζεται στον συγκεκριμένο θεσμό, αφού παίρνει ακριβώς το ίδιο απολυτήριο με αυτό των υπόλοιπων παιδιών της Γενικής Παιδείας (ΓΠ). Επιπρόσθετα, παίρνει το Πιστοποιητικό Σπουδών (ΠΣ) του ΜΣ μαζί με ένα Πιστοποιητικό Αναλυτικής Βαθμολογίας, το οποίο περιγράφει επακριβώς όλα τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησε κατά διάρκεια της βετούς φοίτησής του.

Δικαιούχοι μαθητές είναι όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων οι οποίοι θα φοιτήσουν σε Δημόσιο Γυμνάσιο. Για την Α' τάξη επιλέγονται μέχρι 25 μαθητές για κάθε επαρχία. Η επιλογή τους γίνεται μέσω τριπλής διαδικασίας: α) απλή γραπτή εξέταση, β) ακουστικές ασκήσεις και γ) προαιρετική Εκτέλεση-Ερμηνεία ενός μουσικού οργάνου.

Υφιστάμενη κατάσταση

Τα πέντε εξατάξια ΜΣ υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΝ και ακολουθούν τους Κανονισμούς Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων. Έχουν σχεδιαστεί μέσα στο πλαίσιο του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος στη μορφή του ολοήμερου σχολείου και είναι απόλυτα συμβατά με το υφιστάμενο πρόγραμμα των πρωινών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά του κάθε ΜΣ, ακολουθούν κατά τη διάρκεια της πρωινής ζώνης (ΠΖ) ελαφρώς διαφοροποιημένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της ΓΠ και κατά τη διάρκεια της απογευματινής ζώνης (ΑΖ) παρακολουθούν επιπρόσθετα το Ειδικό Πρόγραμμα Μουσικών Σπουδών. Για τη λειτουργία των ΜΣ το ΥΠΑΝ φρόντισε ώστε να δημιουργηθεί η απαραίτητη εργαστηριακή υποδομή τόσο στα Γυμνάσια όσο και στα Λύκεια όπου στεγάζονται τα ΜΣ.

Υπεύθυνοι για την εποπτεία, οργάνωση, επάνδρωση και έλεγχο των ΜΣ είναι ο εκάστοτε Επιθεωρητής, ο Συντονιστής, οι διευθυντές των σχολείων καθώς και οι διευθύνοντες οι οποίοι έχουν το βασικό ρόλο διοίκησης του κάθε ΜΣ. Στα ΜΣ διδάσκουν μόνιμοι και προσοντούχοι ωρομίσθιοι εκπαιδευτές, οι οποίοι επιλέγονται μέσα από διεθνείς διαγωνισμούς. Στόχος είναι να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση και για το λόγο αυτό προσφέρεται συνεχής επιμόρφωση όλου του προσωπικού σε θέματα που έχουν να κάνουν με μουσικά γνωστικά αντικείμενα, με την ψυχική υγεία, την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κ.ά.

Το υφιστάμενο ΠΣ του ΜΣ έγινε μετά από μελέτη ΠΣ άλλων χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδος. Ο σχεδιασμός του Ωρολογίου Προγράμματος (ΩΠ) είναι δομημένος με τρόπο έτσι ώστε να προσφέρει όλα τα εφόδια που χρειάζεται ένας νέος του σήμερα ο οποίος θα ακολουθήσει μουσικές σπουδές σε οποιαδήποτε χώρα του κόσμου.

Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην Α' τάξη Γυμνασίου περιλαμβάνει 6 διδακτικές περιόδους (δ.π.) σε ΠΖ: θεωρία, Ακουστικές Δεξιότητες (ΑΔ), χορωδία και Παραδοσιακή Μουσική και 3 δ.π. σε ΑΖ: το όργανο κατεύθυνσης και το μάθημα της Βυζαντινής Μουσικής.

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο - παρατηρήσεις |
|---------------------------|-----|--|
| Θεωρία της Μουσικής (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές Δεξιότητες (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 1 | Τετράφωνη Χορωδία για το σύνολο |
| Παραδοσιακή Μουσική (Υ) | 1 | Διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων και τραγουδιών |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο - παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης (ΥΕ) | 2 | Το πρώτο (κύριο) όργανο του μαθητή |
| Δεύτερο όργανο (ΕΕ) | 1 | Υπό προϋποθέσεις |
| Βυζαντινή Μουσική(Υ) | 1 | Εισαγωγή στη Βυζαντινή Σημειογραφία |

Εικόνα 1. ΩΠ Α' τάξης Γυμνασίου

Στη Β' τάξη Γυμνασίου ο διδακτικός χρόνος της ΑΖ αυξάνεται κατά μία δ.π. με την εισαγωγή του μαθήματος Μουσικά Σύνολα. Επίσης δίνεται η δυνατότητα επιλογής 2ου μουσικού οργάνου για όσα παιδιά το επιθυμούν.

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο – παρατηρήσεις |
|--------------------------------------|-----|--|
| Θεωρία/Αρμονία (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές δεξιότητες (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 1 | Τετράφωνη Χορωδία για όλους τους μαθητές |
| Παραδοσιακή Μουσική(Υ) | 1 | Διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων και τραγουδιών |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο - παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης (ΥΕ) | 2 | Το πρώτο όργανο του μαθητή |
| Δεύτερο όργανο (ΕΕ) | 1 | Δεύτερο όργανο για όσους μαθητές επιθυμούν |
| Βυζαντινή Μουσική(Υ) | 1 | Εισαγωγή στη Βυζαντινή Σημειογραφία |
| Μουσική Δωματίου-Μουσικά Σύνολα (ΥΕ) | 1 | Συμμετοχή σε Μουσικό Σύνολο ή Σύνολο Μουσικής Δωματίου |

Εικόνα 2. ΩΠ Β' τάξης Γυμνασίου

Να σημειωθεί ότι με την ολοκλήρωση της Β' Γυμνασίου ολοκληρώνεται και το μάθημα της Παραδοσιακής και Βυζαντινής Μουσικής.

Για την Γ' Τάξη οι μαθητές παρακολουθούν 3 δ.π. Αρμονία, 2 δ.π. ΑΔ και 1 δ.π. Χορωδία, σύνολο δηλαδή 6 δ.π. Κατά την ΑΖ το μάθημα Μουσικά Σύνολα αυξάνεται σε 2 δ.π. και εισάγεται επιπρόσθετα το μάθημα της Μουσικής Τεχνολογίας. Επίσης στην Γ' Γυμνασίου όλοι οι μαθητές υποχρεούνται να πάρουν ένα δεύτερο όργανο.

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο- παρατηρήσεις |
|--------------------------------------|-----|--|
| Αρμονία (Υ) | 3 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές Δεξιότητες (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 1 | Τετράφωνη Χορωδία για όλους τους μαθητές |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο – παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης (ΥΕ) | 2 | Το πρώτο όργανο του μαθητή |
| Δεύτερο όργανο (ΕΕ) | 1 | Δεύτερο όργανο για όλους τους μαθητές |
| Μουσική Τεχνολογία (Υ) | 1 | Μουσικά Προγράμματα σε Η/Υ |
| Μουσική Δωματίου-Μουσικά Σύνολα (ΥΕ) | 2 | Συμμετοχή σε Μουσικά Σύνολα |

Εικόνα 3. ΩΠ Γ' τάξης Γυμνασίου

Όσοι μαθητές έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία το ΜΓ μπορούν να προχωρήσουν απρόσκοπτα, χωρίς ενδιάμεσες εξετάσεις, στο Λύκειο. Με την μετάβαση τους στον Λυκειακό κύκλο, σε περίπτωση που επιλέξουν άλλο κλάδο σπουδών πέραν της μουσικής, έχουν δικαίωμα να αιτηθούν τη συνέχιση της φοίτησής τους στο ΜΣ ως μαθητές μερικής φοίτησης με προϋποθέσεις που αφορούν στην αριστεία, στη διαγωγή και στην τακτική φοίτηση.

Το ΩΠ του Λυκείου έχει ως εξής: Στην Α' Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται 4,5 δ.π. μουσική στην ΠΖ και 6 δ.π. στην ΑΖ:

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο- παρατηρήσεις |
|---------------------------------------|-----|--|
| Αρμονία (Υ) | 1.5 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές Δεξιότητες (Υ) | 1 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 2 | Τετράφωνη Χορωδία για όλους τους μαθητές |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο – παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης (ΥΕ) | 2 | Το πρώτο όργανο του μαθητή |
| Δεύτερο όργανο (ΕΕ) | 1 | Μόνο ως προαπαιτούμενο κατεύθυνσης* |
| Μουσική Τεχνολογία (Υ) | 1 | Μουσικά Προγράμματα σε Η/Υ |
| Μουσική Δωματίου- Μουσικά Σύνολα (ΥΕ) | 2 | Συμμετοχή σε Σύνολο Μουσικής Δωματίου ή/και σε άλλο Μουσικό Σύνολο |

Εικόνα 4. ΩΠ Α' τάξης Λυκείου

Στη Β' Λυκείου τα παιδιά του ΜΣ έχουν ως υποχρεωτικό το μάθημα Μουσικής 6 δ.π. και μπορούν να επιλέξουν οποιαδήποτε κατεύθυνση επιθυμούν με τα υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα. Παρατηρώντας την πορεία του ΩΠ, στην ΑΖ υπάρχει σταδιακή μείωση των δ.π. Αυτό σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να ασχοληθούν με τα μαθήματα κατεύθυνσης της ΠΖ, όποια και αν είναι αυτά. Διδάσκονται λοιπόν, το πρωί μαθήματα αρμονίας, ΑΔ, ανάλυσης και χορωδίας, σύνολο 6 δ.π. και το απόγευμα παρακολουθούν 2 δ.π. το όργανο κατεύθυνσης και 2 δ.π. τη συμμετοχή σε κάποιο μουσικό σύνολο της επιλογής τους.

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο – παρατηρήσεις |
|---------------------------------------|-----|--|
| Αρμονία (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές Δεξιότητες (Υ) | 1 | Ομαδικό μάθημα |
| Ανάλυση (Υ) | 1 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 2 | Τετράφωνη Χορωδία για όλους τους μαθητές |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο – παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης(Υ) | 2 | Το πρώτο (κύριο) όργανο του μαθητή |
| Μουσική Δωματίου/ Μουσικά Σύνολα (ΥΕ) | 2 | Συμμετοχή σε Σύνολο Μουσικής Δωματίου ή/και σε άλλο Μουσικό Σύνολο |

Εικόνα 5. ΩΠ Β' τάξης Λυκείου

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στην Γ' Λυκείου. Στον ακόλουθο πίνακα βλέπουμε να επαναλαμβάνονται οι υποχρεώσεις της ΠΖ και να μειώνονται περαιτέρω οι υποχρεώσεις των παιδιών στην ΑΖ σε μόνο 3 δ.π.:

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Πρωινό χρόνο – παρατηρήσεις |
|--|-----|--|
| Αρμονία (Υ) | 2 | Ομαδικό μάθημα |
| Ακουστικές Δεξιότητες (Υ) | 1 | Ομαδικό μάθημα |
| Ανάλυση (Υ) | 1 | Ομαδικό μάθημα |
| Χορωδία (Υ) | 2 | Τετράφωνη Χορωδία για όλους τους μαθητές |
| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | Απογευματινό χρόνο – παρατηρήσεις |
| Όργανο Κατεύθυνσης(Υ) | 2 | Το πρώτο (κύριο) όργανο του μαθητή |
| Μουσική Δωματίου/ Μουσικά Σύνολα (ΥΕ) | 1 | Συμμετοχή σε Σύνολο Μουσικής Δωματίου ή/και σε άλλο Μουσικό Σύνολο |

Εικόνα 6. ΩΠ Γ' τάξης Λυκείου

Επίσης, για όσα παιδιά το επιθυμούν, τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν μέχρι και πέντε μουσικά σύνολα ή μαθήματα αρκεί να μην δημιουργείται σύγκρουση στο υπόλοιπο πρόγραμμα των μαθημάτων τους.

| ΜΑΘΗΜΑ | ΠΕΡ | ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ |
|--|------------|--|
| Ενισχυμένη Αρμονία και Ακουστικές Δεξιότητες | 1 ή 2 περ. | Προετοιμασία για τις Εξετάσεις Ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων |
| Φωνητικό Σύνολο | 1 ή 2 περ. | Επιλογή μόνο για μαθητές Λυκείου |
| Σύνολο Κρουστών | 1 ή 2 περ. | Επιλογή μόνο για μαθητές Λυκείου |
| Μουσικά Σύνολα | 1 ή 2 περ. | Αυτοσχεδιασμού, JAZZ, ROCK, Έντεχνο Τραγούδι |
| Παραδοσιακός Χορός | 1 ή 2 περ. | Επιλογή για μαθητές της Β' Γυμνασίου έως Γ' Λυκείου |
| Βυζαντινός Χορός | 1 ή 2 περ. | Επιλογή για μαθητές της Β' Γυμνασίου έως Γ' Λυκείου |
| Οργανογνωσία – Ενορχήστρωση | 1 ή 2 περ. | Επιλογή για μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου |
| Μουσικό όργανο | 1 ή 2 περ. | Για τους μαθητές (β Γυμν.- Γ Λυκείου) |
| Μουσικό Θέατρο / Χορός | 1 ή 2 περ. | Επιλογή μόνο για μαθητές Λυκείου |
| Γνωρίζω το Πιάνο | 1 ή 2 περ. | Επιλογή για μαθητές α' και β' Γυμνασίου |
| Διεύθυνση Χορωδίας | 1 ή 2 περ. | Επιλογή Μαθητών Λυκείου |
| Μουσική Τεχνολογία | 1 ή 2 περ. | Μετά το Υποχρεωτικό μάθημα |
| Εισαγωγή στην Αντίστιξη | 1 ή 2 περ. | Για μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την Αρμονία |

Εικόνα 7. Ελεύθερες Επιλογές

Προβλήματα - Δυσκολίες

Πιστεύω ότι η τεράστια εμπειρία σας από την πολυετή λειτουργία των ΜΣ Ελλάδος μπορεί να μας διδάξει πολλά. Από την άλλη, η εμπειρία των 16 χρόνων λειτουργίας των ΜΣ στην Κύπρο είναι αρκετά πλούσια και πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να παρθούν οι σωστές αποφάσεις για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους.

Στη συνέχεια θα δούμε κάποια στοιχεία για το παρόν αλλά και κάποιες σκέψεις και προσδοκίες μας για το μέλλον των ΜΣ στην Κύπρο.

Τα ΜΣ έχουν αξιολογηθεί ήδη τέσσερις φορές: το 2007 και 2008 από τον τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 2015 από το Κέντρο Εκπ. Έρευνας και Αξιολόγησης και το 2016 από τον Jonathan Stephens, Μόνιμο Γραμματέα του Υπουργείου Πολιτισμού της Β. Ιρλανδίας, ο οποίος κλήθηκε από το ΥΠΑΝ για τον σκοπό αυτό. Από τις πιο πάνω αξιολογήσεις εξήχθησαν συμπεράσματα τα οποία ήταν εξαιρετικά βοηθητικά στο καθορισμό μιας πορείας, η οποία θα εξασφάλιζε τη συνέχεια

του θεσμού και τη στόχευση για τη δημιουργία ενός «Νέου Σύγχρονου ΜΣ». Επίσης, αναδείχθηκαν βασικά διαρθρωτικά και λειτουργικά προβλήματα τα οποία αφορούσαν στα ακόλουθα:

- Η λειτουργία της ΠΖ μαθημάτων στο ΜΣ βασιζόταν πρωτίστως στη Διεύθυνση του πρωινού σχολείου της ΓΠ, με αποτέλεσμα να βραχυκυκλώνονται αρκετές πρωτοβουλίες των διευθυνόντων. Το πρόβλημα αυτό υφίσταται μέχρι σήμερα, ευτυχώς, σε μικρότερο βαθμό.
- Ως αίθουσες διδασκαλίας των ατομικών οργάνων χρησιμοποιούντο οι αίθουσες της ΓΠ οι οποίες δεν είχαν τις κατάλληλες προδιαγραφές. Παρόλο που έγιναν βελτιώσεις και ανεγέρθηκαν σύγχρονες αίθουσες ή ανακαινίστηκαν υφιστάμενες, εντούτοις σε κάποιες πόλεις παρατηρείται ακόμη έλλειψη επαρκών και κατάλληλων υποδομών.
- Μαθητές που ενδιαφέρονταν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για σπουδές εκτός μουσικής, εγκατέλειπαν το ΜΣ στο λύκειο λόγω του πιεστικού προγράμματος του οποίου, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας, ο διδακτικός χρόνος στην ΑΖ μαθημάτων ανερχόταν στις 12 δ.π. εβδομαδιαίως.
- Η διδασκαλία σύγχρονων μουσικών οργάνων όπως ντραμς, ηλεκτρική κιθάρα και μπάσο ως πρώτο όργανο Μουσικής Κατεύθυνσης ήταν ένα θέμα το οποίο προβληματίσε αρκετά τους αρμόδιους, αφού υπήρχε η ανησυχία να μην αλλοιωθεί ο κλασικός προσανατολισμός του θεσμού.
- Τα μαθήματα της αρμονίας, ανάλυσης και ΑΔ, ήταν υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές μέχρι την Γ΄ Λυκείου, με αποτέλεσμα κάποιοι από αυτούς, οι οποίοι δεν στόχευαν σε μουσικές σπουδές να εγκαταλείπουν το ΜΣ, ώστε να επιλέξουν μαθήματα που θα εξυπηρετούσαν την τελική στόχευση του κλάδου σπουδών που θα ακολουθούσαν.
- Σε κάποια μαθήματα δεν υπήρχε βιβλίο μαθητή.
- Σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα δεν υπήρχαν ΠΣ και επαφίετο στον κάθε εκπαιδευτικό να αποφασίσει την ύλη που θα χρησιμοποιήσει για τις ανάγκες του μαθήματος του.
- Η αναγκαιότητα πιανίστα-συνοδού στα μαθήματα αρκετών ατομικών οργάνων, ιδιαίτερα στα υψηλά επίπεδα, ήταν ένα πολύ σημαντικό σχόλιο το οποίο καταγράφηκε.
- Κάποιοι μαθητές των ΜΣ παρακολουθούσαν παράλληλα και μαθήματα σε Ωδεία για να παρακαθίσουν σε διεθνείς εξετάσεις.
- Οι μαθητές είχαν υποχρέωση να παρακολουθούν δύο μουσικά όργανα σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους, με αποτέλεσμα κάποιοι να μην φτάνουν στα αναμενόμενα υψηλά επίπεδα, τουλάχιστον στο πρώτο όργανο.
- Η μη αναγνώριση και πιστοποίηση, για σκοπό μοριοδότησης, του τίτλου ΜΣ για τα έξι χρόνια φοίτησης στο ΜΣ ήταν επίσης ένα θέμα που σχολιάστηκε.
- Τέλος, η δημιουργία ανεξάρτητου Συνδέσμου Γονέων αναφέρθηκε επίσης ως μία σημαντική έλλειψη από τους ίδιους τους γονείς.

Λύσεις - Προτάσεις - Σκέψεις για το μέλλον

Οι λύσεις στα προαναφερθέντα προβλήματα δόθηκαν στη βάση μιας κοινής συμφωνημένης στόχευσης την οποία αγκάλιασαν όλοι ο εμπλεκόμενοι, αφού απαντήθηκαν τα πιο κάτω στοιχειώδη ερωτήματα:

- Ποια κατεύθυνση θέλουμε να δώσουμε στη μουσική μας παιδεία στα ΜΣ μέχρι το 2030;
- Τι θα έχει αλλάξει μέχρι τότε;
- Απαιτείται πραγματικά μια ριζική αλλαγή;

Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να αξιολογείται και να επανασχεδιάζεται, λαμβάνοντας υπόψιν τις εξελίξεις, τις νέες τάσεις και τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα αλλά και ανάγκες, ώστε να καλλιεργείται ένα ευρύ φάσμα πολιτιστικών, κοινωνικών και ηθικών αξιών, το οποίο θα ενσωματώνεται στο ΠΣ. Ως γραφείο, δε διστάζουμε να εισάγουμε καινοτόμες ιδέες, ούτε να πειραματιστούμε σε διάφορους τομείς.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι λύσεις που έχουμε δώσει αλλά και προτάσεις που αφορούν τον βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

Πρώτιστο μέλημά μας είναι η ολοκλήρωση της θεσμοθέτησης του ΜΣ, η οποία αποφασίστηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 24/01/2018 και η οποία προϋποθέτει τα εξής: ολοκλήρωση των ΠΣ, τελική διαμόρφωση των χώρων στέγασης και τελική καταγραφή και έγκριση των κανονισμών λειτουργίας και φοίτησης.

Στα περισσότερα προβλήματα που αναδείχθηκαν από τις τέσσερις αξιολογήσεις δόθηκαν λύσεις που βελτίωσαν ή τουλάχιστον περιόρισαν τα προβλήματα και οι οποίες λειτούργησαν θετικά, για τον θεσμό. Για παράδειγμα, ενισχύθηκε η ΠΖ φοίτησης με τα ομαδικά μαθήματα μουσικής καθιστώντας το ΜΣ σε ένα ολόημερο σχολείο. Οι απογευματινές υποχρεώσεις των μαθητών κατά μέσο όρο περιορίστηκαν από 12 σε 5 δ.π. εβδομαδιαίως.

Για τα παιδιά του Λυκειακού Κύκλου που στοχεύουν σε σπουδές πέραν της μουσικής, δόθηκε η δυνατότητα της παραμονής τους στο σχολείο και της μετατροπής της φοίτησης από πλήρη φοίτηση σε μερική.

Διαχωρίστηκαν τα καθήκοντα και οι ρόλοι των Διευθυνόντων και των Διευθυντών των σχολείων όπου στεγάζουν τα ΜΣ .

Επίσης, ικανοποιήθηκε το αίτημα για συμπερίληψη των σύγχρονων μουσικών οργάνων στις επιλογές κατεύθυνσης.

Τέλος, προβήκαμε σε βελτιωτικά έργα που αφορούσαν αρκετές αίθουσες διδασκαλίας ομαδικών και ατομικών μαθημάτων, στούντιο μουσικής τεχνολογίας και αίθουσες σίτισης.

Όσον αφορά τα ΠΣ των μαθημάτων, ολοκληρώνεται η συγγραφή τους από τις ομάδες εκπαιδευτικών. Η αξιολόγησή τους θα ανατεθεί σε επιτροπές εξειδικευμένων ατόμων από το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Παράλληλα, επιδιώχθηκε σε κάποια μαθήματα η σύνδεση των ΠΣ με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες (Stenhouse, 1975). Εισαγάγαμε επιλεγόμενα μαθήματα όπως ΑΙ, VR κ.ά. Γίνονται επίσης σκέψεις να ενταχθούν και θέματα όπως Ηχοληψία, Song Writing αλλά και Ηγεσία, αφού ακόμη ένας στόχος μας είναι να διευρύνουμε και την επιχειρηματική δραστηριότητα των μαθητών, τη διεπιστημονική συνεργασία και την καινοτομία. Στόχος μας είναι να μεταλαμπαδεύουμε και δεξιότητες 21ου αιώνα (Gouzouasis & Bakan, 2011) αλλά και αξίες και αρχές όπως η ηθική υπευθυνότητα και η ευαισθητοποίηση του ατόμου στα θέματα του σύγχρονου κόσμου. Επίσης, ακόμη ένας στόχος μας είναι να μεταφέρουμε από την Γ' τάξη γυμνασίου στην Α' τάξη Γυμνασίου το μάθημα της μουσικής τεχνολογίας, το οποίο θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για τη μεταγραφή, καταγραφή, σύνθεση, επεξεργασία και παραγωγή μουσικών έργων.

Με σκεπτικισμό αντιμετωπίστηκε και το ΠΣ που αφορά στα μαθήματα αρμονίας, ανάλυσης και ΑΔ. Για τους μαθητές της Β' Λυκείου των ΜΣ, οι οποίοι δεν σκοπεύουν να σπουδάσουν μουσική, δίνεται η δυνατότητα πλέον να επιλέξουν και να παρακολουθούν το νεοεισαχθέν Μάθημα «Μουσικές Εφαρμογές» (ΥΠΑΝ, 2022) το οποίο διαπραγματεύεται σύγχρονα θέματα του χώρου της μουσικής.

Σε σχέση με το ΩΠ μαθημάτων, η υποχρέωση των μαθητών για διδασκαλία δύο μουσικών οργάνων περιορίστηκε στην κάλυψη του επιπέδου ΙΙ στο δεύτερο όργανο (πιάνο ως πολυφωνικό όργανο), ώστε να δίνεται περισσότερος χρόνος στους μαθητές να μελετούν το βασικό όργανο κατεύθυνσης. Με τον τρόπο αυτό τους δίνεται η ευκαιρία να

προετοιμαστούν, να εντρυφήσουν ερευνητικά, επιστημονικά και καλλιτεχνικά στην «Μουσική Ερμηνεία και Εκτέλεση» όπως αυτή εκφράζεται και υποστηρίζεται από τα εγκεκριμένα ΠΣ των Πανεπιστημίων.

Για το μάθημα πιάνου ως κύριο όργανο, γίνονται σκέψεις ώστε το μάθημα να εξελιχθεί σε μάθημα δημιουργικότητας (Webster, 2016· Zheng & Leung, 2021) προωθώντας ταυτόχρονα τη διαθεματική σύνδεση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τη συστηματική διδασκαλία για τη βελτίωση της *prima vista* (McPherson, 1994· Zhukov, Khuu & McPherson, 2019). Ως εκ τούτου, θα επαναφέρουμε ως επιλογή και το μάθημα *keyboard skills*.

Η μερική αυτονόμηση των ΜΣ είναι ένα θέμα το οποίο απασχόλησε το γραφείο Επιθεώρησης και τη Διευθυντική Ομάδα και το οποίο προωθείται ενθαρρύνοντας όλες τις διευθύνσεις των ΜΣ να θέσουν το δικό τους όραμα και τη δική τους αποστολή με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε περιοχής.

Σε σχέση με τα διδακτικά εγχειρίδια, προτείνονται στους διδάσκοντες μια μεγάλη γκάμα παλαιών αλλά και σύγχρονων εγχειριδίων. Παράλληλα τους προσφέρονται σημειώσεις και υλικό, το οποίο κατατίθεται στη δική μας τράπεζα υλικού. Μια από τις προτεραιότητές μας είναι η έκδοση και δικών μας διδακτικών εγχειριδίων για τους μαθητές καθώς και η δημιουργία ηλεκτρονικής μουσικής βιβλιοθήκης.

Μια ακόμη παράμετρος είναι η περαιτέρω ψηφιακή αναβάθμιση και λειτουργία της ηλεκτρονικής διοίκησης των ΜΣ η οποία θα συμβάλει στον εκσυγχρονισμό, στην αποδοτικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού και στην πιο γρήγορη ολοκλήρωση των διαφόρων εργασιών.

Λόγω της πανδημίας (EMU survey, 2020) τα παιδιά στερήθηκαν την ευκαιρία της συμμετοχής σε εκδηλώσεις. Η εξοικείωση και η συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές δράσεις είναι όρος εκ των ων ουκ άνευ για τη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής τους συγκρότησης και μουσικής τους ταυτότητας. Ως εκ τούτου, στην *after-covid* εποχή, δειλά-δειλά προχωρούμε στην επανέναρξη ποικίλων εκδηλώσεων όπως την Ημερίδα Χορωδιών, το φεστιβάλ σύνθεσης τραγουδιού Μ. Τόκας, τον παγκύπριο διαγωνισμό Εκτέλεσης και Ερμηνείας Μουσικών Οργάνων, τη συμμετοχή στην Διεθνή Μουσική Ολυμπιάδα και στην εκδήλωση «Κυπρίων Συναυλία» στη Βιέννη κ.ά.

Ακόμη ένας βασικός μας στόχος είναι η συνεργασία με διάφορα Πανεπιστήμια Κύπρου και εξωτερικού δίνοντας έτσι ένα σύγχρονο και διεθνή προσανατολισμό π.χ. σύμπραξη εκτελεστών μαθητών-φοιτητών-εκπαιδευτικών σε κοινές δράσεις κ.λπ.

Σημαντικό επίσης είναι το νομικό πλαίσιο για τη μοριοδότηση των αποφοίτων μας και αφορά στην εισδοχή τους στα πανεπιστήμια. Αυτό μπορεί να προκύψει με συγκεκριμένες και υψηλού επιπέδου προϋποθέσεις συμμετοχής και επιτυχία σε διαγωνισμούς όπως Chorin, Μαρία Κάλλας κ.ά.

Μέσω των διαφόρων συνεργασιών που έχουμε με την EMU, ISME, EAS κ.ά. φορείς έχουν δημιουργηθεί διάλογοι επικοινωνίας, ενισχύοντας διεπαγγελματικές συνεργασίες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό αρωγό διατήρησης της ευημερίας και αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και στη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού μέλλοντος. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, ως Γραφείο Επιθεώρησης Μουσικής, επιδιώκουμε και ενθαρρύνουμε το αντίστοιχο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να προωθήσει πιο δυναμικά την ιδέα της επέκτασης του θεσμού στη Δημοτική Εκπαίδευση και τη δημιουργία Μουσικών Δημοτικών Σχολείων.

Όλες οι παραπάνω λύσεις-εισηγήσεις δεν ανήκουν στη σφαίρα των ριζοσπαστικών αλλαγών αλλά των αυτονόητων βελτιώσεων, βάσει των μοντέρνων εκπαιδευτικών μουσικών συστημάτων για ένα ευοίωνο μέλλον των ΜΣ Κύπρου γενικότερα.

Συνεπώς, τι μπορούμε να περιμένουμε καθώς κοιτάμε το 2030; Στη στόχευση

για την πορεία αυτή δεν μπορούμε απλώς να αναμένουμε παθητικά την εξέλιξη και την πορεία που θα προκύψει. Αντίθετα, πρέπει και οφείλουμε να χαράξουμε πολιτική, αποφασίζοντας τι πραγματικά θέλουμε και στη συνέχεια να εργαστούμε για να κάνουμε το όραμά μας πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, πρέπει να δράσουμε για να διαμορφώσουμε το μέλλον προς την κατεύθυνση που θέλουμε.

Αγαπητοί σύνεδροι, μέσα στην κλιμακούμενη κρίση θεσμών και αξιών, θα πρέπει να βρούμε το κουράγιο και τη δύναμη να σηκώσουμε το ανάστημά μας και ως πρότυπα ανθρώπων και καλλιτεχνών να εξυπηρετήσουμε τον βασικό σκοπό της μουσικής παιδείας όπου, παράλληλα με τις εξειδικευμένες μουσικές δεξιότητες, να πλάθουμε ανθρώπους που να παράγουν πολιτισμό. Οφείλουμε να προσφέρουμε μια τέτοια Μουσική Παιδεία, την οποία οι αυριανοί πολίτες της τρίτης χιλιετηρίδας να έχουν ως εφόδιο για μια δια βίου πολιτιστική επιλογή. Αποτελεί υποχρέωση όλων μας, να διαφυλάξουμε αλλά και να αναπτύξουμε περαιτέρω το όραμα των πρωτεργατών που σχεδίασαν, εισηγήθηκαν, διεκδίκησαν και πραγμάτωσαν τον θεσμό των ΜΣ. Όραμά μας, σε Κύπρο και Ελλάδα, να "οικοδομήσουμε" ένα ΜΣ πρότυπο και αντάξιο του ονόματός του...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- EMU survey (2020). <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2020/05/EMU-Survey-Coronavirus.pdf>
- Erasmus Thematic Network for Music 'Polifonia'. <https://aec-music.eu/userfiles/File/report-polifonia-1-music-schools-in-europe-section-a.pdf>
- Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The University of Melbourne refereed e-journal*, 2(2), 127-54.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sight-reading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217.
- Rodríguez-Quiles y García, J.A., & Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. *Music Inside and Outside the School*, 21, 95-122
- Stenhouse, L.A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- ΥΠΙΑΝ (2022). https://archeia.moec.gov.cy/sm/842/plaisio_mathisis_blyk_mousikes_efarmoges_a_mex.pdf
- Webster P. (2016). Creative thinking in music, twenty-five years on. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32. <https://doi.org/10.1177/0027432115623841>
- Zheng, Y., & Leung, B. W. (2023). Perceptions of developing creativity in piano performance and pedagogy: An interview study from the Chinese perspective. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1321103X211033473>
- Zhukov K., Khuu, S., & McPherson, G (2019). Eye-movement efficiency and sight-reading expertise. *Journal of Eye Movement Research*, 12(2), 6.

Ζεπάτου, Β. (2023). Ζητήματα υποδομών ως δυναμική παράμετρος του θεσμού των Μουσικών Σχολείων. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περσάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες, Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 423-433). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ζητήματα υποδομών ως δυναμική παράμετρος του θεσμού των Μουσικών Σχολείων

Βασιλική Ζεπάτου

Καθηγήτρια Πιάνου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου
vzepatou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει ειδικότερα στην περίπτωση των Ελληνικών Μουσικών Σχολείων και στο πώς ο θεσμός δημιούργησε την ανάγκη για νέα πρότυπα κτιριακών υποδομών και στη σημασία τους για την παιδαγωγική πράξη. Αναδεικνύονται ζητήματα στέγασης και απόκτησης μόνιμης υποδομής Μουσικών Σχολείων, οι επιπτώσεις ανεπάρκειας κτιριακής υποδομής, η δημιουργία νέου τύπου κτιριολογικών προγραμμάτων, η αλληλεπίδραση κτιρίου με τους χρήστες και προτάσεις για το μέλλον. Διαπιστώνεται η επίδραση θεσμικών χαρακτηριστικών του Μουσικού Σχολείου στη διαμόρφωση ειδικών κτιριακών προδιαγραφών. Υποστηρίζεται η ανάγκη σχεδιασμού και λειτουργίας του χώρου του Μουσικού Σχολείου με περισσότερη έμφαση στο να αποτελεί εργαλείο μάθησης για εμπλουτισμένη μουσική μάθηση και καλλιτεχνική έκφραση.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία, σχολικές κτιριακές υποδομές, χώρος ως εργαλείο μάθησης, χώρος και μουσική μάθηση.

Facility issues as a dynamic parameter of the institution of Music Schools

Vasiliki Zepatou

Piano teacher, Alimos Music Secondary School
vzepatou@gmail.com

Abstract

This presentation focuses specifically on the case of Greek Music Schools and how the institution created the need for new school-building prototypes and their significance for educational practice. Issues highlighted are accommodation and provision of permanent facilities for Music Schools, consequences of insufficient building facilities, the creation of a new type of building plan, interaction between building and users and proposals for the future. The influence of institutional features of Music Schools on the formulation of specialized building specifications is ascertained. The need for the design and functioning of space in Music Schools with greater emphasis on them being a learning tool for enriched music learning and artistic expression is supported.

Keywords: Music schools, school building facility, space as a learning tool, space and music learning.

Εισαγωγή

Κατά τον 20ό αιώνα και κατόπιν, επαναπροσδιορίζεται σημαντικά ο ρόλος του σχολικού χώρου, κατόπιν επίδρασης της Παιδαγωγικής, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Αρχιτεκτονικής και άλλων επιστημών. Ο χώρος

επενδύεται με αξίες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και σημασιολογικές (Τσουκαλά, 2000). Η βίωσή του ενσωματώνεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης και συνδέεται με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν (Γερμανός, 2002). Γίνεται πιο ευέλικτος καθώς ο τρόπος διαμόρφωσης και χρήσης του χώρου είναι βασική δομή κάθε ψυχοπαιδαγωγικής διαδικασίας (Πουρκός, 2015).

Βάσει ερευνών, το σχολικό κτίριο, στοιχεία σχεδιασμού και περιβαλλοντικά του χαρακτηριστικά, όπως: ποιότητα εσωτερικού αέρα, θόρυβος κ.ά., επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση και συμπεριφορά, και την απόδοση και στάση των εκπαιδευτικών (E.P.A., 2000· Schneider, 2002· Chaney & Lewis, 2007· Durán-Narucki, 2008· Ζεπάτου, 2017).

Ως προς τη μουσική, δημιουργικές δραστηριότητες που συνδέουν ήχο και μουσική με το σχολικό χώρο έχουν κυρίως «Πολλή σημασία» για διευθυντές και εκπαιδευτικούς ενώ «Πάρα πολλή σημασία» για μαθητές (Ζεπάτου, 2017). Έρευνες έχουν αναδείξει την επίδραση αιθουσών διδασκαλίας μουσικής στους χρήστες (Phillips et al., 2008· Koskinen, 2010).

Στην Ελληνική πραγματικότητα, τα σχολικά κτίρια και ο εξοπλισμός συνάδουν με εκπαιδευτικές και θεσμικές μεταρρυθμίσεις και ανάγκες (Μαραγκού-Πρόκου, 1980· Σολομών, 1992· Ματσαγγούρας, 2005). Κάποιοι θεσμοί, π.χ. Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια, 28 Πιλοτικά Πρότυπα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (1999-2000), Μουσικά Σχολεία, κ.ά. έχουν ειδικές υποδομές, σχεδιαζόμενες βάσει της ηλικίας και του αριθμού μαθητών, του εκπαιδευτικού σκοπού, του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων και τρόπου λειτουργίας του θεσμού.

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται ζητήματα κτιριακών υποδομών του Ελληνικού Μουσικού Σχολείου (Μ.Σ.). Αναδεικνύονται φάσεις και προβλήματα στέγασης, ειδικά γνωρίσματα κτιριολογικών προγραμμάτων των Μ.Σ. και προτείνονται παράμετροι στο πλαίσιο μελλοντικών προοπτικών για νέα ή υπάρχοντα διδακτήρια Μ.Σ., με στόχο η σχολική υποδομή να συμβάλει πιο εποικοδομητικά στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Μουσικά Σχολεία: μικρές και μεγάλες «Οδύσσειες» στέγασης

Από την ίδρυση του θεσμού των Μουσικών Σχολείων (1988), σχεδόν όλα τα Μουσικά Σχολεία αρχικά λειτούργησαν προσωρινά συστεγασμένα με άλλα σχολεία ή σε διαθέσιμους χώρους για εκπαίδευση που προσαρμόστηκαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης (Π.Μ.Γ.Π.), το πρώτο ιδρυθέν Μ.Σ., αρχικά λειτούργησε με το 1ο Γυμνάσιο Παλλήνης, το Μ.Σ. Μυτιλήνης με το 5ο Γυμνάσιο Μυτιλήνης, το Μ.Σ. Αργολίδας στο πρώην Γυμνάσιο Προσύμνης, κ.ά. Τουναντίον, το Μ.Σ. Αθήνας πρωτολειτούργησε σε διδακτήριο ειδικών προδιαγραφών.

Η σταδιακή ανάπτυξη ενός νεοϊδρυθέντος Μ.Σ. ανά έτος διαδοχικά σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου-Λυκείου συχνά αναδείκνυε ανεπάρκεια χώρου και την ανάγκη εύρεση λύσης ως εξής:

- Άμεση αλλά προσωρινή λύση με επέκταση υπάρχοντος κτιρίου (π.χ. Μ.Σ. Αλίμου) ή προσθήκη λυόμενων αιθουσών (π.χ. Μ.Σ. Γιαννιτσών).
- Μεταστέγαση σε άλλο χώρο/οικόπεδο:
 - A) Λύση ανάγκης με προσαρμογές (π.χ. Μ.Σ. Ρεθύμνου στο κτίριο πρώην Ορφανοτροφείου).
 - B) Μόνιμη λύση με προσαρμογές (π.χ. Μ.Σ. Βέροιας: το 2009 στεγάστηκε σε κτίριο του πολιτιστικού συλλόγου "Ερμής" στο Ταγαροχώρι Βέροιας, από το 2011 σε Σχολικό Συγκρότημα (οδό Κουντουριώτου 8, Βέροια), και από το 2018 σε νέες

εγκαταστάσεις στον χώρο του πρώην Τμήματος Μηχανικών, Χωροταξίας και Ανάπτυξης της Πολυτεχνικής Σχολής του Α.Π.Θ. στην Αγ. Βαρβάρα.)
Γ) Μόνιμη λύση σε νέο κτίριο πλήρως προδιαγεγραμμένο για Μουσικό Σχολείο (π.χ. Μ.Σ. Θεσσαλονίκης, Ιλίου, Αγρινίου κ.ά.)

Η επίλυση στέγασης των περισσότερων Μ.Σ. απαιτεί συνήθως επίμονες και μακροχρόνιες ενέργειες της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε Μ.Σ. και της τοπικής αυτοδιοίκησης, σε συνεργασία με τις υπηρεσίες, την Καλλιτεχνική Επιτροπή (1988 έως την κατάργησή της το 2019) και την ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., τον Ο.Σ.Κ. (νυν Κτ.ΥΠ Α.Ε.) κ.ά. Αρκετά σχολεία στεγάστηκαν μόνιμα και αυτοτελώς σε νέα κτίρια ειδικά προδιαγεγραμμένα για Μ.Σ. Κάποια Μ.Σ. ακόμα λειτουργούν βάσει μακροχρόνιας «προσωρινής» λύσης χωρίς εξασφάλιση επαρκούς χώρου (Μ.Σ. Ρεθύμνου, Αλίμου κ.ά.). Σε άλλες περιπτώσεις υπήρξαν ιδιώτες δωρητές οικοπέδου (Μ.Σ. Παλλήνης) ή διδασκαστήριου (Μ.Σ. Σιάτιστας). Ακόμα υπήρξε και αλλαγή Δήμου κατόπιν αδιεξόδων (Μ.Σ. Χαϊδαρίου που έγινε Μ.Σ. Ιλίου).

Επιπτώσεις ανεπάρκειας κτιριακής υποδομής στο Μουσικό Σχολείο

Από εμπειρικά δεδομένα, προκύπτουν αρνητικές επιπτώσεις λόγω ανεπάρκειας κτιριακής υποδομής του Μ.Σ. Το κτίριο δυσχεραίνει τη διδασκαλία και την εκπλήρωση εκπαιδευτικών/καλλιτεχνικών στόχων δυνάμενων να υλοποιηθούν στο Μ.Σ. Δημιουργείται συνωστισμός εντός κτιρίου και αύλειου χώρου με αυξημένα προβλήματα κυκλοφορίας και ασφάλειας μαθητών/χρηστών. Αυξημένα επίπεδα έντασης του ήχου δραστηριοτήτων των μαθημάτων χωρίς την απαραίτητη υψηλή ακουστική άνεση στο κτίριο δημιουργούν συνθήκες καταπόνησης της ακοής μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ανεπάρκεια ειδικών αιθουσών, π.χ. Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών, αιθουσών Μουσικών Συνόλων, Καλλιτεχνικών κ.ά. συνεπάγεται κατάρτιση πολύπλοκου προγράμματος εκ περιτροπής μετακινήσεων όλων των τμημάτων Γυμνασίου και Λυκείου μεταξύ αιθουσών, με απώλεια χρόνου διδασκαλίας για μετακινήσεις, αναδιάταξη της επίπλωσης κάθε φορά για πρόβα, μεταφορά μουσικών οργάνων, εξοπλισμού κ.ά.

Μη επαρκής αριθμός αιθουσών ατομικής διδασκαλίας μουσικών οργάνων (studios) μπορεί να συνεπάγεται διδασκαλία σε διαδρόμους ή κάτω από κλιμακοστάσια, όπου το μάθημα και η συγκέντρωση των μαθητών δυσχεραίνεται λόγω περιβαλλοντικών θορύβων, κινήσεων ατόμων στον ευρύτερο χώρο κλπ. Επίσης μπορεί να συνεπάγεται μοίρασμα της ίδιας διδακτικής ώρας στο στούντιο σε δύο μαθητές. Μη επαρκής αίθουσα εκδηλώσεων εμποδίζει την πραγματοποίηση εκδηλώσεων με μεγάλα σύνολα και ακροατήρια, κοινών δράσεων με άλλους φορείς κ.ά. Η έλλειψη χώρου περιορίζει το σχολείο στο να αναπτυχθεί και να αυξήσει το μαθητικό δυναμικό ακολουθώντας τάσεις αυξημένης ζήτησης βάσει των αιτήσεων υποψηφίων μαθητών. Προκύπτουν ανισότητες πρόσβασης στον θεσμό από περιοχή σε περιοχή. Προβλήματα φθοράς και περιβαλλοντικής άνεσης σε προκατασκευασμένες αίθουσες δυσχεραίνουν το μάθημα.

Θεσμικά χαρακτηριστικά και κτιριολογικά προγράμματα των Μουσικών Σχολείων

Υπάρχουν πάγιες διαδικασίες στέγασης ενός Μουσικού Σχολείου. Καθοριστικό ρόλο παίζει το κατάλληλα επιλεγμένο οικόπεδο και το κτιριολογικό πρόγραμμα (Κτ.Π.) του σχολείου. Ο οικείος Δήμος βρίσκει οικόπεδο για ανέγερση του νέου Μουσικού Σχολείου. Ισχύει η υπ'αρ. 37237/ΣΤ1/2-4-2007 Υ.Α. (ΦΕΚ 635 Β') «Καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας & επιλογής χώρων, για την ανέγερση Δημοσίων διδασκαστηρίων

Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και χώρων μετά κτιρίων κατάλληλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων». Ο Δήμος υποβάλλει σχετικό φάκελο με όλα τα απαιτούμενα έγγραφα και στοιχεία στη Δ/νση Τεχνικών Υπηρεσιών [πρώην Δ/νση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακής Έρευνας (ΔΙ.Π.Ε.Ε.)] του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. προκειμένου να εκπονηθεί το Κτ.Π του νέου κτιρίου. Το Κτ.Π εξειδικεύεται για κάθε Μ.Σ. βάσει των χαρακτηριστικών του οικοπέδου, προβλεπόμενου μαθητικού πληθυσμού, κλιματικών συνθηκών της περιοχής, του προγράμματος μαθημάτων κτλ. Τα Κτ.Π των Μ.Σ. ακολουθούν τα αντίστοιχα των γενικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα κοινά στοιχεία π.χ. χώροι γενικών μαθημάτων, διοίκησης, αυλής και άθλησης κτλ. Βάσει του εγκεκριμένου Κτ.Π πραγματοποιείται η μελέτη του κτιρίου (αρχιτεκτονική, οικοδομικών εργασιών, ακουστική κτλ.) και η αναθέτουσα αρχή, π.χ. η Περιφέρεια, Κτ.ΥΠ. Α.Ε. κ.ά., προκηρύσσει το έργο κατασκευής του (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Δ/νση Τεχνικών Υπηρεσιών – Τμήμα Α΄, 2022).

Τα Μουσικά Σχολεία εισήγαγαν καινοτομία διότι δημιουργήθηκε νέος τύπος Κτ.Π με διαφοροποιητικές παραμέτρους, όπως ειδικές αίθουσες συλλογικής και ατομικής διδασκαλίας μαθημάτων μουσικής και αισθητικής παιδείας και υψηλών προδιαγραφών αίθουσα συναυλιών-εκδηλώσεων με απαιτήσεις ακουστικής και ηχοπροστασίας, στούντιο ηχογράφησης, αίθουσα σίτισης κ.ά.

Το 1992 η Ομάδα Σύνταξης Κτηριολογικών Προγραμμάτων της ΔΙ.Π.Ε.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. συνέταξε το τεύχος: «*Σχολικό Κτήριο ΙΙ. Μουσικό Σχολείο: σημειώσεις*» για καταγραφή των ιδιοτήτων του Μ.Σ. και εντοπισμό των επιπτώσεων του νέου θεσμού στο σχολικό κτίριο. Συνεργάστηκε η τότε Διευθύντρια, κα. Σταματία Χαμιάδου, και καθηγητές του Μ.Σ. Παλλήνης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΔΙ.Π.Ε.Ε., 1992). Στο τεύχος αυτό βασίστηκε το Κτ.Π Παλλήνης που αποτέλεσε πρότυπο για επακόλουθα Μουσικά Σχολεία.

Το Κτ.Π του Μ.Σ. Παλλήνης έλαβε υπόψη τη υπ'αρ. Γ2/953/27-3-1991 Υ.Α. (ΦΕΚ 185 Β΄) «*Ορισμός διδασκομένων μαθημάτων και ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης των Μουσικών Γυμνασίων*». Στα μαθήματα περιλαμβάνεται το δίωρο μάθημα «Ελεύθερη Έκφραση» με εργαστήρια μουσικά, άλλων τεχνών ή διαθεματικού χαρακτήρα. Στα αποσπάσματα της εφημερίδας «Οι Φίλοι του “Μουσικού Γυμνασίου & Μουσικού Λυκείου Παλλήνης Ελπίδα Πουλή» φ. 3, Δεκ. 1990, (εικόνες 1 και 2) φαίνονται είδη εργαστηρίων του Π.Μ.Γ.Π. που πρόβλεφθηκαν στο Κτ.Π.

ΜΟΥΣΙΚΟΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Μιά μικρή απόδειξη πρωτοποριακών προγραμμάτων εκπαίδευσης και της δυναμικής που υπάρχει στο Μουσικό Γυμνάσιο είναι τα Εργαστήρια Ελεύθερης Εκφρασης.

Α. ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Στα εργαστήρια αυτά δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές, είτε να παρακολουθήσουν ατομικά μάθημα σε κάποιο όργανο, είτε να πάρουν μέρος σε κάποιο μουσικό σύνολο. Τα μουσικά σύνολα είναι μικρές ομάδες (από 2 μέχρι 20 το πολύ μαθητές), οι οποίες στα πλαίσια της ελεύθερης έκφρασης ασχολούνται με κάποια μουσική δραστηριότητα. Τα προτεινόμενα εργαστήρια είναι τα ακόλουθα:

α. Μικτό ορχηστρικό σύνολο

(υπεύθυνος κ. Κοζάνης)
Ομάδα από διάφορα όργανα, που θα αναπτύξει ποικίλο ρεπερτόριο (περιλαμβάνονται και έργα σύγχρονων ελληνικών συνθετών) ενώ θα μπορεί να συμπληρωθεί και με χορωδίες στις διάφορες εκδηλώσεις.

β. Εργαστήρι παλιές μουσικής

(υπεύθυνος κ. Κωστήντζος)
Μικρή ομάδα που ξαναζωντανεύει τη μουσική του Μεσαίωνα, της Αναγέννησης και του Μπαρόκ. Γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα όργανα και στις μουσικές φόρμες. Οι μαθητές τραγουδούν και παίζουν διάφορα όργανα εποχής.

(υπεύθυνος, κ.κ. Καψάλη, Σιόντας, Στεφανιάδης)

Διδασκονται όλα τα μεγάλα φλόβερς και δημιουργούνται τριό, κουαρτέτα κ.λπ. με ανάλογο ρεπερτόριο. Η ομάδα αυτή ενθαρρύνεται για όσους δεν έχουν σχοληθεί ποτέ με μουσικά όργανα.

β.3. Ακορντεόν

(υπεύθυνος κ. Κισσόγλου)
Διδασκείται το όργανο σε αρχάριους μαθητές ενώ επιδιώκεται η δημιουργία ορχήστρας ακορντεόν από προχωρημένα παιδιά.

β.4. Κιθάρα

(υπεύθυνος, καθηγητής που θα μετακληθεί ειδικά για να διδάξει στο σχολείο μας)

Διδασκείται το όργανο σε αρχάριους μαθητές, ενώ παράλληλα προετοιμάζονται οι προχωρημένοι σε ρεπερτόριο περισσότερων απαιτήσεων.

β.5. Πιάνο

(υπεύθυνος, καθηγητής πιάνου του σχολείου)

Εδώ δίδεται η δυνατότητα να μελετούν με μορφή ατομικού μαθήματος οι μαθητές που, είτε είναι αρχάριοι ή υστερούν ή δεν διαθέτουν όργανο για μελέτη στο σπίτι

λέκι, νταούλι). Τα όργανα αυτά συγκεντρώνουν, σε διάφορους συνδυασμούς τα ορχηστρικά σύνολα παραδοσιακής μουσικής και ασκούνται σε επιλεγμένο ρεπερτόριο.

ε. Εργαστήρι λαϊκής μουσικής

(υπεύθυνος κ.κ. Μαυροειδής, Κουκλάκης, Κατσιάνης)

Στόχος του εργαστηρίου είναι η καλλιέργεια της παροικισμότητας της λαϊκής μουσικής έκφρασης. Οι μαθητές ακούνε ηχογραφήσεις από όλο τον κόσμο και συζητούν για τους λαούς, την ιστορία τους, τη ζωή τους, τις συνήθειές τους και τη μουσική τους. Παράλληλα, συμμετέχουν προαιρετικά σε κάποιο ειδικό σύνολο λαϊκής μουσικής που θα επιλέξουν οι ίδιοι, όπου διδάσκονται τεχνικές των οργάνων και σχετικό ρεπερτόριο. Τέτοια σύνολα μπορεί να είναι: ομάδα ρεμπέτικο (μπούζουκι, μπαγλαμάς, τζουράς, κιθάρα, ακορντεόν, κρουστά, φωνή), ομάδα μπαλάντας και blues (ακουστική κιθάρα, φισαρμόνικα, μαντολίνο, μπάντζο, φωνή), ομάδα Rock (ηλεκτρική κιθάρα, μπάσο, ντραμς, αρμόνιο, φισαρμόνικα, φωνή), ομάδα λατινοαμερικάνικης μουσικής (κιθάρα, φλογέρα, αυλός του Πανός, μαντολίνο, ακορντεόν, κρουστά, φωνή) κ.ο.κ.

στ. Εργαστήρι ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού

(υπεύθυνος κ.κ. Χατζημιχαλάκης, Γεωργουλής)

Αντικείμενο του εργαστηρίου είναι η αναζήτηση της μουσικότητας στις πηγές της, τα διά-

τραγούδι, σ' όλες του τις διαστάσεις (ποίηση, μουσική, χορός) και σε συνδυασμό με τα ιστορικά και λαογραφικά δεδομένα.

γ. Ομάδα ελληνικών παραδοσιακών χορών

(υπεύθυνος κ. Μυλωνά)
Διδασκαλία και εκτέλεση μεγάλου φάσματος ελληνικών παραδοσιακών χορών από όλες τις ελληνικές περιοχές.

δ. Θεατρική παράσταση

(υπεύθυνος κ. Πάνου)

Προετοιμασία μιας παράστασης με όλες τις παραμέτρους της, από τη σύνθεση του κειμένου και της μουσικής ως το σκηνοκείμενο. Ανάβαση στα τέλη του χρόνου.

ε. Εργαστήρι κινηματογράφου

(υπεύθυνος κ.κ. Λαδιώτου, Οικονομίδης, Τσαλόκου)

Μια προσπάθεια γνωριμίας με τη μαγική τέχνη του κινηματογράφου σε θεωρητικό επίπεδο. Η προσέγγιση του αντικείμενου γίνεται μέσα από την ιστορία, την αισθητική και την τεχνική του κινηματογράφου.

στ. Καραγκιόζης

(υπεύθυνος κ. Ρήγας)

Το ελληνικό θέατρο σκηνών και η ιστορία του, οι τεχνικές του, οι φιγούρες του. Οι μαθητές θα μάθουν να κατασκευάζουν φιγούρες, θα γνωρίσουν το κείμενο των παραστάσεων του θεάτρου σκηνών και θα ανεβάσουν έργο του Καραγκιόζη.

Εικόνα 1. Εργαστήρια Ελεύθερης Έκφρασης του Π.Μ.Γ.Π. 1990-91 α'



Εικόνα 2. Εργαστήρια Ελεύθερης Έκφρασης του Π.Μ.Γ.Π. 1990-91 β' Τα εργαστήρια αυτά άφησαν το αποτύπωμά τους στα Κτ.Π. επόμενων Μ.Σ.,

ακόμα και αφότου το μάθημα «Ελεύθερη Έκφραση» άλλαξε σε «Μουσικά Σύνολα» με τροποποίηση ωρολογίου προγράμματος στην υπ'αρ. Γ2/1685/2-3-1995 Υ.Α. (ΦΕΚ 187 Β'). Έτσι, στα δύο αποσπάσματα (εικόνες 3 και 4) του Κτ.Π του Μ.Σ. Ιλίου (1997) διακρίνουμε διατήρηση των εργαστηρίων φωτογραφίας και κατασκευής-συντήρησης μουσικών οργάνων.

| ΚΤΙΡΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ (ΓΥΜΝ.-ΛΥΚ.) | | | | | | ΜΑΡΤΙΟΣ 1997 | |
|---|---|------------|----------------|-----------|--------------------|-----------------------|---|
| α/α | Όνομα του Χώρου | τ.μ./σπορά | αριθμός θέσεων | τ.μ./χώρο | αριθ. ομοίων χώρων | Συνολικό Εμβαδόν τ.μ. | Παρατηρήσεις |
| 5 ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ - ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ | | | | | | 94 | |
| 5.1 | Εργαστήρια μουσικών συνόλων | | 80 | 20 | | 160 | 5.1 βλ/με σχετικό τμήμα |
| | Εργαστήρια μουσικών συνόλων | | 60 | 2 | | 120 | |
| 5.2 | Εργαστήρια φωτογραφίας | | 75 | 1 | | 75 | 5.2 άμεση γειτνίαση με εργαστήριο εκδοτικών |
| | Διδακταλικά φωτογραφίας | | 25 | 1 | | 25 | είσοδος σκοτεινού θαλάμου από αίθουσα διδασκαλίας |
| | σποθήκη | | 10 | | | 10 | |
| 5.3 | Εργαστήρια εκδοτικών | | 75 | 2 | | 150 | |
| | σποθήκη | | 25 | 1 | | 25 | |
| 5.4 | Παραδοσιακοί χώροι | | 75 | 1 | | 75 | 5.4 σε συνδυασμό με γυμναστήριο |
| 5.5 | Κουζίνα | | 30 | 2 | | 60 | 5.5 στοματικό μάθημα με αυξημένες απαιτήσεις προμήθειας |
| 5.6 | Ανταξιοτά | | 30 | 2 | | 60 | 5.6 στοματικό μάθημα με αυξημένες απαιτήσεις προμήθειας |
| 5.7 | Χώρος θέατρο | | 100 | 1 | | 100 | 5.7 στο χώρο των μουσικών συνόλων |
| 5.8 | Παραρτηρά - σύγχρονη μουσική τεχνολογία | | 50 | 2 | | 100 | |
| 6 ΛΠΘ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | | | | | | 240 | |
| 6.1 | Τάχος I | 1,4 | έως 35 | 40 | 15 | 600 | |
| 6.2 | Τάχος II | 1,4 | έως 25 | 35 | 5 | 140 | |

ΥΠΕΥΘΟ - ΔΙΠΛΕΣ - ΤΜΗΜΑ Α' ΟΜΑΔΑ ΚΤΙΡΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Page 5

Εικόνα 3. Κτ.Π Μ.Σ. Ιλίου, σελ. 5

| ΚΤΙΡΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ (ΓΥΜΝ.-ΛΥΚ.) | | | | | | ΜΑΡΤΙΟΣ 1997 | |
|---|---|------------|----------------|-----------|--------------------|-----------------------|---|
| α/α | Όνομα του Χώρου | τ.μ./σπορά | αριθμός θέσεων | τ.μ./χώρο | αριθ. ομοίων χώρων | Συνολικό Εμβαδόν τ.μ. | Παρατηρήσεις |
| 8 ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ | | | | | | 1495 | |
| 8.1 Στοματικά μαθήματα | | | | | | | |
| 8.1.1 | Πάνο | | 10 | 14 | | 140 | |
| 8.1.2 | Γαβροπούλας - παρθένο όργανο | | 25 | 14 | | 350 | 8.1.2 χρησιμοποίηση και για μαθήματα σε μικρές ομάδες |
| 8.1.3 | Μουσικά μαθήματα ελεύθερης επιλ. | | 25 | 10 | | 250 | |
| 8.1.4 | Μουσικά μαθήματα ελεύθερης επιλ. | | | | | | |
| 8.2 Μουσικά σύνολα | | | | | | 100 | 8.2 στον ίδιο χώρο γίνονται τα μαθήματα χορού και θεάτρου |
| 8.3 | Χορωδία | | 75 | 2 | | 150 | |
| 8.4 | Εργαστήρια κατασκευ. συντήρ. μουσικών οργάνων | | 50 | 1 | | 50 | 8.4 στην αίθουσα εκδοτικών με τη βοήθεια του εργαστηρίου |
| 8.5 | Χώρος φιλοξενίας μουσικών οργάνων | | 30 | 2 | | 60 | 8.5 για τα μουσικά όργανα του σχολείου, σε ρόφη και ντουλάπια - κλιματισμός |
| 8.6 | Στοματικό ντουλάπια μαθητών | | | | | | 8.6 στους διαδρόμους ή σε ειδικό γυάλ. |

ΥΠΕΥΘΟ - ΔΙΠΛΕΣ - ΤΜΗΜΑ Α' ΟΜΑΔΑ ΚΤΙΡΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Page 7

Εικόνα 4. Κτ.Π. Μ.Σ. Ιλίου, σελ. 7

Διαπιστώνεται εξελικτική πορεία των Κτ.Π. των Μ.Σ. με διαφοροποιήσεις διαστάσεων και χαρακτηριστικών αιθουσών μουσικής διδασκαλίας, αίθουσας συναυλιών κ.ά. σε νέα ειδικών προδιαγραφών κτίρια Μ.Σ. Φαίνεται, ενδεικτικά συγκρίνοντας τους χώρους του Μ.Σ. Τρίπολης (Ο.Σ.Κ. Α.Ε., 2008) (εικόνα 5) με επικαιροποιημένη μορφή Κτ.Π. Μουσικού Σχολείου για 600 μαθητές (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.-Δ/νση Τεχνικών Υπηρεσιών - Τμήμα Α', 2022) (εικόνες 6 και 7).

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΟΙ ΧΩΡΟΙ
ΝΕΟΥ ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΥ
ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΤΡΙΠΟΛΗΣ

| Α/Α | ονομασία του χώρου | m2 ανα θέση | αριθμός θέσεων | σύνολο m2 ανα χώρο | αριθμός χώρων | σύνολο m2 | παρατηρήσεις |
|---|--|-------------|----------------|--------------------|---------------|--------------|---|
| 1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ | | | | | | | |
| 1.1 | ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ | 20 | 1 | 20 | 1 | 20 | Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΨΑΙ ΕΠΙΣΤΑΣ |
| 1.2 | ΓΡΑΦΕΙΟ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ | 10 | 1 | 10 | 3 | 30 | |
| 1.3 | ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ | | | 20 | 1 | 20 | |
| 1.4 | ΦΩΤΟΤΥΠΙΚΑ | | | 6 | 1 | 6 | ΕΙΣΟΔΟΣ ΑΠΟ ΓΡΑΦΕΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ |
| 1.5 | ΧΩΡΟΣ ΝΒΙ | | | 6 | 1 | 6 | ΓΕΙΤΗΡΑΣΣΕ ΜΕ ΤΟ ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΕΣΟΤΕΡΙΝΗ ΕΙΣΟΔΟΣ |
| 1.6 | ΔΩΜΑΤΙΟ SERVER | | | 6 | 1 | 6 | ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΑΥΤΟ ΚΑΤΑΛΗΓΟΥΝ ΟΔΕΣ ΟΙ ΚΑΛΩΔΙΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ |
| 1.7 | ΑΡΧΕΙΟ | | | 15 | 1 | 15 | ΕΙΣΟΔΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ |
| 1.8 | ΓΡΑΦΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ | | | 120 | 1 | 120 | |
| 1.9 | ΓΡΑΦΕΙΑ ΜΚΡΑ | | | 9 | 4 | 36 | |
| 1.10 | ΥΠ ΠΡΟΣΕΒΙΚΟΥ | 3 | 6 | 18 | 1 | 18 | |
| 1.11 | ΥΠ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | ΕΙΣΟΔΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 289 | |
| 2. ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ | | | | | | | |
| 2.1 | ΑΠΟΘΗΚΗ ΒΙΒΛΙΩΝ | | | 12 | 1 | 12 | ΣΤΟ ΙΣΟΓΕΙΟ ΔΕΦΙ ΥΓΡΑΣΙΑΣ |
| 2.2 | ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΘΗΚΗ | | | 80 | 1 | 80 | απορριπ. και απο υλικά |
| 2.3 | ΧΩΡΟΣ ΦΥΛΑΚΑ | | | 5 | 1 | 5 | Στην είσοδο των κτιρίων |
| 2.4 | ΧΩΡΟΣ ΚΑΘΑΡΙΣΤΗΡΙΩΝ | | | 5 | 2 | 10 | Ενας από επίπεδο |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 107 | |
| 3. ΓΕΝΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | | | | | | | |
| 3.1 | ΛΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ | 1,8 | 24 | 43,2 | 11 | 475,4 | Η ΜΙΑ ΑΠ' ΑΥΤΕΣ ΓΕΙΤΗΡΑΣΣΕ ΜΕ ΤΟ ΓΡΑΦΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ |
| 3.2 | ΛΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟΥ | 2 | 16 | 32 | 7 | 224 | |
| 3.3 | ΛΙΘΟΥΣΕΣ ΣΕΝΟΝ ΓΛΩΣΣΩΝ | 2 | 12 | 24 | 2 | 48 | |
| 3.4 | ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΦΥΣΙΚΗΣ - ΧΗΜΕΙΑΣ | | | 42 | 2 | 84 | |
| 3.5 | ΠΕΡΦΟΡΕΥΣΗ | | | 8 | 1 | 8 | |
| 3.6 | ΕΚΔΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ | 3 | 15 | 45 | 1 | 45 | ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ |
| 3.7 | ΛΙΘΟΥΣΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ | | | 5 | 1 | 5 | ΔΙΠΛΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ |
| 3.8 | ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ/ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ | 1,8 | 12 | 21,6 | 2 | 43,2 | |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 932,4 | |
| 4. ΧΩΡΟΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | | | | | | | |
| 4.1 | ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ | 1,8 | 12 | 21,6 | 9 | 194,4 | |
| 4.2 | ΠΛΑΙΟΥ | 10 | 1 | 10 | 9 | 90 | |
| 4.3 | ΤΑΜΠΟΥΡΑ | 3 | 4 | 12 | 4 | 48 | |
| 4.4 | ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ | 3 | 2 | 8 | 14 | 112 | |
| 4.5 | Αρμενίων | 4 | 2 | 8 | 1 | 8 | |
| 4.6 | Πνευστών | 10 | 1 | 10 | 1 | 10 | ΕΙΣΟΔΗ ΜΟΝΩΣΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΩΣ |
| 4.7 | ΧΟΡΩΝ | | | 75 | 3 | 150 | |
| 4.8 | ΚΕΝΤΡΙΜΟΡΟΣ | | | 25 | 1 | 25 | |
| 4.9 | ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΧΟΡΟΥ (ΠΟΛΥΤΕΧΝΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ) | | | 150 | 1 | 150 | ΑΠΟΨΑ ΜΕ ΠΑΡΚΕ ΚΑΙ ΚΑΘΥΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΧΟΡΟΥ |
| 4.10 | ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΑΙ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ | | | 15 | 1 | 15 | ΣΕ ΧΩΡΟ ΠΛΑΝΟ ΑΠΟ ΤΟ ΦΟΥΑΖΕ ΓΙΑ ΜΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΚΑΙ ΓΙΑ ΠΡΟΒΟΛΕΣ |
| 4.11 | ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ- STUDIO | | | 15 | 1 | 15 | ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ |
| 4.12 | ΦΥΛΑΞΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ | | | 40 | 1 | 40 | ΕΚΔΑΤΙΣΜΟΣ |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 907,4 | |
| 5. ΕΙΔΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | | | | | | | |
| 5.1 | ΧΩΡΟΣ ΦΑΓΗΤΩΝ | 1,1 | 80 | 88 | 1 | 88 | ΓΕΥΜΑ ΣΕ ΔΥΟ ΒΑΡΜΕΣ |
| 5.2 | ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ | | | 15 | 1 | 15 | |
| 5.3 | ΚΥΛΙΕΙΟ | | | 15 | 1 | 15 | |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 118 | |
| 6. ΑΙΘΟΥΣΑ ΣΥΝΑΥΛΙΩΝ - ΘΕΑΤΡΟΥ | | | | | | | |
| 6.1 | ΣΚΗΝΗ ΠΑΡΑΣΚΗΝΙΑ | | | 100 | 1 | 100 | |
| 6.2 | ΚΛΑΜΑΡΙΑ | 2,5 | 20 | | | 50 | |
| 6.3 | ΠΛΑΤΕΙΑ ΘΕΑΤΡΟΥ | | | 800 | 1 | 800 | 600 ΘΕΑΤΕΣ |
| 6.4 | ΥΠ ΚΑΛΥΨΕΩΝ | 2 | 4 | 8 | 1 | 8 | |
| 6.5 | ΥΠ ΘΕΑΤΩΝ | 2 | 3 | 6 | 2 | 12 | |
| 6.6 | ΒΕΣΤΙΑΡΙΟ | 12 | 1 | 12 | 1 | 12 | |
| 6.7 | ΦΟΥΑΖΕ | | | | | | ΚΑΤΟΙΝΟΙ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΩΝ ΦΟΥΑΖΕ |
| | ΣΥΝΟΛΟ m2 | | | | | 982 | |

Εικόνα 5. Χώροι νέου διδακτηρίου Μ.Σ. Τρίπολης

| α/α | Όνομασία χώρων | τ.μ. / άτομο | αριθμός θέσεων | τ.μ. / χώρο | αριθμ. όμοιων χώρων | Συνολικό εμβαδόν (τ.μ.) | Παρατηρήσεις |
|------|---|--------------|----------------|-------------|---------------------|-------------------------|--|
| 1 | ΧΩΡΟΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ | | | | | 280 | |
| 1.1 | Γραφείο Διευθυντή | | | 15 | 1 | 15 | |
| 1.2 | Γραφείο Υποδιευθυντή | | | 10 | 3 | 30 | Πρόβλεψη δύο θέσεων διευθυντών/ντριών Γυμνασίου και μιας θέσης διευθυντή/ντριας Λυκείου |
| 1.3 | Γραφείο καθηγητών | | 70 | 150 | 1 | 150 | |
| 1.4 | Γραμματεία-αρχείο- φωτοτυπεία | | 2 | 20 | 1 | 20 | Πρόβλεψη χωροθέτησης σε συνάρτηση με το γραφείο του διευθυντή και των υποδιευθυντών. |
| 1.5 | Μικρά γραφεία | | | 10 | 4 | 40 | Χώρος ενήμερωσης μεθ' «καθής Γονέων (μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως γραφείο ψυχολόγου), χώρος προγράμματος και χώρος επίδοσης βαθμολογίας. |
| 1.6 | Ιατρείο-αναρρωτήριο | | | 10 | 1 | 10 | Το αναρρωτήριο μπορεί να χρησιμοποιείται και ως χώρος μικρού γραφείου. |
| 1.7 | Γραφείο συλλόγου γονέων και μαθ. Κοινωνικών | | | 15 | 1 | 15 | Εναλλακτικά μπορούν να συνεδριάζουν σε άλλο διαθέσιμο χώρο (π.χ. γραφείο, αίθουσα διδασκαλίας) ή στο χώρο Γυμναστήριου. |
| 2 | ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ | | | | | 1.611 | |
| 2.1 | Βιβλιοθήκη - αναγνώστηριο | | | 100 | 1 | 100 | Περιλαμβάνει και Μουσική βιβλιοθήκη με υποδομή παρουσιάσεων οπτικοακουστικού υλικού. |
| 2.2 | Αίθουσα συναυλιών | 1,20 | 600 | 720 | 1 | 720 | Χώρος με σταθερά καθίσματα. Αιζημένες απαιτήσεις ακουστικής και ηχομόνωσης. Αυτόνομη θέρμανσης. Επιλογή της χωροθέτησης με γνώμονα τη δυνατότητα χρήσης της και εκτός σχολικού ωραρίου για εκδηλώσεις της τοπικής κοινότητας. Ύψος >7.5μ. |
| 2.3 | Σκηνή - παρασκήνια, αποθήκη | | | 200 | 1 | 200 | Ειδικά σκηνή min 100τ μ (απαραίτητο μεγάλο βάθος= πλάτος της πλατείας), αποθήκηρα 2χ20=40τ μ, W.C. Παρασκήνιων 2Χ5=10τ μ. αποθήκη 15τ μ. (με δυνατότητα διόδου πιάνου με σκάμ), διάδρομος 15τ μ. (να εξασφαλίζεται η δυνατότητα προσβασιμότητας της σκηνής απ' όλες τις πλευρές μέσω του διαδρόμου). |
| 2.4 | Αποθήκη | | | 100 | 1 | 100 | Χώρος κάτω από τη σκηνή για την αποθήκευση εξοπλισμού, εφοδιασμένους με κατάλληλο αναβατήριο για τη μεταφορά τους στη σκηνή. |
| 2.5 | Χώρος ΗΜ εγκαταστάσεων | | | 80 | 1 | 80 | Για θέρμανση-ψύξη, αερισμό της Αίθουσας Συναυλιών και των λειτουργικά συσχετιζόμενων χώρων. Το μέγεθος του χώρου θα προκύψει από την Η-Μ Μελέτη. |
| 2.6 | Χώρος τεχνικής υποστήριξης | | | 10 | 4 | 40 | Ειδικά θάλαμος προβολών 10τ μ. (κρεμαστός με ενσωματωμένη την υποδομή), χώρος τεχνικών ήχου, φωτισμού, 2Χ10τ μ. (να έχουν άμεση οπτική και ακουστική επαφή με την Αίθουσα Συναυλιών), μεταφραστικός θάλαμος 10τ μ. |
| 2.7 | Χώρος υποδοχής κοινού | | | 100 | 1 | 100 | Λειτουργεί ως προθάλαμος της Αίθουσας Συναυλιών. |
| 2.8 | Χώροι υγιεινής κοινού (Ανδρών-Γυναικών) | | | 7,5 | 4 | 30 | Για την εξυπηρέτηση της Αίθουσας Συναυλιών. Το WC ΑμεΕΑ προς χρήση από τους επαγγελματίες και τους μαθητές/τριες στο ισόγειο. |
| 2.9 | Χώρος υγιεινής ΑΜΕΑ | | | 5 | 1 | 5 | |
| 2.10 | Χώρος στήσης | 1,20 | 180 | 216 | 1 | 216 | Περιλαμβάνει τραπέζια και γωνία προετοιμασίας φαγητού (10τ μ.). |
| 2.11 | Κυλικείο | | | 20 | 1 | 20 | Πλήσιον της Αίθουσας συναυλιών για την εξυπηρέτηση της κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων. |

Σελίδα 2 από 6

Εικόνα 6. Κτ.Π. Μ.Σ. 600 μαθητών, σελ. 2

| α/α | Όνομασία χώρων | τ.μ. / άτομο | αριθμός θέσεων | τ.μ. / χώρο | αριθμ. όμοιων χώρων | Συνολικό εμβαδόν (τ.μ.) | Παρατηρήσεις |
|-----|------------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------------------|-------------------------|--|
| 7 | ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ | | | | | 1.025 | |
| | ΧΩΡΟΙ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | | | | Ορθολογικοί χώροι με αναλογία 3:4. Αιζημένες απαιτήσεις ακουστικής και ηχομόνωσης. |
| 7.1 | Πάνο | | | 12 | 12 | 144 | Πρόβλεψη πινάκων πενταγράμμου. |
| 7.2 | Παραδοσιακά όργανα αναφοράς | | | 16 | 4 | 64 | Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εξάσκηση ολιγομελών μουσικών συνόλων. Μια εκ των αιθουσών να προβλεφθεί σε απομακρυσμένη θέση, προκειμένου να χρησιμοποιείται για σύνολα κρουστών και πνευστών. Πρόβλεψη πινάκων πενταγράμμου. |
| 7.3 | Ατομικά όργανα επιλογής | | | 9 | 18 | 162 | Πρόβλεψη πινάκων πενταγράμμου. |
| | ΧΩΡΟΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΥΝΟΛΩΝ | | | | | | Ορθολογικοί χώροι με αναλογία 3:4. Αιζημένες απαιτήσεις ακουστικής και ηχομόνωσης. |
| 7.4 | Χώροι τύπου I | | | 70 | 5 | 350 | Προτείνεται η δυνατότητα ενσπώσης τριών τουλάχιστον εκ αυτών για την εξυπηρέτηση σεμιναρίων και μουσικής διαμάθης. Στις δύο μη ενσπώσιμες προβλεψη πινάκων πενταγράμμου. |
| 7.5 | Χώροι τύπου II | 1,4 | 30-40 | 50 | 2 | 100 | Μια εκ των αιθουσών να προβλεφθεί σε απομακρυσμένη θέση, προκειμένου να χρησιμοποιείται για σύνολα κρουστών και πνευστών, χωρίς να διαταράσσεται η διδασκαλία στις άλλες αιθουσές λόγω του αυξημένου θορύβου. |
| 7.6 | Χώροι φύλαξης μουσικών οργάνων | | | 50 | 2 | 100 | Σε κεντροβερική θέση του σχολείου, κατά το δυνατόν Πρόβλεψη ραφιών και ντουλαπιών για τα μουσικά όργανα. Απαραίτητη η εξασφάλιση σταθερών συνθηκών θερμοκρασίας και υγρασίας κατά προτίμηση βαρενός προστατολισμός. Αιζημένες απαιτήσεις ασφαλείας (εγκλιδώματα, συναγερμός). Χρησιμοποιείται και ως εργαστήριο συντήρησης των μουσικών οργάνων. Απαιτείται κλιματισμός. |
| 7.7 | Ατομικά ντουλαπία μαθητών | | | | | 650 | Ορθολογική κατανομή κατά μήκος των διαδρόμων διέλευσης. |
| 7.8 | Πληροφορική-Μουσική Τεχνολογία | | | 45 | 1 | 45 | |
| 7.9 | Χώρος ηχογράφησης | | | 60 | 1 | 60 | control room 15τ μ + στούντιο 45τ μ. Σε λειτουργική συσχέτιση με το χώρο 7.8 |

Εικόνα 7. Κτ.Π. Μ.Σ. 600 μαθητών, σελ. 5

Η υποδομή Μουσικού Σχολείου και οι χρήστες του

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους κο Κωνσταντίνο Παπαγεωργίου και κο Παναγιώτη Δημαρά που διατέλεσαν Διευθυντές αντίστοιχα του Π.Μ.Γ.Π. και του Μ.Σ. Ιλίου στην περίοδο που επιδιώχθηκε η ανέγερση νέου διδακτηρίου. Αυτές κατέδειξαν αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας με την υποδομή του Μουσικού Σχολείου κατά την υλοποίηση και βίωση του νέου κτιρίου.

«Η ύπαρξη αυτού του κτιρίου συνετέλεσε στο να βελτιωθεί η δουλειά των συναδέλφων πάνω απ' όλα, και είμαστε όλοι πολύ χαρούμενοι και αποδοτικοί σε αυτό. ... ήταν και ένα κριτήριο για την επιλογή των γονιών το να θέλουν να φοιτήσουν τα παιδιά

τους στο σχολείο. Και βέβαια είναι η ύπαρξη της αίθουσας συναυλιών που είναι κέντρο πολιτισμού. Είναι το κορυφαίο προαπαιτούμενο που πρέπει να έχει το όποιο Μουσικό Σχολείο για να βγάλει την ταυτότητά του.» (Παπαγεωργίου, 2022).

«Υπήρξε αρραγής ενότητα του σχολείου, του Δήμου Ιλίου και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Πηγαίναμε στον Ο.Σ.Κ. και κοιτούσαμε την πρόοδο των εργασιών. Υπήρχε μια αντιπαράθεση (καλοπροαίρετη) για τη μουσική αίθουσα εκδηλώσεων. Δεν είχαν άποψη, π.χ. για το πώς μπορεί μια χορωδία να είναι 130-150 άτομα επί σκηνής και να πιάνει πολύ περισσότερο χώρο από τα 4 μέτρα βάθος που ήταν ο αρχικός σχεδιασμός και πρωτίστως να υπάρχει επαφή με παρασκήνιο. ο τότε Υπουργός Παιδείας όταν αντελήφθη τα εύλογα και δίκαια αιτήματά μας, ήταν συμπαραστάτης και δόθηκαν οι κατάλληλες εντολές στον Ο.Σ.Κ. για να τελειώσει το κτίριο, και με τους ρυθμούς που έπρεπε.» (Δημαράς, 2022).

Από ενημερωτική συνάντηση με στελέχη του Τμήματος Α΄ της Διεύθυνσης Τεχνικών Υπηρεσιών Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. που εκπονούν τα Κτ.Π., δηλώθηκε ότι το Τμήμα είναι ανοικτό σε επικοινωνία και εποικοδομητική συνεργασία για νέο διδακτήριο Μουσικού Σχολείου, όχι μόνο με τους Δήμους και τεχνικούς αρμόδιους, αλλά και με εκπροσώπους της σχολικής κοινότητας. Οι ανάγκες δεν είναι παντού ίδιες και πρέπει να υπολογίζονται παράμετροι της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας. Παλιότερα υπήρξε δυνατότητα συνεργασίας με την Καλλιτεχνική Επιτροπή που είχε άποψη και ανατροφοδότηση από τα Μουσικά Σχολεία. (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Δ/ση Τεχνικών Υπηρεσιών – Τμήμα Α΄, 2022).

Υποδομές Μουσικών Σχολείων: Οδεύοντας στο αύριο

Ο Φινλανδός αρχιτέκτονας και στοχαστής Pallasmaa έχει πει: Η αρχιτεκτονική «είναι πάντα μια πρόκληση για δράση και μια ειδική καθοδήγηση ή χορογράφιση αυτής της δράσης» (Pallasmaa, 2021α, σελ. 333). Έτσι, ως μελλοντικές προοπτικές προτείνεται το κτίριο του Μ.Σ. και οι χώροι του να σχεδιαστούν και να λειτουργούν πιο εμφατικά ως «εργαλείο μάθησης», συνδεδεμένοι ενδελεχώς με τον ήχο. Μπορούν, ως ηχοτοπία, να αξιοποιηθούν δημιουργικά και απτικά για ηχοποιητικές, μουσικές και πολύτεχνες δράσεις, π.χ. επιμέρους χώροι/γωνιές ή ένθεση ηχογλυπτών ή διαδραστικών εικαστικών έργων κ.ά. για άτυπες μουσικές δραστηριότητες μαθητών (π.χ. σε ώρα διαλείμματος) και για διδακτική-καλλιτεχνική αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μπορεί να προβλεφθεί «μουσική» αξιοποίηση συμβατικών χώρων π.χ. μουσικές εκδηλώσεις στην τραπεζαρία μαθητών και στον κατάλληλα διαμορφωμένο αύλειο χώρο.

Είναι θετικό οι αρχιτέκτονες να «διατηρήσουν και να αναζωογονήσουν τοπικές δεξιότητες και τεχνικές προς όφελος της κουλτούρας κάθε τόπου» και «να εμφανίζονται νέα κτίρια ριζωμένα στην ιστορικότητα, την πραγματικότητα και την ιδιοπροσωπία της κάθε κουλτούρας, καθώς και στη βιωμένη και αυθεντική ανθρώπινη εμπειρία» (Pallasmaa, 2021β, σσ. 263-264). Έτσι, προτείνεται περισσότερο στοχευμένη ένταξη τοπικών ή παραδοσιακών αρχιτεκτονικών και αισθητικών μορφολογικών και λειτουργικών στοιχείων στο Μουσικό Σχολείο. Η δημόσια έκθεση πληροφοριών/γνωρισμάτων του κτιρίου για χρήστες και επισκέπτες μπορεί να συμβάλει σε πιο ολιστική εμπειρία του χώρου, προάγοντας αξίες κοινωνικές, αειφόρου ανάπτυξης κ.ά. Δομικά και λειτουργικά στοιχεία του κτιρίου μπορούν να υποστηρίξουν μουσικές εμπειρίες-εκφάνσεις της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής και διαδικτυακή διασύνδεση όλων των αιθουσών μουσικής και στούντιο μουσικών οργάνων να αποτελεί προστιθέμενη αξία.

Ζητήματα θεσμικά, παιδαγωγικά και μουσικής εκπαίδευσης των Μουσικών Σχολείων έχουν ερευνηθεί (Διονυσίου, 2002· Tsimpouri & Koliadi-Tiliakou, 2019, κ.ά.). Ωστόσο, λείπουν μελέτες και έρευνες για τον ρόλο των κτιριακών υποδομών των Μ.Σ. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν δημιουργούνται χώροι (placemaking), αυτοί

ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των χρηστών κατόπιν κοινωνικής συμμετοχής χρηστών στην αξιολόγηση των κτιρίων, ως μορφή γνώσης (Shibley & Schneekloth, 1996). Επομένως, προτείνεται εκπόνηση ερευνών για τις κτιριακές υποδομές των Μουσικών Σχολείων με καταγραφή συνθηκών, προβλημάτων, απόψεων χρηστών, επίδρασης χώρου στη διδασκαλία και τη μάθηση, σύγκρισης προηγούμενης και νέας υποδομής κ.ά., με στόχο ο χώρος να λειτουργήσει περισσότερο προς όφελος της μάθησης. Επίσης, προτείνεται θεσμική ενίσχυση της συμμετοχής της σχολικής κοινότητας σε διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης για τον σχεδιασμό νέου διδακτηρίου Μουσικού Σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Chaney, B., Lewis, L. (2007). *Public School Principals Report on Their School Facilities*. Fall 2005. NCEES (2007-007), U.S. Department of Education: National Center for Education Statistics, Washington DC.
- Δημαράς, Π. (2022). Συνέντευξη του Παναγιώτη Δημαρά, πρώην Διευθυντή του Μουσικού Σχολείου Ιλίου, στη Βασιλική Ζεπάτου στις 17-3-2022 για την κατασκευή του νέου κτιρίου του Μουσικού Σχολείου Ιλίου.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση: Ειδική Έκδοση: Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 11, 154-168.
- Durán-Narucki, V. (2008) School building condition, school attendance and academic achievement in New York public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Environmental Protection Agency. (2000). *Indoor air quality and student performance*. EPA report number EPA 402-F-00-009, Washington DC. <http://www.eric.ed.gov/?idED453639>
- Ζεπάτου, Β. (2017). *Μεθοδολογία Επιλογής και Αξιολόγηση Υλικών Χρήσης σε Σχολικές Μονάδες*. Διδακτορική Διατριβή. Ε.Μ.Π. Σχολή Χημικών Μηχανικών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/42599>
- Koskinen, H. (2010). *Hearing Conservation among classical musicians; needs, means and attitudes*. Doctoral dissertation, Faculty of Electronics, Communications & Automation, Aalto University School of Science & Technology, Espoo, Finland. <http://lib.tkk.fi/Diss/2010/isbn9789526030746/isbn9789526030746.pdf>
- Μαραγκού-Πρόκου, Σ. (1980). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Σχολικό Κτίριο*. Διδακτορική Διατριβή. Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ο.Σ.Κ. Α.Ε. (2008). *Αρχιτεκτονική μελέτη του Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Τρίπολης*.
- Pallasmaa, J. (2021α). Η αρχιτεκτονική ως εμπειρία. Το υπαρξιακό νόημα στην αρχιτεκτονική. Στο Π. Σουλτάνης (Επιμ.), *Δώδεκα δοκίμια για τον Άνθρωπο, την Τέχνη και την Αρχιτεκτονική. 1980-2018*. (σσ. 319-342). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pallasmaa, J. (2021β). Προς ένα βιοφιλικό μέλλον. Πολιτισμός, κάλλος και ανθρώπινη φύση. Στο Π. Σουλτάνης (Επιμ.), *Δώδεκα δοκίμια για τον Άνθρωπο, την Τέχνη και την Αρχιτεκτονική. 1980-2018*. (σσ. 259-280). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2022). Συνέντευξη του Κωνσταντίνου Παπαγεωργίου, πρώην Διευθυντή του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης, στη Βασιλική Ζεπάτου στις 13-4-2022 για την κατασκευή του νέου κτιρίου του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης.
- Phillips, S.L., Shoemaker, J., Mace, S.T., & Hodges, D.A. (2008). Environmental Factors in Susceptibility to Noise-Induced Hearing Loss in Student Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 23(1), 20-28.
- Πουρκός, Μ.Α. (2015). Σύγχρονες προσεγγίσεις του σώματος/σωματοποίησης και ο ρόλος του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης, ανάπτυξης και γνώσης – η οικοσωματικο-βιοματική προοπτική και η Βιοματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Α. Πουρκός (Επιμ.), *Η απόσα παρουσία του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης* (σσ. 27-140). Εκδόσεις Τόπος.
- Schneider, M. (2002). *Public School Facilities and Teaching*. Washington, D.C. and Chicago.
- Shibley, R.G., & Schneekloth, L.H. (1996). Evaluation as Placemaking: Motivations, Methods, and Knowledge. In G. Baird et al. (Eds.), *Building Evaluation Techniques* (pp. 15-23). McGraw-Hill.

- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο: Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αλεξάνδρεια.
- Tsimpouri, T., & Koliadi-Tiliakou, A. (2019). The collaboration among schools as a prerequisite for students' artistic development: The case of the Music School of Rhodes. *2nd European Music School Symposium*, October 10th & 11th, University of Music and Performing Arts, Department of Music Education Research, Music Didactics and Elemental Music Making, Vienna.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Β' έκδοση. Παρατηρητής.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΔΙ.Π.Ε.Ε (1992). *Σχολικό Κτίριο 11: Μουσικό Σχολείο-Σημειώσεις*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΔΙ.Π.Ε.Ε (1997). *Κτιριολογικό Πρόγραμμα Μουσικού Σχολείου Ιλίου*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. 37237/ΣΤ1/2-4-2007 Υ.Α. (ΦΕΚ 635 Β') «Καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας & επιλογής χώρων, για την ανέγερση Δημοσίων διδακτηρίων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και χώρων μετά κτιρίων κατάλληλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ2/953/27-3-1991 Υ.Α. (ΦΕΚ 185 Β') «Ορισμός διδασκομένων μαθημάτων και ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Α', Β' και Γ' τάξης των Μουσικών Γυμνασίων».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ2/1685/2-3-1995 Υ.Α. (ΦΕΚ 187 Β') «Διδασκαλία μαθημάτων στα Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια».
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Δ/νση Τεχνικών Υπηρεσιών – Τμήμα Α' (2022). *Σημειώσεις και υλικό σε ενημερωτική Συνάντηση στις 22-3-2022 της Βασιλικής Ζεπάτου με τον Προϊστάμενο, Ν. Μανιάτη και τα στελέχη Χ. Χαρασά και Δ. Σταματόπουλο της Δ/νσης Τεχνικών Υπηρεσιών – Τμήματος Α' .*

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2023). Συνεργασίες μεταξύ Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: η σπουδαιότητα και η δυναμική τους. 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. 434-443). Ε.Ε.Μ.Ε.



Συνεργασίες μεταξύ Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: η σπουδαιότητα και η δυναμική τους

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Καθηγήτρια Πιάνου. Μουσικό Σχολείο Ρόδου
matilfam@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει σε μια γενική θεωρητική τεκμηρίωση των διασχολικών συνεργασιών μέσα από σύγχρονες μελέτες και σε μια πρώτη αποτύπωση του πλαισίου συνεργασιών μεταξύ των Μουσικών Σχολείων (ΜΣ) της Ελλάδας, μέσω πιλοτικής έρευνας πεδίου με ποιοτικά χαρακτηριστικά. Απώτερος σκοπός είναι αφενός η ευαισθητοποίηση εμπλεκόμενων θεσμικών φορέων και ο γόνιμος διάλογος στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφετέρου η αξιοποίηση του δυναμικού των σχολείων αναδεικνύοντας τις καλλιτεχνικές συμπράξεις και τις συνεργασίες μεταξύ ΜΣ ως παραδείγματα ύψιστης παιδαγωγικής εμπειρίας. Μέσω συμπερασμάτων κυρίως διαπιστωτικού και περιγραφικού χαρακτήρα αναφορικά με τις συμπράξεις, καταδεικνύεται η διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας - «προφίλ» του κάθε ΜΣ ως προς την «κινητικότητα», ή «επισκεψιμότητά» του, η ύπαρξη πολλαπλών οφελών από τις συνεργασίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και μια θετική τάση προς μια γενικευμένη δικτύωση και διενέργεια ποικίλων συνεργασιών.

Λέξεις κλειδιά: διασχολικές συνεργασίες, καλλιτεχνικές συμπράξεις, Μουσικά Σχολεία

Collaborations between Music Schools in Greece and Europe: their significance and potential

Anthoula Koliadi-Tiliakou

Piano teacher. Music School of Rhodes
matilfam@gmail.com

Abstract

The present study focuses on a general theoretical documentation of interschool collaboration via contemporary literature and attempts a first mapping of the framework of collaborations among Music Schools (MS) in Greece through a pilot qualitative field study. The principal aim of the study is the awareness of the institutional bodies involved and the activation of a fruitful dialogue throughout the educational community. Moreover, a basic aim is the utilization of the potential of these schools by highlighting artistic partnerships and collaboration among MS as paradigms of unique pedagogical experience. Finally, through conclusions of an ascertaining and descriptive nature regarding partnerships among MS, a formation of a general "profile" of each MS in terms of its "mobility", the existence of multiple benefits for students and teachers and a positive trend towards an extended networking and various forms of cooperation are demonstrated.

Keywords: interschool collaborations, artistic partnerships, Music Schools

Εισαγωγή

Η προβληματική της εργασίας αναφέρεται στους τρόπους επίτευξης μιας ευρύτερης μουσικής εκπαίδευσης μέσω βιώσιμων συνεργασιών μεταξύ σχολείων, καθώς και στην ανταπόκριση των στόχων των Μουσικών Σχολείων (ΜΣ) σε νέα δεδομένα ενόψει κοινωνικών, πολιτισμικών και μαθησιακών μεταβολών. Τίθενται ερωτήματα σχετικά με συνεργασίες, τρόπους ανάδειξης μιας προστιθέμενης αξίας για τα παιδιά μέσω υπέρβασης θεσμικών συνόρων και την ποιοτική αναβάθμιση εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών διαδικασιών στα ΜΣ.

Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείων που εργάζονται μαζί σε ένα κοινό έργο εντείνει τις προσπάθειες βελτίωσης της εκπαίδευσης κερδίζοντας οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Ofsted, 2005), ενώ μελέτες δείχνουν ότι η επιτυχημένη συνεργασία δημιουργεί ισχυρά δίκτυα αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ποικίλοι περιγραφικοί όροι της διασχολικής συνεργατικής δραστηριότητας στην πράξη και στη βιβλιογραφία (“partnership”, “network”, “twinned schools”, “cluster”, “school families”, “federation”, “engagement”, “collegiate”, “consortia», κ.ά.) χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως για να περιγράψουν διάφορους τρόπους συνεργασίας. Από τη σύγχρονη βιβλιογραφία πηγάζει ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καθιστούν ολοένα και περισσότερο ως προτεραιότητα τη συνεργασία μεταξύ μαθητών στο πλαίσιο των νέων απαιτούμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για τις ταχέως μεταβαλλόμενες οικονομίες (Woods et al., 2014· Armstrong, 2015).

Βασική προϋπόθεση επιτυχημένων σχολικών συνεργασιών είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ όσων εμπλέκονται στην επίτευξη κοινών στόχων, ενώ η «συνεργατική κουλτούρα» θεωρείται βασικό κλειδί εκπαιδευτικής αλλαγής και βελτίωσης τόσο για ένα σχολείο, όσο και για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα ως ανοιχτή μονάδα σε διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο (Stoll, 2015). Η συνολική τάση δείχνει ότι τα σχολεία γενικά είναι πολύ θετικά σε διασχολικές συνεργασίες και, στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, διαφαίνονται τα οφέλη αυτής της εξωστρέφειας (Sandals & Bryant, 2014), όπως είναι η κατάργηση φραγμών και γεωγραφικών αποστάσεων, η ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, επισκέψεων και καλών πρακτικών, η μεγιστοποίηση των μαθησιακών επιδόσεων, η προώθηση της συνεργατικής μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, οικονομικής φύσης πλεονεκτήματα, κ.ά. (Atkinson, 2007· Armstrong, 2015). Συνεπώς, διαπιστώνεται μια επιθυμητή μετάβαση από την απλή «επαγγελματική συνεργασία» (professional collaboration) στο «συνεργατικό επαγγελματισμό» (collaborative professionalism), ο οποίος σχετίζεται με μια βαθύτερη δυναμική ουσιαστικότερης συνεργασίας με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, με αλλαγή κουλτούρας και μετουσίωσης της διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρές μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης και ελευθερίας για ρίσκο και ανάληψη πρωτοβουλιών (Hargreaves & O’ Connor, 2018).

Τα Μουσικά Σχολεία στην Ευρώπη και στον ελλαδικό χώρο: δίκτυα, συνεργασίες, έρευνα

Είναι γνωστό ότι τα ΜΣ γενικά θεωρούνται, κατά κοινή ομολογία, πρωτεργάτες στον τομέα συνεργασιών με ποικίλους φορείς, καθώς και πρωτοποριακοί εκπαιδευτικοί θεσμοί αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών. Καθώς μια ευρεία μουσική εκπαίδευση απαιτεί ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και πολλαπλές μουσικές εμπειρίες, τα ΜΣ φέρουν από τη φύση τους τη δυναμική μιας ιδιότυπης εξωστρέφειας και διάχυσης, προκειμένου να συνεργάζονται με διάφορους φορείς προσφέροντας εμπειρίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα ΜΣ συνεργάζονται με σχολεία γενικής

παιδείας ώστε να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά, με μουσικά πανεπιστήμια για την προώθηση μουσικών δεξιοτήτων ταλαντούχων μαθητών και ενδιαφερομένων να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική, με διάφορους μουσικούς συλλόγους, κοινωνικά ιδρύματα, πολιτιστικούς οργανισμούς, ορχήστρες, κ.ά., ενώ εμπλέκονται με άλλες τέχνες για να προωθήσουν καινοτόμες διεπιστημονικές γνώσεις (Hahn et al., 2019).

Υπάρχουν διάφορα δίκτυα-οργανισμοί που αναπτύσσονται εντός και εκτός ευρωπαϊκών συνόρων διαμορφώνοντας ένα πλέγμα διαδικασιών για την πραγματοποίηση στόχων, ενώ ο ρόλος τους πλέον επεκτείνεται στο να λαμβάνουν τη μορφή θεσμικών συλλογικών οργάνων αντιμετώπισης ζητημάτων με συγκεκριμένες προτάσεις επίλυσής τους μέσω συγκεκριμένων σχεδιασμών και πολιτικών (Αργυρίου, 2018). Στην Ευρώπη, υφίστανται σημαντικά δίκτυα/φορείς για τη Μουσική Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, εκ των οποίων η Ευρωπαϊκή Ένωση για τα Μουσικά Σχολεία (European Music School Union) αποτελεί τον ευρωπαϊκό οργανισμό-«ομπρέλα» των εθνικών συλλόγων-ενώσεων ΜΣ στην Ευρώπη. Στον ελλαδικό χώρο με τον ιδρυτικό νόμο των ΜΣ (Αρ.16, Ν. 1824/1988) υπήρχε ανέκαθεν παράδοση εξωστρέφειας σε διασχολικές συναντήσεις και θεσμικές διοργανώσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.: οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Μουσικοί Αγώνες (1995-2009), συναντήσεις ΜΣ με τη διοργάνωση του 1ου & 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΜΣ (1995-1997), τα Εόρτια των ΜΣ (2014-2016), συμμετοχές σε φεστιβάλ με την αρωγή της τοπικής αυτοδιοίκησης (1ο & 2ο Πανελλήνιο Φεστιβάλ ΜΣ στην Περιφέρεια Πελοποννήσου, Φεστιβάλ «Ξάνθη – Πόλις Ονείρων Μουσικών Σχολείων», Συναντήσεις ΜΣ Κρήτης, η διοργάνωση «'Αδοντες και ψάλλοντες εν τη καρδιά» στην Καβάλα, Φεστιβάλ ΜΣ στη Σιάτιστα το 2018, Φεστιβάλ ΜΣ στη Ρόδο «Σταυροδρόμι» Πολιτισμών και Συμπράξεων Μουσικών Σχολείων» το 2019 και 2022). Περαιτέρω έχουν οργανωθεί συναντήσεις μαθητών και μουσικών συνόλων ΜΣ (Μαθητικά Φεστιβάλ Όπερας, Φεστιβάλ Χορωδιών Καρδίτσας), ενώ έχουν πραγματοποιηθεί αδελφοποιήσεις ΜΣ της Ελλάδας και άλλων χωρών και υλοποιηθεί προγράμματα (π.χ. Erasmus) από ελληνικά και ξένα ΜΣ κ.α. Παράλληλα, η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τις διασχολικές συνεργασίες είναι αρκετά περιορισμένη, εντοπίζοντας παρόλ' αυτά αξιόλογες μελέτες: α) για τον ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην υλοποίηση Διασχολικών Συνεργασιών και στην ενδυνάμωση σχέσεων συνεργασίας (Σύβακα & Γκινούδη, 2014), β) για τις απόψεις μαθητών-μελών Μουσικών Συνόλων του ΜΣ Αλίμου για τις Διασχολικές Συνεργασίες με άλλα ΜΣ και τα αποτελέσματα από συνεργατική έρευνα δράσης ομάδας 10 καθηγητών Μουσικών Συνόλων (Ζεπάτου κ.ά., 2019), γ) για μια πρόταση καινοτομίας και θεσμοθέτησης των διασχολικών συνεργασιών των ΜΣ με άλλα όμορα σχολεία με σκοπό τη διάδοση της τέχνης και του πολιτισμού σε μαθητές των τοπικών κοινωνιών (Φαρμάκη, 2019) και δ) για τη διασχολική συνεργασία μεταξύ ΜΣ Ρόδου και ΜΣ Landsberg με στόχο τη διερεύνηση και ανταλλαγή ιδεών και τις δυνατότητες ανάπτυξης μαθητών στο πλαίσιο μιας ποιοτικής διαχρονικής έρευνας (Tsimpouri & Koliadi - Tiliakou, 2019).

Μεθοδολογία έρευνας

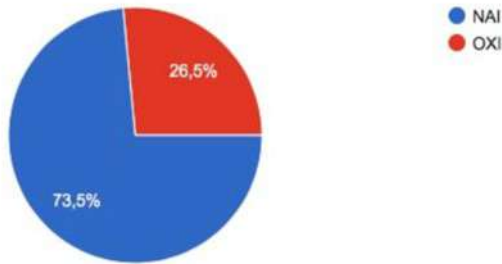
Δεδομένης της περιορισμένης έρευνας σχετικά με τις συνεργασίες μεταξύ ΜΣ, και προκειμένου να επιτευχθεί μια πρώτη αποτύπωση-χαρτογράφηση της αλληλεπίδρασης των ΜΣ, σχεδιάστηκε μια πιλοτική έρευνα πεδίου με ποιοτικά χαρακτηριστικά στοχεύοντας: α) στη διερεύνηση του πλαισίου διεπαφής σχολείων, στον εντοπισμό σημαντικών θεσμικών διοργανώσεων μεμονωμένων σχολείων και «εστιών» διάδρασης και β) στην καταγραφή ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με τον βαθμό και το είδος «συνεργασίας» μεταξύ ΜΣ, τη σημασία των συνεργασιών και τις προτάσεις

αναφορικά με την επίτευξη αποτελεσματικών συνεργασιών. Η ποιοτική μελέτη επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη προσέγγιση για βαθύτερη κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία διαφορετικών πτυχών διασχολικών συνεργασιών εντός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (Cohen & Manion, 1994), ενώ η έρευνα πεδίου επελέγη διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρεί το αντικείμενο έρευνας στο περιβάλλον που πραγματοποιείται κάνοντας καταγραφή με διερευνητικό και περιγραφικό στόχο (Babbie, 2016).

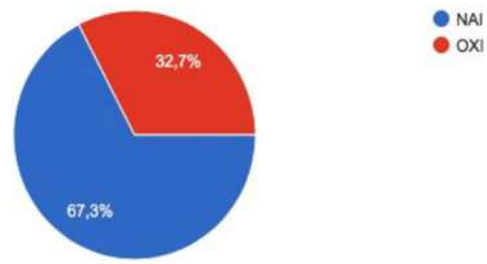
Για τη διερεύνηση των θεμάτων επελέγη η χρήση του διαδικτυακού προγράμματος περιήγησης Google Chrome αξιοποιώντας στην αναζήτηση τους λογικούς τελεστές (τελεστές Boolean) με λέξεις-κλειδιά «Συμπράξεις Μουσικών Σχολείων» και «Διασχολικές Συνεργασίες μεταξύ Μουσικών Σχολείων» και έγινε προσπάθεια αποδελτίωσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν αναφορικά με συμπράξεις και συνεργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό επίπεδο. Η κατηγοριοποίηση διεξήχθη στις 08/02/2022, ενώ τα αποτελέσματα των ιστοσελίδων που περιείχαν τουλάχιστον έναν από τους δύο όρους αφορούσαν 8.880 ιστοσελίδες με τον όρο «διασχολικές συνεργασίες» και 37.600 με τον όρο «συμπράξεις». Δεδομένης της περιπλοκότητας και ρευστότητας των αλγορίθμων της μηχανής αναζήτησης Google βάσει της οποίας καθορίζεται η σειρά παρουσίασης των αποτελεσμάτων, κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια ιδιότυπη βασική ταξινόμηση των ιστοσελίδων με κριτήριο τη θεματολογία αναφορικά με κάθε σχολείο ξεχωριστά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα «προφίλ» που θα προέκυπτε συνδυαστικά και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που προωθήθηκε στα ΜΣ μέσω της φόρμας Google, το οποίο ήταν σχεδιασμένο βάσει θεμελιακών αρχών διαμόρφωσης ερωτηματολογίων και τήρησης προστασίας υποκειμένων (Cohen & Manion, 1994) και αποτελούμενο από ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στόχος ήταν η διερεύνηση, σύμφωνα με ποιοτικά δεδομένα που θα προέκυπταν από τις απαντήσεις των Διευθυντών ΜΣ, ή απλών εκπαιδευτικών: α) του βαθμού στον οποίο οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν έχουν προβεί σε συνεργασίες με άλλα ΜΣ εντός και εκτός Ελλάδας, β) των δυσκολιών κατά την υλοποίηση συνεργασιών και συμπράξεων, γ) της σημασίας των συνεργασιών για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και δ) αποτελεσματικών τρόπων για την επίτευξη παιδαγωγικών και καλλιτεχνικών στόχων μέσω των συνεργασιών αυτών.

Αποτελέσματα

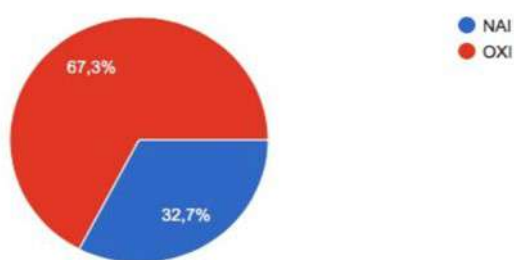
Ο συνολικός πληθυσμός ήταν 51 σχολικές μονάδες (ΜΣ) από όλη την Ελλάδα, με τελικό δείγμα N=33 σχολεία που ανταποκρίθηκαν από όλες τις Περιφέρειες μέσω διευθυντών (N=21) και μέσω εκπαιδευτικών (N=28), δηλαδή το 67% του συνολικού πληθυσμού. Επειδή υπήρξαν περισσότερες από μία απαντήσεις σε κάποιες σχολικές μονάδες, αυτές συσχετίστηκαν και ενοποιήθηκαν ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά. Από τις τέσσερις απαντήσεις κλειστού τύπου (αν υπήρξε σύμπραξη με άλλο ΜΣ της Ελλάδας και του εξωτερικού), προέκυψε ότι το 73,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η μονάδα τους έχει συμπράξει με άλλο ΜΣ σε κοινή συναυλία με κοινό ρεπερτόριο, ενώ το 67,3% ότι έχει έρθει σε επαφή με άλλο ΜΣ στο πλαίσιο επίσκεψης, ή ανταλλαγής (βλ. σχήματα 1 & 2). Αντιθέτως, μόνο το 32,7% δήλωσε ότι το σχολείο τους έχει συμπράξει με άλλο σχολείο του εξωτερικού, ενώ το 44,7% ότι έχει έρθει σε επαφή με κάποιο άλλο στο πλαίσιο επίσκεψης, όπως φαίνεται στα σχήματα 3 & 4:



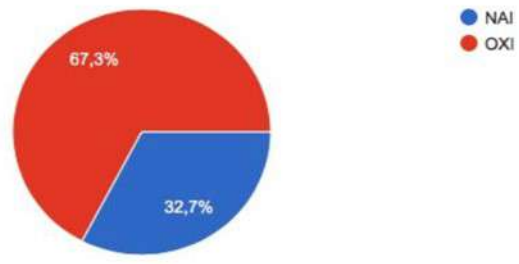
Σχήμα 1. Συμμετοχή σε συμπράξεις και συναυλίες με κοινό ρεπερτόριο με άλλα ΜΣ της Ελλάδας



Σχήμα 2. Απλή επαφή στο πλαίσιο επίσκεψης ή ανταλλαγής με άλλα ΜΣ της Ελλάδας



Σχήμα 3. Συμμετοχή σε συμπράξεις και συναυλίες με κοινό ρεπερτόριο με άλλα ΜΣ του εξωτερικού



Σχήμα 4. Απλή επαφή στο πλαίσιο επίσκεψης ή ανταλλαγής με άλλα ΜΣ του εξωτερικού

Με βάση α) τις τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, β) τα παραδείγματα συμπράξεων που ανέφεραν οι συμμετέχοντες μέσω περιγραφής ή επισύναψης συνδέσμου και γ) τις περιηγήσεις στις σχολικές ιστοσελίδες, δημιουργήθηκε μια εικόνα-«προφίλ» ή σύντομο «ιστορικό» για κάθε ΜΣ ξεχωριστά αναφορικά με τις συνεργασίες του με άλλα ΜΣ, από το οποίο ενδεχομένως να έχουν παραληφθεί σημαντικά δεδομένα καθώς στηρίζεται στις προαναφερόμενες πηγές που μπορεί να διαθέτουν κυρίως πρόσφατα στοιχεία και όχι παλαιότερα. Παρακάτω παρατίθενται επιγραμματικά δύο ενδεικτικά παραδείγματα σχολείων:

ΜΣ Ρόδου

- ≍ **2008-2014:** Πραγματοποίηση διαδοχικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων με σκοπό τη γνωριμία της ιστορίας και του Πολιτισμού διάφορων περιοχών της Ελλάδας με επίσκεψη στα με τα αντίστοιχα ΜΣ Ιωαννίνων, Βέροιας, Ηρακλείου, Αργους, Ηρακλείου, Χανίων και Θεσσαλονίκης και κοινή εκδήλωση με αυτά
- ≍ **2012:** Σύμπραξη με την Ευρωπαϊκή Ορχήστρα του ΜΣ Παλλήνης στη Ρόδο σε κοινό ρεπερτόριο («Καταρίν» του Ι. Δροσίτη και άλλα πρωτότυπα έργα σύγχρονης ελληνικής μουσικής) / Σύμπραξη με Σχολείο Καλών Τεχνών και Αθλητισμού στο πλαίσιο αδελφοποίησης και ανταλλαγής στοιχείων μουσικής και πολιτισμού (Μούγλα Τουρκίας και Καλλιθέα Ρόδου)
- ≍ **2013:** Σύμπραξη σε κοινή συναυλία για τον εορτασμό 25 χρόνων του ΜΣ Παλλήνης στο Θέατρο Βράχων (συμμετοχή ΜΣ Αργινίου, Αλίμου, Αμφισσας, Ηρακλείου, Ιλίου, Λαμίας & Πειραιά)
- ≍ **2014:** «Εόρτια των Μουσικών Σχολείων» με τη συμμετοχή των ΜΣ Ρόδου, Χανίων, Ηρακλείου και Ρεθύμνου
- ≍ **2016-2018:** Σύμπραξη με το ΜΣ Landsberg της Βαυαρίας με τρεις διαδοχικές συναυλίες: Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου (2016), Αίθουσα Μουσικής της Σχολής Waldorf στο Landsberg (2017) και μπροστά από το Μεσαιωνικό Κάστρο των Ιπποτών (2018).
- ≍ **2017:** Σύμπραξη με το ΜΣ του Βόλου στο Δημοτικό Θέατρο Ρόδου
- ≍ **2019:** Διοργάνωση 1ου Φεστιβάλ με τίτλο: «Σταυροδρόμι Πολιτισμών και Συμπράξεων Μουσικών Σχολείων» - κοινή συναυλία από επίσκεψη Παραδοσιακών Συνόλων του ΜΣ Παλλήνης και του ΜΣ Αλίμου στο Αμφιθέατρο του ΜΣ Ρόδου / Σύμπραξη σε τρεις θεματικές συναυλίες με το ΜΣ Πειραιά στο Δημοτικό Θέατρο Ρόδου
- ≍ **2022:** Διοργάνωση 2ου Φεστιβάλ με τίτλο: «Σταυροδρόμι Πολιτισμών και Συμπράξεων Μουσικών Σχολείων» - Συμμετοχή των ΜΣ Αλίμου, Αργολίδας, Τρίπολης & Χανίων.

Εικόνα 1. Προφίλ συνεργασιών ΜΣ Ρόδου

ΜΣ Αλίμου

- **2016:** Συνάντηση με το ΜΣ Σπάρτης και ΜΣ Τρίπολης στα πλαίσια αδελφοποίησης- συνεργασίας με άλλα ΜΣ / Τζαζ μπαντ, ροκ σύνολο & Μπαντίνα στο ΜΣ Καλαμάτας
- **2017:** Επίσκεψη στο ΜΣ Σπάρτης - Ροκ σύνολο & Μπαντίνα στο ΜΣ Σπάρτης & Τρίπολης
- **2018:** Σύμπραξη με το ΜΣ Καλαμάτας στο πλαίσιο διασχολικής συνεργασίας - Σύμπραξη των Χορωδιών Ευρωπαϊκής Μουσικής - συνοδεία Μουσικού Συνόλου "Τζαζ & Αυτοσχεδιασμός" του ΜΣ Αλίμου / Συναιμία αφιρομένη στο Ν. Καββαδία σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Χορωδία του ΜΣ Αθήνας (Μέγαρο Μουσικής) / Ροκ σύνολο και μπαντίνα στο ΜΣ Λευκάδας / Φιλαρμονική στα ΜΣ Καρδίτσας και Τρικάλων / Πολύτεχνο Σύνολο, Ευρωπαϊκή Χορωδία & Σύνολο Τζαζ & Αυτοσχεδιασμού στο ΜΣ Καλαμάτας / Συμμετοχή στο Φεστιβάλ ΜΣ Σιάτιστας με τίτλο «Μουσική και Ελευθερία»
- **2019:** «Χορωδιακή Συνάντηση - Ολύμπια» (Αθήνα) - Συμμετοχή: Ευρωπαϊκή Χορωδία του ΜΣ Αθήνας και Μεικτή Χορωδία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης / Παραδοσιακό Σύνολο στο ΜΣ Ρόδου / Συμμετοχή Ευρωπαϊκής Χορωδίας ΜΣ Αλίμου και χορωδιών ΜΣ Βουλγαρίας & Ρουμανίας στο 25ο χορωδιακό φεστιβάλ Παιδικών και Νεανικών Χορωδιών Dobri Voinikov
- **2022:** Παραδοσιακό σύνολο και Ορχήστρα Νόστος στο Φεστιβάλ του ΜΣ Ρόδου / Φιλαρμονική & Τζαζ Σύνολο στο Φεστιβάλ "Αδόντες & Ψάλλοντες εν τη καρδία" - ΜΣ Καβάλας

Εικόνα 2. Προφίλ συνεργασιών ΜΣ Αλίμου

Στην προσπάθεια συστηματοποίησης των απαντήσεων με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και με κριτήριο να μην επαναλαμβάνονται έννοιες, δημιουργήθηκαν πέντε εννοιολογικοί άξονες σχετικά με: α) τους λόγους μη πραγματοποίησης συνεργασιών, β) τα οφέλη για τους μαθητές, γ) τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, δ) προτάσεις σχετικά με δημιουργία πλαισίων συνεργασίας μεταξύ ΜΣ και ε) απόψεις αναφορικά με τη δυναμική των συνεργασιών. Για την ευκολότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις παρουσιάζονται ομαδοποιημένες επιγραμματικά παρακάτω:

α) Λόγοι για τη μη πραγματοποίηση συνεργασιών

| | |
|---|--|
| Πανδημία | Συχνή αλλαγή περιβάλλοντος εκπαιδευτικών |
| Οικονομικοί λόγοι – μεγάλο κόστος μετακίνησης μαθητών και εκπαιδευτικών | Γραφειοκρατία στις μετακινήσεις / Δυσκολία Μετακίνησης |
| Διενέργεια προγραμμάτων ERASMUS συνήθως με γενικά σχολεία και όχι μουσικά | Η έλλειψη μόνιμου προσωπικού ΠΕ7901 / καθυστερημένη πρόσληψη |
| Νοοσύστημα σχολείο / περιορισμένες δυνατότητες λειτουργίας | Έλλειψη υποδομών |
| Μικρό αριθμητικό μέγεθος μαθητικού σώματος | Μεγάλες γεωγραφικές αποστάσεις |
| Ανεπαρκής Διεύθυνση σχολικής μονάδας / έλλειψη κινήτρων | Ακατάλληλες συγκυρίες |

Εικόνα 3. Άξονας α)

β) Οφέλη για τους μαθητές

| Γνωστικός τομέας | Ψυχοκοινωνικός τομέας | Καλλιτεχνική - προσωπική ανάπτυξη |
|--|---|--|
| Ανταλλαγή μουσικών δρόμων, απόψεων, βιωμάτων και εμπειριών, ανταλλαγή μαθησιακών δραστηριοτήτων, ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων | Πνεύμα συνεργασίας, αλληλεπίδραση, διάδραση, εξωστρέφεια, κοινωνικοποίηση | Ισχυρό καλλιτεχνικό κίνητρο, εμπλουτισμός ρεπερτορίου, καλλιτεχνική ωρίμανση |
| Γνωριμία κλίματος-κουλτούρας άλλων σχολείων, εκμάθηση άλλων τρόπων εργασίας | Ανάπτυξη σχέσεων μαθητών-καθηγητών, ενταχής άμελλας, σεβασμός, συστηματική δασμών | Έκθεση στο κοινό, σκηνηκή εμπειρία |
| Διάχυση καλών πρακτικών, διεύρυνση πνευματικών οριζώντων, διεύρυνση γνώσεων | Απόκτηση εθροπαϊκής «συνείδησης - ταυτότητας» | Ανάληψη πρωτοβουλιών, παρακίνηση, κίνητρα βελτίωσης, αυτοεπιμόρφωση |
| Ανάπτυξη επιτελεστικών ικανοτήτων, μουσικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων στα ΤΠΕ | | Βελτίωση απόδοσης, δημιουργική διάθεση |

Εικόνα 4. Άξονας β)

γ) Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

| Γνωστικός τομέας | Ψυχοκοινωνικός τομέας | Καλλιτεχνική - επαγγελματική ανάπτυξη |
|---|---|--|
| Ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων, βιωμάτων, εμπειριών και πληροφοριών | Συνεργασία, αλληλεπίδραση, γόνιμη επικοινωνία, εξοστρέφεια | Εκπλήρωση ολιστικών εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών στόχων |
| Ανταλλαγή διδακτικών τεχνικών, νοσηριών, μαθησιακών δραστηριοτήτων, ιδεών - παραδειγμάτων για καλές πρακτικές διδασκαλίας από άλλα ΜΣ | Επαφή και επικοινωνία με συναδέλφους | Νέες προσεγγίσεις για το μάθημα των μουσικών συνόλων, ανταλλαγή μουσικών ιδεών |
| Γνωριμία με άλλες εκφάνσεις του θεσμού και τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες | Μελλοντικές συνεργασίες | Εμπλοτισμός ρεπερτορίου |
| Διάχυση καλών πρακτικών | Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία ως πολύτιμη εμπειρία | Αυτοβελτίωση, επιστημονική ανάπτυξη, κίνητρο για ποιοτικότερη διδασκαλία |
| Πλουραλισμός | Σύμφυση σχέσεων μαθητών/εκπαιδευτικών με κινηούς στόχους | Στόχοι για επίλυση κοινών δυσκολιών, εύρεση κοινών λύσεων |
| Γνωριμία με νέες ιδέες | Ανάπτυξη συναδέλφικων σχέσεων | Δημιουργικότητα |
| Σύγκριση επιπέδου με ταξό σχολικών μονάδων | Καλλιέργεια δεσμών με τα παιδιά | Διεύρυνση επαγγελματικών οριζόντων |
| Άνοιγμα οριζόντων | | |

Εικόνα 5. Άξονας γ)

δ) Προτάσεις για πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ ΜΣ

| |
|--|
| Σε οργανωτικό επίπεδο |
| Οι Συνεργασίες - φεστιβάλ να γίνονται καθιερωμένος θεσμός από το ΥΠΠΑΙΘ |
| Δημιουργία Δικτύου ΜΣ με κεντρικό συντονιστή |
| Δημιουργία διαδίκτυας ομάδας με εκπροσώπους απ' όλα τα ΜΣ για συντονισμό κοινών δράσεων στο εσωτερικό και εξωτερικό - online παρακολούθησεις δράσεων άλλων σχολείων |
| Θεσμοθέτηση Συνεδρίου, Συμποσίου ή Στρογγυλής Τράπεζας για μαθητές και εκπαιδευτικούς σε σταθερή ετήσια βάση σε συνδυασμό με φεστιβάλ - εναλλαγή διοργανωτών ανά έτος με ευρεία θεματολογία (γενική διδακτική μαθημάτων - εξειδικευμένα αντικείμενα) για ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών, προγραμμάτων και λύσεων σε διάφορα θέματα που αφορούν την καθημερινή πρακτική των ΜΣ |
| Διοργάνωση διαδικτυακών Ημερίδων με εκπαιδευτικά και μουσικά θέματα |
| Καθιέρωση καλλιτεχνικού υπομνηστικού σε κάθε μονάδα χωρίς γραφειοκρατικές αρμοδιότητες - Ρόλος: συντονισμός μουσικών ειδικοτήσεων, Μουσικών Συνόλων και οργάνωση των συνεργασιών μεταξύ των ΜΣ |
| Συνεργασίες μικρής κλίμακας σε τακτά χρονικά διαστήματα με συγκεκριμένους στόχους και μεγαλύτερης κλίμακας για προβολή του έργου και των επιτευγμάτων του θεσμού σε τακτά και καθορισμένα χρονικά διαστήματα |
| Αδελφοποίηση σχολείων με τακτικές συμπράξεις επισκέψεις και συνδιαλλαγές - ανάληψη κάθε χρόνο ενός κοινού project μεταξύ των σχολείων είτε ολόκληρων, είτε τμημάτων αυτών |
| Περιφερειακά φεστιβάλ με ετήσια ορισμένο θέμα και στη συνέχεια ανά 4-5 χρόνια πανελλήνιο φεστιβάλ |
| Θεσμοθέτηση εσωτερικών ERASMUS σε επίπεδο φιλοξενίας - ανταλλαγές μαθητών με μετακινήσεις ομάδων παιδιών ως μικρά μουσικά σύνολα - συμμετοχή, μουσική σύμπραξη και παρακολούθηση μαθημάτων της άλλης σχολικής μονάδας |
| Καθιέρωση ανά μονάδα μιας επίσκεψης το χρόνο σε διαφορετικό ΜΣ |
| Συνεργασίες σε επίπεδο σχολείων της ίδιας Περιφέρειας (όμοια) και εν συνεχεία με ταξό πιο απομακρυσμένων μέσω φεστιβάλ ή συναντήσεων με διοργανωτές τα ίδια τα ΜΣ |
| Κάλυψη εξόδων (ή μέρος αυτών) από δημόσιους φορείς (Δήμοι, ΔΔΕ, ΥΠΠΑΙΘ, κλπ) |
| Διοργάνωση φεστιβάλ και σε περιοχές που δεν έχουν διοργανωθεί έως τώρα |
| Σε καλλιτεχνικό επίπεδο |
| Δημιουργία κοινού ρεπερτορίου για συμπράξεις Μουσικών Συνόλων ίδιου τύπου, ή με βάση το είδος της μουσικής |
| Συνεργασίες με βάση τη «γαϊνίαση» των σχολικών μονάδων ανά Περιφέρεια |
| Καθιέρωση του θεσμού θεματικών εκδηλώσεων και αφιερωμάτων (π.χ. Παγκόσμια Ημέρα Μουσικής) |
| Διοργάνωση κοινών μεγάλων συναυλιών σε αρχαιολογικούς τόπους |
| Ανταλλαγή μουσικού ρεπερτορίου στα Μουσικά Σύνολα |

Εικόνα 6. Άξονας δ)

ε) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυναμική των συνεργασιών - περαιτέρω προτάσεις

| |
|---|
| Διαπιστώσεις της μείωσης των δυνατοτήτων συνεργασιών μεταξύ των ΜΣ λόγω της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας - συγκριτικά με παρελθόν: περιορισμός σε τοπικό επίπεδο και επίπεδο νομού |
| Απαραίτητη πρακτική ενδυνάμωση του θεσμού και του κύρους του μουσικών σχολείων - υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας |
| Καθίερση του θεσμού του Musical ως πολύτεχνη έκφραση και προτιμότερη, δεδομένης της πολλαπλής εμπλοκής ποικίλων συνόλων |
| Οι δυναμική των συνεργασιών χαρακτηρίζεται ως «εξαιρετική», με «θετικές προοπτικές», «απαράμιση», «ανεκτίμητη», «σημαντική, κινητήριοι και άκρως αποδοτική», «μεγάλη γιατί ανοίγει δρόμους και δίνει κίνητρα», «σημαντική για το παρόν και το μέλλον με ειλικρίνεια και διάθεση συνεργασίας με νηή αμάλλα», «δίνει δυνατότητες δραστηριοποίησης προς την κοινωνία», «θετική, αλλά δύσκολη για νησιωτικούς περιορισμούς», «δίνει δυνατή για μουσική συνύπαρξη, ενσυναίσθηση, δημιουργία», «από κάθε άποψη παιδαγωγική και άκρως σημαντική», «αρκετά καλή με περαιτέρω βελτιώσεις», «πλείους διαφορετική στην Περιφέρεια απ' ό,τι στην Αττική/ κοινές πρόβες απαγορευτικές για την περιφέρεια λόγω κόστους και χρόνου», κ.λπ. |
| «Προσωπικά θεωρώ ότι η δυναμική των συνεργασιών μεταξύ των Μουσικών Σχολείων είναι ισότιμη σημασία καθώς στα εν λόγω σχολεία φοιτούν χαρακτηριστικά παιδιά με ενδιαφέροντα όχι μόνο για τη μουσική αλλά και για τις υπόλοιπες τέχνες και επιπλέον οι συνάδελφοι μουσικοί και γενικής παιδείας είναι πολύ αξιόλογοι, δημιουργικοί και με διάθεση προσφοράς. Συνεπώς εάν συνεργαστούν αρμονικά χωρίς διάθεση αυτοπροβολής και ανταγωνισμού θα προσφέρουν τα μέγιστα στην Παιδεία καθώς επίσης και στον Πολιτισμό και την ευρύτερη Κοινωνία». |
| Τα υπάρχοντα φεστιβάλ (Ξάνθης, Καβάλας και το νεότερο της Ρόδου) δείχνουν τη «μηνία που προκύπτει από συνεργασίες Μουσικών Σχολείων... Τα μόνα ζωντανά σχολεία που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στο χώρο της δευτεροβάθμιας...» |
| «Πιστεύω πολύ στη συνεργασία των Μουσικών Σχολείων και σε αυτό που προσφέρουν στην κοινωνία. Οπότε η συνεργασία τους, θεωρώ, τα δυναμώνει και τα κάνει ακόμα πιο ενωμένα. Αποδεικνύει ότι η ύπαρξή τους είναι πολύ σημαντική για τον κάθε τόπο». |

Εικόνα 7. Άξονας ε)

Συμπεράσματα

Η έννοια της συνεργασίας προσεγγίστηκε κυρίως μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αναλύθηκαν πτυχές της βάσει απόψεων εκπαιδευτικών με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων και τεχνικών σύγχρονης επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκε να χαρτογραφηθεί ο τομέας των συνεργασιών των ΜΣ σε επίπεδο ανεξάρτητης μελέτης, παρόλη την πιθανή ύπαρξη θεσμικών αξιολογήσεων προερχόμενων από το ΙΕΠ ή το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Τα συμπεράσματα στην παρούσα εργασία είναι κυρίως διαπιστωτικού και περιγραφικού χαρακτήρα βάσει δεδομένων και αποτελεσμάτων. Όσον αφορά το α) την πραγματοποίηση συνεργασιών μεταξύ ΜΣ, φάνηκε ότι τα περισσότερα σχολεία έχουν συμπράξει με άλλα σε κοινές συναυλίες και έχουν επισκεφθεί, ή έχουν υποδεχθεί κάποιο άλλο σχολείο, γεγονός όμως που δε συμβαίνει αντιστοίχως στον ίδιο βαθμό με σχολεία του εξωτερικού. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (αναφορές παραδειγμάτων σημαντικών συνεργασιών, links, περιηγήσεις στις σελίδες των σχολείων, κ.λπ.) προέκυψε η δημιουργία κάποιων «προφίλ» σχολείων που περιγράφουν σημαντικές συνεργατικές δράσεις, ενώ διαπιστώθηκε η ύπαρξη «εστιών» συχνής διάδρασης και συσπείρωσης σχολικών μονάδων σε συγκεκριμένα μέρη της Ελλάδας και η διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας για την «κινητικότητα», ή «επισκεψιμότητα» κάθε σχολείου. Αυτό θα μπορούσε να μετρηθεί με μεγαλύτερη εγκυρότητα αξιοποιώντας ημερολόγια Διευθυντών και αρχεία σχολικών μονάδων, διενεργώντας συνεντεύξεις εμπλεκόμενων σε συνεργατικές δράσεις, ή προκαθορίζοντας επιδιωκόμενους στόχους αναφορικά με τις συνεργασίες με δείκτες μέτρησης αξιολόγησης της δραστηριοποίησης του σχολείου, αλλά αυτό αποτελεί αντικείμενο άλλης μελλοντικής έρευνας, ιδιαίτερα χρήσιμη για την ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, η διενέργεια μιας συνεργασίας εξαρτάται από πολλούς αντικειμενικούς παράγοντες (γεωγραφική περιοχή, χρόνος λειτουργίας σχολικής μονάδας, κ.λπ.) καθώς και άλλους σχετιζόμενους με το ανθρώπινο δυναμικό και τη συμβολή του Διευθυντή, ως καθοριστικότερη για την επιτυχία των συνεργασιών, ιδιαίτερα όταν ο ίδιος συμμετέχει προσωπικά με ξεκάθαρο όραμα εμπνέοντας και ενθαρρύνοντας το προσωπικό του Σχολείου, διαμορφώνοντας κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης, άμεσα συνδεδεμένο με τις ενέργειές του, τη δημοκρατική προσέγγιση, την ενδυνάμωση της επικοινωνίας, και το προσωπικό του σύστημα αξιών (Πασιαρδής, 2012). Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι οι Διασχολικές Συνεργασίες ΜΣ έχουν ποικίλα οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς, για την εκπαιδευτική διαδικασία και τις τοπικές κοινωνίες, όπως έχει επιβεβαιωθεί και σε

προγενέστερη μελέτη για τις διασχολικές συνεργασίες (Ζεπάτου κ.ά., 2019), ενώ αξιοσημείωτη ήταν η θετική στάση όλων ανεξαιρέτως των συμμετεχόντων απέναντι στον θεσμό των συνεργασιών και τη δυναμική πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Μέσα από την ποικιλομορφία των προτάσεων διαφάνηκε μια τάση για γενικευμένη δικτύωση σε αρκετά ρεαλιστικό και υλοποιήσιμο πλαίσιο, επισημάνθηκαν δε επιφυλάξεις για τη βιωσιμότητα των εγχειρημάτων εάν δεν υπάρξει επαρκής κρατική χρηματοδότηση και σχεδιασμός κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και υλοποίηση Πράξεων για θεσμοθετημένες Διασχολικές Συνεργασίες μεταξύ των ΜΣ της Ελλάδας και με αυτών του εξωτερικού. Επίσης, η επαναφορά, ή επικαιροποίηση παλαιότερων διατάξεων για τις μετακινήσεις μαθητών (παρ. 3, αρ. ΠΓ της 64379/Δ2/18-4-2017 Υ.Α.) σε συνδυασμό με περιφερειακές χρηματοδοτήσεις, ίσως προσέφερε λύσεις στα δυσβάσταχτα οικονομικά κόστη. Ακόμη, σημαντική καινοτομία θα ήταν η ίδρυση μιας Κεντρικής Συντονιστικής Επιτροπής θεσμοθετημένης και επιφορτισμένης με την: α) οργάνωση συνεργασιών σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας, β) υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς, μαθητικών συνεδρίων, συμποσίων και ημερίδων δια ζώσης, ή εξ' αποστάσεως για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και μουσικών εμπειριών, γ) διασύνδεση με ΜΣ του εξωτερικού, δ) κατάρτιση κοινών projects, και ε) κατάθεση προβληματισμών αναφορικά με τη διδασκαλία των αντικειμένων. Απώτερος σκοπός άλλωστε της παρούσας εργασίας είναι η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση εμπλεκόμενων θεσμικών φορέων, η έναρξη προβληματισμού και γόνιμου διαλόγου στην εκπαιδευτική κοινότητα, η θεμελίωση βάσεων για περαιτέρω έρευνα και η ενθάρρυνση σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής για αξιοποίηση του δυναμικού των ΜΣ προς όφελος παιδιών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας.

Τέλος, είναι σημαντικό ως λειτουργοί της μουσικής εκπαίδευσης να έχουμε ανοιχτούς ορίζοντες και δεκτική νοοτροπία προς τις δράσεις άλλων, καθώς οι συνεργασίες αποτελούν μέρος της φιλοσοφίας των ΜΣ. Ο «συνεργατικός επαγγελματισμός» πρέπει να υιοθετηθεί ως κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αλληλοστηρίζονται πραγματικά και αλληλέγγυα ως επαγγελματίες-συνάδελφοι, καθώς στοχεύουν στην από κοινού εργασία τους για τους μαθητές, την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυρίου, Μ (2018). *Η Μουσική Παιδεία ως εφαρμοσμένη Πολιτιστική Πολιτική και Πρακτική στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Δίστιγμα.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. Research Report No 466, DfE Publications. www.gov.uk/government/publications
- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., & Halsey, K. (2007). *Inter-school collaboration: a literature review*. NFER
- Babbie, E. (2016). *The Basics to Social Research* (7th Edition). Cengage Learning, Inc.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). Routledge.
- Ζεπάτου, Β., Μαστροσάββα, Τ., Γιαννοπούλου, Ε., Θεοχάρης, Δ., Μαλαφής, Ι., Στρογγύλη, Χ., Μουρελάτος, Σ., Νασόπουλος, Α., Ντάντος, Ο., & Γιαξόγλου, Κ. (2019). Οι απόψεις των μαθητών – μελών Μουσικών Συνόλων του Μουσικού Σχολείου Αλίμου για τις Διασχολικές Συνεργασίες με άλλα Μουσικά Σχολεία. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 140-153). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Hahn, M., Goller, M., & Bezolt, L. (2019). Music Schools - Masters of Collaboration? Στο *Book of Abstracts*, University of Performing Arts, https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/imp/downloads/BoA_19_kor06.pdf
- Hargreaves, A., & O' Connor, M.T. (2018). *Leading Collaborative Professionalism*. Center for Strategic Education (CSE), Seminar Series 274.

- N. 1824/1988, αρθ.16Ι: «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων» (ΦΕΚ296/τ.Α/30-12-1988)
- Ofsted (2005). *Managing challenging behaviour*, Στο www.ofsted.gov.uk
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. ΙΩΝ.
- Sandals, L. & Bryant, B. (2014). *The evolving education system in England: a "temperature check"*. Department for Education (DfE).
- Stoll, L. (2015) *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary* (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14). Department for Education (DfE).
- Σύβακα, Τ., & Γκινούδη, Α.(2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες μέσα από μελέτη περίπτωσης. *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 153-162.
- Tsimpouri, T., & Koliadi-Tiliakou, A. (2019). The collaboration among schools as a prerequisite for students' artistic development: The case of the Music School of Rhodes. *2nd European Music School Symposium*, October 10th & 11th, University of Music and Performing Arts, Department of Music Education Research, Music Didactics and Elemental Music Making, Vienna.
- Υ.Α. με αρ. 64379/Δ2/18-4-2017 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων» (ΦΕΚ 1405/τ. Β' / 25-4-2017).
- Φαρμάκη, Σ. (2019). Τα Μουσικά Σχολεία ως "Κέντρα διάδοσης της Τέχνης & του Πολιτισμού" για τους μαθητές των τοπικών κοινωνιών. *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 11- 13 Οκτωβρίου 2019. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/339091072_Ta_Mousika_Scholeia_os_Kentra_diadoses_tes_Technes_tou_Politismou_gia_tous_mathetes_ton_topikon_koinonion
- Woods, P. A., & Simkins, T. (2014). Understanding the local: Themes and Issues in the Experience of Structural Reform in England. *Educational Management and Leadership*, 42(3), 324-340.

Μαλαφής, Ι. (2023). Τα μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα μουσικά σχολεία: Αναδρομή, προσαρμογή στη σημερινή πραγματικότητα. 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. 444-450). Ε.Ε.Μ.Ε.



Τα μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα μουσικά σχολεία: Αναδρομή, προσαρμογή στη σημερινή πραγματικότητα

Ιωάννης Μαλαφής

Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Μουσικών Σπουδών Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
ymalafis@music.uoa.gr

Περίληψη

Ο Γιάννης Μαλαφής θα παρουσιάσει την εισήγηση «Τα μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα μουσικά σχολεία: Αναδρομή, προσαρμογή στη σημερινή πραγματικότητα», η οποία θα περιλαμβάνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη θεσμοθέτηση των μαθημάτων Μουσικής Τεχνολογίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων από την ίδρυσή τους έως και σήμερα. Θα παρουσιάσει την τωρινή κατάσταση στα Μουσικά Σχολεία της χώρας όσον αφορά τα εν λόγω μαθήματα και θα καταθέσει εισηγήσεις και σκέψεις για την μελλοντική εξέλιξη των μαθημάτων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία, Μουσική Τεχνολογία, Ηχοληψία, Πρόγραμμα Σπουδών, Υλικοτεχνική υποδομή Μουσικών Σχολείων, Μουσικοτεχνολογικός εξοπλισμός.

Music Technology applications in Music Schools: Retrospect, adaptation to today's reality

Ioannis Malafis

Laboratorial - Teaching Staff of the Department of Music Studies,
National and Kapodistrian University of Athens
ymalafis@music.uoa.gr

Abstract

Ioannis Malafis will present the topic: "Music technology courses in music schools: Retrospect, adaptation to today's reality", which will include a brief historical review of the introduction of Music Technology courses in the curriculum of Music Schools from their establishment until today. He will present the current situation in the country's Music Schools regarding the courses in question and will present suggestions and thoughts on the future development of these courses.

Keywords: Music Schools, Music Technology, Sound Engineering, Curriculum, Hardware and Technical Infrastructure of Music Schools, Music Technology Equipment.

Υφιστάμενη κατάσταση

Τα Μουσικά Σχολεία ιδρύθηκαν το 1988 με το Μουσικό Σχολείο Παλλήνης να είναι το πρώτο. Σήμερα αισίως μετράμε 52 Μουσικά Σχολεία τα οποία ολοένα και αυξάνονται. Ο ιδρυτικός νόμος για την αξιοποίηση της μουσικής τεχνολογίας και των υποδομών που απορρέουν από τη χρήση αυτής, προβλέπει τη σύνδεση των Μουσικών Σχολείων με την καινοτόμου χαρακτήρα αξιοποίηση της μουσικής τεχνολογίας και τις ειδικές υποδομές. Η σύνδεση αυτή απορρέει από τον ιδρυτικό τους νόμο, όπου για το

Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης ορίζεται στην παράγραφο 10 της Γ2/3345/2-9-1988 Υ.Α. «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων» που κυρώθηκε με το άρθρο 16 Ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296 Α΄), το εξής:

«Ο τεχνικός εξοπλισμός του Μουσικού Γυμνασίου της προηγούμενης παραγράφου σε συμβατικά ευρωπαϊκά και ελληνικά παραδοσιακά μουσικά όργανα και τεχνικά μέσα, η συγκρότηση των εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας και η εκπόνηση σχεδίων ειδικών προγραμμάτων στους τομείς της μουσικής, ανατίθεται στο Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, ...» (§10).

Αυτό το χαρακτηριστικό, κατ' επέκταση, αφορά όλα τα ΜΣ της χώρας σύμφωνα με την παράγραφο 11 του ίδιου νομοθετήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1988, σ. 4278). Προκύπτει λοιπόν ακόμα και από τον ιδρυτικό νόμο η ανάγκη για την ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν πολλές Υπουργικές Αποφάσεις οι οποίες οριοθετούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Μουσικών Σχολείων και μέσα σε αυτά εντάχθηκαν αρκετά μαθήματα που ανήκουν στον τομέα της Μουσικής Τεχνολογίας όπως:

- Επεξεργασία Μουσικού Κειμένου με Η/Υ
- Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας
- Ανάλυση Ηχητικών Σημάτων με Υπολογιστή
- Μουσική Στατιστική
- Πρωτόκολλα Ψηφιακής Μουσικής Επικοινωνίας
- Πολυμέσα και Μουσική
- Μουσικές Βάσεις Δεδομένων
- Εφαρμογές Μουσικού Λογισμικού

Όλα αυτά τα μαθήματα εφαρμόστηκαν κυρίως ως μαθήματα επιλογής στο Λύκειο. Αναφέρονται οι κυριότερες από αυτές τις αποφάσεις που οριοθέτησαν την ύπαρξη των παραπάνω μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα:

- Υ.Α. Γ2/5314/10-11-1999 (ΦΕΚ 1999/τ. Β΄ /10-11-1999) «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ του Ενιαίου Μουσικού Λυκείου.
- Υ.Α. Γ2/5050/27-9-2001 (ΦΕΚ 1294/τ. Β΄/8-10-2001) «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ του Ενιαίου Μουσικού Λυκείου»
- Υ.Α. 92987/Γ7/15-9-2005 (ΦΕΚ 1332/τ. Β΄/21-9-2005) «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ των Μουσικών Γυμνασίων και Α΄, Β΄ και Γ΄ Ενιαίων Μουσικών Λυκείων»
- Υ.Α. 72137/Γ7/28.6.2011 (ΦΕΚ 1643/τ. Β΄/21.7.2011) «Μεταβατικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ Μουσικών Γυμνασίων και Α΄, Β΄ και Γ΄ Γενικών Μουσικών Λυκείων»
- Υ.Α. 100526/Δ2/21-6-2019 (ΦΕΚ 2629/τ. Β΄/28-6-2019) «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Μουσικού Γυμνασίου και των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Μουσικού Λυκείου»
- Υ.Α. 106689/Δ2/18-8-2020 (ΦΕΚ 3523/τ. Β΄/25-8-2020) ««Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Μουσικού Γυμνασίου και των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Μουσικού Λυκείου

Βάσει των ωρολογίων προγραμμάτων που έχουν ανακοινωθεί ανά τα έτη, προκύπτουν τα εξής αρχικά συμπεράσματα:

Στη Β΄ Λυκείου προσφέρονται τα ακόλουθα μαθήματα:

- Το μάθημα «Επεξεργασία Μουσικού κειμένου με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή» εμφανίζεται ως μάθημα επιλογής αρχικά, σε όλες τις κατευθύνσεις
- Το μάθημα «Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας» εμφανίζεται στη Θετική και Τεχνολογική Κατεύθυνση
- Το μάθημα «Ανάλυση Ηχητικών Σημάτων με Η/Υ» εμφανίζεται μόνο στην Τεχνολογική Κατεύθυνση

Στη Γ' Λυκείου προσφέρονται τα ακόλουθα μαθήματα:

- Το μάθημα «Μουσική και Στατιστική» εμφανίζεται στη Θετική Κατεύθυνση
- Το μάθημα «Πρωτόκολλα Ψηφιακής Μουσικής Επικοινωνίας» εμφανίζεται τόσο στη Θετική όσο και στην Τεχνολογική Κατεύθυνση
- Τα μαθήματα «Πολυμέσα και Μουσική», «Μουσικές Βάσεις Δεδομένων», «Εφαρμογές Μουσικού Λογισμικού», εμφανίζονται μόνο στην Τεχνολογική Κατεύθυνση

Τα μαθήματα επιλογής σχετικά με τη μουσική τεχνολογία συνέχισαν να υπάρχουν σε επακόλουθες Υ.Α. ωρολογίου προγράμματος, επεκτάθηκαν και στην Α' Λυκείου αλλά στη συνέχεια περιορίστηκαν. Οι γενικότερες αλλαγές, π.χ. κατάργηση μαθημάτων επιλογής στην Β' Λυκείου κ.ά. επηρέασαν τις προσφερόμενες επιλογές στα μουσικά μαθήματα επιλογής Λυκείου στα Μουσικά Σχολεία.

Στελέχωση με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό

Στις μουσικές ειδικεύσεις για πρόσληψη εκπαιδευτικών αντίστοιχων ειδικοτήτων στα Μουσικά Σχολεία, όπως αυτές ορίζονται στην υπ' αριθμ. 135367/Γ7/20.10.2008 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2279/τ. Β'/10.11.2008), σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 68096/Γ7/19.6.2009 (ΦΕΚ 1211/τ. Β'/19.06.2009) τροποποίηση της προηγούμενης, προστίθενται οι εξής ειδικεύσεις:

- Μουσικής Τεχνολογίας (Εφαρμογές Η/Υ)
- Διεύθυνση Ορχήστρας.

Ως προς την ανάθεση μαθημάτων, και συγκεκριμένα για τα μαθήματα:

- Εφαρμογές Πληροφορικής στη Μουσική Α' Λυκείου
- Επεξεργασίας Μουσικού Κειμένου με Η/Υ Α' Λυκείου
- Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας I & II Α' και Γ' Λυκείου
- Εφαρμογές Μουσικού Λογισμικού επιλογής Γ' Λυκείου

προβλέπεται σύμφωνα με την υπ. αριθμ.144236/Δ2/5.9.2018 ΥΑ (ΦΕΚ 4202/τ. Β'/25.09.2018) η κάλυψη των διδακτικών αναγκών για τα εν λόγω μαθήματα από εκπαιδευτικούς των κλάδων:

- [ΠΕ79.01 (με προτεραιότητα πρώην ΠΕ16.01) και ΤΕ16] με τοποθέτηση στην μουσική ειδίκευση Θεωρητικά Ευρωπαϊκής Μουσικής ή Μουσικής Τεχνολογίας ή Μουσικής Παραγωγής, ΠΕ79.02 (Α' Ανάθεση)
- ΤΕ16 τοποθετημένοι με διαφορετική μουσική ειδίκευση (Β' Ανάθεση)

Στην πράξη όμως, καθ' όλα τα έτη λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δεν μπόρεσε να υλοποιήσει ποτέ όλα τα μαθήματα που προσφέρθηκαν από το ωρολόγιο πρόγραμμα, για τους ακόλουθους λόγους:

- Έλλειψη κατάλληλου μόνιμου και αριθμητικά επαρκούς διδακτικού προσωπικού για την κάλυψη όλων των μαθημάτων
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα καταρτίζεται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε αυτά τα μαθήματα να είναι διαταξικά, δηλαδή την ίδια ώρα να «σπάνε» όλα τα τμήματα της τάξης σε υπομήματα ανάλογα των προσφερόμενων μαθημάτων, απαιτώντας έτσι περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας, πράγμα όχι πάντα εφικτό

- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής για να στηριχθούν παράλληλα μαθήματα που απαιτούν εξειδικευμένο εξοπλισμό και κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας για την πραγματοποίησή τους
- Έλλειψη θεσμοθετημένης ύλης και σχετικών βιβλίων.

Τα μαθήματα που προτιμήθηκαν αρχικά και εξακολουθούν να προσφέρονται πλέον βάσει ωρολογίου προγράμματος στα Μουσικά Σχολεία, καθώς είναι αυτά που μπορούν να υποστηριχθούν από το διδακτικό προσωπικό ως επί το πλείστον, είναι τα ακόλουθα:

- Επεξεργασία Μουσικού Κειμένου με Η/Υ (Α' & Γ' Λυκείου)
- Στοιχειώδεις Αρχές Ηχοληψίας Ι & ΙΙ (Α' & Γ' Λυκείου)
- Εφαρμογές Πληροφορικής στη Μουσική (μόνο στην Α' Λυκείου)

Δράσεις Υποστήριξης από την πολιτεία

Κατά το παρελθόν υπήρξαν ενέργειες από την πολιτεία, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, για την υποστήριξη των μαθημάτων του τομέα Μουσικής Τεχνολογίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την εκπόνηση προδιαγραφών για εργαστήρια Μουσικής στα σχολεία από ομάδα εργασίας, στο πλαίσιο του Έργου (1997-2000) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Αναδιτύπωση και εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων στον τομέα της Αισθητικής Αγωγής με σύγχρονη παραγωγή διδακτικού υλικού» της ενέργειας 1.1^α «Προγράμματα-βιβλία» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2ο Κ.Π.Σ.).

Οι προδιαγραφές που κατατέθηκαν αφορούσαν και τα Μουσικά Σχολεία, περιελάμβαναν υποδομές και εξοπλισμό για την αξιοποίηση μουσικής τεχνολογίας στα σχολεία. Ωστόσο, δεν υλοποιήθηκε στη συνέχεια έργο για τη δημιουργία των εργαστηρίων.

Ενέργειες το 2000

Υπήρξαν τρεις Υπουργικές Αποφάσεις:

α) Υ.Α. Γ2/2713/19-7-2000 (ΦΕΚ 1047/τ. Β'/25-8-2000) «Συγκρότηση ομάδας εργασίας για θέματα Μουσικής – Πληροφορικής, εξ αποστάσεως μάθησης – Σύγχρονα μέσα μουσικής επικοινωνίας» που δημιούργησε πρόταση για τη χρήση ICT (Information Communication Technology) στη μουσική μάθηση στα Μουσικά Σχολεία με τα ειδικά στοιχεία που αναφέρονται στην Υ.Α.

β) Υ.Α. Γ2/2711/19-7-2000 (ΦΕΚ 1047/τ. Β'/25-8-2000) «Ορισμός συντονιστού για θέματα ανάπτυξης του δικτύου τηλεδιδασκαλίας των Μουσικών Σχολείων» και

γ) Υ.Α. Γ2/2710/19-7-2000 (ΦΕΚ 1047/τ. Β'/25-8-2000) «Θέση υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τη «Παγκόσμιας Προγραμματικής Διάσκεψης Κορυφής» που έγινε από 21-5 έως 25-5-2000 μεταξύ εταίρων του Berklee International Network από τις ΗΠΑ, Ισπανία, Ισραήλ, Γαλλία, 8 ακόμα χωρών και την Καλλιτεχνική Επιτροπή, με διοργανωτή το «Ωδείο Φίλιππος Νάκας» για τις δυνατότητες τηλεδιδασκαλίας και συνεργασιών.

Πραγματοποιήθηκαν οι εργασίες και οι ενέργειες που προβλέπονταν από τις Υπουργικές Αποφάσεις και εκπονήθηκε αναλυτική πρόταση από την Ομάδα εργασίας της προαναφερόμενης α) Υπουργικής Απόφασης. Ωστόσο δεν προχώρησε η υλοποίηση της πρότασης.

Ενίσχυση των Μουσικών Σχολείων με εξοπλισμό Μουσικής Τεχνολογίας και Ηχοληψίας

Με έγγραφό της η Καλλιτεχνική Επιτροπή το 2018 είχε συντάξει πρόταση προς

τις Περιφέρειες της Χώρας, προκειμένου να ενισχύσουν τα Μουσικά σχολεία της αρμοδιότητάς τους με εξοπλισμό για τη δημιουργία πλήρους studio ηχογραφήσεων, καθώς και πλήρους συστήματος κάλυψης ηχητικών συναυλιών, τελευταίας τεχνολογίας, τεκμηριώνοντας την ανάγκη για αυτή την προμήθεια. Δυστυχώς αποκρίθηκε μόνο η Περιφέρεια Αττικής, το έργο υλοποιήθηκε το 2019, οπότε τα 5 Μουσικά Σχολεία της Αττικής έχουν ήδη τον εξοπλισμό τον οποίο και χρησιμοποιούν καθημερινά.

Τρέχουσες Δράσεις Υποστήριξης από την πολιτεία

Στο τρέχον διάστημα υλοποιείται από την Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Παιδείας του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. νέα Πράξη ΕΣΠΑ: «Υποστήριξη Αναβάθμισης Μουσικής Εκπαίδευσης των Μουσικών Σχολείων: από 1-8-2021 έως 30-6-2023 με φυσικό αντικείμενο:

- Εμπλουτισμός με εκπαιδευτικό δυναμικό Μουσικών Ειδικοτήτων για την υποστήριξη αναβάθμισης της Μουσικής Εκπαίδευσης στα Μουσικά Σχολεία.
- Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού Μουσικών Ειδικοτήτων στα Μουσικά Σχολεία σε θέματα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, της Μουσικής Τεχνολογίας και της Ηχοληψίας.
- Αναβάθμιση και Εμπλουτισμός εξοπλισμού υποστήριξης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, της Μουσικής Τεχνολογίας και της Ηχοληψίας της Μουσικής Εκπαίδευσης στα Μουσικά Σχολεία.

Από το σήμερα στο αύριο...

Λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα και συμπεράσματα από την πράξη, επισημαίνουμε τα εξής:

- Η Μουσική Τεχνολογία γίνεται όλο και πιο προσβάσιμη, αλλά ταυτόχρονα και πιο απαραίτητη.
- Εξοικείωση των μαθητών με το διαδίκτυο και όλες τις πολυμεσικές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης αλλά και δημιουργίας - προώθησης multimedia υλικού είναι απαραίτητη.
- Covid 19: Κατέστη αναγκαία η ενασχόληση και εξοικείωση τόσο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση της τεχνολογίας:
 - Στα Μουσικά Σχολεία χρειάστηκε, εκπαιδευτικοί και μαθητές να επιστρατεύσουν ό,τι διαθέσιμο εργαλείο υπήρχε προκειμένου να αντεπεξέλθουν όσο το δυνατό καλύτερα στις ανάγκες των μαθημάτων, δεδομένου του γεγονότος ότι έπρεπε, ειδικά στα μουσικά μαθήματα, να υπάρχει όσο το δυνατό καλύτερη ποιότητα ήχου – εικόνας.
 - Μαθήματα όπως το ατομικό μουσικό μάθημα και τα Μουσικά Σύνολα δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν πλήρως τη δυναμική τους λόγω των περιορισμών που τίθενται από την υφιστάμενη τεχνολογία της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (καθυστέρηση ήχου).

Προτάσεις για τα μαθήματα του τομέα της Μουσικής Τεχνολογίας

Λαμβάνοντας υπόψη τον μετασχηματισμό του χάρτη της τεχνολογίας γενικότερα, της μουσικής τεχνολογίας ειδικότερα, διαπιστώνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη της ενίσχυσης των μαθημάτων μουσικής τεχνολογίας στα Μουσικά Σχολεία.

Ειδικότερα το μάθημα «Επεξεργασία Μουσικού Κειμένου με Η/Υ» θα πρέπει να ενταχθεί στον κορμό υποχρεωτικών μαθημάτων μουσικής παιδείας, από την Β' έως και τη Γ' Γυμνασίου, αφήνοντας «χώρο» στο Λύκειο για τα άλλα μουσικά μαθήματα επιλογής. Αυτό, θα μπορούσε να επεκταθεί και στη δημιουργία και επεξεργασία

Βυζαντινής σημειογραφίας, όπως πολύ σωστά άλλωστε προδιαγράφεται στο ήδη υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., 2015).

Θα πρέπει επίσης να επανέλθουν τα μαθήματα επιλογής στην Β' Λυκείου, αποκαθιστώντας το γνωσιακό παράδοξο που δημιουργείται στη συνέχεια της μάθησης (βλ. Ηχοληψία Ι στην Α' Λυκείου – Ηχοληψία ΙΙ στην Γ' Λυκείου). Αυτό θα μπορούσε να καταστήσει πιο ρεαλιστική την κάλυψη της ύλης που προτείνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το εν λόγω μάθημα, η οποία προς το παρόν αναφέρεται σε ένα μάθημα στην Α' Λυκείου το οποίο είναι μονόωρο.

Ένα μοντέλο για τα τρία μαθήματα της Μουσικής Τεχνολογίας που θα μπορούσε να είναι ρεαλιστικό είναι το ακόλουθο:

- Επεξεργασία Μουσικού Κειμένου με Η/Υ στη Β' και Γ' Γυμνασίου, 1 ώρα την εβδομάδα
- Εφαρμογές Πληροφορικής στη Μουσική, στην Α' Λυκείου, 1 ώρα την εβδομάδα
- Εισαγωγή στην Ηχοληψία Ι, στη Β' Λυκείου, 1 ώρα την εβδομάδα
- Εισαγωγή στην Ηχοληψία ΙΙ, στη Γ' Λυκείου, 2 ώρες την εβδομάδα.

Παράλληλα, θα πρέπει να δημιουργηθούν:

- Εργαστήρια μουσικής τεχνολογίας στα σχολεία, εξοπλισμένα με τον κατάλληλο εξοπλισμό για τη διεξαγωγή των μαθημάτων Μουσικής Τεχνολογίας αξιοποιώντας τις προτάσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς από σχετικές επιτροπές που έχουν συγκροτηθεί.
- Studio μουσικής παραγωγής (ηχογράφησης – Μίξης) τόσο για τα μαθήματα σχετικά με τη Ηχοληψία, αλλά και για την αποτύπωση του καλλιτεχνικού έργου που παράγεται στα σχολεία. Η ύπαρξή του όπως προαναφέρθηκε προβλέπεται από τα σχέδια του ΟΣΚ για τα κτήρια των Μουσικών Σχολείων.
- Αμφιθέατρο Εκδηλώσεων εξοπλισμένο με την κατάλληλη ηχητική υποδομή για την άρτια κάλυψη των εκδηλώσεων του σχολείου.
- Ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών διασύνδεσης των Μουσικών Σχολείων μεταξύ τους όπως άλλωστε έχει επιχειρηθεί από το 2000 με τη σύσταση ομάδων εργασίας όπως προαναφέρθηκε. Η σημερινή διαθέσιμη μουσική τεχνολογία, το υποστηρίζει περισσότερο από ποτέ!

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών είναι το Real time remote recording. Πρόκειται για τεχνολογία που υπάρχει ήδη, εδώ και αρκετά χρόνια, μέσω της οποίας μας παρέχεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε ηχογραφήσεις μέσω διαδικτύου σε πραγματικό χρόνο. Αυτό πραγματοποιείται με τη χρήση λογισμικών τα οποία υπάρχουν μέσα στα λογισμικά πακέτα, ή είναι σε μορφή τύπου plugins, τα οποία συνεργάζονται με τα προγράμματα ηχογράφησης/μουσικής παραγωγής.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ηχολήπτη και τον μουσικό είναι άμεση χωρίς καμία καθυστέρηση. Προσομοιάζεται η λειτουργία ενός κανονικού recording studio (control room – live room), με τη διαφορά ότι το live room μπορεί να βρίσκεται ...οπουδήποτε στον κόσμο, αρκεί να έχει μια σύνδεση Internet.

Με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας, παρέχεται η δυνατότητα για τη δημιουργία διασχολικών projects ανάμεσα σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της χώρας.

Κατ' επέκταση είναι εφικτή η διάδραση με σχολεία της ομογένειας ανά τον κόσμο, αλλά και με σχολεία άλλων χωρών με τα οποία πιθανόν να υπάρχουν συνεργασίες μέσω προγραμμάτων, αδελφοποίησης, κ.ο.κ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων προσφέρεται ως μάθημα επιλογής η Ηχοληψία, οπότε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών έχει ήδη τις γνώσεις, για να χειριστεί τόσο τον σχετικό εξοπλισμό όσο και τα αντίστοιχα λογισμικά πακέτα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altman, R. (Επιμ.) (1992). *Sound Theory/Sound Practice*. Routledge.
- Bartlett, B., & Bartlett, J. (2008). *Practical Recording Techniques*. Focal Press.
- Braun, H. J. (2002). *Music and Technology in the Twentieth Century*. Johns Hopkins University Press.
- Reuter, S. (2008). *Simulation of natural sound sources in immersive virtual environments*, Diploma thesis, Aachen.
- Vorländer, M. (2007). *Auralization – Fundamentals of Acoustics, Modelling, Simulation, Algorithms and Acoustic Virtual Reality*. Springer.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (2015). Υ.Α. 203617/Δ2/11.12.2015 (ΦΕΚ 2858/τ. Β΄/28.12.2015) «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια-Λύκεια)».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1988). Ν. 1824 (ΦΕΚ 185/τ. Α΄/30.12.1988) άρθρο 16 Ι: «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».

Καλλιώδη, Χρ., Ακογιούνου, Μ., Αδαμοπούλου, Χρ., Φρουδάκη, Μ., & Τσίρης, Γ. (2023). Προς έναν ανοιχτό διάλογο: Σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περκακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 451-466). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΙΙΙ: Προς έναν ανοιχτό διάλογο: Σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα

Χριστίνα Καλλιώδη

Ψυχοθεραπεύτρια-Μουσικοθεραπεύτρια, Κέντρο Μουσικής Ψυχοθεραπείας «ηχώ»
christina.kalliodi@nxw.gr

Μίτσυ Ακογιούνου

Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικοθεραπείας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
akoyunoglou@ionio.gr

Χριστιάνα Αδαμοπούλου

Μουσικοθεραπεύτρια, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό,
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
cadamoroulou@music.uoa.gr

Μαρία Φρουδάκη

Μουσικοθεραπεύτρια, Λίλιαν Βουδούρη Ινστιτούτο Θεραπείας δια των Τεχνών
froudakimaria@gmail.com

Γιώργος Τσίρης

Επίκουρος Καθηγητής Μουσικοθεραπείας, Queen Margaret University
Υπεύθυνος Τεχνών, St Columba's Hospice Care
gtsiris@qmu.ac.uk

Περίληψη

Το πεδίο της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές και εξελίξεις από το 2016 μέχρι και σήμερα. Μεταξύ άλλων, αυτές οι αλλαγές αφορούν την εδραίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικοθεραπείας, την ανάπτυξη νέων μοντέλων προσφοράς υπηρεσιών, καθώς και την ανάδυση νέων επαγγελματικών δικτύων και χώρων διεπιστημονικού διαλόγου (Tsiris & Kalliodi, 2020). Οι εξελίξεις αυτές έχουν πολύπλευρες επιπτώσεις στον τρόπο που διαμορφώνεται η επιστήμη και το επάγγελμα της μουσικοθεραπείας εντός της χώρας, αλλά και στην αναπτυσσόμενη σχέση της ελληνικής μουσικοθεραπευτικής κοινότητας με τη διεθνή (Ridder & Tsiris, 2015). Η μεταβαλλόμενη οικολογία του πεδίου συμπεριλαμβάνει αναδυόμενες αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα των μουσικοθεραπευτών, στην αντίληψη του επαγγέλματος από το ευρύτερο κοινό, καθώς και στις δυνατότητες για συνεργασία με άλλες ειδικότητες. Παρόλα αυτά, οι συζητήσεις για αυτές τις αλλαγές και τις επιπτώσεις τους περιορίζονται σε στενούς ενδοεπαγγελματικούς κύκλους και σπάνια γίνονται θέμα δημόσιου επιστημονικού αναστοχασμού. Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα και τα οφέλη ενός τέτοιου ανοικτού αναστοχασμού (Stige, 2014), το συμπόσιο αυτό αποπειράται να σκιαγραφήσει σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο θέτοντας παράλληλα ερωτήματα και προβληματισμούς σε σχέση με τρεις βασικούς άξονες: α) τη μουσικοθεραπευτική πράξη και την ανάπτυξη υπηρεσιών, β) τη σημασία και τον ρόλο των επαγγελματικών δικτύων, και γ) την εκπαίδευση των μουσικοθεραπευτών τόσο σε επίπεδο κατάρτισης όσο και σε ευκαιρίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Οι άξονες αυτοί διερευνώνται πολύπλευρα αντλώντας από την πολυετή εμπειρία των εισηγητών σε διαφορετικά επαγγελματικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά πλαίσια στην Ελλάδα και διεθνώς. Με προεκτάσεις σε θέματα που αφορούν ιδεολογίες και κοινωνικο-πολιτικές αξίες, το συμπόσιο φιλοδοξεί να συμβάλει στην προώθηση ενός εποικοδομητικού διαλόγου με άλλους επαγγελματίες του ευρύτερου χώρου της μουσικής, της υγείας και της ευζωίας λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι (Moss, 2021· Whitehead-Pleaux & Tan, 2019).

Λέξεις κλειδιά: μουσικοθεραπεία, εκπαίδευση, επαγγελματική ταυτότητα, δίκτυα, ανάπτυξη υπηρεσιών

SYMPOSIUM II
Towards an open dialogue:
Contemporary developments in the field of music therapy in Greece

Christina Kalliodi

Music Therapist - Psychotherapist, "Echo" Music Psychotherapy Center
christina.kalliodi@nxw.gr

Mitsi Akoyunoglou

Assistant Professor in Music Therapy, Department of Music Studies, Ionian University
akoyunoglou@ionio.gr

Christiana Adamopoulou

Music Therapist, Adjunct Lecturer,
Department of Music of the National & Kapodistrian University of Athens
cadamopoulou@music.uoa.gr

Maria Froudaki

Music Therapist, Scientific Director of Lilian Voudouri Arts Therapy Institute
froudakimaria@gmail.com

Giorgos Tsiris

Senior Lecturer in Music Therapy, Queen Margaret University,
Arts Lead, St Columba's Hospice Care
gtsiris@qmu.ac.uk

Abstract

The music therapy field in Greece has undergone important changes and advancements since 2016. These changes include the establishment of music therapy education programs, the development of new service provision models, as well as the emergence of new professional networks and of spaces for interdisciplinary dialogue (Tsiris & Kalliodi, 2020). These advancements have multifaceted implications for the way that the discipline and the profession of music therapy evolves within the country, as well as for the developing relation between the Greek music therapy community and the international one (Ridder & Tsiris, 2015). The changing ecology of the field includes emerging changes regarding the professional identity of music therapists, the awareness of the general public about the profession, as well as the possibilities for collaboration with other disciplines. However, the discourse regarding these changes and their repercussions is restricted within narrow intra-professional circles and it rarely features in public disciplinary reflections. Acknowledging the necessity and the benefits of such an open reflective discourse (Stige, 2014), this symposium attempts to outline contemporary developments in the field while raising questions and concerns in terms of three key dimensions: (a) music therapy practice and service development, (b) the importance and the role of professional networks, and (c) music therapists' education in terms of qualification, continued professional education and lifelong learning. These dimensions are explored multidimensionally drawing on the extensive experience of the speakers within different professional, educational and research contexts in Greece and internationally. With ramifications for issues pertaining to ideologies and sociopolitical values, this symposium aspires to promote a constructive dialogue with other professionals from the wider field of music, health and wellbeing, while taking into consideration the broader social context (Moss, 2021; Whitehead-Pleaux & Tan, 2019).

Keywords: music therapy, Greece, current developments, scientific discourse

...η μεταμόρφωση δεν βιώνεται πάντα σαν μία αλλαγή από ένα πράγμα σε ένα άλλο. Μπορεί επίσης να βιωθεί ως μία ανεπαίσθητη διαδικασία, μία μετακίνηση στο ευρύτερο πλαίσιο της αντίληψης και κατανόησης του κόσμου. Σε αυτό το αφήγημα λοιπόν, η μεταμόρφωση αφορά τα συνεχώς μεταβαλλόμενα χρώματα, υφές, μετατροπές και αλλαγές τονικότητας που συνθέτουν τις πολλές «εννοιολογικές παρτιτούρες» της ζωής μας και που, σε ποικίλες στιγμές, μας προσφέρουν τη δυνατότητα να δούμε, να ακούσουμε και να βιώσουμε τους εαυτούς μας με νέους τρόπους.
Stewart (2004, σελ. 281, ελεύθερη μετάφραση)

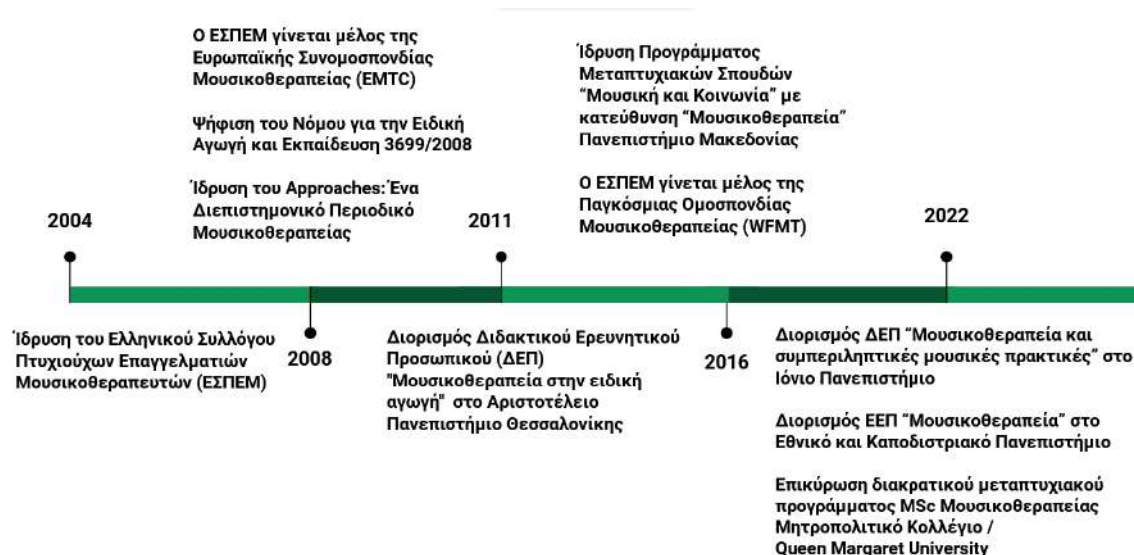
Μία γρήγορη ματιά στη διαδρομή της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα

Η μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα συμπληρώνει σαράντα χρόνια παρουσίας, μιας και τη δεκαετία του 1980 επέστρεψαν οι πρώτοι πιστοποιημένοι μουσικοθεραπευτές στη χώρα μετά την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών στο εξωτερικό. Μερικά χρόνια αργότερα, και συγκεκριμένα το 1993, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά συνέδριο για τη μουσικοθεραπεία στην Αθήνα (Tsiris, 2011), όπου αξιοσημείωτα οι περισσότεροι εισηγητές δεν είχαν εξειδικευμένες σπουδές στο αντικείμενο.

Η πεποίθηση πως η μουσικοθεραπεία αποτελεί ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο και επάγγελμα υγείας, και πως χρειάζεται οι επαγγελματίες του πεδίου να μοιράζονται κοινή και εις βάθος γνώση του αντικειμένου τους, σε πρακτικό, εκπαιδευτικό και ερευνητικό επίπεδο (Ridder et al., 2015), οδήγησε στη δημιουργία του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ). Βασικός σκοπός της δημιουργίας του ήταν η διασφάλιση υψηλών προτύπων παροχής υπηρεσιών μουσικοθεραπείας και η επίτευξη της νομοθετικής ρύθμισης του επαγγέλματος, ώστε η χρήση του επαγγελματικού τίτλου του μουσικοθεραπευτή να συμβαδίζει με πιστοποιημένη γνώση στο αντικείμενο. Σήμερα ο ΕΣΠΕΜ απαριθμεί πάνω από 70 μέλη, έχει θεσπίσει κώδικα ηθικής και δεοντολογίας, και εξακολουθεί να κινείται θεσμικά για την αναγνώριση του επαγγέλματος. Παρ' όλα αυτά η σύγχυση σχετικά με το τι είναι η μουσικοθεραπεία και το ποια είναι η απαιτούμενη εκπαίδευση για την απόκτηση της ειδικότητας του μουσικοθεραπευτή και για την άσκηση του επαγγέλματος συνεχίζει να υφίσταται.

Μία μετασηματιστική διαδρομή συχνά ακολουθεί μία ανεπαίσθητα διαφοροποιημένη και μη γραμμική πορεία (Stewart, 2004). Έτσι και στο πεδίο της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα, παρόλο που ο στόχος της επαγγελματικής αναγνώρισης δεν έχει επιτευχθεί, έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια, και μερικά ορόσημα καταγράφονται συνοπτικά στο Διάγραμμα 1.

Ορισμένες από αυτές τις εξελίξεις αφορούν στην εκπαίδευση και στην εδραίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικοθεραπείας. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δύο θέσεις Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) στο αντικείμενο της μουσικοθεραπείας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο και μία θέση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτό έχει επιτρέψει να προσφέρονται εισαγωγικά μαθήματα μουσικοθεραπείας στα προπτυχιακά προγράμματα των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Ιονίου Πανεπιστημίου. Επιπλέον, από το 2016 προσφέρεται η δυνατότητα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στη μουσικοθεραπεία από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ενώ το 2022 επικυρώθηκε το πρώτο διακρατικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας με τη συνεργασία του Μητροπολιτικού Κολλεγίου και του Queen Margaret University της Σκωτίας.



Διάγραμμα 1. Χρονολογίες ορόσημα για την πορεία της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα

Παράλληλα, παρατηρείται πλήθος προσφερόμενων σεμιναριακών και εκπαιδευτικών κύκλων από διάφορους φορείς, οι οποίοι συχνά -και λανθασμένα- αυτοπροσδιορίζονται ως «εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικοθεραπείας». Πέρα από αυτές τις εξελίξεις, το πεδίο της μουσικοθεραπείας έχει γνωρίσει την ανάπτυξη νέων μοντέλων προσφοράς υπηρεσιών, καθώς και την πιο πρόσφατη ανάδυση επαγγελματικών δικτύων και χώρων διεπιστημονικού διαλόγου (Tsisiris & Kalliodi, 2020). Αυτές οι εξελίξεις επηρεάζουν πολυδιάστατα τον τρόπο που διαμορφώνεται η επιστήμη και το επάγγελμα της μουσικοθεραπείας εντός της χώρας, αλλά και την αναπτυσσόμενη σχέση της ελληνικής μουσικοθεραπευτικής κοινότητας με τη διεθνή (Ridder & Tsisiris, 2015).

Η μεταβαλλόμενη οικολογία του πεδίου συμπεριλαμβάνει αναδυόμενες αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα των μουσικοθεραπευτών, στην ποιότητα και την ποσότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, στην αντίληψη του επαγγέλματος από το ευρύτερο κοινό, καθώς και στις δυνατότητες για συνεργασία με άλλες ειδικότητες. Παρ' όλα αυτά, οι συζητήσεις για αυτές τις αλλαγές και τις συνέπειές τους περιορίζονται σε στενούς ενδοεπαγγελματικούς κύκλους και σπάνια γίνονται θέμα δημόσιου (δι)επιστημονικού αναστοχασμού. Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα και τα οφέλη ενός τέτοιου ανοιχτού αναστοχασμού (Stige, 2014· Tsisiris & Ceccato, 2020), το παρόν άρθρο αποπειράται να σκιαγραφήσει ορισμένες σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο θέτοντας παράλληλα ερωτήματα και προβληματισμούς σε σχέση με τρεις βασικούς άξονες: α) τη μουσικοθεραπευτική πράξη και την ανάπτυξη υπηρεσιών, β) τη σημασία και τον ρόλο των επαγγελματικών δικτύων, και γ) την εκπαίδευση των μουσικοθεραπευτών σε επίπεδο κατάρτισης, αλλά και σε σχέση με τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση. Οι άξονες αυτοί διερευνώνται και αναπτύσσονται πολύπλευρα αντλώντας σκέψεις και προβληματισμούς από τη βιβλιογραφία, αλλά και από την πολυετή εμπειρία των συγγραφέων σε διαφορετικά επαγγελματικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά πλαίσια στην Ελλάδα και διεθνώς. Με προεκτάσεις σε θέματα που αφορούν ιδεολογίες και κοινωνικοπολιτικές αξίες, ευελπιστούμε το άρθρο αυτό να συμβάλει στην προώθηση ενός ανοιχτού εποικοδομητικού διαλόγου και με άλλους επαγγελματίες του ευρύτερου χώρου της μουσικής, της υγείας και της ευζωίας, λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο κοινωνικό γίνεσθαι (Moss, 2021· Whitehead-Pleaux & Tan, 2019).

Μουσικοθεραπευτική πράξη και ανάπτυξη υπηρεσιών

Οι συνεχείς κοινωνικοπολιτικές αλλαγές διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τις ανάγκες και τις συνθήκες λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Αντίστοιχα, ο διαρκής επαναπροσδιορισμός και προσαρμογή της μουσικοθεραπευτικής πράξης αποτελεί αναγκαιότητα ώστε να ανταποκρίνεται στις αναδυόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Με δεδομένο ότι η επιστήμη της μουσικοθεραπείας ξεκίνησε στον δυτικό κόσμο τη δεκαετία του 1940, δανειζόμενη θεωρητικά πλαίσια κυρίως από τον κλάδο της ψυχολογίας, ενώ τώρα διανύει μια περίοδο θεωρητικής ποικιλομορφίας και διατύπωσης νέων εννοιολογικών πλαισίων που απορρέουν από την ίδια τη μουσικοθεραπευτική πράξη (Aigen, 2014), ο κλάδος έχει ήδη διαγράψει μία μεγάλη πορεία. Ο πλουραλισμός των προσεγγίσεων και των θεωρητικών προσανατολισμών που διέπει πλέον το πεδίο (Aigen, 2014) εμπλουτίζεται και από νέους προβληματισμούς, όπως το οντολογικό και επιστημολογικό υπόβαθρο που διαμορφώνει την πράξη της μουσικοθεραπείας (Rolvsjord & Stige, 2015). Κάποιοι προβληματισμοί που διατυπώνονται στο πλαίσιο αυτών των διεργασιών σκέψης και θεώρησης είναι και οι παρακάτω: Η θεραπευτική πράξη, για παράδειγμα, ακολουθεί το ιατρικό ή το κοινωνικό μοντέλο σκέψης για την υγεία; Ποια είναι η επιρροή του μετα-ανθρωπισμού (Ansdell & Stige, 2018), αλλά και των σύγχρονων προβληματισμών σχετικά με την ισότητα, τη διαφορετικότητα και την καταπίεση (Baines, 2021· Leonard, 2020) στις πρακτικές, θεωρητικές και ερευνητικές εξελίξεις του έργου μας;

Οι επαγγελματίες μουσικοθεραπευτές στην Ελλάδα δημιουργούμε ένα πολύχρωμο μωσαϊκό προσεγγίσεων. Όμως, λόγω της έλλειψης αναγνώρισης και νομοθετικής ρύθμισης του επαγγέλματος, η πλουραλιστική αυτή έκφραση βρίσκεται εντός ενός ασαφούς ευρύτερου πλαισίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το πεδίο της μουσικοθεραπείας συχνά να εκτίθεται σε μία δυσαρμονική πολυφωνία με επιπτώσεις στη μουσικοθεραπευτική πράξη και την ανάπτυξη υπηρεσιών.

Εξετάζοντας τη θέση του επαγγέλματος αυτή τη στιγμή στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, παρατηρούμε ότι η άσκηση της μουσικοθεραπείας ρυθμίζεται νομοθετικά σε πέντε χώρες: Αυστρία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κύπρο, και Λετονία. Συγκεκριμένα, στην Αυστρία και την Κύπρο η σχετική νομοθεσία αφορά αποκλειστικά τη μουσικοθεραπεία, ενώ στις άλλες τρεις αφορά συνολικά τις θεραπείες μέσω τεχνών. Η ρητή θέση των επαγγελματιών μουσικοθεραπευτών στην Ελλάδα ως προς την ανάγκη θέσπισης κανονιστικού πλαισίου για την άσκηση της μουσικοθεραπείας (χωρίς να παραγνωρίζουμε και τις πιθανές περιοριστικές συνέπειες που αυτή μπορεί να ενέχει), δεν βασίζεται στην επιθυμία εσωστρεφούς προάσπισης της επαγγελματικής μας ταυτότητας, αλλά πηγάζει από την πεποίθηση ότι κάτι τέτοιο θα έχει συνολικά θετικό αντίκτυπο στη θεραπευτική πράξη, όπως δείχνουν διεθνή παραδείγματα (Ridder & Tsiris, 2015).

Η νομοθετική ρύθμιση, κατοχύρωση και αναγνώριση για τους μουσικοθεραπευτές σημαίνει ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία αναγνωρίζονται επισήμως και αμείβονται ανάλογα (Letule & Ala-Ruona, 2016). Αυτό μας επιτρέπει αφενός να συμβάλλουμε με τις εξειδικευμένες γνώσεις και την ιδιαίτερη οπτική μας στις διεπιστημονικές ομάδες και αφετέρου να μπορούμε να εργαζόμαστε εντός κατάλληλων συνθηκών και να υποστηρίζουμε τη δια βίου εκπαίδευση και εξέλιξή μας. Κατ' αναλογία, προστατεύονται τα συμφέροντα του κοινού, διασφαλίζοντας την πρόσβασή του σε υπηρεσίες που παρέχονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους και εξειδικευμένους επαγγελματίες. Λόγω της έλλειψης νομοθετικής ρύθμισης και θεσμικής κατοχύρωσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες (Lauw, 2017), ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με αρνητικές στάσεις απέναντι στη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας, με δυσπιστία για την ένταξή της σε διάφορες δομές, με

περιθωριοποίηση των μουσικοθεραπευτών από τις διεπιστημονικές ομάδες και με εργασιακές ή θεραπευτικές απαιτήσεις βασισμένες σε κατευθυντήριες γραμμές άλλων επαγγελματιών και επιστημονικών πεδίων που δεν συνάδουν απαραίτητα με αυτές που υπαγορεύονται από το δικό μας επιστημονικό πεδίο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ψήφιση του Νόμου 3699/2008 που αφορούσε στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008), στον οποίο συστάθηκε ο κλάδος ΠΕ36 των μουσικοθεραπευτών. Από τον προσδιορισμό των προσόντων του μουσικοθεραπευτή φάνηκε να μη γίνεται αντιληπτή η διαφορά ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και τη μουσικοθεραπεία (Tsiris, 2011). Οι σοβαρές παρανοήσεις στο επίσημο αυτό νομοθετικό κείμενο επιδείνωσαν τη σύγχυση στελεχών και επαγγελματιών της ειδικής αγωγής, καθώς επιβεβαίωσαν τη λανθασμένη αντίληψη ορισμένων ότι η μουσικοθεραπεία ουσιαστικά αποτελεί διεξαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων για παιδιά με αναπηρίες. Η συνθήκη αυτή φανέρωσε την επιτακτική ανάγκη πληροφόρησης και έγκυρης ενημέρωσης των συναδέλφων άλλων κλάδων για τη μουσικοθεραπεία και τη σωστή οριοθέτηση του επαγγέλματος μέσα σε μια ευρύτερη οικολογία που περιλαμβάνει και ταυτόχρονα διαφοροποιεί τη μουσικοθεραπεία, τη μουσική εκπαίδευση, τη μουσική στην ειδική αγωγή και τη μουσική στην κοινότητα.

Παρά τις προαναφερθείσες αρνητικές επιπτώσεις, ίσως θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί εδώ πως ένα ασαφώς διαμορφωμένο πλαίσιο εργασίας μπορεί ενίοτε να έχει και θετικό πρόσημο. Σε ορισμένες χώρες, κατά την προσπάθεια για την επαγγελματοποίηση, οριοθετήθηκαν τα επαγγελματικά πλαίσια για τους μουσικοθεραπευτές, ορίζοντας πιο συγκεκριμένα την ίδια την κλινική πράξη και ίσως περιορίζοντάς την. Αντίθετα στην Ελλάδα, αρκετοί από εμάς είχαμε και έχουμε τον χώρο και τη δυνατότητα να εργαστούμε με έναν ευέλικτο και εκλεκτικό τρόπο θέτοντας τις ανάγκες των θεραπευόμενων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους ως κατευθυντήριο άξονα της εργασίας μας.¹

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα αποδεδειγμένα και ερευνητικά τεκμηριωμένα οφέλη της μουσικοθεραπείας (βλ. για παράδειγμα μετα-αναλύσεις όπως de Witte et al., 2022· Köhler et al., 2020· Mayer-Benarous et al., 2021· Moreno-Morales et al., 2020) καταδεικνύουν την ανάγκη για την ένταξή της σε δομές υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής φροντίδας, και για την ανάπτυξη σχετικών υπηρεσιών. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα σπανίζουν οι ελληνικοί φορείς που παίρνουν την πρωτοβουλία να προσλάβουν μουσικοθεραπευτή. Αντίθετα, παρατηρείται συχνότερα το φαινόμενο η πρόταση για τη δημιουργία των υπηρεσιών να προέρχεται από τους ίδιους τους μουσικοθεραπευτές. Συχνά δε, ειδικά σε δημόσιες δομές, το ελλιπές νομικό πλαίσιο κάνει αδύνατη την πρόσληψη ενός μουσικοθεραπευτή, εάν αυτός δεν ασκεί και μία άλλη κρατικά αναγνωρισμένη ειδικότητα, παρά την πιθανή επιθυμία της ίδιας της δομής να συμπεριλάβει τη μουσικοθεραπεία στις υπηρεσίες της.

Ένας συνήθης τρόπος δημιουργίας νέων υπηρεσιών μουσικοθεραπείας είναι μέσω βραχυπρόθεσμων ερευνητικών προγραμμάτων ή μέσω εθελοντικών δράσεων. Πρόκειται για μια διεθνή πρακτική που βασίζεται στην πεποίθηση ότι η βραχυπρόθεσμη κλινική εργασία, με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι εάν επιτευχθούν επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα για μουσικοθεραπεία στο συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας σταθερής υπηρεσίας. Δυστυχώς στην Ελλάδα, οι ερευνητικές χρηματοδοτήσεις και πρωτοβουλίες στον χώρο είναι ελάχιστες (Τσίρης κ.ά., 2019). Παράλληλα, αρκετοί φορείς -συχνά λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων- δεν ενδιαφέρονται για τη δημιουργία μιας σταθερής υπηρεσίας αναλαμβάνοντας το

¹ Για παράδειγμα, βλέπε Papadopoulou (2012) και τα πρακτικά της πρώτης επιστημονικής ημερίδας του ΕΣΠΕΜ (Τσίρης, 2011).

οικονομικό κόστος που προϋποθέτει, και βασίζονται σε μια διαρκώς εναλασσόμενη εθελοντική εργασιακή προσφορά. Ο κίνδυνος που εγκυμονεί αυτή η τακτική είναι η διαρκής εναλλαγή προσώπων και βραχύχρονων προγραμμάτων που μπορεί μεν να εξυπηρετούν τον φορέα οικονομικά, αλλά δεν συνάδουν απαραίτητα με τις θεραπευτικές ανάγκες των ωφελούμενων και ενίοτε μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους λήπτες των υπηρεσιών μουσικοθεραπείας.

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα των Kern και Tague (2017), το 48,7% των συμμετεχόντων μουσικοθεραπευτών εργάζεται και με δεύτερη επαγγελματική ιδιότητα σε άλλο πεδίο. Το φαινόμενο αυτό τείνει να υπερισχύει σε χώρες με απουσία νομοθετικής ρύθμισης και με περιορισμένη μουσικοθεραπευτική παράδοση. Στην Ισπανία, για παράδειγμα, το ποσοστό ανέρχεται σε 55% (Sequera-Martín et al., 2021), ενώ μια παρόμοια κατάσταση παρατηρείται στην Ελλάδα με πολλούς συναδέλφους να εργάζονται και σε άλλη ειδικότητα (μουσικοί, δάσκαλοι, ψυχολόγοι, κ.ά.), είτε από προσωπική επιλογή, είτε πολλές φορές λόγω περιορισμένων θέσεων εργασίας και προβλημάτων βιοπορισμού.

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, τα τελευταία χρόνια, ο συνδυασμός της αύξησης του αριθμού των μουσικοθεραπευτών, η επιμονή των επαγγελματιών του κλάδου, καθώς και η αυξανόμενη αναγνώριση της αποτελεσματικότητας της μουσικοθεραπείας από συναδέλφους επαγγελματίες υγείας έχουν οδηγήσει σε αρκετές θετικές εξελίξεις. Νέες θέσεις εργασίας ως επί το πλείστον σε ιδιωτικούς ή μη κερδοσκοπικούς φορείς, οι οποίοι εντάσσουν τη μουσικοθεραπεία στις παρεχόμενες υπηρεσίες τους, η ίδρυση ιδιωτικών κέντρων μουσικοθεραπείας και η δημιουργική συνεργασία ορισμένων από τους παραπάνω φορείς με δημόσιες δομές, έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη υπηρεσιών σε ποικίλα πλαίσια κάνοντας τη μουσικοθεραπεία προσβάσιμη σε πληθυσμιακές ομάδες που δεν είχαν ως πρόσφατα αυτή τη δυνατότητα. Αυτές οι εξελίξεις συνδυάζονται με την ολοένα αυξανόμενη διαφοροποίηση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην πρακτική και τις μεθόδους της μουσικοθεραπείας, που πλέον απευθύνεται σε ανθρώπους όλων των ηλικιών που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών ή προβλημάτων υγείας.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται γόνιμες συνεργασίες μεταξύ επαγγελματιών από όλες τις θεραπείες μέσω τεχνών -μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία, χοροθεραπεία, εικαστική θεραπεία- με στόχο την αναγνώριση των κοινών, αλλά και των διαφορετικών στοιχείων που τις προσδιορίζουν (Αθανασιάδου κ.ά., 2016· Κάρκου κ.ά., 2019). Μία δυνατότητα που σταδιακά κερδίζει χώρο είναι, ακολουθώντας μεμονωμένα παραδείγματα από το εξωτερικό, η δημιουργία ενός εξελισσόμενου μοντέλου εργασίας με κοινή κλινική εφαρμογή από όλες τις ειδικότητες και η δημιουργία πλαισίων ολιστικής φροντίδας και υποστήριξης των ωφελούμενων μέσω των τεχνών (βλ. για παράδειγμα, Hackett, 2016, Froudaki et al., 2019, Kalliodi, 2022, Koukourakis, 2022). Σε αυτή την κατεύθυνση ανάπτυξης των υπηρεσιών, και με την ελπίδα για διαρκώς βελτιωμένες συνθήκες, θα πρέπει να υπογραμμιστεί μια σημαντική πτυχή: Ακόμη και εάν το πεδίο ρυθμιζόταν νομοθετικά αύριο, και οι δομές υγείας, εκπαίδευσης και κοινότητας ενδιαφέρονταν να συνεργαστούν με κάποιον μουσικοθεραπευτή, δεν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευμένοι επαγγελματίες στην χώρα για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες. Είναι λοιπόν απαραίτητο, η θεσμική κατοχύρωση να συμβαδίσει τόσο με τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, όσο και με την υγιή λειτουργία επαγγελματικών δικτύων.

Η σημασία και ο ρόλος των επαγγελματικών δικτύων

Οι επαγγελματικές ενώσεις, διεθνώς και ιστορικά, έχουν λόγο στη διαδικασία επαγγελματοποίησης και σε ένα πρώτο στάδιο μπορεί να υποκαθιστούν άτυπα τον

κρατικό νομοθέτη. Σύμφωνα με τον Millerson (1964), οι στόχοι τέτοιων επαγγελματικών ενώσεων περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την πιστοποίηση όσων έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς αναγνωρισμένη εκπαίδευση, την προώθηση και διασφάλιση επαγγελματικής δεοντολογίας, την προαγωγή και προστασία του επαγγέλματος, την προστασία του κοινού, καθώς και την εκπροσώπηση των μελών τους.

Για τη διασφάλιση, αλλά και την εδραίωση του επιστημονικού πεδίου και του επαγγέλματος της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα, ένα πρώτο σημαντικό βήμα έγινε το 2004 με την ίδρυση του επιστημονικού επαγγελματικού σωματείου *Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών* (ΕΣΠΕΜ).² Οι στόχοι του ΕΣΠΕΜ, σύμφωνα με το επικαιροποιημένο καταστατικό του (2017), είναι ευρύτεροι, μιας και επιδιώκει -πέραν της προάσπισης των καθαρά επαγγελματικών ζητημάτων των μελών του, ως επαγγελματικό σωματείο- την ανάπτυξη και προώθηση του επιστημονικού πεδίου της μουσικοθεραπείας, διεκδικώντας και την επιρροή της επιστημονικής ένωσης. Για να ενταχθεί κάποιος στον ΕΣΠΕΜ πρέπει να διαθέτει πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών μουσικοθεραπείας πλήρους φοίτησης (τριετές πτυχίο ή διετές μεταπτυχιακό), που του επιτρέπει να ασκεί το επάγγελμα στο κράτος απόκτησης του τίτλου.

Η λειτουργία μίας τέτοιας επαγγελματικής οργάνωσης δεν μπορεί να είναι απρόσκοπτη και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν, καθώς και ζητήματα ελέγχου, δημοκρατικότητας και συμμετοχής, αναπόφευκτα αντανακλούν τα τεκταινόμενα στο πεδίο και την ευρύτερη οικολογία του. Από το 2004 μέχρι σήμερα ο ΕΣΠΕΜ έχει συναντήσει διάφορες προκλήσεις τόσο εκτός, όσο και εντός του χώρου του. Όπως σκιαγραφείται σε άλλες δημοσιεύσεις (Tsiris, 2011· Tsiris & Kalliodi, 2020), αυτές οι προκλήσεις έχουν συνοδευτεί από ρήξεις μεταξύ των μελών του ΕΣΠΕΜ και, όπως φάνηκε σε πρόσφατη μελέτη (Ακογυνογλου, 2023), ο σύλλογος έχει δυσκολευτεί ανά καιρούς να προσφέρει έναν τόπο ασφαλούς, ελεύθερου και γόνιμου προβληματισμού, συνδιαλλαγής και συνεργασίας.

Επιχειρώντας να καλυφθεί αυτό το κενό, σημαντικό ρόλο έχουν τα άτυπα επαγγελματικά και επιστημονικά δίκτυα που ίσως επιτρέπουν μια μεγαλύτερη ευελιξία, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν κοιτίδες προβληματισμού, συνεργασιών και εξέλιξης της θεραπευτικής μας ταυτότητας. Ένα παράδειγμα είναι η εμπειρία κάποιων εκ των συγγραφέων από τη συνδημιουργία του *Δικτύου Μουσικοθεραπείας*, μιας άτυπης συνεργασίας επτά μουσικοθεραπευτών που σχηματίστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Με στόχο ένα ευέλικτο μοντέλο δικτύωσης, η συμμετοχή σε αυτή την ομάδα με κοινό όραμα φαίνεται ότι ενίσχυσε την ατομική και συλλογική εξωστρέφεια των μελών, ενδυνάμωσε και ισχυροποίησε την ατομική και επαγγελματική ταυτότητα και προώθησε τον πλουραλισμό και την πολυφωνία μέσα σε κλίμα αποδοχής των διαφορετικών οπτικών και απόψεων (Ακογυνογλου et al., 2022). Η τάση για δημιουργία παρόμοιων άτυπων δικτύων σε ενδοεπαγγελματικό τοπικό, εθνικό ή και διεθνές επίπεδο και η συμμετοχή σε αυτά -ευκολότερη πλέον λόγω των τεχνολογιών επικοινωνίας-, είναι ένα φαινόμενο που συναντάμε και στη διεθνή μουσικοθεραπευτική κοινότητα (Nigar, 2021· Shoemark et al., 2022). Πολλοί συνάδελφοι αξιολογούν τα δίκτυα αυτά ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της αυτοφροντίδας τους και ως μια μορφή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης, που απαντάται συχνά στα επαγγέλματα υγείας και φροντίδας (Clements-Cortes, 2013· Gooding, 2019· Lauw,

² Το σωματείο ιδρύθηκε το 2004 με την ονομασία Ελληνικός Σύλλογος Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών, με κάποια από τα ιδρυτικά του μέλη να μην έχουν πανεπιστημιακές σπουδές αλλά να είναι απόφοιτοι αδιαβάθμητων ιδιωτικών προγραμμάτων. Το 2009, μετά και από αλλαγή του καταστατικού του συλλόγου, και εγγράφοντας ως νέα μέλη αποκλειστικά και μόνο αποφοίτους πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, η ονομασία αναπροσαρμόστηκε σε Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών.

2017).

Κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε και στα οφέλη που κάποιοι από εμάς έχουμε αποκομίσει από μια εξωστρεφή στάση που εκφράζεται με την ένταξή μας σε διεπαγγελματικά και διεπιστημονικά δίκτυα και οργανώσεις (βλ. για παράδειγμα, Αθανασιάδου κ.ά., 2016), τόσο σε σχέση με την προσωπική μας επαγγελματική εμβάθυνση και εξέλιξη, όσο και σε σχέση με την ενημέρωση των συνομιλητών μας για τη μουσικοθεραπεία. Ίσως αξίζει να σημειωθεί πως -βάσει της προσωπικής μας εμπειρίας- για να βρούμε τη θέση μας εντός αυτών των δικτύων, προϋπόθεση είναι να αναγνωρίσουμε και να διαχειριστούμε τη δυσκολία προσδιορισμού της εκ φύσεως πλουραλιστικής μας ταυτότητας, αλλά και να διαμορφώσουμε και να υιοθετήσουμε έναν επιστημονικό λόγο και λεξιλόγιο που να μπορεί να απευθυνθεί σε διαφορετικές ειδικότητες. Το προσφάτως δημοσιευμένο *Λεξικό Μουσικοθεραπείας: Τόπος διεπιστημονικών συναντήσεων*, αποτέλεσμα μίας διευρυμένης συλλογικής προσπάθειας, επιχειρεί ένα πρώτο βήμα προς την ενίσχυση ενός κοινού επιστημονικού λόγου στο πεδίο (Τσίρης κ.ά., 2022).

Επίσης, σε θεσμικό επίπεδο, θεωρούμε αναγκαία τη διασύνδεση και συνεργασία με διεθνή μουσικοθεραπευτικά δίκτυα. Η ένταξη του ΕΣΠΕΜ σε οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας το 2008 (European Music Therapy Confederation, EMTC), και η Παγκόσμια Ομοσπονδία Μουσικοθεραπείας το 2016 (World Federation of Music Therapy, WFMT), είναι ένα θετικό βήμα. Μέσω της συνεχούς επαφής και στενής συνεργασίας με τους δυο αυτούς οργανισμούς, η ελληνική μουσικοθεραπευτική κοινότητα έχει τη δυνατότητα να παραμένει σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με μουσικοθεραπευτές που εργάζονται σε άλλες χώρες, να ενημερώνεται για τις διεθνείς επιστημονικές και επαγγελματικές εξελίξεις, να αντλεί πληροφορίες και γνώση από την εμπειρία τους κατά τη διαδικασία αναγνώρισης και νομοθετικής κατοχύρωσης, αλλά και να συμμετέχει στις τρέχουσες διεθνείς ενέργειες για την εξέλιξη του επαγγέλματος.

Πέραν των παραπάνω, αξίζει να αναγνωρίσουμε ότι η ένταση της ενασχόλησης με ζητήματα ρύθμισης του επαγγέλματος τείνει αρκετές φορές να οδηγεί σε ομφαλοσκόπηση και συχνά να απομακρύνει την ελληνική μουσικοθεραπευτική κοινότητα από τη διεθνή συζήτηση που ασχολείται με διαφορετικού τύπου προβληματισμούς. Θεματικές όπως οι επιβεβαιωτικές προσεγγίσεις, η προσβασιμότητα στη μουσικοθεραπεία και τη μουσικοθεραπευτική εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα και η ποικιλομορφία, η ετεροκανονικότητα στη μουσικοθεραπεία, αλλά και η οντολογία και η επιστημολογία του πεδίου κυριαρχούν στη διεθνή συζήτηση. Προς το παρόν όμως τα παραπάνω ζητήματα δεν φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητες στον διάλογο μεταξύ μουσικοθεραπευτών στην χώρα μας, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να συναντώνται παρωχημένες θεραπευτικές προσεγγίσεις και θέσεις.

Η συμμετοχή σε διεθνή τυπικά και άτυπα δίκτυα μπορεί να δώσει νέες προοπτικές στη θεραπευτική μας σκέψη και το θεωρητικό υπόβαθρο που ενημερώνει την πρακτική μας. Αντίστοιχα, η συμμετοχή σε παρόμοια διαθεματικά δίκτυα του ελληνικού χώρου, αλλά και η συνύπαρξη σε δίκτυα προβληματισμού, σχεδιασμού και αναστοχασμού με ανθρώπους που είναι χρήστες υπηρεσιών μουσικοθεραπείας και παραδοσιακά δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό των υπηρεσιών που τους αφορούν, ούτε καλούνται να τις συνδιαμορφώσουν και να τις αποτιμήσουν κριτικά, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε θετικές εξελίξεις. Αυτές οι εξελίξεις αφορούν πρωτίστως στο περιεχόμενο και στην ποιότητα των υπηρεσιών μουσικοθεραπείας, αλλά έχουν προεκτάσεις και στις ερευνητικές επιλογές και πρωτοβουλίες στο πεδίο.

Η εκπαίδευση των μουσικοθεραπευτών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για σπουδές στη μουσικοθεραπεία και παράλληλα σύγχυση για τη μορφή και το περιεχόμενο ενός τέτοιου προγράμματος, αλλά και τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληροί - μια σύγχυση που εντείνεται στην Ελλάδα λόγω της έλλειψης νομοθετικής ρύθμισης του πεδίου. Έτσι, κάθε ενδιαφερόμενος εν δυνάμει σπουδαστής, ο οποίος δεν οφείλει να διαθέτει την απαιτούμενη γνώση για κριτική αξιολόγηση, έχει στη διάθεσή του ένα πλήθος επιλογών: Ταχύρρυθμα διαδικτυακά σεμινάρια (τα οποία ενίοτε υποστηρίζουν ότι ο υποψήφιος μουσικοθεραπευτής δεν χρειάζεται να διαθέτει μουσικές γνώσεις), μονοετή, διετή ή τριετή προγράμματα από ωδεία, κέντρα δια βίου εκπαίδευσης, κ.ά. (τα οποία ανά περίπτωση πιστοποιούνται από φορείς που ελάχιστη σχέση έχουν με το αντικείμενο), και τα δύο μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο που προαναφέρθηκαν.

Δυστυχώς, και πέραν της καταστατικής θέσης του ΕΣΠΕΜ βάσει της οποίας η επαγγελματική ιδιότητα του μουσικοθεραπευτή αναγνωρίζεται από τον σύλλογο μόνο για αποφοίτους πανεπιστημιακών σπουδών,³ δεν έχει μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί ένας ανοιχτός διάλογος εντός της ελληνικής μουσικοθεραπευτικής κοινότητας αναφορικά με την ουσία και το απαιτούμενο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Ίσως είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που η ίδρυση, δομή και λειτουργία των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών αφορούν θεσμικά τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, θεωρούμε ότι μία διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και το επαγγελματικό σωματείο, σε μία χώρα όπου το επάγγελμα του μουσικοθεραπευτή δεν είναι ακόμα νομοθετικά κατοχυρωμένο, θα αποτελούσε ενέργεια δόκιμη, επωφελή και προς το γενικότερο συμφέρον της επιστήμης της μουσικοθεραπείας. Αυτή η κίνηση θα απηχούσε το παράδειγμα χωρών πρωτοπόρων στο χώρο της μουσικοθεραπείας, όπως των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου, ή της Αυστραλίας⁴ και θα βοηθούσε στην ισχυροποίηση και εδραίωση του επαγγέλματος.

Με αφορμή το ελληνικό παράδειγμα, αλλά και την εμπειρία άλλων χωρών, δημιουργούνται διάφοροι προβληματισμοί:

Ποιος αποφασίζει, για παράδειγμα, για το περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών ενός μεταπτυχιακού προγράμματος μουσικοθεραπείας;

Ανάλογα με το πλαίσιο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει διαφορετικές πρακτικές. Στις ΗΠΑ, η Αμερικανική Ένωση Μουσικοθεραπείας (American Music Therapy Association, AMTA) έχει ορίσει τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν και προτείνει ένα ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών. Ακολουθώντας, τα πανεπιστήμια που αναπτύσσουν προγράμματα μουσικοθεραπείας βάσει αυτών των κατευθυντηρίων γραμμών, τα υποβάλλουν στην AMTA προς πιστοποίηση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα προγράμματα σπουδών υπόκεινται σε τακτικό έλεγχο και πρέπει να πληρούν τις προϋποθέσεις που έχει θέσει το Συμβούλιο Επαγγελματιών Υγείας και Φροντίδας (Health and Care Professions

³ Η θέση του ΕΣΠΕΜ αντανάκλα την κυρίαρχη πρακτική στον Ευρωπαϊκό χώρο όπου με εξαίρεση ένα μικρό ποσοστό επί των προγραμμάτων που προσφέρονται από ιδιωτικούς φορείς (Ridder et al., 2015), η εκπαίδευση στη μουσικοθεραπεία γίνεται είτε σε τριετή προπτυχιακά, είτε σε διετή μεταπτυχιακά, είτε σε πενταετείς κύκλους ενσωματωμένων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών πανεπιστημιακών προγραμμάτων.

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πιστοποίηση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων από τους αντίστοιχους συλλόγους αυτών των χωρών, μπορείτε να επισκεφθείτε τους αντίστοιχους διαδικτυακούς τόπους: <https://www.musictherapy.org/careers/employment/>, https://www.musictherapy.org/assets/1/7/POLICIES_PROCEDURES_ACADEMIC_PROGRAM_APPR_OVAL_2018.pdf, <https://www.bamt.org/training/music-therapy-courses-hcpc-approved>, <https://www.austmta.org.au/about-us/how-to-become-an-rmt/>,

Council, HCPC) σε συνεργασία με τη Βρετανική Ένωση για τη Μουσικοθεραπεία (British Association for Music Therapy, BAMT). Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ότι ακόμη και πριν τη νομοθετική ρύθμιση του επαγγέλματος στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι εκπρόσωποι των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λειτουργούσαν τότε, και τα οποία διέφεραν στην προσέγγιση και στη φιλοσοφία τους, συμφώνησαν από κοινού σε κάποια βασικά κριτήρια που θα έπρεπε να πληρούν οι σπουδές μουσικοθεραπείας, επιτρέποντας ταυτόχρονα στο κάθε πρόγραμμα να διατηρεί την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Καταλυτικός βέβαια ήταν ο ρόλος που διαδραμάτισε ο Tony Wigram, μουσικοθεραπευτής και πρόεδρος του επαγγελματικού σωματίου τότε, ο οποίος προσπάθησε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι συγκρούσεις των διαφορετικών προσεγγίσεων και των υπευθύνων του εκάστοτε προγράμματος να γεφυρωθούν με απώτερο σκοπό ένα κοινό όραμα για τη μουσικοθεραπεία (Etkin & Tsiiris, 2010). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας είναι στη διαδικασία καθορισμού των ελάχιστων προτύπων για την εκπαίδευση στη μουσικοθεραπεία, ένα έργο με ιδιαίτερες προκλήσεις (Voigt κ.ά., 2022). Η κύρια δυσκολία δείχνει να έγκειται όχι τόσο στον καθορισμό των απαιτούμενων δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος μουσικοθεραπευτής, αλλά στο ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος για να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο αριθμός ωρών εποπτείας που απαιτούνται κατά την κλινική πρακτική άσκηση του φοιτητή, με κάποια προγράμματα να θεωρούν ότι αρκούν 10-20 ώρες και άλλα να απαιτούν περισσότερες από 100 ώρες.

Ποια είναι τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι διδάσκοντες ενός προγράμματος και ποιος ο ρόλος των διδασκόντων από άλλες ειδικότητες;

Και πάλι διεθνώς παρατηρούνται διάφορες πρακτικές, αλλά συνήθως η ομάδα διδασκόντων ενός προγράμματος απαρτίζεται από έναν σταθερό πυρήνα μουσικοθεραπευτών με πλούσια θεραπευτική εμπειρία και κατά προτίμηση με ερευνητικό έργο. Συμπληρώνεται δε από διδάσκοντες άλλων ειδικοτήτων και επισκέπτες καθηγητές, οι οποίοι δίνουν διαλέξεις σχετικά με ζητήματα της ειδικότητάς τους, χωρίς όμως να συμμετέχουν στη διδασκαλία και την αξιολόγηση που εμπίπτει στη θεωρητική και πρακτική μουσικοθεραπευτική κατάρτιση των φοιτητών. Στην Ελλάδα, λόγω του μικρού αριθμού μελών ΔΕΠ και μουσικοθεραπευτών με την απαιτούμενη ακαδημαϊκή, κλινική και ερευνητική γνώση, βλέπουμε να παρατηρείται το φαινόμενο να ζητείται η αρωγή διδασκόντων άλλων ειδικοτήτων ή μουσικοθεραπευτών με ελάχιστη κλινική ή/και ερευνητική εμπειρία, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται επαρκώς οι αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών σε ακαδημαϊκό και κλινικό επίπεδο.

Πώς οργανώνεται η κλινική πρακτική άσκηση και εποπτεία των εκπαιδευόμενων μουσικοθεραπευτών;

Κοινή μας θέση είναι ότι η κλινική πρακτική άσκηση -γνωστή και ως «βασισμένη στην πράξη μάθηση»- αποτελεί ίσως το πιο ευαίσθητο και κομβικό κομμάτι της εκπαίδευσης ενός μουσικοθεραπευτή. Απαιτείται προσεκτικός και εκ των προτέρων σχεδιασμός, στενή συνεργασία με την μουσικοθεραπευτική κοινότητα στη χώρα και κριτήρια επιλογής των κατάλληλων φορέων που θα φιλοξενήσουν την πρακτική, καθώς και των μουσικοθεραπευτών και των εποπτών που θα πλαισιώσουν τους φοιτητές. Η σχέση μεταξύ του πανεπιστημίου, του φορέα και του επόπτη είναι σημαντικό να είναι στενή και αμφίδρομη, αλλά και σαφώς προσδιορισμένη και οριοθετημένη για την προστασία όλων των εμπλεκόμενων, με τους φοιτητές να υποστηρίζονται σε διαρκή και σταθερή βάση. Δυστυχώς στη χώρα μας τα πλαίσια κλινικής άσκησης είναι περιορισμένα σε αριθμό και δεν είναι ανάλογα οργανωμένα ώστε να πληρούν τις κλινικές απαιτήσεις

μιας άρτιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα πολλοί φοιτητές να δυσκολεύονται κατά την αναζήτηση εποπτών και δομημένων πλαισίων για την πρακτική τους άσκηση. Καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό λοιπόν να λαμβάνεται υπόψη αυτός ο παράγοντας όσον αφορά τις αποφάσεις για τον αριθμό των εισακτέων στα αντίστοιχα προγράμματα, ώστε από την αρχή να διασφαλίζεται η επαρκής διαθεσιμότητα κλινικών πλαισίων και υποστηρικτικών δομών.

Αναφερόμενοι στη μουσικοθεραπεία, οι Schneider και συν. (1968, σελ. 4), επισημαίνουν ότι οι «τρεις ουσιώδεις τομείς που είναι απαραίτητοι, όπως και σε κάθε κλάδο, είναι η θεωρία, η πρακτική και η έρευνα». Αυτό χρειάζεται να αντανακλάται ισόρροπα στα προγράμματα σπουδών και να αποτελέσει τη βάση για την εξέλιξη του επαγγέλματος. Ελπίζουμε ότι, τα επόμενα χρόνια, οι διαφορετικές απόψεις και πρακτικές μέσα στην ελληνική μουσικοθεραπευτική κοινότητα θα μπορέσουν να ενταχθούν σε έναν τεκμηριωμένο διάλογο και μια συνεργατική προοπτική, δημιουργώντας υψηλών προδιαγραφών εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και έναν συνολικό σχεδιασμό και όραμα για το μέλλον του επαγγέλματος. Μια τέτοια εξέλιξη φυσικά προϋποθέτει να αντέξουμε, να επιτρέψουμε και σταδιακά να αγκαλιάσουμε την πολυφωνία που υπάρχει στη χώρα μας, ορίζοντας όμως μαζί κάποιες βασικές εγγυήσεις ποιότητας, ώστε οι διαφορετικές προσεγγίσεις να αναπτύσσονται παράλληλα και να συναντιούνται δημιουργικά.

Καθώς η επιστήμη της μουσικοθεραπείας εξελίσσεται και αλλάζει σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας και τα νέα επιστημονικά δεδομένα, η συνεχιζόμενη δια βίου εκπαίδευση είναι αναγκαία για τους μουσικοθεραπευτές (Harrison, 2015). Η έρευνα στο πεδίο ενημερώνει τη θεραπευτική πράξη και αντίστοιχα η θεραπευτική πράξη ενημερώνει την έρευνα (Τσίρης κ.ά., 2019). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μουσικοθεραπευτές να χρειάζεται να παραμένουν συνεχώς ενημερωμένοι ως προς τις τελευταίες ερευνητικές εξελίξεις. Σύμφωνα με τον Eraut (1994, σελ. 236), η συμμετοχή σε ευκαιρίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης προϋποθέτει:

μία ηθική δέσμευση παροχής υπηρεσίας προς όφελος των πελατών, μία επαγγελματική υποχρέωση αυτοπαρατήρησης και τακτικής αυτοαξιολόγησης της θεραπευτικής πρακτικής, μία επαγγελματική υποχρέωση διεύρυνσης των πρακτικών, αναστοχασμού των εμπειριών και εξέλιξης των γνώσεων, μία υποχρέωση επαγγελματικής και εργασιακής σχέσης για την συνεισφορά στην ποιότητα του οργανισμού παροχής υπηρεσιών, καθώς και μία υποχρέωση αναστοχασμού και συμβολής στον διάλογο για τον μεταβαλλόμενο ρόλο του κλάδου στην ευρύτερη κοινωνία.

Αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας και της δια βίου εκπαίδευσης των μουσικοθεραπευτών αποτελεί η εποπτεία, η διαδικασία κατά την οποία κάθε επαγγελματίας επεξεργάζεται το υλικό της πρακτικής του σε συνεργασία με έναν έμπειρο επόπτη (Odell-Miller, 2009). Η εποπτική υποστήριξη περιλαμβάνει ένα φάσμα διαφορετικών προσεγγίσεων και πρακτικών, που σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται μεταξύ άλλων από το υπόβαθρο του κάθε μουσικοθεραπευτή, τη δομή στην οποία εργάζεται, αλλά και τις προσωπικές ανάγκες και προτιμήσεις του. Ειδικότερα, η εποπτεία μετά την επιστροφή στην Ελλάδα από σπουδές στο εξωτερικό αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση: αφενός ο μικρός αριθμός της κοινότητας μουσικοθεραπευτών δυσκολεύει την αποφυγή διττών σχέσεων, αφετέρου προκύπτουν πρακτικές δυσκολίες της εξ αποστάσεως εποπτείας (όπως οι περιορισμοί αναφορικά με το μούρασμα και την επεξεργασία του μουσικού υλικού, αλλά και τις διαφορετικές κουλτούρες). Οι δυσκολίες αυτές μας οδηγούν συχνά στη διαμόρφωση σχημάτων που βασίζονταν στην ομότιμη εποπτεία (Gkoní et al., 2010) ή την εποπτεία με άλλους επαγγελματίες.

Μία θετική εξέλιξη στα ζητήματα αυτά ήταν η πρωτοβουλία του ΕΣΠΕΜ να θεσπίσει κριτήρια για την παροχή εποπτείας και να δημιουργήσει μητρώο εποπτών. Το βήμα αυτό, σε συνδυασμό με τη δημιουργία κώδικα ηθικής και δεοντολογίας, αλλά και ενός οργανωμένου πλαισίου για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των μελών, ευχόμαστε ότι θα ενισχύσει και θα εδραιώσει μια νέα κουλτούρα στην ελληνική μουσικοθεραπευτική κοινότητα.

Στο πλαίσιο διατήρησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μουσικοθεραπευτών και σύμφωνα και με τις καλές πρακτικές που προτείνει η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας, είναι χρήσιμο οι επαγγελματίες να επιδιώκουν περαιτέρω εξειδικεύσεις (π.χ. νευρολογικής μουσικοθεραπείας/NMT, μουσικοθεραπεία σε εντατικές μονάδες νοσηλείας νεογνών/NICU-MT, φωνητικής ψυχοθεραπείας/AVPT) ώστε να εμπλουτίζουν συνεχώς τα μέσα και τα εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα ληπτών των υπηρεσιών τους. Η συνεχής υποστήριξη της μουσικότητας των επαγγελματιών μουσικοθεραπείας, αν και φαντάζει αυτονόητη, πολύ συχνά χρειάζεται αρκετή προσπάθεια για να επιτευχθεί. Η προστασία και η διατήρηση ενός ζωντανού προσωπικού χώρου μουσικής έκφρασης λειτουργεί προστατευτικά και διευκολυντικά τόσο για τους ίδιους τους μουσικοθεραπευτές, όσο και για τους θεραπευόμενούς τους.

Αναστοχασμοί αντί επιλόγου

Η μουσικοθεραπεία ως σύγχρονο επιστημονικό πεδίο έχει μία μακρά πορεία με βασικούς πρωτοπόρους τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο. Άλλοτε υιοθετώντας και προσαρμόζοντας, και άλλοτε εξελίσσοντας τα πεδία της έρευνας, της θεραπευτικής πράξης και της εκπαίδευσης του κλάδου, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, οι μουσικοθεραπευτικές κοινότητες των υπόλοιπων χωρών συμβάλλουν πλέον εδώ και αρκετά χρόνια στην εξέλιξη του κλάδου. Η ιστορία της μουσικοθεραπείας σε χώρες που η ειδικότητα είναι αναγνωρισμένη μας διδάσκει πως τα βήματα γίνονται αργά, σταδιακά, με μεγάλη προσπάθεια και πως δεν μπορούμε να παρακάμψουμε τις κοινωνικοπολιτικές διεργασίες της εκάστοτε χώρας, όσο κι αν θα ευχόμασταν να βρεθούμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα γρηγορότερα. Ωφελούμενη από την εμπειρία των άλλων χωρών, η Ελλάδα ήδη χρησιμοποιεί τη θεωρητική και πρακτική δομή που έχουν αναπτύξει. Είναι όμως αναγκαίο ο κλάδος να βρίσκεται συνεχώς σε διαδικασία εξέλιξης ώστε να προσαρμόζεται και να τροποποιείται πάντα με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της χώρας (Ridder & Tsiris, 2015).

Μέσα από την ανάπτυξη των τριών αξόνων που αναλύθηκαν παραπάνω – θεραπευτική πράξη, δικτύωση, εκπαίδευση– επιχειρήθηκε η αποτύπωση όψεων της σημερινής πραγματικότητας της μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα με τις δυσκολίες και τις θετικές εξελίξεις της, με έμφαση στις ανάγκες του κλάδου για την εδραίωση και κατοχύρωσή του. Κρίνουμε λοιπόν απαραίτητο, προκειμένου να προσδιοριστεί και το πλαίσιο και το περιεχόμενο της μουσικοθεραπευτικής πράξης, να συνεχίζεται ο ανοιχτός διάλογος. Άλλωστε, η διαδικασία της έγκυρης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας αποτελεί ένα σημαντικό βήμα που ξεκινάει από εμάς, τους ίδιους τους μουσικοθεραπευτές. Και όπως εύχεται η Geiger (2020, σελ. 11),

Είθε κάθε ένας μας θαρραλέα να ενεργεί με πολιτισμική αυτεπίγνωση και ταπεινότητα, να αναζητά την αλήθεια, τη δικαιοσύνη και την ισονομία στη δουλειά και στις σχέσεις μας, και να επιδιώκει την αριστεία στο επάγγελμα της μουσικοθεραπείας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Α., Καγιάφα, Ν., Κάρκου, Β., Λυκοπούλου, Μ., Μπάμπαλης, Τ., Μπιτζαράκη, Α., Μπουζιώτη, Κ., Σαμπαθιανάκη, Ε., & Τσίρης, Γ. (2016). Η ομάδα ΚΑΤΙ: Βιώματα και αναστοχασμοί σχετικά με τη σύμπραξη των θεραπειών μέσω τεχνών. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό Περιοδικό Μουσικοθεραπείας, Ειδικό Τεύχος* 8(1), 68-80.
- Aigen, K. (2014). *The study of music therapy: Current issues and concepts*. Routledge.
- Akoyunoglou, M. (2023). Being a music therapist in Greece: A long and winding road. Special Issue: Proceedings of the 17th WFMT World Congress of Music Therapy, *Music Therapy Today*, 18(1), 364-365. https://issuu.com/presidentwfmt/docs/mt_today_vol.18_no._1
- Akoyunoglou, M., Adamopoulou, C., Bouzioti, K., Etmektsoylou, I., Kalliodi, C., Koukourakis, D., & Froudaki, M. (2022). An autoethnographic exploration of a music therapists' network formed during the pandemic. In M. Dowling, C. Hussey, E. Maclean & G. Tsisiris (Eds.), Abstracts of the 12th European Music Therapy Conference. *British Journal of Music Therapy*, Online Special Edition, 65. <https://journals.sagepub.com/page/bjmb/abstractsofthe12theuropeanmusictherapyconference>
- Ansdell, G., & Stige, B. (2018). Can music therapy still be humanist? *Music Therapy Perspectives*, 36(2), 175-182.
- Baines, S. (2021). Anti-oppressive music therapy: Updates and future considerations. *The Arts in Psychotherapy*, 75, 101828.
- Bruscia, K. E. (1989). *Defining music therapy*. Barcelona Publishers.
- Bruscia, K.E. (1987). Professional identity issues in music therapy education. In C. Dileo-Maranto & K. Bruscia (Eds.), *Perspectives on music therapy education and training* (pp. 17-29). Temple University.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy*. Barcelona Publishers.
- Clements-Cortes, A. (2013). Burnout in music therapists: Work, individual, and social factors. *Music Therapy Perspectives*, 31(2), 166-174. <https://doi.org/10.1093/mtp/31.2.166>
- de Witte, M., Pinho, A. D. S., Stams, G. J., Moonen, X., Bos, A. E., & van Hooren, S. (2022). Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16(1), 134-159.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Routledge.
- ΕΣΠΕΜ (2017). *Καταστατικό του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών*. <https://drive.google.com/file/d/1WGkKn3zjZct8P2BUzMSGc7-x1q35BIV/view>
- Etkin, P., & Tsisiris, G. (2010). On developing policies and practices in music therapy: Personal reflections from the experience of Nordoff Robbins in London. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 2(1), 12-24.
- Froudaki, M., Adamopoulou, C., & Theodoropoulos G. (2019). Lilian Voudouri "Institute of Creative Arts Therapies". *Pre-conference Symposium "Creative Arts Interconnection – Paideia – Therapy: Music and Arts Therapies on Healthcare Settings*, Department of Music Studies, Aristotle University, Thessaloniki.
- Geiger, J. (2020). Personal reflection on board leadership and ethical decision-making. *Music Therapy Perspectives*, 38(1), 9-12. <https://doi.org/10.1093/mtp/miz026>
- Gkoni, S., Kalliodi, C., & Koukourakis, D. (2010, May 5-9). *Embarking in music therapy peer supervision: where is this boat taking us?* [Paper presentation] 8th European Music Therapy Conference "Evidence for Music Therapy, Research, Practice and Education", Cadiz, Spain.
- Gooding, L. F. (2019). Burnout among music therapists: An integrative review. *Nordic Journal of Music Therapy*, 28(5), 426-440. <https://doi.org/10.1080/08098131>
- Hacket, S. (2016). The combined arts therapies team: Sharing practice development in the National Health Services in England. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 8(1), 42-49.
- Harrison, A. (2015). Continuing professional development – Why, what and how? *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 7(1), 62-66.
- Kalliodi, C. (2022). Creating a video library to support parents of hospitalised infants in a Greek NICU. In M. Dowling, C. Hussey, E. Maclean & G. Tsisiris (Eds.), Abstracts of the 12th European Music Therapy Conference. *British Journal of Music Therapy*, Online Special Edition, 65. <https://journals.sagepub.com/page/bjmb/abstractsofthe12theuropeanmusictherapyconference>
- Κάρκου, Β., Τσίρης, Γ., & Καγιάφα, Ν. (2019). Εκπαίδευση και επαγγελματική αναγνώριση για τους θεραπευτές μέσω τέχνης: Ευρωπαϊκές προοπτικές. Στο Λ. Γιώτης, Δ. Μαραβέλης, Α. Πανταγούστου & Ε. Γιαννούλη (Επιμ.), *Η συμβολή των ψυχοθεραπειών μέσω τέχνης στην ψυχιατρική θεραπευτική* (σσ. 332-340). Εκδόσεις Βήτα.

- Kern, P., & Tague, D. B. (2017). Music therapy practice status and trends worldwide: An international survey study. *Journal of Music Therapy*, 54(3), 255–286. <https://doi.org/10.1093/jmt/thx011>
- Köhler, F., Martin, Z.-S., Hertrampf, R.-S., Gäbel, C., Kessler, J., Ditzen, B., & Warth, M. (2020). Music Therapy in the Psychosocial Treatment of Adult Cancer Patients: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 651. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00651>
- Koukourakis, D. (2022). Music Therapy in Pediatric Hospitals offered by a non-profit organization as a voluntary service: opportunities and challenges. *Proceedings of the Child Music Therapy Conference “Health for Children with Music”*, Helsinki, April 26-27, 2022. https://www.hus.fi/sites/default/files/2022-04/health-for-children-with-music-2022_abstract-book.pdf
- Leonard, H. (2020). A problematic conflation of justice and equality: The case for equity in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 38(2), 102-111.
- Letule, N., & Ala-Ruona, E. (2016). An overview of the music therapy professional recognition in the EU. *Specialusis Ugdymas/Special Education*, 1(34), 120-144.
- Lauw, E. (2017). When home feels familiar but yet so foreign—The professional readjustment experiences of returning internationally-trained Singaporean music therapists. *Music Therapy Perspectives*, 35(2), 239–246. <https://doi.org/10.1093/mtp/miw020>
- Moreno-Morales, C., Calero, R., Moreno-Morales, P., & Pintado, C. (2020). Music therapy in the treatment of dementia: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Medicine*, 7, 160. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00160>
- Mayer-Benarous, H., Benarous, X., Vonthron, F., & Cohen, D. (2021). Music therapy for children with autistic spectrum disorder and/or other neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 643234. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643234>
- Millerson, G. (1964). *The qualifying associations: A study in professionalization*. Routledge & Paul.
- Moss, H. (2021). *Music and creativity in healthcare settings: Does music matter?* Routledge.
- Nigar, N. (2021). Networking and professional development in today’s world of work. *Academia Letters*, Article 494. <https://doi.org/10.20935/AL494>.
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 20, παρ. 2.2, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 199/ Α’/ 2-10-2008)
- Odell-Miller, H. (2009). The history and background of supervision in music therapy. In H. Odell-Miller & E. Richards (Eds.), *Supervision of music therapy. A theoretical and practical handbook* (pp. 5-22). Routledge.
- Papadopoulou, M. C. (2012). Boundaries and music therapy practices in Greece: A small qualitative study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 4(1), 23-33.
- Ridder, H. M., Lerner, A., & Suvini, F. (2015). The role of the EMTC for development and recognition of the music therapy profession. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 7*(1), 13-22.
- Ridder, H. M., & Tsisir, G. (2015). ‘Thinking globally, acting locally’: Music therapy in Europe. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 7*(1), 3-9.
- Rolvjord, R., & Stige, B. (2015). Concepts of context in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(1), 44-66. <https://doi.org/10.1080/08098131.2013.861502>
- Sequera-Martin, M., Ramos-Fuentes, M.I., Garrido-Ardila, E.M., Sánchez-Sánchez, C., de la Torre-Risquez, A., & Rodríguez Mansilla, J. (2021). Prevalence of burnout syndrome and job satisfaction in music therapists in Spain: A cross-sectional, descriptive study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9108. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179108>
- Shoemark, H., Bates, D., Collier, E., Hannan, A., Harman, E., Kennelly, J., Knott, D., Thomas, A., & Troyano, A. P. (2022). Collective experiences in medical music therapy teams during COVID-19. *Nordic Journal of Music Therapy*, 31(3), 228-243. <https://doi.org/10.1080/08098131.2022.2040578>
- Stige, B. (2014). Community music therapy and the process of learning about and struggling for openness. *International Journal of Community Music*, 7(1), 47-55
- Stewart, D. (2004). Narratives in a new key: Transformational contexts in music therapy. In M. Pavlicevic & G. Ansdell (Eds.), *Community music therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Τσίρης, Γ. (Επιμ.). (2011). “Μουσικοθεραπεία: Θεωρία και πράξη”: Πρακτικά της 1ης επιστημονικής ημερίδας του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος 2011, 1-70.
- Τσίρης, Γ., Ακογιάννου, Μ., Παπασταύρου, Δ., & Κατοστάρη, Κ. (Επιμ.). (2022). *Λεξικό Μουσικοθεραπείας: Τόπος διεπιστημονικών συναντήσεων*. Approaches PLUS.

<https://approaches.gr/el/dictionary/>

- Τσίρης, Γ., Πασιαλή, Β., & Δημητριάδης, Τ. (2019). Ερευνητικές προσεγγίσεις και προοπτικές στη μουσικοθεραπεία. Στο Λ. Γιώτης, Δ. Μαραβέλης, Α. Πανταγούστου & Ε. Γιαννούλη (Επιμ.), *Η συμβολή των ψυχοθεραπειών μέσω τέχνης στην ψυχιατρική θεραπευτική* (σσ. 447-452). Εκδόσεις Βήτα.
- Tsirir, G. (2011). Music therapy in Greece. *Voices: A World Forum for Music Therapy*.
- Tsirir, G., & Ceccato, E. (2020). Our sea: Music therapy in dementia and end-of-life care in the Mediterranean region. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 12(2), 224-229.
- Tsirir, G., & Kalliodi, C. (2020). Music therapy in Greece and its applications in dementia and end-of-life care. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 12(2), 233-249.
- Voigt, M., Ala-Ruona, E., Pehk, A., Mercadal-Brotons, M., Hakvoort, L., Gerlichova, M., & Watson, T. (2022). Music therapy training in Europe: A “disturbance” in the development of recommendations for minimum standards? In M. Dowling, C. Hussey, E. Maclean & G. Tsiris (Eds.), Abstracts of the 12th European Music Therapy Conference. *British Journal of Music Therapy*, Online Special Edition, 53.
<https://journals.sagepub.com/page/bjmb/abstractsofthe12theuropeanmusictherapyconference>
- Whitehead-Pleaux, A., & Tan, X. (Eds.). (2019). *Cultural intersections in music therapy: Music, health, and the person*. Barcelona Publishers.

Μυράλης, Γ. (2023). Συμπόσιο: Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών μουσικών. 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. 467-469). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΣΥΜΠΟΣΙΟ IV

Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών μουσικών

Συντονιστής

Γιάννης Μυράλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής Εκπαίδευσης και Σαξοφώνου,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
y.miralis@euc.ac.cy

Η σημαντικότητα της ενασχόλησης με τη μουσική έχει υποστηριχθεί από πολλούς φιλοσόφους, παιδαγωγούς και καλλιτέχνες από αρχαιότατων χρόνων. Στη σύγχρονη εποχή, ένα διευρυμένο πεδίο ερευνών εστιάζει στο πώς η μουσική ενασχόληση και δημιουργία μπορεί να αναπτύξει και να προωθήσει τα θετικά συναισθήματα των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτή τη δραστηριότητα (Kamioka et al., 2014· MacDonald et al., 2012). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα και ομάδες ενδέχεται να δημιουργεί θετική επίδραση στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος και ψυχική πίεση (Sanal & Gorsev, 2014). Ωστόσο δεν υπάρχει ακόμη τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση σε ικανοποιητικό βαθμό σχετικά με το φάσμα των πτυχών της μουσικής δραστηριότητας και πώς αυτές επηρεάζουν καθορισμένες συνθήκες ή πτυχές της ψυχικής ευεξίας και ευημερίας. Ειδικότερα η αναπαραγωγή μουσικής είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα που εκτός των άλλων εστιάζει και στην κοινωνική έκφασή της και πιθανώς να ασκεί μη λεκτικές σωματικές και πνευματικές διεργασίες (MacDonald & Wilson, 2014).

Το συμπόσιο εστιάζει στην εξέταση της επίδρασης που έχει η μουσική πράξη και δημιουργία στην ευζωία και ψυχική ευεξία μαθητών και ερασιτεχνών μουσικών στην Ελλάδα και Κύπρο. Συγκεκριμένα, μέσα από πρόσφατες έρευνες που εστίασαν σε ατομικά μαθήματα μουσικής σε ωδεία καθώς και σε χορωδιακά και οργανικά κοινοτικά σύνολα, εξετάστηκε και αναλύθηκε με ποιο τρόπο οι μαθητές και ερασιτέχνες μουσικοί βελτιώνουν την προσωπική τους ευζωία και ψυχική ευεξία μέσα από τα πλαίσια του ατομικού μαθήματος και της συλλογικής μουσικής πράξης αντίστοιχα.

Στα κοινοτικά σύνολα που αφορούν σε χορωδίες και μπάντες ερασιτεχνών οι έρευνες αυτές αφορούν ενήλικα κυρίως άτομα που συγκεντρώνονται τακτικά (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα) για να τραγουδούν ή για να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο σε χορωδία ή σε σύνολο πνευστών στην Ελλάδα και την Κύπρο αντίστοιχα. Οι ερασιτέχνες μουσικοί που συμμετέχουν στα διάφορα μουσικά σύνολα, φωνητικά ή οργανικά, αποτελούν μια ξεχωριστή και πολύ ενεργή ομάδα με πλούσια καλλιτεχνική δραστηριότητα, η οποία έχει πολλαπλά οφέλη και θετική επίδραση σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας. Η ανάπτυξη σχέσεων και κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στα συγκεκριμένα μουσικά σύνολα διαμορφώνει ένα ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό δίκτυο με πολλαπλά ψυχοσωματικά οφέλη (Scott, 2000). Παρόλα αυτά, μέχρι πρόσφατα οι ερασιτέχνες μουσικοί, δεν κατάφεραν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας, μια και η πλειοψηφία των ερευνών από το χώρο της μουσικής παιδαγωγικής εστίαζαν κυρίως στο τι γίνεται στα πλαίσια της τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης, της ωδειακής μουσικής εκπαίδευσης καθώς και σε επαγγελματίες μουσικούς.

Στην πρώτη παρουσίαση του συμποσίου, η Δρ. Μαρία Βαρβαρίγου διευκρίνισε

ότι η ευζωία μπορεί να διαχωριστεί στη σωματική (Clift, 2012· Creech et al., 2014), γνωστική (Jutras, 2011· Taylor, 2012), ψυχολογική/συναισθηματική (Creech et al., 2014· Dabback & Smith, 2012) και κοινωνική ευζωία (Goodrich, 2019· Weren et al., 2017). Περαιτέρω, πρότεινε ένα θεωρητικό πλαίσιο –αυτό των ‘πολύπλευρων πιθανών μουσικών εαυτών’ (manifold musical possible selves) (Creech, Varvarigou and Hallam, 2020)– που δίνει τη δυνατότητα σε ερασιτέχνες μουσικούς ανεξαρτήτου ηλικίας, επιπέδου μουσικής κατάρτισης, και άλλων χαρακτηριστικών, να δημιουργήσουν μουσικές εμπειρίες που ενισχύουν την προσωπική τους ανάπτυξη και ευζωία μέσα από τη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες. Τέλος, αναφέρθηκαν παραδείγματα από μουσικά προγράμματα όπου ερασιτέχνες μουσικοί μιλούν για τους πολύπλευρους πιθανούς μουσικούς τους εαυτούς και πώς αυτοί συμβάλλουν στην ευζωία τους, μαζί με προτάσεις για το ρόλο των μουσικών συντονιστών στην ενίσχυση του αισθήματος της ευζωίας στους συμμετέχοντες σε ερασιτεχνικές μουσικές δραστηριότητες

Στη δεύτερη παρουσίαση του συμποσίου η Άλκηστις Τόγια εστίασε στα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών σε χορωδίες ερασιτεχνών ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αναφέρονταν στις απόψεις ενηλίκων χορωδών για τη συμμετοχή τους σε χορωδιακά σύνολα και κατά πόσο η συμμετοχή τους αυτή σχετίζεται με την ψυχική ευζωία και τη συναισθηματική τους αποφόρτιση.

Στην τρίτη παρουσίαση του συμποσίου ο Δρ. Γιάννης Μυράλης εστίασε σε πορίσματα πρόσφατων ερευνών που αφορούν τις απόψεις ερασιτεχνών μελών φιλαρμονικών ορχηστρών σχετικά με το ρόλο που παίζει η συμμετοχή τους σε οργανικά σύνολα στη ζωή τους και πώς επιδρά στην ψυχική τους ευζωία και τη συναισθηματική τους αποφόρτιση. Μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις εξετάστηκε ο ρόλος του μαέστρου, η επίδραση του ρεπερτορίου, οι προτιμητέες μουσικές δραστηριότητες, καθώς και η συνολική επίδραση που έχει η συμμετοχή στο μουσικό σύνολο στη ζωή των μελών.

Τέλος, στην τέταρτη παρουσίαση του συμποσίου η Άση Κονδυλίδου εστίασε στο ατομικό μάθημα εκμάθησης πιάνου στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης και πρότεινε τρόπους εκσυγχρονισμού του μαθήματος εκμάθησης μουσικού οργάνου έτσι ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες τάσεις της μουσικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, σε πολλές χώρες έχουν αρχίσει να εξετάζονται τρόποι με τους οποίους η ωδειακή εκπαίδευση να εκσυγχρονιστεί έτσι ώστε να προωθηθεί η ευημερία των σπουδαστών μέσα από την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα, το δικαίωμα στις επιλογές, εξασφαλίζοντας έτσι την αφοσίωση, τη συνέχεια και την ευχαρίστηση στη μάθηση (Evans, 2015). Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (BPN) από τη θεωρία του αυτο-προσδιορισμού, δηλαδή της αυτονομίας, της επάρκειας και της συσχέτισης, επιδρά καθοριστικά στην σχέση των σπουδαστών με τη μουσική και προωθεί την ευζωία τους (Bonnevill-Roussy et al., 2020), η Κονδυλίδου προσπάθησε να ανοίξει μια γενικότερη συζήτηση για την ωδειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα με στόχο τη δια βίου μάθηση στη μουσική.

Λέξεις κλειδιά: κοινοτική μουσική, θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ευζωία και μουσικά σύνολα, ερασιτέχνες μουσικοί, δια βίου μάθηση, ωδειακή εκπαίδευση

SYMPOSIUM IV

Mental wellbeing and musicking of amateur musicians

Moderator

Yannis Miralis

Associate Professor of Music Education and Saxophone, European University Cyprus
y.miralis@euc.ac.cy

Abstract

Music in the modern age is estimated to greatly contribute to improving mental wellbeing through an enlarged scope of research, which focus on how musical engagement and creation can develop and promote the positive emotions of people involved in this activity (MacDonald et al., 2012; Kamioka et al., 2014). Research argues that participation in musical sets and groups may create a positive result in reducing negative emotions, such as anxiety and mental pressure (Sanal & Gorseev, 2014). However, there is still quite substantiated scientific knowledge on the range of aspects of musical activity and how they affect defined conditions or aspects of mental well-being and prosperity. In particular, music reproduction is a complex activity that, among other things, also focuses on its social aspect and is likely to exercise non-verbal physical and spiritual processes (MacDonald & Wilson, 2014). This symposium focuses on the effect of musical act and creation in the mental well-being of amateur musicians in Greece and Cyprus. Through recent surveys in choral and organic community sets as well as in individual music courses in conservatories, it will be described, explored and analyzed whether amateur musicians experience mental well-being through the musical act. At Community music ensembles relating to amateur choirs and bands, surveys involve people (mainly adults) who gather regularly (at least once a week) to sing or play a musical instrument in a chorus or a symphonic band in Greece and Cyprus respectively. Participants in musical ensembles (vocals or organic) are a community that contributes to developing important artistic experience with multiple benefits and positive impact on many areas of everyday life. At the same time, the development of relationships and social ties between the members participating in the specific ensembles forms a very important social network with multiple psychosomatic benefits (Scott, 2000).

Keywords: community music, theory of self-determination, well-being and music ensembles, amateur musicians, lifelong learning, conservatory education

Τόγια, Α. (2023). Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών χορωδιών στην Ελλάδα: Μελέτη περίπτωσης δύο χορωδιών ερασιτεχνών ενηλίκων στη Θεσσαλονίκη. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 470-475). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ψυχική ευζωία και μουσική ενασχόληση ερασιτεχνών χορωδιών στην Ελλάδα: Μελέτη περίπτωσης δύο χορωδιών ερασιτεχνών ενηλίκων στη Θεσσαλονίκη

Άλκηστις Τόγια

Μαέστρος χορωδιών ερασιτεχνών ενηλίκων, εκπαιδευτικός μουσικής,
Υποψήφια Διδάκτωρ στη χορωδιακή εκπαίδευση για ερασιτέχνες χορωδούς
alkististogia@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση εστιάζει στην ευζωία που βιώνουν ερασιτέχνες ενήλικοι χορωδοί μέσω της συμμετοχής τους σε χορωδιακές κοινότητες, όπως παρουσιάζεται στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και στα αποτελέσματα δύο πρόσφατων ερευνών σε χορωδίες ερασιτεχνών ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών επικεντρώνονται στις απόψεις ερασιτεχνών ενηλίκων χορωδιών για τη συμμετοχή τους σε χορωδιακά σύνολα και κατά πόσο η συμμετοχή τους αυτή σχετίζεται με την ψυχική ευζωία και τη συναισθηματική τους αποφόρτιση.

Λέξεις κλειδιά: ευζωία, ερασιτεχνικές χορωδίες, ενήλικες, μουσική ενασχόληση

Mental wellbeing and musicking of amateur choristers in Greece

Alkistis Togia

Conductor of amateur choirs, Music Educator
PhD Cand. National & Kapodistrian University of Athens
alkististogia@gmail.com

Abstract

This presentation focuses on the well-being experienced by amateur adult choir members through their participation in choir communities, as presented in the pre-existing literature, but also on the results of two recent studies on adult amateur choirs in Greece. The results of these studies focus on the views of amateur adult choir members on their participation in choral ensembles and whether their participation is related to their mental well-being and emotional discharge.

Keywords: wellbeing, amateur choirs, adult choristers, musicking

Εισαγωγή

Η έννοια της ευημερίας/ευζωίας είναι ένας όρος αναζήτησης στη σύγχρονη πραγματικότητα του δυτικού κόσμου, ο οποίος σχετίζεται με την κατάσταση της υγείας και της ευτυχίας των ανθρώπων μέσα από μία εξολοκλήρου βιωματική διάσταση (Williamson & Bohnsor, 2019). Σύμφωνα με τους Dodge et al. (2012), «Η ευζωία σε βάθος χρόνου υφίσταται όταν τα άτομα αποκτούν πρόσβαση στις κατάλληλες ψυχολογικές, κοινωνικές και φυσικές παροχές που χρειάζονται για να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε μια συγκεκριμένη ψυχολογική, κοινωνική ή και σωματική πρόκληση» (σελ. 337).

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα στο πώς μπορούν τα άτομα μιας μουσικής κοινότητας να βιώσουν ψυχική ευζωία στη σύγχρονη εποχή, οι έρευνες των τελευταίων

30 ετών μας δείχνουν πως η μουσική συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της ψυχικής ευζωίας των ατόμων αυτών. Κατα συνέπεια η συμμετοχή των μελών μια μουσικής κοινότητας στις διάφορες δράσεις της αποτελεί σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικών συναισθημάτων, τα οποία προωθούν την ψυχική ευζωία των μελών της (MacDonald et al., 2012α; Kamioka et al., 2014).

Ειδικότερα ένα άτομο τραγουδώντας ή παίζοντας μουσικά όργανα σε σύνολα και μουσικές κοινότητες πιθανώς να συμβάλει στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι το άγχος και η ψυχική πίεση (Sanal & Gorsev, 2014), καθώς ο μουσικός ρυθμός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα βελτίωσης ακόμα και σοβαρών προβλημάτων υγείας (Thaut et al., 2009). Ωστόσο δεν υπάρχει ακόμη τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση σχετικά με το φάσμα συγκεκριμένων πτυχών που επηρεάζουν τη μουσική συμμετοχή, καθώς και των πτυχών που επηρεάζουν την ψυχική ευζωία και ευρύτερα την ευημερία των ατόμων που συμμετέχουν σε μία μουσική κοινότητα. Επιπλέον η ενασχόληση με τη μουσική και η εκτέλεσή της είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που, εκτός των άλλων, εστιάζει και στην κοινωνική έκφασή της και πιθανώς να συντελεί σε μη λεκτικές σωματικές και πνευματικές διεργασίες (MacDonald & Wilson, 2014).

Κοινοτική μουσική και ψυχική ευζωία

Στη σύγχρονη εποχή η ομαδική μουσική δραστηριότητα έχει αποδειχτεί μέσα από έρευνες πως συμβάλλει στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, στην κοινωνικοποίηση και βελτίωση της ευζωίας των ατόμων με στόχο την ψυχική και σωματική ευημερία (Diener, 2009, Willingham, 2005). Ωστόσο, οι έρευνες των τελευταίων 20 ετών αναφορικά με τη μουσική δράση των ατόμων τα οποία συμμετέχουν σε μουσικές ομάδες εστίασαν περισσότερο γύρω από τη χορωδιακή μουσική δραστηριότητα (Williamson & Bonshor, 2019) και επικεντρώθηκαν στις επιδράσεις που πιθανώς υπάρχουν για την ψυχική τους ευζωία των συμμετεχόντων στα πλαίσια μιας ομαδικής μουσικής δραστηριότητας στην ευεξία.

Στα πλαίσια της ομαδικής μουσικής δραστηριότητας και ευρύτερα στα πλαίσια των κοινοτικών χορωδιακών συνόλων, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην περιγραφή, διερεύνηση και κατανόηση της συναισθηματικής ευζωίας που βιώνουν τα μέλη ερασιτεχνικών χορωδιών για ενήλικους. Τα μουσικά σύνολα αποτελούν μια κοινότητα η οποία συντελεί στην ανάπτυξη μιας σημαντικής καλλιτεχνικής εμπειρίας με πολλαπλά οφέλη και θετική επίδραση σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας.

Ειδικότερα έρευνες των DeNora (2013), MacDonald (2013) και Ansdell & DeNora (2016) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε ερασιτεχνική ομάδα και δημιουργούν μουσική βιώνουν ψυχική ευζωία και επιπλέον μέσω της συμμετοχής σε μία μουσική κοινότητα πιθανώς βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία τους ενισχύοντας την ευημερία της κοινότητας αλλά και της κοινωνίας.

Τραγούδι στην κοινότητα και ψυχική ευζωία

Το τραγούδι, σύμφωνα με τους Pearce, Launay και Dumber (2015), εξελίχθηκε για να διευκολύνει την κοινωνική συνοχή. Οι ερευνητές εστίασαν στο γεγονός ότι σε δύο ομάδες ενηλίκων, όπου η μία ήταν χορωδιακή ομάδα, ενώ η άλλη ήταν ομάδα δημιουργικής γραφής, οι χορωδοί έδειξαν γρηγορότερη τάση προσέγγισης και εγγύτητας μεταξύ των μελών της ομάδας σε σχέση με την ομάδα δημιουργικής γραφής.

Ως συμπέρασμα της έρευνας των Pearce, Launay και Dumber (2015), προέκυψε πως άγνωστα άτομα προσεγγίζονται ταχύτερα μεταξύ τους όταν τραγουδούν, παρακάμπτοντας την ανάγκη να γνωρίζουν σε βάθος τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας,

μέσω παρατεταμένης αλληλεπίδρασης. Επομένως, σύμφωνα πάντα με τη συγκεκριμένη έρευνα, το τραγούδι μπορεί να αποτελέσει μέσο ταχύτερης προσέγγισης ατόμων, τα οποία συνήθως είναι άγνωστα μεταξύ τους, αφού ενθαρρύνονται από την προθυμία τους να συντονιστούν και να ενισχύσουν τις θετικές επιρροές τις οποίες δέχονται από την ενασχόλησή τους με το τραγούδι. Επιπλέον το τραγούδι απαντάται σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες και μπορεί να εκτελεστεί ως ένα βαθμό από τη συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων, καθώς αποτελεί μια καθολική ανθρώπινη συμπεριφορά.

Όπως αναφέρει ο Sprecker (2014), το τραγούδι, καθώς και άλλες μουσικές δραστηριότητες, μπορούν να εξελιχθούν σε μηχανισμό ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών. Η άποψη σχετίζεται άμεσα και με την προαναφερθείσα έρευνα (Pearce, Launay και Dumbar, 2015), όπου επισημαίνεται η συσχέτιση μεταξύ της δραστηριότητας του τραγουδιού και της απελευθέρωσης νευροπεπτιδίων, τα οποία είναι τα μόρια των συναισθημάτων μας, ή ενδογενή οπιοειδή. Τα νευροπεπτιδία σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνοχή των ατόμων, εξαιτίας των οποίων παράγονται οι ορμόνες ωκυτοκίνη και β-ενδορφίνη. Η παραγωγή και ανάπτυξη αυτών των ορμονών ενισχύει ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις, καθώς και τις κοινωνικές επαφές των ανθρώπων, όπου φαίνεται να απελευθερώνονται κατά τη διάρκεια της ταυτόχρονης έκφρασης συμπεριφορών, όπως είναι η σωματική άσκηση, το γέλιο, ο χορός και το ομαδικό τραγούδι (Pearce, Launay & Dumbar, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους οι συμμετέχοντες σε μία χορωδιακή κοινότητα βιώνουν θετικά συναισθήματα, όπως χαλάρωση, ευτυχία, αίσθηση του ανήκειν, ενθουσιασμό, καλύτερο αυτοέλεγχο και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Gul, 2018).

Συμμετοχή ενηλίκων σε μία χορωδιακή κοινότητα

Τα κριτήρια συμμετοχής ενός ενήλικου ατόμου σε μία χορωδία είναι πολλά. Πρωταρχικό ρόλο για να επιλέξει κάποιος να είναι μέλος μιας χορωδιακής κοινότητας είναι η σχέση του με το τραγούδι. Συνήθως ένα άτομο που συμμετέχει σε χορωδιακές κοινότητες θεωρεί πως το τραγούδι είναι απαραίτητο στοιχείο της ζωής και της καθημερινότητάς του, αποτελεί μέσο ανακούφισης και αποφόρτισης και εντέλει καταλήγει να είναι απόλαυση ως διαδικασία γενικότερα (McCrary, 2001).

Η Wilson, (2011) αναφέρει ως ισχυρούς δείκτες κινήτρων για τη συμμετοχή ενός ενήλικου ατόμου σε χορωδία την επιθυμία του να βρίσκεσαι σε κοινή δράση με τους φίλους του, την ανάγκη για δημιουργία νέων σχέσεων, τη χαρά της νέας γνώσης και το συναίσθημα απόλαυσης που βιώνει όταν συμμετέχει σε παραστάσεις. Κατ' επέκταση σχεδόν κάθε μέλος μιας χορωδιακής κοινότητας έχει έντονη της αίσθηση του ανήκειν και του μοιράζεσθαι με τα υπόλοιπα μέλη, καθώς έτσι μοιράζονται και το αίσθημα της συλλογικής χαράς στα πλαίσια της κοινής αγαπημένης τους δραστηριότητας (Camlin, Daffern & Zeserson, 2020).

Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση βάσει της οποίας διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική έρευνα στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης, στα πλαίσια της οποίας επιλέχθηκαν δύο ερασιτεχνικά σύνολα χορωδίας από την Ελλάδα (Θεσσαλονίκη), ένα γυναικείο φωνητικό σύνολο και μία μεικτή χορωδία.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, αλλά όχι δεσμευτικών ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης.

Στην περίπτωση του γυναικείου φωνητικού συνόλου οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης από τη μαέστρο του συνόλου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση της μεικτής χορωδίας οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω της πλατφόρμας zoom, από τον καθηγητή της ερευνήτριας και μαέστρο μάντας, Δρ. Γιάννη Μυράλη.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 42 ερασιτέχνες ενήλικοι χορωδοί, 26 από το γυναικείο φωνητικό σύνολο και 16 από τη μεικτή χορωδία. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί σε βάθος το παρακάτω κύριο ερώτημα- πρόβλημα:

Με ποιο τρόπο συμβάλλει στη συναισθηματική αποφόρτιση και την ψυχική ευζωία των ατόμων η συμμετοχή σε μία χορωδία;

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα-πρόβλημα οι δύο ερευνητές/μαέστροι ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν αυτό που βιώνουν σε εμπειρικό επίπεδο τα μέλη των δύο συνόλων στην καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια διαμόρφωσαν τα επιμέρους υποερωτήματα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, όπου σύμφωνα με το Μαγγόπουλο (2015) « Οι ερωτήσεις κατευθύνουν τις ενέργειες του ερευνητή, θέτουν την ατζέντα της μελέτης, διαμορφώνουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της, την ηθική διεξαγωγή της, τη διατύπωση ισχυρισμών και καθορίζουν τα χρονικά όριά της (σ.80)».

Τα επιμέρους υποερωτήματα ανέπτυξαν ουσιαστικά το βασικό ερώτημα της παρούσας έρευνας στα δύο χορωδιακά σύνολα και αποτελούν τη βάση των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα:

- Ποιος ο ρόλος της μουσικής στη ζωή των συμμετεχόντων;
- Ποια συναισθήματα βιώνουν τα μέλη από τη συμμετοχή τους στα δύο σύνολα;
- Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι για τη συμμετοχή τους;
- Ποια είναι η επίδραση του μαέστρου, του ρεπερτορίου, των μουσικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων του συνόλου στη συναισθηματική αποφόρτιση και την ψυχική ευεξία των μελών;

Από τα παραπάνω υποερωτήματα προέκυψαν οι 14 ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης και από τις απαντήσεις των χορωδών προέκυψαν οι κωδικοί, οι οποίοι συγκεντρώθηκαν από τους ερευνητές σε πίνακα, προκειμένου να δημιουργηθούν οι θεματικές ενότητες.

Θεματική ανάλυση δεδομένων

Οι θεματικές ενότητες χωρίστηκαν σε τέσσερις άξονες:

- Απόψεις για τη σημασία του χορωδιακού τραγουδιού
- Συναισθήματα στην πρόβα
- Παράγοντες αποφόρτισης
- Κοινωνικές σχέσεις και ψυχική ευζωία

Ειδικότερα οι χορωδοί εκφράζοντας την άποψή τους για την πρώτη θεματική ενότητα «σημασία του χορωδιακού τραγουδιού» είπαν πως το τραγούδι για αυτούς είναι μία καθαρά βιωματική εμπειρία, ενώ παράλληλα νιώθουν να βελτιώνονται όχι μόνο στο φωνητικό και μουσικό μέρος, αλλά γενικότερα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη νέα γνώση και τη ζωή μέσα από τη μουσική.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Ντέιβιντ όσον αφορά στη σημασία που έχει το χορωδιακό τραγούδι, όπου ο ίδιος δηλώνει πως «δίνει νόημα στη ζωή μου, δεν μπορώ να φανταστώ της ζωής μου χωρίς το τραγούδι, αποτελεί για μένα ένα από τα δύο τρία στοιχεία που με βοηθούν να προχωρώ και να εξελίσσομαι, μου δίνει μεγάλη χαρά!».

Η θεματική ενότητα «συναισθήματα στην πρόβα» χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους υποενότητες χρονικά:

- Πριν την πρόβα: οι χορωδοί αισθάνονται προσμονή, αλλά παράλληλα αγωνία και

λίγο άγχος

- Κατά τη διάρκεια της πρόβας: οι χορωδοί συγκεντρώνονται και αισθάνονται τη χαρά της νέας γνώσης, αλλά και αυτοβελτίωση
- Μετά το τέλος της πρόβας: οι χορωδοί στο σημείο αυτό βιώνουν πολύ θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ευεξία, ανανέωση, ευφορία, ικανοποίηση, συγκίνηση, ευγνωμοσύνη

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα για τη θεματική ενότητα «συναισθήματα στην πρόβα» είναι η άποψη της Ναταλίας, η οποία μεταξύ άλλων είπε πως «*Έρχομαι ευχάριστα, την ώρα της πρόβας δημιουργώ, φεύγω με ανάταση ψυχής από τις όμορφες δονήσεις της μουσικής*».

Για τη θεματική ενότητα «παράγοντες αποφόρτισης» οι χορωδοί εστίασαν

- στην μουσική-φωνητική ανάπτυξη των μελών
- στο ρεπερτόριο
- στην προσωπικότητα του μαέστρου
- στις εμφανίσεις/συναυλίες στις οποίες συμμετέχει η χορωδία τους

Στους παράγοντες αποφόρτισης φάνηκε πως κάθε μέλος χαλαρώνει και ευχαριστιέται με διαφορετικά πράγματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Θεώνης, η οποία εστιάζοντας στο μέρος των συναυλιών είπε πως «*«Αισθάνομαι χαρά, υπερηφάνεια, ευχαρίστηση, ικανοποίηση. Αισθάνομαι μέρος του επίκεντρου και της προσοχής, ότι κάνω κάτι σημαντικό που χειροκροτείται, αισθάνομαι σημαντική!*»

Τέλος στη θεματική ενότητα «Κοινωνικές σχέσεις και ψυχική ευζωία» οι χορωδοί αναφέρθηκαν κυρίως:

- στις διαπροσωπικές σχέσεις μελών
- στο ρόλο του συνόλου, επιλογή και λόγοι παραμονής σε αυτό
- στους στόχους που θέτει το σύνολο για την εξέλιξη και την πρόοδό του.

Στις διαπροσωπικές σχέσεις του συνόλου εστιάζει και η Θεώνη, που δηλώνει πως «*Προσπαθώ να γνωρίσω καλύτερα τα μέλη του συνόλου, για να ενσωματωθώ και να νιώσω πιο άνετα. Πάντως είναι ωραίο το ότι από ένα ετερόκλητο σύνολο διαφόρων προσωπικοτήτων βγαίνει ένα τόσο όμορφο μουσικό αποτέλεσμα*».

Συμπεράσματα/αναστοχασμός

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας των δύο ερασιτεχνικών χορωδιών για ενηλίκους συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ειδικότερα, όπως και στις βιβλιογραφικές αναφορές, τα μέλη των χορωδιών ανέφεραν πως το χορωδιακό τραγούδι είναι μέσο το οποίο τους προκαλεί ψυχική αποσυμπίεση, χαλάρωση, αποφόρτιση, ενώ παράλληλα νιώθουν πως υπάρχει θεραπευτική επίδραση και αίσθηση ηρεμίας όταν τραγουδούν ως μέλη μιας χορωδίας. Επιπλέον οι ερασιτέχνες χορωδοί περιγράφουν θετικά τη σχέση και τα συναισθήματά τους για τα υπόλοιπα μέλη της χορωδίας, αναφέροντας ειδικότερα πως βιώνουν μεταξύ άλλων αλληλεγγύη, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την αίσθηση που τους προσφέρει η ένωση των φωνών όλων των μελών σε μία φωνή. Η διαδικασία αυτή συνεισφέρει στη βελτίωση της διάθεσής τους.

Οι συνεντεύξεις των μελών είχαν σε μεγάλο βαθμό περιγραφική συνάφεια μεταξύ τους και ταυτίστηκαν σχεδόν απόλυτα, παρά το γεγονός του ότι τα μέλη ανήκαν σε διαφορετικά σύνολα. Το κάθε μέλος περιγράφοντας με τον προσωπικό του τρόπο τη συναισθηματική του κατάσταση μέσω της συμμετοχής στο σύνολο που ανήκει, απέδωσαν με κοινό τρόπο έκφρασης πολλά σημεία, αλλά και θεματικές ενότητες με κοινές περιγραφές, γεγονός το οποίο βοήθησε τους ερευνητές, προκειμένου να κατανοήσουν πώς νιώθουν οι ερασιτέχνες μουσικοί σε όλες τις φάσεις της παρουσίας τους στη μουσική κοινότητα (πρόβα, μελέτη/διδασκαλία, συναυλίες, εκδρομές και

κοινωνικές εκδηλώσεις)

Τα συμπεράσματα αυτά αξίζει να επισημανθεί πως αφορούν το γυναικείο φωνητικό σύνολο και τη μεικτή χορωδία που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ίδια έρευνα σε άλλες χορωδιακές κοινότητες είναι πιθανόν να παρουσιάσει τελείως διαφορετικά, έως και αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που προέκυψαν στην παρούσα φάση.

Στην ολοκλήρωση της έρευνας στα πλαίσια του αναστοχασμού υπήρξαν προσωπικοί προβληματισμοί της ερευνήτριας για μικρό αριθμό συνεντεύξεων (3), όπου χορωδοί δήλωναν προβληματισμένοι για τις μεταξύ τους σχέσεις, τη στάση της μαέστρου σε ζητήματα πειθαρχίας αλλά και παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επίσης έντονος ήταν και ο προβληματισμός της για τις αναφορές χορωδών που ανέφεραν πως έχουν έντονη αίσθηση άγχους τόσο στην πρόβα, όσο και στη συναυλία.

Η διαδικασία του αναστοχασμού και των προβληματισμών οδηγεί τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και αναδιάρθρωσης διδακτικών πρακτικών και μεθόδων για ερασιτέχνες ενήλικους χορωδούς. Νέες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές πιθανώς να οδηγήσουν τον ερασιτέχνη χορωδό σε αναθεώρηση της αντίληψής του, με σκοπό τη δημιουργία μιας ισχυρής ομαδικής ταυτότητας της χορωδιακής κοινότητας, η οποία δημιουργείται μέσα από τη συνεισφορά, τη βελτίωση και την εξέλιξη της ατομικής ταυτότητας του κάθε χορωδού ξεχωριστά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ansdell, G., & DeNora, T. (2016). *Musical Pathways in Recovery* (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1635183/musical-pathways-in-recovery-community-music-therapy-and-mental-wellbeing-pdf> (Original work published 2016)
- Burnard, P., & Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45, 371-392.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research studies in music education*, 35(1), 87-102.
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Taylor & Francis
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J.L., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222-235.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601.
- Gul, G. (2018). A Qualitative Study on the Contribution of the Choir to Social-Cultural and Psychological Achievements of Amateur Chorists. *International Education Studies*.
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005). The contribution of music to quality of life in older people: an Australian qualitative study. *Ageing and Society*, 25, 261-278.
- Joseph, D., & Human, R.I. (2020). “It Is More Than Just about Music”: Lifelong Learning, Social Interaction and Connection. *Muziki*, 17, 72-93.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).
- Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. I. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society open science*, 2(10), 150221.
- Specker, S. K. (2014). Communities of song: collective musical participation and group singing experiences in Victoria, BC. *The Arbutus Review*, 5(1), 62-90.
- Thaut, M.H., Gardiner, J.C., Holmberg, D., Horwitz, J., Kent, L., Andrews, G., Donelan, B., & McIntosh, G.R. (2009). Neurologic Music Therapy Improves Executive Function and Emotional Adjustment in Traumatic Brain Injury Rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169.

Κονδυλίδου, Α. (2023). Ατομικό μάθημα οργάνου και ευζωία στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης. 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. 476-482). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ατομικό μάθημα οργάνου και ευζωία στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης

Άση Κονδυλίδου

Υποψήφια διδάκτορας στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, εκπαιδευτικός
assikon7@yahoo.gr

Περίληψη

Έχει παρατηρηθεί ότι οι σπουδαστές μουσικών οργάνων, ειδικά σε προχωρημένο επίπεδο σπουδών στο πεδίο της Δυτικής λόγιας μουσικής, συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα σωματικής και ψυχικής εξάντλησης που σχετίζονται με το άγχος της απόδοσης και την εξαντλητική μελέτη, κάτι που συχνά τους οδηγεί στην παραίτηση από περαιτέρω σπουδές (Zabuska et al., 2018). Συγχρόνως, το ατομικό μάθημα μουσικών οργάνων παραμένει ένας τομέας διδασκαλίας όπου κυριαρχούν συντηρητικές απόψεις αφού σε μεγάλο βαθμό δεν έχει ακολουθήσει τις σύγχρονες τάσεις της μουσικής παιδαγωγικής όπως έχει συμβεί με τη γενική μουσική εκπαίδευση (Gaunt et al., 2021). Σε πολλές χώρες έχουν αρχίσει να εξετάζονται τρόποι με τους οποίους η ωδειακή εκπαίδευση μπορεί να εκσυγχρονιστεί έτσι ώστε να προωθηθεί η ευημερία των σπουδαστών μέσα από την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα, το δικαίωμα στις επιλογές, εξασφαλίζοντας έτσι την αφοσίωση, τη συνέχεια και την ευχαρίστηση στη μάθηση (Evans, 2015). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ή ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (BPN) της αυτονομίας, της επάρκειας και της συσχέτισης επιδρά καθοριστικά στην σχέση των σπουδαστών με τη μουσική και προωθεί την ευζωία τους (Bonneville-Roussy et al., 2020). Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν τρόποι με τους οποίους μπορούν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές στο ατομικό μάθημα οργάνου με σκοπό να ανοίξει μια γενικότερη συζήτηση για την ωδειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: ατομικό μάθημα οργάνου, ωδειακή εκπαίδευση, ευζωία, θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, βασικές ψυχολογικές ανάγκες

One-to-one instrumental teaching and well-being in conservatoires

Asi Kondylidou

PhD Candidate at European University Cyprus, music educator
assikon7@yahoo.gr

Abstract

Music performance students in the field of Western music often face physical and mental exhaustion related to performance stress and exhaustive practice, which often leads them to drop out of their studies (Zabuska et al., 2018). At the same time, one-to-one instrumental teaching has been pervasive across eras and has not largely followed the contemporary trends of music pedagogy as has happened with general music education (Gaunt et al., 2021). In many countries specialists have begun to consider ways in which music education in conservatories can be adapted to the new trends in order to promote student well-being through free expression, creativity, choice, commitment, continuity and enjoyment in learning (Evans, 2015). According to the Self-Determination Theory (SDT), the satisfaction of the three basic psychological needs (BPN) of autonomy, competence and relatedness has a decisive effect on students' relationship with music and promotes their well-being (Bonneville-Roussy et al., 2020). In this paper we will present ways in which these needs can be met in the context of one-to-one instrumental

instruction in order to open up discussion about music teaching in conservatories in Greece.

Keywords: one-to-one instrumental teaching, conservatoires, well-being, self-determination theory, basic psychological needs

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη ευημερία περιλαμβάνει τόσο την υγεία όσο και την ποιότητα ζωής και σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν μέσα στις φυσικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, συναισθηματικές και πνευματικές συνθήκες στην καθημερινή τους ζωή (Deci & Ryan, 2008). Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης η ευζωία συνδέεται με την βαθύτερη απόλαυση της ζωής, τη νοηματοδότηση, τη λειτουργικότητα, την αναζήτηση και επίτευξη ουσιαστικών για το άτομο στόχων και την προσωπική ανάπτυξη (Cruywagen, 2018· Deci & Ryan, 2008· Elliott & Silverman, 2015). Η μουσική πράξη έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που ενισχύει την ευζωία σε πολλά επίπεδα: στην καθημερινότητα (Västfjäll, Juslin & Hartig, 2012), στην κοινότητα (Perkins & Williamon, 2014), στη σωματική υγεία (Pothoulaki et al., 2012) και στην εκπαίδευση (Boyce-Tillman, 2000). Ωστόσο, η εκμάθηση μουσικού οργάνου στο πλαίσιο της Δυτικής λόγιας μουσικής έχει συνδεθεί με αρνητικές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των σπουδαστών ιδιαίτερα σε προχωρημένο επίπεδο σπουδών (Wynn, 2004). Συγκεκριμένα, η μουσική εκτέλεση έχει συσχετιστεί με υψηλά ποσοστά τραυματισμών, μυοσκελετικές διαταραχές και νευροπάθειες (Watson, 2009), ενώ το άγχος απόδοσης (Music Performance Anxiety) θεωρείται ως ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο ιδιαίτερα σημαντικό στη διαμόρφωση του προφίλ της ευημερίας των μουσικών (Kenny & Osborne, 2006). Άλλα ψυχολογικά αίτια που ευθύνονται για την έλλειψη ευημερίας είναι το γενικευμένο άγχος, η ψυχική κόπωση και η πλήξη (Parasuraman & Yasmin, 2000). Αναφορικά με τις ωδειακές σπουδές, έρευνες εντοπίζουν στους φοιτητές των ωδείων ακόμα υψηλότερο άγχος απόδοσης από αυτό των επαγγελματιών μουσικών (Kenny, 2011). Στις κύριες αιτίες που ευθύνονται για αυτό συμπεριλαμβάνονται η ανεπαρκής προετοιμασία, η πίεση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η επιλογή δύσκολου ρεπερτορίου και η υπερβολική σωματική κόπωση (Kenny, 2011· Osborne & Franklin, 2002· Zabuska, 2017).

Το ατομικό μάθημα οργάνου

Το ατομικό μάθημα είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος διδασκαλίας στη Δυτική μουσική παράδοση και παραμένει ο πιο δημοφιλής τρόπος εκμάθησης μουσικών οργάνων (Gaunt, 2008· Harrison, 2004). Έχει χαρακτηριστεί ως «απομονωμένο» μάθημα λόγω της χωροταξικής απομόνωσης αλλά όχι μόνο για αυτό το λόγο (Bennett, 2012· Burwell, 2005· Carey et al., 2013· Gaunt, 2008· McPhail, 2010· Mills, 2006· Reynolds & Beitler, 2007· West & Rostvall, 2003). Η απομόνωση του χώρου φαίνεται να συμπαρασύρει και τον τρόπο διδασκαλίας, οδηγώντας στην περιγραφή της οργανικής διδασκαλίας ως διδασκαλία που λαμβάνει χώρα πίσω από «κλειστές πόρτες» ή περιγράφεται σαν «ο μυστικός κήπος» (*“the secret garden”*) (Gaunt 2005· Young, Burwell & Pickup 2003). Η Hallam (1998) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η απομόνωση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς των οργάνων σε «έναν εγγενή συντηρητισμό που έχει την τάση να αναστέλλει την καινοτομία και να εμποδίζει τη διάδοση νέων ιδεών» (σ. 241). Οι Creech και Gaunt επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη παρατηρώντας ότι ενώ η πρόοδος στην κατανόηση της αποτελεσματικής μάθησης και διδασκαλίας, οι αλλαγές που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση και την χρήση της τεχνολογίας και η πολιτισμική ποικιλομορφία θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις της αξίας και του σκοπού του ατομικού μαθήματος, αυτό εξακολουθεί να παραμένει ανεπηρέαστο από τις

κοινωνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών (Creech & Gaunt, 2012).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο ατομικό μάθημα φαίνεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην μελλοντική σχέση των σπουδαστών με τη μουσική και στην επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς είναι μία σχέση που βασίζεται στην συχνότητα και τη διάρκεια μέσα στον χρόνο (Caunt et al., 2009). Στην έρευνα της Τριανταφυλλάκη (2010), καθηγητές ωδείου στη χώρα μας υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα της σχέσης τους με τους σπουδαστές λέγοντας ότι οι δεσμοί που αναπτύσσονται έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από το ίδιο το μουσικό ίδρυμα μέσα στο οποίο φοιτούν. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα αυτών των σχέσεων και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να παρέχεται αποτελεσματική στήριξη χρήζουν διερεύνησης καθώς έχει καταγραφεί υπερβολική άσκηση εξουσίας από τους εκπαιδευτικούς, και τραυματικές εμπειρίες, σχέσεις εξάρτησης, παθητικότητα, και άρνηση για αλλαγή από τους σπουδαστές (Burwell, 2005· Creech et. al., 2021· Gaunt 2010· Jorgensen 2000· Musumeci, 2008).

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (BPN)

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (*Self-Determination Theory, SDT*) είναι μια εμπειρικά βασισμένη, οργανισμική θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Η ανάλυση της επικεντρώνεται κυρίως στο ψυχολογικό επίπεδο και περιγράφει τους τύπους κινήτρων όπως διαμορφώνονται κατά την αλληλεπίδραση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου (ανάγκες, ορμές, εμπειρίες) με το εξωτερικό περιβάλλον (Deci & Ryan, 2012, 2000). Πρόκειται για μία μακροσκοπική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης με πολλές εφαρμογές στη γενική εκπαίδευση, τον αθλητισμό και τη μουσική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία η προδιάθεση για ιδανική ανάπτυξη είναι εγγενής στον άνθρωπο αλλά δεν είναι αυτονόητο ότι επιτυγχάνεται αυτόματα. Προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη είναι η ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (*Basic Psychological Needs*), της αυτονομίας (*autonomy*), της επάρκειας (*competence*) και της αίσθησης του ανήκειν (*relatedness*), η οποία σύμφωνα με τη θεωρία οδηγεί στην ευζωία. Αναλυτικότερα, οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες σύμφωνα με την θεωρία αφορούν τα ακόλουθα: (α) “autonomy” την ανάγκη για αυτονομία που αναφέρεται ως η ανάγκη του ατόμου να αποφασίζει για τις πράξεις του και να επιλέγει εμπειρίες που έχουν αξία και ενδιαφέρον για αυτό. Η αυτονομία δεν σχετίζεται με την ανεξαρτησία ή τον ατομικισμό, αλλά με την εσωτερική παρακίνηση και την ανάληψη της ευθύνης της μάθησης. (β) “competence” την ανάγκη των ανθρώπων να αισθάνονται ικανοί και να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε περιβάλλοντα που είναι σημαντικά για την ζωή τους. Ο όρος στην ελληνική βιβλιογραφία έχει αποδοθεί ως «ικανότητα», «επιδεξιότητα», και «επάρκεια», και (γ) “relatedness” την ανάγκη των ανθρώπων να σχετίζονται, να αλληλεπιδρούν, και να αισθάνονται αποδεκτοί από τους άλλους και να έχουν την αίσθηση του ανήκειν (Baumeister & Leary, 2017· Deci & Ryan, 2000). Ο όρος βιβλιογραφικά αποδίδεται ως «συσχέτιση» και «αίσθηση του ανήκειν». Παρακάτω αναφέρονται οι τρόποι ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική έρευνα.

Τρόποι ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών στην οργανική διδασκαλία

Αυτονομία. Η ανάγκη της αυτονομίας είναι η πρωταρχική ανάγκη του ατόμου να αποφασίζει για τις πράξεις του, να ενεργεί σε αρμονία με τον εαυτό του και να εισακούεται. Ενθαρρύνεται μέσα από εμπειρίες που έχουν ενδιαφέρον και αξία για το άτομο (Ryan & Deci, 2020). Στην οργανική διδασκαλία η ικανοποίησή της

πραγματοποιείται σε δύο άξονες: (α) στον σχεδιασμό και το περιεχόμενο του μαθήματος και (β) στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και σπουδαστή. Σχετικά με το σχεδιασμό πρέπει να είναι λεπτομερής, να έχει ξεκάθαρους και εξατομικευμένους στόχους, να γίνεται σε συνεργασία με τον σπουδαστή λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις του και τις προσωπικές του προσδοκίες. Στο περιεχόμενο διδασκαλίας, η αυτονομία ενισχύεται μέσα από την ελεύθερη μουσική έκφραση, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις άτυπες διαδικασίες μάθησης (McPlail, 2013). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και σπουδαστή που στηρίζονται στην εμπύχωση, τη στήριξη και την αναγνώριση συναισθημάτων, ενισχύουν την ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας και συγχρόνως μέσα από μία τέτοιου είδους προσέγγιση, το άγχος και η πίεση μειώνονται σημαντικά (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Επάρκεια. Η επάρκεια είναι η ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ικανό και αποτελεσματικό σε ό,τι θεωρεί για εκείνο σημαντικό. Όπως υπογραμμίζει ο Evans (2015) όταν μία δραστηριότητα είναι πολύ απαιτητική είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν στο άτομο συναισθήματα απογοήτευσης, ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας που συχνά οδηγούν στην παραίτηση από τις σπουδές. Η ικανοποίηση της αίσθησης της επάρκειας συνδέεται με την επιλογή των κατάλληλων προκλήσεων που δεν προκαλούν φόβο και άγχος αλλά ούτε έλλειψη ενδιαφέροντος και πλήξη (Csikszentmihalyi, 1990) με την ισορροπία δηλαδή των απαιτήσεων του έργου και των δυνατοτήτων του μαθητή σε σχέση με το συγκεκριμένο έργο. Οι σπουδαστές που δεν εστιάζουν περισσότερο στην προσωπική τους πρόοδο αλλά στη σύγκριση με άλλους φαίνεται ότι τελικά αποκτούν περιορισμένη αίσθηση επάρκειας. Η αίσθηση της επάρκειας σχετίζεται άμεσα με τον προσανατολισμό στόχων που έχει επιλέξει ο σπουδαστής, ή που έχει διδαχθεί να επιλέγει. Ο προσανατολισμός στόχων στη μάθηση (Mastery orientation) επικεντρώνει στην προσωπική πρόοδο και ανάπτυξη δίνοντας χώρο στα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά και στη μοναδικότητά του ατόμου. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στην επίδοση (Performance orientation) ωθεί το άτομο να εστιάζει μόνο στις επιδόσεις που είναι αποτέλεσμα συγκρίσεων και αυστηρών κριτηρίων που δεν λαμβάνουν υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με προσανατολισμό στόχων στη μάθηση τελικά είχαν καλύτερες επιδόσεις με λιγότερη μελέτη από αυτούς που είχαν προσανατολισμό στην επίδοση οι οποίοι αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη μελέτη και ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί (Matthews & Kitsantas, 2013· O'Neil, 2011· O'Neil & Sloboda, 1997). Στην πράξη, ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με την επιβράβευση της προσπάθειας και όχι του αποτελέσματος, με την αποφυγή των συγκρίσεων και την αποσύνδεση της επιτυχίας από εξετάσεις και διαγωνισμούς. Το είδος του προσανατολισμού των στόχων είναι ιδιαίτερης σημασίας για το περιβάλλον των ωδείων στα οποία φαίνεται ότι ακόμη υιοθετούνται οι παλιές αντιλήψεις περί ταλέντου, επικρατούν συνθήκες περφεξιονισμού και σκληρού ανταγωνισμού. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών σημαντικός είναι ο ρόλος της ανατροφοδότησης και του τρόπου που πραγματοποιείται, καθώς υπογραμμίζεται ο ρόλος της αρνητικής ανατροφοδότησης ως αιτία μείωσης της εσωτερικής των κινήτρων (Fong et al., 2019). Άλλες πρακτικές ενίσχυσης της ανάγκης της επάρκειας είναι η ενθάρρυνση της αυτό-αξιολόγησης μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια, η ποικιλία στρατηγικών μελέτης και η ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων (Evans, 2015).

Αίσθηση του ανήκειν. Η ανάγκη αυτή ορίζεται ως η ανάγκη του ατόμου να συνδέεται συναισθηματικά και να αισθάνεται αποδεκτό. Το κενό της έλλειψης της δυναμικής της ομάδας στο ατομικό μάθημα καλείται να το αναπληρώσει ο εκπαιδευτικός. Για αυτό το λόγο ο σπουδαστής είναι σημαντικό να αισθάνεται αποδεκτός από αυτόν όποιες και αν είναι οι επιλογές, οι προτιμήσεις και οι προσδοκίες του από το μάθημα (Welsh, 2021). Μεγάλης σημασίας ενισχυτικό παράγοντα αποτελεί η παρότρυνση για

συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, εκδηλώσεις, σεμινάρια κ.λπ. όπου θα είναι εφικτή η συσχέτιση με συνομηλίκους σπουδαστές. Επίσης καθοριστική είναι η μέριμνα του εκπαιδευτικού που αφορά την ενημέρωση και κατά κάποιο τρόπο την εκπαίδευση των γονέων και της οικογένειας για το πώς θα πρέπει να στηρίζουν τις επιλογές του σπουδαστή, ηθικά αλλά και πρακτικά. Ένα παράδειγμα που δείχνει πόσο σημαντικό είναι αυτό είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μελέτης στο σπίτι (Harris & Crozier, 2000).

Συζήτηση

Όπως έχουν δείξει έρευνες, μέσα από προσεγγίσεις που ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες μπορούν να καταπολεμηθούν τα βασικά προβλήματα που προαναφέρθηκαν και οδηγούν στην έλλειψη ευζωίας των σπουδαστών οργάνων, όπως τα αρνητικά συναισθήματα άγχους, πίεσης, έλλειψης ενδιαφέροντος και πλήξης. Μέσα από τον εξατομικευμένο σχεδιασμό, τον προσανατολισμό στη μάθηση, την αναγνώριση συναισθημάτων, την καταπολέμηση της τελειομανίας και τη σωστή προετοιμασία, το άγχος απόδοσης μειώνεται και συμπαρασύρει ό,τι αρνητικό επιφέρει στην ψυχολογία των σπουδαστών. Οι άτυπες διαδικασίες μάθησης, η δημιουργικότητα, οι μουσικές προτιμήσεις των σπουδαστών και η εξατομικευμένη προοπτική μπορούν να καταπολεμήσουν την πλήξη και την έλλειψη ενθουσιασμού που βιώνουν συχνά οι σπουδαστές. Ωστόσο, η υλοποίηση μίας τέτοιας προσέγγισης στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης δε μπορεί να θεωρηθεί εύκολη. Τα προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν προκύπτουν σε δύο επίπεδα: πρώτον σε αυτό της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και δεύτερον στο Πρόγραμμα Σπουδών. Η απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναδύεται ως ένα μεγάλο ζήτημα καθώς δεν περιλαμβάνεται στις σπουδές των ωδείων και επαφίεται στην καλή θέληση όσων επιθυμούν να επιμορφωθούν στον σχετικό τομέα. Η Burwell (2012) θεωρεί ότι η δυάδα δάσκαλου-μαθητή, υποχρεώνει κατά κάποιο τρόπο τους εκπαιδευτικούς να κινούνται παιδαγωγικά σύμφωνα με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις και την εμπειρία τους. Ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού της μουσικής ως εκπαιδευτικού και ως μουσικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και απαιτεί ιδιαίτερη αφιέρωση έτσι ώστε να υπάρχει ισορροπία και στα δύο πεδία. Γενικά η σπουδαιότητα της σφαιρικής κατάρτισης είναι δεδομένη καθώς δεν μπορεί να ζητείται από τους σπουδαστές να αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες αν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προβληματιστεί πάνω σε παρόμοιες διαδικασίες (Lapidaki, 2007). Άλλα προβλήματα που έχουν εντοπιστεί είναι η ενδεχόμενη απροθυμία των σπουδαστών να δεχτούν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο έχουν συνηθίσει να διδάσκονται, αναδεικνύοντας την ανάγκη μιας αλλαγής που θα ξεκινάει από τις μικρές ηλικίες και τα αρχάρια επίπεδα (McPherson et al., 2006). Επίσης, αναφορικά με το κατά πόσο μπορεί η επιλογή ρεπερτορίου να γίνεται σύμφωνα με τις μουσικές προτιμήσεις των σπουδαστών θα πρέπει να βρεθεί μία χρυσή τομή καθώς στην οργανική διδασκαλία υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης τεχνικών δεξιοτήτων και τη χρήση συγκεκριμένου ρεπερτορίου (McPhail, 2013).

Τέλος, είναι δεδομένη η δυσχέρεια που προκαλεί για όλα τα προηγούμενα, το απαρχαιωμένο πρόγραμμα σπουδών των ωδείων στην Ελλάδα με ισχύ από το 1957, το οποίο καθηλώνει τους εκπαιδευτικούς σε μία δασκαλοκεντρική γραμμική προσέγγιση με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων κυρίως της εκτέλεσης μέσα από παρτιτούρα, αποκλείοντας την ολιστική μουσική ανάπτυξη των σπουδαστών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Interpersonal Development*.
- Bennett, D. (2012). The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. *International Journal of Music Education* 31(1), 53-67.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: how autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97-119.
- Boyce-Tillman, J. (2000). Promoting well-being through music education. *Philosophy of Music Education Review*, 89-98.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Carey G, Grant C, McWilliam E, et al., (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education* 31(2), 148-159.
- Creech, A., & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. In *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*.
- Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S., & Robertson, L. (2009). Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, 26(3), 315-331.
- Cruywagen, S. (2018). "Flourishing with music": from music students to well-rounded musicians of the 21st century. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship= Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 83(1), 1-15.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins Publishers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). A Response to Commentaries on Music Matters: A Philosophy of Music Education, (2015). *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(3).
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Music Sci.* 19, 65-83.
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121-162.
- Gaunt, H. (2005). Instrumental/vocal teaching and learning in conservatoires: A case study of teachers' perceptions. *The reflective conservatoire: Studies in music education*, 249-271.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers, *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208.
- Gaunt, H., López-Iñiguez, G., & Creech, A. (2021). Musical engagement in one-to-one contexts. In *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 335-350). Routledge.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching – A practical guide to better teaching and learning*. Heinemann Educational Publishers.
- Hallam, S., & Creech, A. (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*. Institute of Education.
- Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The music teacher's companion: A practical guide*. ABRSM.
- Harrison, S. D. (2004, January). Identities of music teachers in Australia: A pilot study. In *Australian association for research in music education: Proceedings of the XXVth Annual Conference* (pp. 198-206). Melbourne, Australia: Australian Association for Research in Music Education.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible?. *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. OUP Oxford.
- Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity: Shaping compositional experiences in

- music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 93-117.
- McPhail, G. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research* 12(1), 33-45.
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Evans, P. (2006). Playing an instrument. *The child as musician: A handbook of musical development*, 331-351.
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2013). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41, 630-646.
- Mills, J. (2006). Performing and teaching: The beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music* 34(3), 372-390.
- Musumeci, O. (2008). Dos exámenes (uno ficticio), dos entrevistas (una fallida) y varias víctimas: violencia académica en un Conservatorio y la representatividad y legitimidad de la investigación [Two exams (one fictitious), two interviews (one failed) and various victims: Academic violence in a conservatory and the representation and legitimacy of the research]. In M. Espejo (Ed.), *Primer encuentro internacional de investigación en música, memorias* (pp. 138-159). U P T C.
- O'Neill, S. A. (2011). Developing a young musician's growth mindset: The role of motivation, self-theories, and resiliency. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 31-46). Oxford University Press.
- 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, 18-34.
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93.
- Parasuraman, S., & Purohit, Y. S. (2000). Distress and boredom among orchestra musicians: the two faces of stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 74.
- Perkins, R., & Williamon, A. (2014). Learning to make music in older adulthood: A mixed-methods exploration of impacts on wellbeing. *Psychology of Music*, 42(4), 550-567.
- Pothoulaki, M., MacDonald, R., & Flowers, P. (2012). An interpretative phenomenological analysis of an improvisational music therapy program for cancer patients. *Journal of Music Therapy*, 49(1), 45-67.
- Reynolds, A. M., & Beitler, N. S. (2007). Reflective practice in a middle-school instrumental setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 55-69.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Triantafyllaki, A. (2010). 'Workplace landscapes' and the construction of performance teachers' identity: The case of advanced music training institutions in Greece. *British Journal of Music Education* 27(2), 185-201.
- Västfjäll, D., Juslin, P. N., & Hartig, T. (2012). Music, subjective wellbeing, and health: The role of everyday emotions. *Music, health, and wellbeing*, 405-423.
- Watson, A. H. (2009). *The biology of musical performance and performance-related injury*. Scarecrow Press.
- Welsh, J. L. (2021). *Student-First Piano Pedagogy: Best Practices for Creating Dynamic Relational Connections in the Piano Studio* (Doctoral dissertation, Texas Christian University).
- Wynn, P. (2004). Managing the physical demands of musical. *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 41.
- West, T., & Rostvall, A.-L. (2003). A study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), 16-27.
- 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.
- Zabuska, A., Ginsborg, J., & Wasley, D. (2018). A preliminary comparison study of burnout and engagement in performance students in Australia, Poland and the UK. *International Journal of Music Education*, 36(3), 366-379.

Perakaki, E., Andreou, H., Kotsira, L., Tsitas, G., & Zepatou, Ch. (2023). Flipped Classroom: implementation, teaching approaches, and challenges in music education. In Th. Raptis & E. Perakaki (Eds), *Music Education in a Changing World: Identities, Values, Experiences. 9th Conference of the Greek Society for Music Education* (pp. 483-496). GSME.



SYMPOSIUM V

Flipped Classroom: implementation, teaching approaches, and challenges in music education

Elissavet Perakaki

Specialised Education Staff, Department of Music Studies, NKUA
eperak@music.uoa.gr

Helena Andreou

Senior education executive for music education
eandreou7@gmail.com

Lilly Kotsira

Elementary school music teacher
ekotsira@athenscollege.edu.gr

Georgios Tsitas

Secondary school music teacher
gdtsitas@yahoo.gr

Chrisanthi Zepatou

Elementary school music teacher
zepatos@yahoo.gr

Abstract

The Flipped Classroom has been widely used to enrich teaching practices with digital tools at all levels of education, underlining the enhancement of students' learning implications and experiences. According to this blended learning teaching approach, a video or any other digital material is posted on a platform (Learning Management System) before the lesson. Students study the material in their time (pre-class phase), and in the class (in-class phase), queries are answered, and clarifications are given. Consequently, the majority of teaching time connects theory and practice and contains more creative and collaborative activities. Thus, students achieve learning outcomes that belong to lower Bloom taxonomy levels in pre-class, and during the in-class phase, they achieve learning outcomes such as applying, analysing, evaluating, and creating (higher levels). This symposium proposes implementations of the inverted classroom in Primary and Secondary Education in Greece and answers the following questions: a) Is the music lessons' content suitable for the flipped classroom application? b) What are the obstacles and limitations of this approach? c) To what extent does music instruction in class focus on the higher levels of Bloom's Taxonomy? d) How do pupils/students respond? Music teachers filled out an observation form based on the four pillars of the flipped classroom and reflective diaries and participated in semi-structured interviews before and after the implementation. As a result, the flipped classroom can be applied in Music lessons, demonstrating pupils/students' active participation; however, watching the educational material during the pre-class phase is very beneficial. In addition, it offers efficient time for music educators to deepen on various issues and include more creative activities in their lessons, which are based on analysis, creation, and evaluation. At the same time, it enhances students' interests and preferences and promotes participation and involvement in their learning process.

Keywords: music education, blended learning, flipped classroom, Bloom's taxonomy, self-learning, creativity

Nowadays, technical and theoretical innovations in educational science have unlocked new paths (Goksu & Duran, 2020), using technological means to transmit knowledge. Most students worldwide usually have 24/7 Internet access via PC, tablet, and smartphone; at the same time, technology is getting easier accessible. A decade ago, Roehl, Reddy, and Shannon (2013) underlined the urgency of adapting teaching tools to capture and maintain students' attention. Santos and Serpa (2020) describe shortly the most common teaching-learning process in the school culture, which is based on the “presentation of the contents by the teacher, and implementation of these contents in a very theoretical way” (p. 167). We can assume that this urgency was the main reason for the popularity of the ideology of flipped learning at all levels of education over the past few years. Some of the studies are in Medicine, Physics, Chemistry, Mathematics, and English. At the same time, there are few studies on flipped learning in Music (Akbel, 2018), especially in primary and secondary education. The symposium aims to put flipped learning in Greek Primary and Secondary Education into practice, set the benefits and difficulties of its implementation after quarantine due to the Covid-19 pandemic, and arouse questions and reflections for further applications.

The roots of the flipped classroom

Students' motivation and active participation during a lesson is a topic of interest for many teachers. As the primary tool for knowledge transmission, the lecture does not gain students' attention for a long time and does not maintain their attentiveness. Alison King, associate professor of education in the College of Education at California State University in San Marcos, underlined the importance of active learning in tertiary education and the extension of the educator's role from lecturer to facilitator and guide, in her research “From Sage on the Stage to Guide on the Side” in 1993. She realises that:

In most college classrooms, the professor lectures, and the students listen and take notes... In this view of teaching and learning, students are passive learners rather than active ones. Such a view is outdated and will not be effective for the twenty-first century when individuals will be expected to think for themselves, pose and solve complex problems, and generally produce knowledge rather than reproduce it (King, 1993, p. 30).

She promoted active learning activities and techniques such as think-pair-share, generating examples, concept mapping, problem posing, developing critiques and pair summarising/checking to involve students in their learning, think for themselves, cultivate their critical thinking, and produce the knowledge -rather than reproduce it. According to Goksu and Duran (2020), this article set the foundation of the flipped classroom. We find the term “flip” in Baker's research “The “Classroom Flip”: using web course management tools to become the guide by the side” (2000) for the first time in the literature review. Teaching “Graphic design for interactive multimedia and communication in the Information Age”, Prof. J. Wesley Baker at Cedarville University (Ohio) realised that his students were unprepared for the class, and he felt unable to get them to read the text and apply the content using active learning strategies. Under these assumptions, he tried to use technology to present the lecture's content and involve undergraduate students in active learning activities working in cooperation. Posting the PowerPoint slides before the lesson, students had time to study at their own pace. The changes in the classroom were based on the four concepts: “clarify, expand, apply, practice” (Baker, 2000, pp. 13-14). In the classroom, he clarified and explained the topic, and then the students were divided into small groups to implement and work on the new knowledge. The research's results stressed, among others, “the benefits of increased interactivity and collaboration without sacrificing any content” (Baker, 2000, p. 16).

Jonathan Bergmann and Aaron Sams were the two chemistry teachers at Colorado who implemented the flipped classroom in secondary education. In the book “*Flip your classroom: reach every student in every class every day*”, released in 2012, they described the reason for recording their lectures and how this idea transformed into a learning model. Trying to find a solution for absent students to catch up on the lessons, Sams

...was thumbing through a technology magazine and showed Jonathan an article about some software that would record a PowerPoint slide show, including voice and any annotations, and then convert the recording into a video file that could be easily distributed online. YouTube was just getting started, and the world of online video was in its infancy. But as we discussed the potential of such software, we realised that this might be a way to keep our students who missed class from missing out on learning (Bergmann & Sams, 2012, p. 3).

They started pre-recording all their lectures in the Spring of 2007, but Aaron Sams observed that students needed the teacher’s presence when they had difficulties during their practice. He then wondered: “What if we pre recorded all of our lectures, students viewed the video as ‘homework,’ and then we used the entire class period to help students with the concepts they do not understand?” (Bergmann & Sams, 2012, p. 5).

Since then, the number of research papers, which focus on flipped learning, the importance of collaboration, students’ views, and the advantages and limitations of the method has increased. This approach has been implemented in various cognitive subjects in schools, such as Physics (Finkenberg, 2018), History (Makrodimos, Papadakis & Koutsouba, 2017), Mathematics (Johnson, 2013; Makrodimos, Papadakis & Koutsouba, 2017), English Language (Schaffer, 2016), Geography (Makrodimos, Papadakis & Koutsouba, 2017) English as a foreign language (Rigoutsou, 2018) and Music (Duker et al., 2015; Gilbert, 2016; Nagy, 2017; Bernhofer & Wieland, 2018; Jia, 2019).

Defining the flipped classroom

In the literature review, the terms *flipped classroom*, *inverted classroom*, and *flipped learning* refer to the same way of teaching. However, much research uses the term *flipped classroom* to define it either as a methodology (Doi, 2016; Makrodimos, Papadakis, Koutsoumpa, 2017), a teaching method (Bergmann & Sams, 2012; Jia, 2019), a pedagogical approach (Abeysekera & Dawson, 2014; Doi, 2016; Goksu & Duran, 2020) or instructional strategy (Johnson, 2013). The worldwide coalition “Flipped Learning Global Initiative Network” with co-founder J. Bergmann, consisting of educators, researchers, technologists, professional development providers and education leaders in 49 countries, takes into consideration the development and growth of flipped learning and gives an international definition as follows:

Flipped learning is a framework that enables educators to reach every student. The Flipped approach inverts the traditional classroom model by introducing course concepts before class, allowing educators to use class time to guide each student through active, practical, innovative application of the course principles (https://www.flglobal.org/international_definition).

The flipped classroom is a blended learning type, combining face-to-face teaching with asynchronous one. Based on constructivist theory, flipped teaching is a student-centred instruction, putting the teacher as the facilitator of the experiential learning process, allowing class time for active learning (Doi, 2016).

In this framework, in pre-class activities, students put most of their effort into

the lower levels of revised Bloom's taxonomy (levels: remembering and understanding). They can watch the educational digital material, which the teacher uploads to the Learning Management System. They can re-watch, pause, rewind, and review it as many times as needed, following their own learning pace and without the pressure of the classroom atmosphere. Consequently, active and creative activities in groups, which are held in class, focus on the upper level of taxonomy (levels: applying, analysing, evaluating, and creating). As a result, a lesson is extended, as it begins out of the class, and the time is sufficient for all levels of Bloom's taxonomy objectives to be achieved (Anderson et al., 2001).

Setting all the above elements from theory into practice, several factors are fundamental for its success, which are presented in the acronym F.L.I.P. (Goksu & Duran, 2020):

- F for a flexible environment, in which flexible environments have small individual and group work areas so that most of their class time is dedicated to cultivating skills through more problem-based learning exercises.
- L for a learning culture where students actively engage with knowledge application and reconstruction.
- I for intentional content of pre-class educational material and in-class activities. The content is intentionally tailored to pursue the lesson's aims and is suitable for every student's learning style.
- P for Professional Educator who implements the approach and can organise the lesson following its main principles. They can also be open to new ideas and innovations to enrich everyday teaching practices.

Doi (2016) states that many teachers apply the flipped classroom due to "its flexibility, responsiveness, and effectiveness for information literacy instruction" (p.114). In more detail, Bergmann and Sam's assumptions about the advantages of its implementation (2012, pp. 19-33) are still up to date:

- 1- Flipping speaks the language of today's students: Today's students grew up with Internet access, YouTube, Facebook, Myspace, and a host of other digital resources. Therefore, teachers should infiltrate the video/digital culture instead of fighting it. They should embrace digital learning and use it to help the students instead of telling them they cannot learn with today's tools.
- 2- Flipping helps busy students: Students today are busy. Many are over-programmed, going from one event to the next, so they need the flexibility of the flipped classroom.
- 3- Flipping helps struggling students: Teachers can spend most of their classroom time assisting those students who struggle most.
- 4- Flipping helps students of all abilities to excel: All direct instruction is recorded, and students with special needs can watch the videos as often as they need to learn the material.
- 5- Flipping allows students to pause and rewind their teacher: Flipping the classroom gives the students control of courses so that students appreciate the pause function for different reasons, such as slow or fast learning.
- 6- Flipping increases student-teacher interaction: Flipping allows teachers to leverage technology to increase student interaction.
- 7- Flipping allows teachers to know their students better: Flipping allows teachers to build better relationships with our students due to increased teacher-student interaction.
- 8- Flipping increases student-student interaction: Teachers can purposely try to make

their classes places where students carry out meaningful activities instead of completing busy work so that they can create a culture of learning.

- 9- Flipping allows for real differentiation: Flipping the class can show how needy many students are since teachers can personalise all learning.
- 10- Flipping changes classroom management: Since teachers do not just stand up and speak to students, all school administration issues disappear.
- 11- Flipping changes how teachers talk to parents: Flipped classrooms are shifting the emphasis to a place where parents can consider how their children can enhance learning.
- 12- Flipping educates parents: Many parents watch alongside their children and learn.
- 13- Flipping makes the class transparent: Flipping opens the doors to our classrooms and allows the public to come in.

Flipped classroom and music education

Although many teachers worldwide integrate the flipped classroom approach in various cognitive domains, the research in music education is limited. However, its benefits and limitations are presented in the following selected research.

Four music educators, P. Duker, A. Gawboy, B. Hughes, and K. Shaffer, implemented three teaching tools -the standard-based grading (SBG), just-in-time teaching (JiTT) and inverted classroom- in Music Theory at Ohio State University, Charleston Southern University, the University of Miami, and the University of Delaware in 2012. They aimed to “strengthen curricula, increase the impact that an instructor can have on undergraduate theory students, and in some cases reduce the amount of time an instructor must devote to achieving that impact” (Duker et al., 2015, p. 1). Short videos (5-10 min.) replaced the lecture about Music Theory, and in-class collaborative learning activities, such as composition, aural analysis, and performances, took place on multiple levels so that all students could participate according to their pace. By extending the activities following their needs, they had control of their learning and procedure, cultivating metacognitive skills. For example, slower students continued their work taking the teacher’s support, and the more fluent ones could transition to higher-level tasks. All the above activities reinforced the development of students’ musicianship.

As a supplement teaching tool in student-centred learning for music ensembles, the flipped classroom enriched the CCC concept (Curious, Collaborative, Creativity) at the State University of New York-Potsdam. The aims focused on students’ more profound and meaningful musical experiences, independent learning, and maintenance of long musicianship, encouraging curiosity via repertoire selection, promoting collaboration, and sharing their music creations (Gilbert, 2016). The flipped classroom implementation emerged with the following issues (Gilbert, 2016, pp. 32,33):

- Much time is needed for behind-the-scenes work to mentor student conductors, coach student composers, and ensure students have access to the materials they need to bring their ideas to life.
- Allocating time in rehearsals for student contributions can benefit the ensemble and promote more advanced music-making.
- It may help directors reach goals more quickly than instruction solely delivered in traditional formats.
- Students demonstrate more substantial musical knowledge, increased participation, and a deeper level of enjoyment.

Teaching the history of Western art music is a subject in which lecture is essential during instruction. Art Brownlow, a music teacher at The University of Texas Rio Grande Valley, focused on objectives such as learning the historical, aesthetic,

cultural and philosophical framework of music history, understanding how that information relates to musical compositions and using the appropriate methodological tools of scholarly inquiry through some research project. The time for applying all the above was limited, as the lecture was in the middle of the lesson. He decided to implement flipped classroom to bring more creative activities into the class and allow students to apply their knowledge. He prepared online lectures and offered extra material to his students according to the topic (e.g., guides, translations of vocal texts, book chapters, journal articles, opera librettos and synopses, films of operas, ballets or orchestral concerts, or interviews with composers and performers). The lesson in the class started with pre-prepared questions, which stimulated the discussion or material clarification. Then, students collaborated in groups of four or five and analysed specific musical pieces. The use of the iPads was critical as they annotated all parts of the score. Then, every group presented its efforts and listened to the musical piece at the end of the lesson. Brownlow (2017) realised he was more engaged throughout the course as he circulated from group to group, answering questions and guiding the process. He noticed, "I am not just learning the information to pass the class. I feel like I will carry this information with me in the real world" (Brownlow, 2017, p. 6).

The flipped classroom was selected as an appropriate approach for teaching cello to keep practising on students' instruments during the mid-term break, spending the holiday performing effectively according to the video instructions and information for a new music piece (Akbel, 2018). The qualitative research, designed by the Turkish Music Conservatory of Yildirim Beyazit University, was held in 2017-2018 and aimed to receive three students' and three instructors' opinions from different conservatories and universities on the feasibility of flipped learning model for cello education in Turkish music. The effects of flipped learning on students' success in right-hand-left-hand techniques on the cello, rhythms, maqam transitions, nuance signs, musical interpretation, fluency, and performance of Turkish Music pitches on the cello were examined. The semi-structured interview analysis showed, among others, that:

- Students used the tutorial video effectively, identifying their flaws and correcting mistakes during the practice class. The most considerable progress was reported in fluency and musical interpretation, but no significant progress in producing clean Turkish music pitches.
- Students agreed that the tutorial video organised their study better, watching and re-watching specific details of the music piece.
- All instructors highlighted that students performed much better after implementing the flipped classroom.

Implementing the flipped classroom in Primary and Secondary Education in Greece

The school year 2021-2022, a year at the end of the Covid-19 pandemic, but still, with some restrictions, found music teachers and students tired of long-distance learning but eager to participate in and organise creative musical activities. Most students had access to the Internet and the appropriate technological supplies and were familiar with a Learning Management System. These conditions were considered sufficient for the flipped classroom implementation in Greek schools.

The following applications occurred in face-to-face instruction and with the Covid-19 pandemic restrictions. The aims were to explore the following questions:

1. Is the music lessons content suitable for the flipped classroom application?
2. What are the obstacles and limitations of its approach?

3. To what extent does music instruction in class focus on the higher levels of Bloom's Taxonomy?
4. How do pupils/students respond?

Music teachers implemented flipped classroom, selecting the topic appropriate to their pupils/students in any period of the year. They taught Music once a week, according to the official primary and secondary education programme. They filled out an observation form based on the four pillars of the flipped classroom and reflective diaries and participated in semi-structured interviews before and after the implementation. They are all experienced music teachers interested in enriching their teaching with innovative approaches. Singing, music appreciation, performance and music theory in a creative and collaborative context are the main parts of their music lesson plans.

In the pre-class phase, they used E-Class and Teams Microsoft platforms with which both teachers and pupils/students were already familiar since distance learning and teaching. The lessons' structure and framework in primary [6th Grade and during a project at the International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP) framework] and in secondary education (2nd Grade of Junior high school) are presented in the following section.

Teaching songs in the 6th Grade (primary education): one step ahead

Two significant events influenced the topic selection of the flipped classroom implementation: a) the death of the eminent Greek composer Mikis Theodorakis (1925-2021), whose life and works inspired the whole world, and b) the coming of Christmas.

Mikis Theodorakis's lesson occurred at the beginning of the school year, after the summer break. The song “*Βάρκα στο γιαλό*” (*Varka sto yalo / Boat by the shore*, lyrics by M. Theodorakis) was selected as its content is associated with summer, and we can recognise basic musical characteristics, such as solo, chorus and a melody motif.

In the lesson, pupils would:

- develop listening, performing, and creating skills,
- collaborate and interact with each other musically,
- feel capable of playing a musical instrument,
- feel capable of composing on a musical instrument,
- analyse the parts of a musical piece,
- discriminate the antecedent and consequent phrases aurally.

During the pre-class phase, pupils had to watch a video of the song “*Βάρκα στο γιαλό*” (*Varka sto yalo / Boat by the shore*, <https://www.youtube.com/watch?v=RW2-KyMHocE>). Listening to the song introduced pupils to its melody and strengthened their auditory memory (first level of revised Bloom's taxonomy). This knowledge encouraged them to actively participate in music performances and creative activities during the in-class phase, which contained three types of musical activity:

a) Listening and performing music in groups:

Pupils listened to the chorus of the song “*Βάρκα στο γιαλό*” played by a glockenspiel, sang the corresponding lyrics, and then sang and said the note names of its musical phrases reading the following non-conventional score, apart from the underlined **bold** notes that represent half notes and the underlined notes that represent quarter notes, the others are sung as eighth notes:

1. Do Do

| | | | | |
|------|----|----|----|-----------------------|
| | | Si | | |
| | | | La | |
| | | | | <u>Sol</u> |
| 2.Fa | Fa | | | |
| | | Mi | | |
| | | | Re | |
| | | | | <u>Do</u> |
| 3.Do | Do | | | |
| | | Si | | |
| | | | La | |
| | | | | <u>Sol</u> <u>Sol</u> |
| 4.Fa | Fa | | | |
| | | Mi | | |
| | | | Re | |
| | | | | <u>Do</u> |

The music teacher indicated the repeated melodic and rhythmic pattern, introducing the definition of the term *music pattern*. Then, the teacher played and repeated the sequence of the two phrases on the glockenspiel and asked pupils to discriminate which sequence gives the impression of an end (perfect cadence) or of continuity (half cadence) (Bloom's taxonomy levels: remember and understand):

1st phrase: do do si la sol – fa fa mi re do
2nd phrase: do do si la sol sol – fa fa mi re do

b) Performance activity (glockenspiel):

Pupils in pairs - each one had its own glockenspiel - played the chorus melody, consisting of two phrases, the first being a call and the second as a response:

do do si la sol (call) – fa fa mi re do (response)
do do si la sol sol (call) – fa fa mi re do (response).

During this activity, pupils taught, learned, and evaluated one another with limited teacher intervention (Bloom's taxonomy levels: apply, analyse, evaluate and

create).

c) Music making in collaboration:

Pupils worked in pairs. Every member improvised a short melody on its glockenspiel as a call (notes: do si la and sol) and the other as a response (notes: fa mi re do). One by one, they played in sequence, interacting and communicating with each other.

Due to the flipped classroom implementation, pupils were involved in more creative musical activities during lesson time. In conventional teaching, two lessons would be necessary for these activities, and as a result, some pupils would lose their interest and enthusiasm, seeking something new and different. Simultaneously, the music lesson in the flipped classroom starts from pre-class. In other words, pupils are one step ahead when they enter the classroom. The music teacher has the time and opportunity to reach every level of Bloom's taxonomy and to structure a completed music lesson.

The pupils' favourite Christmas song, "Jingle Bells", was taught before the school break. The music teacher selected a body percussion challenge so that pupils would:

- develop listening, performing, and creating music skills,
- collaborate and interact with one another,
- revise complex rhythmic patterns emphasising on rhythm patterns (downbeat and upbeat discrimination) and
- improvise their rhythmic patterns using both singing and body percussion.

During phase 1 (pre-class), pupils watched at home the YouTube video "Lesson 21 -Body Percussion/ Jingle bells challenge" (<https://youtu.be/n4L93OydVVM>). By drilling and practising with body percussion, the rhythmic accompaniment shown in the video, they followed their own pace according to their psychomotor skills. This activity is significant for strengthening the self-confidence of pupils who have difficulties in coordination and need more practice time to follow their classmates. Then, during phase 2 (in class), a group performance of body percussion took place alongside the video. Pupils who had not watched the video needed more time to learn and practice, so they found difficulties in following their classmates. Afterwards, pupils improvised their rhythmic patterns in groups of five, hitting their desks or chairs with pencils as mallets (chair/desk drumming). All pupils performed the video's rhythmic patterns, according to their capabilities, when they felt confident and "safe" to do it.

The flipped classroom proved to be a teaching approach which provides multiple learning and teaching benefits, encouraging the further engagement of the pupils with music videos and tutorials. Even with digital music applications on the internet, pupils seemed to achieve a lifelong involvement and relation in music. In the months after the implementation, they looked for videos and material on the internet according to their musical preferences, keeping the touch with the lesson outside of school time.

The IB - PYP project "My Theodorakis" in the 5th Grade (primary education)

The flipped classroom teaching approach was implemented in the International Baccalaureate (IB) Primary Years Program (PYP) framework. Pupils of the 5th Grade (primary education) participated in a 3-month interdisciplinary project on the life and works of the eminent Greek composer Mikis Theodorakis (1925-2021). Pupils worked in groups on sub-topics and activities which aimed to cultivate all types of intelligence (Gardner's theory). Because of the project duration, there was enough time for all suggested topics to be covered.

Teams Microsoft was the platform where the teacher and pupils found the educational material, an e-book about the composer and uploaded a part of their homework

(https://read.bookcreator.com/QdUw3e8AJ3TzWL8npVJTidnHBiJ3/CQ7om_PYQvC KLRO09kV3IA).

The project related to the music curriculum and pupils aimed to:

- discriminate Greek song genres,
- understand the relationship between music and poetry,
- perform and sing these songs,
- connect the role of music with the most important historical events in modern Greek history,
- realise the connection between the musical genres and their social functions and
- develop an attitude about the variety and historical continuity of Greek singing.

Pupils' previous knowledge concerned the connection between poetry and music, singing Theodorakis's songs, such as "*Ένα το χελιδόνι*" (*Ena to chelidoni / A single swallow*: O. Elytis), "*Ο Λεβέντης*" (*O Leventis / The gallant*, poem by N. Pergialis), "*Άιγο ακόμα*" (*Ligo akoma / Just a little more*, poem by G. Seferis), "*Το Γράμμα*" (*To gramma / The letter*, poem by M. Eleftheriou), and "*Κουβέντα με ένα λουλούδι*" (*Kouventa me ena louloudi / Talk with a flower*, poem by Y. Ritsos).

Beginning from the school educational material about Music and Poetry, pupils studied the educational material and chose one of the suggested sub-topics following their preferences. During the pre-class phase, they also had to write a short report about the selected topic (e.g., his childhood and youth, his first compositions, his first symphonic works, his studies in Paris, music composition for movies, his exile and anti-dictatorship music, etc.). Collaborative activities took place by pupils with the same sub-topics, and they dealt with given questions. They had to work all together to organise their presentation. The music teacher encouraged pupils' work, answered questions, and intervened when needed. There was enough time for participating in activities which belong to the upper levels of Bloom's taxonomy, such as problem-solving, making decisions, discussion, and reflection. They could also read again, analyse and evaluate the educational material and their assignments with the other group members. Even if the lessons were once a week, they confidently and safely organised their presentation enthusiastically. Although this possibility to select the topics according to their preference left some sub-topics unnegotiated, the music teacher found that an exciting topic motivated pupils to deal with material that was attractive to them. The results and their hard work confirmed the importance of this decision.

Implementing the flipped classroom proved an effective teaching approach for projects. Pupils self-regulated their learning during the pre-class time and worked under the teacher's supervision, supporting and motivating them (in-class phase). At the same time, absent pupils were smoothly incorporated into the activities due to their possibility to catch up from the Learning Management System. The flipped classroom was beneficial for pupils, especially after the Covid-19 pandemic and its restrictions, as it offered more time for cooperation and communication, which pupils needed more than ever. At the same time, teachers and pupils can collaborate equally, pursuing the same aims.

Flipped classroom or “flipped teacher”: implementation in a Junior High School

The music and culture of Japan was the topic on which flipped classroom was implemented. The topic refers to the title of the student's music textbook, "The land of the Rising Sun". The aims of the lesson were for students to:

- recognise the basic music features of Japanese music,
- discriminate the differences between the pentatonic and major scales aurally,
- sing a short composition in a pentatonic scale accurately,
- write down their musical ideas using an unconventional score,

- learn about Haiku, a typical style of Japanese poetry,
- create their own Haiku and compose a pentatonic melody for it,
- cooperate in small groups and
- share their creations with the other classmates.

The pre-class educational material was based on the student's textbook. The video (<https://drive.google.com/file/d/1jcTPzOLyyp65jfh3hFYWwivJyk7ALeIf/view>) contained some information and audio-visual musical examples of the Japanese tradition, similarities with other musical cultures, interconnection of arts, the most representative musical instruments (such as shakuhachi, koto, samisen, taiko), the Kabuki and No Theatre and Haiku (theoretical approach). Students were involved in a series of creative activities during the in-class time. They sang a Haiku composed in pentatonic reading the music notation, and they invented their own Haiku in groups based on its main features. Then, they composed a pentatonic musical phrase and wrote it down on a colour graphic score, and they sang and performed it, playing recorders' accompaniment. In the end, they reflected on their musical creations.

Students participated in all activities, which motivated them and kept their interest. The higher levels of Bloom's Taxonomy were covered in all the above tasks, and students could ask for the teacher's support at all stages. The class atmosphere was warm, and the relations among students were excellent, even if there were 26 students, 4 of them with learning difficulties.

One of the disadvantages of implementing the flipped classroom is the restricted access of some students to technology (internet access, non-affordable for P/C or tablets, etc.). However, this implementation found difficulties when students had to watch and study the educational material as they were tired of distance learning during the pandemic. Any association with any form of distance learning made them hostile. In addition, students needed some lessons to understand the advantages of the flipped classroom, especially the pre-class phase, when students had "homework" in music lessons that surprised them as they never had.

Compared to the traditional teaching method, the flipped classroom offered the possibility to include more musical activities in class. More than lesson time is needed to cover various issues and creative activities simultaneously. Nevertheless, the flipped classroom extends lesson time from home (pre-class), and students who have already watched the educational digital material are prepared to participate in creative activities.

Conclusions

The implementation referred to above and the observation keys according to the pillars of the flipped classroom state that this teaching approach is feasible to be applied in primary and secondary education in Music lessons and demonstrates its advantages for pupils/students and music teachers. The transmission from a specific and safe teaching approach to another breaks previous teaching habits and gradually adopts new ones, changing the role of the teacher. This change does not refer only to the lesson and digital educational material preparation but to the active role in the class. A role that brings the teacher closer to students, recognises their needs, hears their inner voice, and deploys them in the lesson. Jia (2019) states:

Flipped classroom also redefines the roles of teachers and students. Teachers completely dominate the classroom's main position, change it to students in the main position, and transfer the initiative of learning from teachers to students. In this role change, teachers should first lower their attitude, take the initiative to understand the real ideas of students and get close to their daily life (p. 564).

Pupils' and students' involvement in more creative activities was beneficial, especially after the Covid-19 pandemic and its restrictions. As Karakaya et al. (2021) research showed that “the COVID-19 pandemic process has social and psychological effects on students... [such as] boredom, decreased sense of belonging to the school, lack of interaction, loss of motivation and digital dependency” (p. 25). The flipped classroom offered more time for cooperation and communication, which pupils/students needed more than ever.

Although distance learning due to the pandemic changed the time we spend in front of the screens, the flipped classroom is not a way of incorporating technology into education. The “Flipped Learning Network” board members Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall, and Kari M. Arfstrom (2014) mention that many teachers may flip their classes, but having students read text outside of class, watch a supplemental video, or solve an additional problem is not enough (Flipped Learning Network, 2014). During the above music lessons, students cultivate their skills in good digital learning behaviours (Fisher et al., 2017). Furthermore, the technology “encourages constructive learning by providing active learning through interaction between students and teachers” (Goksu & Duran, 2020, p. 119). Creative and collaborative activities took the central part of the lessons. The teachers allowed time to help and motivate students (Abeysekera & Dawson, 2014), deepening the lesson's content and building their confidence (Duker et al., 2015). In this framework, the lesson had started since pre-class and activities based on upper Bloom's taxonomy levels took place. Although not all students were one step ahead, as they had not watched the digital educational material in the pre-class phase, they tried to catch up in the class.

In the literature review, we can find many implementations of the flipped classroom in various cognitive subjects. Especially in Music, the flipped classroom puts theory into practice and extends the lesson's duration, starting with pre-class activities; it allows students to collaborate, express themselves, and create and offers possibilities for a deeper lifelong relationship with music (Duker et al., 2015; Doi, 2016; Gilbert, 2016; Akbel, 2018; Jia, 2019). Even during a single lesson or a more extended project, it can widen students' horizons and give them the tools to follow their interests and preferences. Although it takes time for teachers to prepare the digital educational material initially, Brownlow (2017) admits that the results are worth the effort.

Fisher et al. (2017) claim that the flipped classroom, like any model of teaching and learning, is better suited for some teachers and students than others. Nevertheless, students' way of learning is changing generation by generation, and “deeper habits and beliefs must be overcome” (Goksu & Duran, 2020, p. 113). Teachers and pupils/ students must perceive that this transition is valuable for both sides and that they can enjoy the new instructional journey.

References

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Akbel, B. A. (2018). Students and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies* 6(8).
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i8.3256>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Rintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (eds) (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baker, J.W. (2000). *The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side*. 11th international Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, Florida

- Community College.
- Bernhofer, A., & Wieland, E. (2018). Unterrichtsmodelle des Flipped Classroom fuer die Sing-und Musizierpraxis im Musikunterricht. <https://www.researchgate.net/publication/323358224>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Brownlow, A. (2017). A new approach to music history pedagogy using iPad technology and flipped learning. *College Music Symposium*, 57, <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26574460>
- Doi, C. (2016). Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course. *Music Reference Services Quarterly*, 19(2), 114-135. <https://doi.org/10.1080/10588167.2016.1167427>
- Duker, P., Gawboy, A., Hughes, B., Shaffer, K. P. (2015). Hacking the music theory classroom: Standards-based grading, just-in-time teaching and the inverted class. *Society for Music Theory*, 21(1) http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.duker_gawboy_hughes_shaffer.php
- Finkenberg, F. (2018). *Flipped classroom im Physikunterricht*. Dissertation zur Erlangung des naturwissenschaftlichen Doktorgrades der Julius-Maximilians-Universitaet Wuerzburg.
- Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R., & Maritz, A. (2017). Flipped learning, flipped satisfaction, getting the balance right. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.9>
- Flipped Learning Network (FLN) (2014, March 12). The four pillars of F-L-I-P. www.flippedlearning.org/definition
- Gilbert, D. (2016). Curious, collaborative, creativity: Applying student-centered principles to performing ensembles. *Music Educators Journal*, 103(2), 27-34.
- Goksu D.Y., Duran V. (2020). Flipped classroom model in the context of distant training. *Research Highlights in Education and Science*, 104–127, isres.org/books/chapters/Rhes2020-104-127_29-12-2020.pdf
- Jia, R. (2019). *Research on the flipped classroom mode in the teaching of public art music course*. 3rd International Conference on Advancement of the Theory and Practices in Education. 562-566. <http://dx.doi.org/10.25236/icatpe.2019.107>
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. Thesis. The University of British Columbia.
- Karakaya, F., Adigüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of COVID-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Makrodimos, N., Papadakis, S., & Koutsouba, M. (2017). *Flipped classroom in primary schools: A Greek case*. 9th International Conference in Open & Distance Learning - November 2017, Athens, Greece - PROCEEDINGS, 179-187.
- Nagy, M.J. (2017). *Music theory for student composers: a course designed for engagement using a flipped classroom and practical philosophy*. Master's thesis. Liberty University.
- Rigoutsou, A. C. (2018). Flipped classroom integration in Greek state primary schools: An action research project. *Research papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 166-180.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-50.
- Santos, A. I., & Serpa, S. (2020). Flipped classroom for an active learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 167-173.

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 εμπνύχωση, 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 διαγνεακών 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

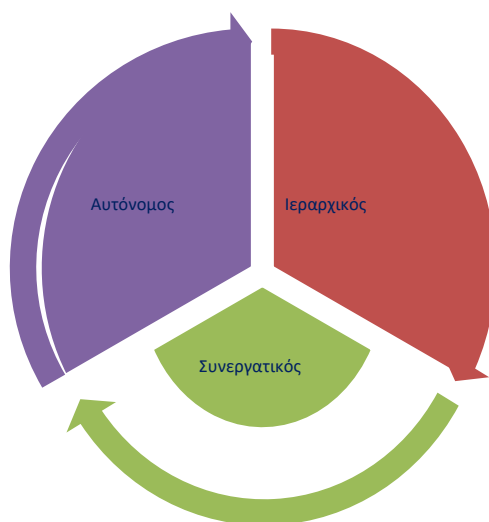
Πολλοί σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοί αμφισβητούν προσεγγίσεις που διαχωρίζουν τις εμπειρίες και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης με βάση το περιβάλλον όπου αυτές λαμβάνουν χώρα (Hallam, et al., 2017· Ruck Keene & Green, 2017· Taylor, 2012). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα από μουσικά προγράμματα στο σχολείο 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 αντί, 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.

Μίντζα, Μ. (2023). Χτίζοντας γέφυρες αλληλεγγύης και συνεργασίας στο μάθημα της μουσικής: μουσικές δράσεις με αφορμή την ταινία *Viva Cuba* (2005). 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. 512-521). Ε.Ε.Μ.Ε.



Χτίζοντας γέφυρες αλληλεγγύης και συνεργασίας στο μάθημα της μουσικής: μουσικές δράσεις με αφορμή την ταινία *Viva Cuba* (2005)

Μίντζα Μαρίνα

Μουσικοπαιδαγωγός MA - Εκπαιδευτικός Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση
rinaki11@yahoo.gr

Περίληψη

Η Μουσική στην Κοινότητα έχοντας ως εργαλείο τη μουσική δημιουργία, προσβέυει την προσβασιμότητα όλων στην τέχνη, την ενσωμάτωση διαφορετικών μουσικών πολιτισμών, τη διαβίωση μάθηση, τη μουσική ανάπτυξη του ατόμου χωρίς το κινήρι της μουσικής τελειότητας και την προσωπική και κοινωνική έκφραση του ατόμου ως ενεργού μέλους μιας συγκεκριμένης κοινότητας (Kertz-Welzel, 2016). Ωστόσο, η έμφαση στη μουσική δημιουργία, η αντιμετώπιση της μουσικής μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου μέσω της μουσικής απαντώνται και σε άλλες μουσικές πρακτικές, όπως η Μουσική Εκπαίδευση (Silverman, 2005· MacDonald, 2013· Kertz-Welzel, 2016). Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας διερευνάται η σχέση των δύο πρακτικών μέσα από την ανάδειξη των κοινών σημείων τους και εν συνεχεία ανιχνεύονται πιθανοί τρόποι αλληλεπίδρασής τους. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται συγκεκριμένες μουσικές δράσεις ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα με αφορμή την ταινία «Viva Cuba» (2005), οι οποίες έχουν ως στόχο την παρακίνηση των εκπαιδευτικών μουσικής στην υιοθέτηση και τον σχεδιασμό ανάλογων κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής, ώστε να αποτελέσει το σημερινό ελληνικό σχολείο, αυτό που η Beineke (2013, σελ. 288) ονομάζει, έναν χώρο εκπαίδευσης ευαίσθητων, σκεπτόμενων, «ανοιχτών» απέναντι στις αλλαγές και αλληλεγγύων ατόμων, τα οποία θα συμβάλλουν σε έναν καλύτερο κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: κοινοτική μουσική, μουσική εκπαίδευση, ταινία, κοινοτικές μουσικές δράσεις

Building bridges of solidarity and cooperation in the music lesson: musical activities based on the movie *Viva Cuba* (2005)

Marina Mintza

Music Educator MA – Primary Music Teacher
rinaki11@yahoo.gr

Abstract

Community music, having music making as its tool, advocates accessibility of all to art, integration of different musical cultures, lifelong learning, musical development of the individual without the pursuit of musical perfection and personal and social expression of the individuals as active members of a particular community (Kertz-Welzel, 2016). However, the emphasis on music making, the treatment of music through the social context in which it develops and the personal and social empowerment of the individual through music are also found in other musical practices such as Music Education (Silverman, 2005· MacDonald, 2013· Kertz-Welzel, 2016). In the first part of this paper, the relationship between the two practices is investigated by highlighting their common points and then possible ways of interaction between them are detected. In the second part, with reference to the movie “Viva Cuba” (2005), specific collaborative musical activities are presented, which aim to motivate music educators to embrace and plan similar community-based music activities so that the Greek school constitutes what Beineke (2013, p. 288) calls a

place for educating sensitive, thinking, open-to-change and solidary individuals who will contribute to a better world.

Keywords: community music, music education, movie, community music activities

Εισαγωγή

Η Μουσική στην Κοινότητα (όπως περιγράφεται από την Παγκόσμια Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, *ISME*), έχοντας ως εργαλείο τη μουσική δημιουργία (*music making*), πρεσβεύει την προσβασιμότητα όλων στην τέχνη (*cultural democracy*), την ενσωμάτωση διαφορετικών μουσικών πολιτισμών (*cultural diversity*), τη δια βίου μάθηση (*lifelong learning*), τη μουσική ανάπτυξη του ατόμου χωρίς το κυνήγι της μουσικής τελειότητας και την προσωπική και κοινωνική έκφραση του ατόμου ως ενεργού μέλους μιας συγκεκριμένης κοινότητας (Kertz-Welzel, 2016). Ως εκ τούτου, οποιαδήποτε μουσική πρακτική η οποία περιλαμβάνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να χαρακτηριστεί κοινοτική ανεξάρτητα από την ομάδα, την κοινότητα ή την κοινωνία στην οποία λαμβάνει χώρα. Η κοινοτική μουσική βρίσκει εφαρμογή σε ομάδες ή κοινότητες που ανήκουν τόσο σε άτυπα όσο και σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Κάτι τέτοιο είναι απόλυτα δικαιολογημένο, καθώς τα χαρακτηριστικά της είναι τόσο ουσιώδη και αναντικατάστατα όσον αφορά την προσωπική και κοινωνική ευημερία (*well being*) των ατόμων, ώστε να έχει ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα πεδία εφαρμογής της κοινοτικής μουσικής είναι οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, οι οποίες είτε ζουν στο περιθώριο της ευρύτερης κοινωνίας, είτε βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν (άτομα χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μειονότητες, μετανάστες και πρόσφυγες, άτομα εξαρτημένα από ναρκωτικές ουσίες ή αλκοόλ κ.λπ.) (Στάμου, 2021). Σε αυτές τις ομάδες, η κοινοτική μουσική πράξη γίνεται το όχημα για να ενισχυθεί το αίσθημα του «ανήκειν» των ατόμων με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να θεωρούν την συγκεκριμένη ομάδα πολύ συχνά ως μια δεύτερη οικογένεια (Ruud, 2012:91). Ακόμη, η ενεργός συμμετοχή τους στις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες καλλιεργεί μία σειρά από θετικά συναισθήματα (ζωτικότητα, ανακούφιση/παρηγοριά, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία) τα οποία δεν βιώνουν συχνά εξαιτίας των δύσκολων κοινωνικών συνθηκών στις οποίες διαβιούν. Με αυτό τον τρόπο, τα άτομα αρχίζουν να βρίσκουν και πάλι νόημα στην καθημερινότητά τους, να θέτουν καινούργιους στόχους και να κινητοποιούνται, ώστε να ανακαλύψουν νέα μονοπάτια για τη προσωπική τους εξέλιξη.

Επιπρόσθετα, όπως ήδη αναφέρθηκε, μελετώντας τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής, διαπιστώνεται πως οποιαδήποτε μορφή κοινότητας χρησιμοποιεί την ενεργητική μουσική πράξη έχοντας ως στόχο την προσωπική και κοινωνική ευημερία των μελών της μπορεί να χαρακτηριστεί ως πεδίο εφαρμογής της (Τρούλλου, 2021). Για παράδειγμα, μία σχολική μουσική τάξη αποτελεί μία κοινότητα της οποίας τα μέλη παρουσιάζουν όμοια χαρακτηριστικά. Αν ο/η εκπαιδευτικός μουσικής εφαρμόζει στο μάθημά του/της όλες εκείνες τις πρακτικές-μεθόδους που πρεσβεύει η σύγχρονη Μουσική Παιδαγωγική, τότε η τάξη του μπορεί να θεωρηθεί πεδίο εφαρμογής της κοινοτικής μουσικής. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρει ο MacDonald (2013), η ανάπτυξη της Μουσικής στην Κοινότητα τα τελευταία είκοσι χρόνια αντανάκλα με πολλούς τρόπους τις αλλαγές που έχουν γίνει στη Μουσική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η έμφαση στη μουσική δημιουργία, η αντιμετώπιση της μουσικής μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου μέσω της μουσικής είναι χαρακτηριστικά που πλέον απαντώνται και σε άλλες μουσικές πρακτικές, όπως η Μουσική Εκπαίδευση (MacDonald, 2013· Kertz-Welzel, 2016).

Ομοιότητες και τρόποι αλληλεπίδρασης της Μουσικής στην Κοινότητα με τη Μουσική Εκπαίδευση

Η Μουσική στην Κοινότητα αντιμετωπίζει τη μουσική ως ένα κοινωνικό και πολιτισμικό γεγονός, ως μια ζωντανή εμπειρία που προσελκύει ανθρώπους, χτίζει σχέσεις και δημιουργεί κοινότητες. Γι αυτό τον λόγο, διαμορφώνεται πάντα σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται (Veblen, 2007). Αντίστοιχα, η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση τείνει να λαμβάνει σε μεγάλο βαθμό υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται κάθε φορά η μουσική διδασκαλία, καθώς, μετά το 1986, οι επιστήμονες της Μουσικής Παιδαγωγικής άρχισαν να αντιμετωπίζουν τη μουσική μάθηση υπό το πρίσμα κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων (Παπαπαναγιώτου, 2013). Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα έχουν υιοθετήσει πλέον παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες συνυπολογίζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές στάσεις και αξίες των μαθητών, ενώ η μουσική αντιμετωπίζεται ως ένα αντικείμενο μάθησης που πλαισιώνεται από ένα σύστημα ανάλογων αξιών. Η Silverman (2015) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι δάσκαλοι μουσικής και οι επαγγελματίες της Μουσικής στην Κοινότητα, οφείλουν – εφόσον οι ίδιοι θέλουν να θεωρούνται υπεύθυνοι – να συνδέουν πάντα τα μουσικά κομμάτια, τις διαδικασίες που ακολουθούν και τους στόχους που θέτουν με τη συγκεκριμένη κοινότητα στην οποία διδάσκουν, με άλλα λόγια, με τα άτομα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που τα περιβάλλει.

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της Μουσικής στην Κοινότητα, όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι το ενεργό μουσικό παίξιμο (*music making*) (Veblen, 2007). Σε αυτό εντάσσεται η εκτέλεση, η δημιουργία και ο αυτοσχεδιασμός. Αντίστοιχα, η σύγχρονη Μουσική Παιδαγωγική στοχεύει σε μία μουσική εκπαίδευση όπου η γνώση είναι το αποτέλεσμα της βιωματικής ενασχόλησης του μαθητή με τη μουσική και η δημιουργικότητα κατέχει ιδιαίτερη θέση (Διονυσίου, 2013). Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα μουσικής σε διάφορες χώρες (με αρχικό παράδειγμα τη Μ. Βρετανία), στα οποία δίνεται έμφαση στη μουσική πράξη μέσα από δραστηριότητες εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης, ενεργητικής ακρόασης αλλά και στην εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μάθησης, όπως η εργασία σε ομάδες και η εκμάθηση με το αυτί (Σαββίδου, 2013). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του 2001, το μάθημα της μουσικής διαμορφώνεται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες σύμφωνα με τρεις άξονες: δεξιότητες εκτέλεσης, μουσική δημιουργία και αξιολόγηση (Στάμου, 2008).

Ένα πρόσθετο κοινό στοιχείο των δύο πρακτικών είναι το ρεπερτόριο. Η Μουσική στην Κοινότητα χρησιμοποιεί όλα τα μουσικά είδη, με ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένα είδη δημοφιλούς μουσικής όπως είναι η ραπ, η ποπ, και η ροκ (McKay & Higham, 2011). Αντιστοίχως, η σχολική μουσική εκπαίδευση δεν κυριαρχείται πλέον από τη διδασκαλία της δυτικής μουσικής. Η συνεχιζόμενη αρνητική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην επίσημη μουσική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την επανεξέταση της καταλληλότητας των πρακτικών που χρησιμοποιούνταν ως το 1990. Έτσι, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες εκλάμβαναν ένα αποξενωτικό μουσικό νόημα από τη μουσική που διδάσκονταν στο σχολείο, όταν αυτή δεν προσομοίαζε στα πραγματικά μουσικά περιβάλλοντα των μαθητών (Σαββίδου, 2013), άρχισαν να διδάσκονται και άλλα μουσικά είδη, όπως η ροκ και η ποπ.

Επίσης, η Μουσική Εκπαίδευση, όπως έχει διαμορφωθεί την τελευταία εικοσιπενταετία, δεν έχει μόνο γνωστικούς στόχους – να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές συγκεκριμένες τεχνικές δεξιότητες γύρω από τη μουσική – αλλά, ταυτόχρονα ψυχοκοινωνικούς και συναισθηματικούς. Απώτερος σκοπός της μουσικής αγωγής είναι

να προσφέρει στον μαθητή δυνατότητες αναγέννησης, έκφρασης και δημιουργίας και να τον εμπνεύσει για μια πιο ποιοτική και πνευματική ζωή στο σχολείο και έξω από αυτό (Διονυσίου, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι στόχοι της Μουσικής στην Κοινότητα, της οποίας τα περισσότερα προγράμματα έχουν ως απώτερο σκοπό την κοινωνική και προσωπική ευημερία (*wellbeing*) των συμμετεχόντων/ουσών (ίσως και σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μουσική μάθηση) και τη δημιουργική έκφραση σε άτυπα περιβάλλοντα (Veblen, 2007· Koopman, 2007· MacDonald, 2013). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα, όπου χώροι της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης, όπως τα ωδεία και τα πανεπιστήμια, προσφέρουν μουσικά μαθήματα σε χιλιάδες ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, με στόχο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και όχι τη δημιουργία επαγγελματιών μουσικών (Silverman, 2005).

Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν τρόπους, με τη βοήθεια των οποίων, η Μουσική Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τη Μουσική στην Κοινότητα (Koopman, 2007· Kertz-Welzel, 2016). Ο Koopman (2007) στο άρθρο του προσπαθεί να γεφυρώσει τη σχέση της Μουσικής στην Κοινότητα με τη Μουσική Εκπαίδευση, αναλύοντας το πώς η Μουσική στην Κοινότητα μπορεί να επηρεαστεί από τις νέες πρακτικές μουσικής μάθησης που χρησιμοποιεί η Μουσική Εκπαίδευση. Ο Koopman αντιμάχεται όλους εκείνους που αντιτάσσουν την άποψη πως η μουσική μάθηση μπορεί να είναι ένας από τους κύριους στόχους της Μουσικής στην Κοινότητα και που την περιορίζουν μόνο στην επίτευξη στόχων που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Γι αυτό τον λόγο προσπαθεί να αναδείξει τη δύναμη που μπορεί να έχει η Μουσική στην Κοινότητα για τη μουσική ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου μέσα από τα σύγχρονα είδη μάθησης (αυθεντική μάθηση, κοινωνικοπολιτισμική μάθηση, διερευνητική μάθηση). Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσει τους προβληματισμούς της και η Kertz-Welzel (2016), η οποία θεωρεί πως οι δάσκαλοι/ες της Μουσικής στην Κοινότητα θα πρέπει να ξεπεράσουν τον φόβο τους και να θέσουν τη μουσική καλλιέργεια ως έναν από τους κύριους σκοπούς της Μουσικής στην Κοινότητα. Η ίδια πιστεύει πως ο κυριότερος λόγος για τον οποίο οι εμπλεκόμενοι/ες στη Μουσική Κοινότητα δεν επιθυμούν τη συνεργασία τους με τη μουσική εκπαίδευση, είναι η προσκόλλησή τους σε στερεότυπα και αντιλήψεις για τη διδασκαλία της μουσικής παλαιότερα τονίζοντας την αναγκαιότητα ενημέρωσής τους πάνω στις σύγχρονες πρακτικές του τρόπου μουσικής διδασκαλίας. Άλλωστε, η Kertz-Welzel αναφέρει χαρακτηριστικά πως η καλύτερη των μουσικών δεξιοτήτων είναι στενά συνδεδεμένη με στόχους της μουσικής στην Κοινότητα, όπως η διασκέδαση και η ευτυχία της μουσικής δημιουργίας. Η Kertz-Welzel προχωράει ένα βήμα παραπέρα, όσον αφορά τη συνεργασία των δύο μουσικών πρακτικών, και προτείνει την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των υπευθύνων προγραμμάτων Μουσικής στην Κοινότητα για την υλοποίηση ερευνών με πρότυπο πάντα τις αντίστοιχες ακαδημαϊκές σπουδές των εκπαιδευτικών μουσικής. Με αυτό τον τρόπο, η εφαρμογή των προγραμμάτων της Μουσικής στην Κοινότητα θα περιγράφεται με πιο σχολαστικό και επιστημονικό τρόπο στις διάφορες δημοσιεύσεις και όχι με επιφανειακό και «ευκολοχώνευτο» τρόπο.

Από την άλλη πλευρά, η Shiobara (2019) αναφέρει τις θετικές συνέπειες που μπορεί να έχει η εμπλοκή φοιτητών/τριών μουσικών πανεπιστημίων σε ένα πρόγραμμα Μουσικής στην Κοινότητα για τη μετέπειτα καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί μουσικής. Μέσα από τις απαντήσεις φοιτητών/τριών μουσικής σε ένα ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγιο, η Shiobara διαπιστώνει πως όσο περισσότερο εκτίθενται σε δραστηριότητες μουσικής στην κοινότητα, συντονίζοντας οι ίδιοι ένα κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα, τόσο περισσότερο μαθαίνουν να σκέφτονται και να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μουσικής αργότερα. Ειδικότερα, παράμετροι όπως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως «διευκολυντή» (*enabler*), η μουσική ικανοποίηση και

το μοίρασμα συναισθημάτων των συμμετεχόντων μέσα από τη μουσική δημιουργία, η ισοτιμία των μελών, και η στενή σχέση ακρόασης και μουσικής εκτέλεσης είναι χαρακτηριστικά που μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να εξασκούν μέσα σε ένα πρόγραμμα μουσικής στην Κοινότητα, και ταυτόχρονα προσφέρουν τα εφόδια για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία ως δάσκαλοι/δασκάλες μουσικής.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Η Μουσική στην Κοινότητα και η Μουσική στην Εκπαίδευση έχουν σημεία στα οποία συγκλίνουν και άλλα στα οποία μπορούν να αλληλεπιδράσουν θετικά προκειμένου να βοηθήσουν στη γενικότερη αλλαγή των κοινωνιών και της προσωπικής ζωής των ατόμων. Φυσικά, υπάρχουν και πρακτικές στις οποίες διαφέρουν, όπως είναι η αξιολόγηση και τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα που πρέπει να εφαρμοσθούν στα πλαίσια μιας τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα στοιχεία που συνδέουν τη Μουσική στην Κοινότητα με τη σύγχρονη Μουσική Παιδαγωγική είναι πολύ πιο ουσιώδη και σημαντικά από αυτά που τις χωρίζουν. Και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Silverman «...θα πρέπει να βλέπουμε το δάσος και όχι το δέντρο, ώστε να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον και να υπηρετούμε τη μουσική παντού» (Silverman, 2005, σελ. 18), καθώς όλα τα είδη μουσικής μάθησης και διδασκαλίας, ανεξάρτητα από το πού συμβαίνουν είναι παραλλαγές «μουσικής εκπαίδευσης -σε ή για- μία ή πολλές κοινότητες (Silverman, 2005).

Περιγραφή εργαστηρίου

Αφορμή για το παρόν εργαστήριο στάθηκε η παρακολούθηση του ετήσιου προγράμματος «Μουσική και τέχνη με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με επιστημονικά υπεύθυνη την Καθηγήτρια Λήδα Στάμου.

Τίτλος: «Χτίζοντας γέφυρες αλληλεγγύης και συνεργασίας στο μάθημα της μουσικής: μουσικές δράσεις με αφορμή την ταινία *Viva Cuba*».

Σκοπός του εργαστηρίου:

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να παρακινήσει τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής στην υιοθέτηση και τον σχεδιασμό ανάλογων κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής, ώστε οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν όσον αφορά σε διαχρονικές αξίες όπως η αλληλεγγύη και η συνεργασία αλλά και σε κοινωνικά θέματα όπως τα στερεότυπα, οι διακρίσεις και η μετανάστευση.

Γενικά:

Το *Viva Cuba* είναι μία κουβανική ταινία (2005) που σκηνοθέτησαν ο Χουάν Κάρλος Κρεμάτα και η Ιράιντα Μαλμπέρτι Καμπρέρα. Αποτελεί την πρώτη κουβανική ταινία που έλαβε το βραβείο «Grand Prix Écrans Juniors» για τον παιδικό κινηματογράφο στο Φεστιβάλ Καννών. Η ταινία διαπραγματεύεται τα αισθήματα αγάπης και φιλίας που αναπτύσσονται ανάμεσα σε δύο παιδιά, καθώς και τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στις οικογένειές τους. Η ταινία διαρκεί περίπου μία ώρα και δεκαπέντε λεπτά (<https://www.youtube.com/watch?v=2fFnBcPrjtM>).

Πριν τη διεξαγωγή των δράσεων, θα πρέπει να προηγηθεί η προβολή της ταινίας (2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες). Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα του συνεχόμενου δώρου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει ένα βίντεο με τις πιο σημαντικές σκηνές.

1η Δράση

Τίτλος: Απαγγέλοντας τα συναισθήματα

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

I. Στόχοι

- ανάπτυξη φαντασίας-δημιουργικότητας
- έκφραση-έκθεση συναισθημάτων/σκέψεων
- αποδοχή και ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών ως ισότιμα μέλη σε μια ομάδα
- καλλιέργεια της ομαδικής συνεργασίας
- γνωριμία με το πρόγραμμα Audacity
- εξάσκηση στην απαγγελία ενός πεζού κειμένου με μουσική συνοδεία
- εξάσκηση στον συνδυασμό της μουσικής με τον λόγο σε ένα συμβολικό επίπεδο

II. Υλικά

- άσπρες κόλλες Α4/μολύβια
- ηχητικό αρχείο του μουσικού κομματιού (L'effet d'une bombe του Eric Slabiak) (https://www.youtube.com/watch?v=Bb8zb2-xUmo&list=OLAK5uy_llF_ukBIIcREnw08wy_X4ycL4iSyBZlc&index=1)
- Η/Υ με ηχεία
- Audacity: πρόγραμμα επεξεργασίας και εγγραφής ήχου

III. Μεθοδολογία:

A. Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν σε μία λευκή κόλλα ένα ελεύθερο κείμενο εκφράζοντας τα συναισθήματά τους για αυτά που ένωσαν βλέποντας πώς αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε η αγάπη/φιλία των δύο ηρώων της ταινίας. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάσπαρτες λέξεις, να περιγράψουν μια αφηρημένη εικόνα εμπνευσμένη από τη σχέση των δύο παιδιών κ.λπ. Η συγγραφή των κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες γίνεται υπό τη μουσική ακρόαση ενός μουσικού κομματιού που έχει επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός για την περίπτωση. Ενδείκνυνται μουσικές από soundtrack ταινιών π.χ. (L'effet d'une bombe, Eric Slabiak).

B. Ανάπτυξη

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων. Σε κάθε ομάδα, κάθε μέλος διαβάζει στους υπόλοιπους το κείμενο που έγραψε. Στη συνέχεια, όλα τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμβάνουν να συγγράψουν ένα εκ νέου κείμενο συμπεριλαμβάνοντας τις ιδέες των κειμένων που ακούστηκαν. Κάθε ομάδα χωρίζει το κείμενο που έγραψε σε μικρότερα τμήματα και κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να διαβάσει το αντίστοιχο απόσπασμα. Ο/Η εκπαιδευτικός ηχογραφεί στο Audacity κάθε ομάδα να διαβάζει το κείμενο που έγραψε ταυτόχρονα με τη μουσική που χρησιμοποίησε στην εισαγωγή. Τέλος, επεξεργάζεται με το πρόγραμμα τις ηχογραφήσεις των παιδιών στα σημεία που κρίνει απαραίτητο και τις ανεβάζει στην ηλεκτρονική τάξη ή στο blog του σχολείου.

Γ. Επέκταση

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να αναθέσει σε κάθε ομάδα να επιλέξει τη δική της ορχηστρική μουσική για να συνοδεύσει την απαγγελία των κειμένων κάθε ομάδας. Επίσης, αν οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με το πρόγραμμα Audacity, μπορεί να αναθέσει σε κάθε ομάδα να κάνει μόνη της την ηχητική επεξεργασία κάθε ηχογράφησης.

2η Δράση

Τίτλος: Στείλε το μήνυμα!

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

I. Στόχοι

- ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών γύρω από τα θέματα της ταινίας
- έκφραση-έκθεση συναισθημάτων/σκέψεων
- καλλιέργεια της ομαδικής συνεργασίας
- ρυθμικός συντονισμός
- δημιουργία ρυθμικής συνοδείας
- δημιουργία body percussion
- σύνδεση του λόγου με τον ρυθμό και την κίνηση

II. Υλικά

- άσπρες κόλλες A4/μολύβια
- ρυθμικά κρουστά

III. Μεθοδολογία:

A. Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής συζητάει με τους μαθητές/τριες για τα μηνύματα της ταινίας (στερεότυπα, διακρίσεις με βάση την οικονομική-κοινωνική καταγωγή των ατόμων, φιλία, μετανάστευση). Έπειτα, ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν ποιο από τα μηνύματα της ταινίας που συζητήσαν θα ήθελαν να μεταφέρουν «μουσικά» σε άλλα παιδιά.

B. Ανάπτυξη

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να γράψει ένα δίστιχο/τετράστιχο με ομοιοκαταληξία για το μήνυμα που επιλέχθηκε στην εισαγωγή. Στη συνέχεια, τα μέλη κάθε ομάδας επινοούν έναν ρυθμικό τρόπο απαγγελίας του μηνύματος και δημιουργούν μία αντίστοιχη ρυθμική συνοδεία με κρουστά όργανα και body percussion. Δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να επιλέξουν και άλλους τρόπους παρουσίασης του μηνύματος εκτός από την ταυτόχρονη συνοδεία της ρυθμικής απαγγελίας με κρουστά και body percussion: π.χ. ρυθμική απαγγελία-body percussion- ρυθμική απαγγελία με κρουστά όργανα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τη δημιουργία της.

Γ. Επέκταση

Οι ομάδες τοποθετούνται σε κύκλο και παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους διαδοχικά, ώστε να προκύψει ένα ολοκληρωμένο ρυθμικό δρώμενο.

3η Δράση

Τίτλος: Φτιάξε το δικό σου *leitmotif*!

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

I. Στόχοι

- ευαισθητοποίηση σχετικά με την αποδοχή κάθε διαφορετικότητας
- προβληματισμός σχετικά με τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στη ζωή ενός παιδιού
- καλλιέργεια της ομαδικής συνεργασίας
- συνειδητοποίηση του λειτουργικού ρόλου της μουσικής στον κινηματογράφο

- εξάσκηση στη σύνθεση ενός *leitmotif*
- συνδυασμός της μουσικής με το θεατρικό παιχνίδι

II. Υλικά

- Η/Υ με ηχεία, προτζέκτορας
- μελωδικά κρουστά όργανα (boomwhackers, ηχητικοί σωλήνες, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα) και ρυθμικά κρουστά.

III: Μεθοδολογία:

A. Εισαγωγή

Μετά την πρώτη προβολή της ταινίας, ο/η εκπαιδευτικός μουσικής παρακολουθεί μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τις παρακάτω τρεις διαφορετικές σκηνές, στις οποίες ωστόσο, η μουσική συνοδεία είναι η ίδια:

1η σκηνή (10:57-11:40): Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί πράγματα που θέλουν να πουν ο ένας στον άλλον για τη φίλια τους και το κρύβουν μέσα σε ένα κουτί στην άμμο (*φιλία*)

2η σκηνή (19:49-21:44): Η Μαλλού αποκαλύπτει στον Χορχίτο πως η μητέρα της έχει αποφασίσει να φύγουν από την Κούβα (*μετανάστευση*)

3η σκηνή (1:06:19-1:06:57): Η Μαλλού, πολύ στεναχωρημένη, καθώς έχει τσακωθεί με τον Χορχίτο, αποκαλύπτει πως στο χαρτί που έθαψαν στην άμμο είχε υποσχεθεί να είναι αιώνια φίλη του (*διαχείριση τσακωμού σε μια φίλια*)

Ο/Η εκπαιδευτικός συζητάει με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τον ρόλο της μουσικής στην ανάδειξη των συναισθημάτων των ηρώων στις συγκεκριμένες σκηνές. Ποια ζητήματα αναδεικνύονται σε αυτές τις τρεις σκηνές και ποια στοιχεία της μουσικής βοηθούν στην ανάδειξή τους; Κάνει μία σύντομη αναφορά στον μουσικό όρο «*leitmotif*» και τον ρόλο του.

B. Ανάπτυξη

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν μία σύντομη μελωδική φράση (*leitmotif*) με την οποία θα συνόδευαν τις συγκεκριμένες σκηνές. Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσουν μελωδικά όργανα στη Λα ελάσσονα (π.χ. boomwhackers, μεταλλόφωνα) αλλά και τη φωνή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει ως περιορισμό να ξεκινάει και να τελειώνει η σύνθεση με τη νότα Λα. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και συνθέτουν τη μελωδική φράση. Για μεγαλύτερο εμπλουτισμό μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ρυθμικά κρουστά. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει μία από τις τρεις σκηνές και κάθε ομάδα την συνοδεύει με το *leitmotif* που συνέθεσε. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για το αν η σύνθεση κάθε ομάδας «ταίριαξε» με τη συγκεκριμένη σκηνή της ταινίας.

Γ. Επέκταση

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναπαραστήσει θεατρικά μία από τις τρεις σκηνές υπό τη μουσική συνοδεία του *leitmotif* που συνέθεσε.

4η Δράση

Τίτλος: Δίνοντας μουσική πνοή σε μια σκηνή!

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

I. Στόχοι

- ανάπτυξη φαντασίας-δημιουργικότητας
- έκφραση-έκθεση συναισθημάτων/σκέψεων
- ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας
- καλλιέργεια της ομαδικής μουσικής δημιουργίας/σύνθεσης

- εξάσκηση στον μουσικό αυτοσχεδιασμό

II. Υλικά

- Η/Υ με ηχεία, προτζέκτορας
- διάφορα κρουστά όργανα: τύμπανα, ντέφια, ξυλάκια, κουδουνάκια, μεταλλόφωνα, boomwhackers, ηχητικοί σωλήνες κτλ.

III. Μεθοδολογία:

A. Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής παρακολουθεί για δεύτερη φορά μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τις τελευταίες σκηνές της ταινίας και τους/τις καλεί να εστιάσουν ταυτόχρονα στη μουσική που συνοδεύει την κάθε σκηνή αντίστοιχα:

1.10.10-1.13.42: 1η σκηνή: η Μαλλού συγκινημένη τρέχει στην αγκαλιά του μπαμπά της, **2η σκηνή:** οι γονείς του Χορχίτο μαλώνουν το αγόρι για την εξαφάνισή του και στη συνέχεια οι τέσσερις γονείς τσακώνονται μεταξύ τους και **3η σκηνή:** τα δύο παιδιά καθώς δεν αντέχουν όλη αυτή την κατάσταση, απομακρύνονται από τους γονείς τους και αγκαλιασμένοι κοιτούν τη θάλασσα).

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που αντικατοπτρίζονται σε κάθε σκηνή και στο πώς η αντίστοιχη μουσική συντελεί στην ανάδειξή τους.

B. Ανάπτυξη

Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής ανακοινώνει στους/στις μαθητές/τριες πως πρόκειται να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική συνοδεία για τις τρεις τελευταίες σκηνές της ταινίας. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες (όσες και οι σκηνές). Κάθε ομάδα συζητάει, πειραματίζεται, αποφασίζει και συνθέτει τη δική της μουσική (ρυθμικά και μελωδικά κρουστά, ηχητικά αντικείμενα, φωνή) για να εκφράσει τα συναισθήματα που αντικατοπτρίζονται στη σκηνή που της ανατέθηκε. Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις δημιουργίες τους και ακολουθεί συζήτηση.

Γ. Επέκταση

Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να συνοδεύσουν με τις δημιουργίες τους την ταινία ταυτόχρονα με την προβολή των συγκεκριμένων σκηνών (χρονικό σημείο: (1.10.10-1.13.42)). Μειώνει τελείως την ένταση της μουσικής (σίγαση) στην ταινία και κάθε ομάδα παρακολουθώντας την αντίστοιχη σκηνή, παίζει τη σύνθεσή της. Είναι σημαντικό να εξηγήσουμε στα παιδιά πως κατά τη διάρκεια της προβολής, θα χρειαστεί να προσαρμόσουν τη σύνθεσή τους ως προς τη διάρκεια για να ταιριάζει με τη σκηνή. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξασκούνται και στον αυτοσχεδιασμό.

Παρατηρήσεις-Συζήτηση

Το παρόν εργαστήριο συνιστά μία πρόταση-προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής προκειμένου να αποτελέσει το σημερινό ελληνικό σχολείο, αυτό που ονομάζει η Beineke (2013, σελ. 288), έναν χώρο εκπαίδευσης ευαίσθητων, σκεπτόμενων, «ανοιχτών» απέναντι στις αλλαγές και αλληλέγγυων ατόμων, που θα συμβάλλουν σε έναν καλύτερο κόσμο. Φυσικά, οι προσπάθειες αυτές δεν είναι πάντα εύκολα πραγματοποιήσιμες και αρκετά συχνά αποτυγχάνουν. Ωστόσο, οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και ειδικότερα στη χώρα μας (μεταναστευτικό, οικονομική κρίση) απαιτούν ένα είδος μουσικοπαιδαγωγού με μουσικά και παιδαγωγικά προσόντα αλλά και προσωπικές, ηθικές και πολιτικές αξίες αντίστοιχες με εκείνες που φέρει ένας/μία κοινοτικός/ή μουσικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school. *International Journal of Community Music*, 6(3), 281-290.
- Coffman, D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, 6(3), 273-280.
- Διονυσίου, Ζ. (2013). Συμβολή στη Διδακτική της Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 287-316). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Kertz-Welzel A. (2016). Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music. *Philosophy of Music Education Review*, 24 (2), 113-130.
- Koopman C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- MacDonald, R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*. 8(1), 20635. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- McKay, G., & Higham, B. (2011). *Community Music: History and Current Practice, its Construction of 'Community', Digital Turns and Future Soundings*. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2019 από: <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/18930>
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2013). Κοινωνική επιρροή και μουσική: Μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 37-63). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ruud, E. (2012). The New Health Musicians. In R. MacDonald et al. (Eds.), *Music, Health & Wellbeing* (pp. 87-96). Oxford University Press.
- Σαββίδου, Δ. (2013). Σύγκριση των μαθησιακών στυλ που συνδέονται με την κλασική, την ποπ και τη ροκ μουσική και προεκτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 65-90). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Shiobara, M. (2019). *Implications of Community Music in Education for Musicians and Music Teachers*. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2019 από: <https://www.isme.org/news/implications-community-music-education-musicians-and-music-teachers>
- Silverman, M. (2005). Community Music? Reflections on the Concept of Community Music. *International Journal of Community Music*, 3, 1-19.
- Στάμου, Λ. (2008). *Μουσική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία της Μουσικής*. Σεμιναριακές Σημειώσεις και Υποστηρικτικό Υλικό για τον ΑΣΕΠ, Σύλλογος Αποφοίτων ΤΜΣ Αθήνας.
- Στάμου, Λ. (2021). *Σημειώσεις Ετήσιου Προγράμματος Επιμόρφωσης «Μουσική και Τέχνη με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες»*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τρούλου, Ρ. (2021). *Σημειώσεις Ετήσιου Προγράμματος Επιμόρφωσης «Μουσική και Τέχνη με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες»*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Veblen, K (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Ψηφιακά μουσικά παιχνίδια με αφορμή ένα παραμύθι

Χρυσή Παρπαρά

Εκπαιδευτικός μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
chrysee@hotmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο εστιάζει στα ψηφιακά μουσικά παιχνίδια που μπορούν να δημιουργηθούν με απλές εφαρμογές έχοντας σκοπό να διευκολύνουν τη μάθηση, να ενθουσιάσουν τα παιδιά και να συμβάλουν στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, ώστε αυτά να συνεχίσουν την ενασχόλησή τους και πέρα από το μάθημα. Με αφορμή το παραμύθι «Ο Βασιλιάς των Ζώων» του βιβλίου Μουσικής των Γ' & Δ' Δημοτικού, παρουσιάζονται παιχνίδια όπως, τροχός, επιτραπέζιο, παιχνίδι του απαγορευμένου ρυθμού, *escape room*, καθένα από τα οποία εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Στη συνέχεια, δίνονται αναλυτικές οδηγίες για το πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα «παιχνίδι του απαγορευμένου ρυθμού».

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, παραμύθι, παιχνίδι του απαγορευμένου ρυθμού, εικονικό δωμάτιο

Digital music games based on a fairy tale

Chrysi Parpara

Music educator in Primary Education
chrysee@hotmail.com

Abstract

The workshop will present digital music games created using simple online applications that any educator can use. These games aim to enhance music learning in a way that attracts children's interest. In the first part there will be an exhibition of games based on a selected fairy tale "The King of the Animals" from the 3rd-4th Grade Greek music textbook. Games such as: Wheel of fortune, Board Game, Poison Rhythm game, Escape Room were created aiming at different music goals. In the second part of the workshop we'll present step to step instructions to create a Poison Rhythm game in Google Slides. We will give a template of the game to the participants which they can edit. We will discuss important factors that can make it interesting for the students. We will choose relevant images and music and record our voice on a music background. We will combine the presentation, the recording and the music background to create the final video of the game.

Keywords: digital games, fairy tale, poison rhythm game, virtual room

Στο εργαστήριο παρουσιάστηκαν ψηφιακά μουσικά παιχνίδια που μπορούν να δημιουργηθούν με απλές εφαρμογές με σκοπό να διευκολύνουν τη μάθηση. Η ενσωμάτωση χαρακτηριστικών των παιχνιδιών σε δραστηριότητες που έχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους ενθουσιάζει τα παιδιά, αυξάνει τον βαθμό εμπλοκής τους και αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα, ώστε να μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο και χωρίς να κουράζονται (Kiryakova et al., 2014· Φωκίδης, 2017).

Η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Game Based Learning) δίνει έμφαση στη

χρήση παιχνιδιών με καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Plass et al., 2015). Η χρήση του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν είναι νέο φαινόμενο. Το παιχνίδι έχει οριστεί ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης του παιδιού στις σημαντικότερες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως των Πιαζέ και Βιγκότσκι (ο.π.). Στη σύγχρονη εποχή μεγάλο μέρος του παιδικού παιχνιδιού αφορά ψηφιακά παιχνίδια. Τα παιδιά περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τους σε ψηφιακές εφαρμογές παιχνιδιών, γεγονός που επηρεάζει και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Η εξοικείωση των σύγχρονων μαθητών με την τεχνολογία έχει δημιουργηθεί από πολύ νωρίς στη ζωή τους. Οι σημερινοί μαθητές χαρακτηρίζονται ως ψηφιακοί αυτόχθονες σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς τους οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ψηφιακοί μετανάστες (Prensky, 2001). Ο Prensky υποστηρίζει ότι ο τρόπος που μαθαίνουν οι ψηφιακοί αυτόχθονες είναι εντελώς διαφορετικός από εκείνον που μάθαιναν οι δάσκαλοί τους, γι αυτό και οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν δημιουργούν προϋποθέσεις για ενίσχυση του ενδιαφέροντος και δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στη νέα γενιά. Το να ενσωματώσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους τα ψηφιακά παιχνίδια ως εργαλείο μάθησης, είναι ένα βήμα για τη γεφύρωση του τεχνολογικού χάσματος που χωρίζει τις γενιές αυτές.

Δεν είναι σίγουρο ότι τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκαλούν τον ίδιο ενθουσιασμό με τα ψυχαγωγικά ψηφιακά παιχνίδια (Plass et al., 2015), ωστόσο οι ομοιότητες που εμφανίζουν, τα καθιστούν ελκυστικά εργαλεία που συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της ενεργοποίησης των μαθητών. Η μάθηση μπορεί να λειτουργήσει πιο εξατομικευμένα, εφόσον πολλά παιχνίδια, δεν θέτουν χρονικό περιορισμό στην ολοκλήρωση των δράσεων και το κάθε παιδί μπορεί να προχωρήσει με τον δικό του ρυθμό. Οι αποτυχημένες προσπάθειες δεν γίνονται μπροστά σε όλη την τάξη, αλλά σ' έναν υπολογιστή, οπότε το παιδί τις αντιμετωπίζει χωρίς φόβο και με διάθεση να ξαναπροσπαθήσει. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει είναι άμεση και μπορεί να δίνεται με διάφορους τρόπους ανταποκρινόμενη σε διαφορετικά στυλ μάθησης (Αβλάμη et al., 2009). Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να παιχτούν από τα παιδιά και χωρίς την παρουσία του/της εκπαιδευτικού, συνεχίζοντας την απόλαυση της μάθησης πέρα από τις τυπικές ώρες διδασκαλίας. Μπορούν επίσης να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Ένα πολύ γενικό μοντέλο της μάθησης μέσω παιχνιδιού είναι το διαρκώς επαναλαμβανόμενο τρίγωνο, Ερέθισμα-Ανταπόκριση-Ανατροφοδότηση (Plass et al., 2015). Για τον σχεδιασμό παιχνιδιών που θα ενισχύουν τη μάθηση σύμφωνα με το μοντέλο αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες παράμετροι. Τέτοιες παράμετροι είναι ο μηχανισμός λειτουργίας του παιχνιδιού, το οπτικό και αισθητικό μέρος του παιχνιδιού (που αφορά στην ικανοποίηση που προσφέρει στον παίκτη και στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οπτικά οι σημαντικές πληροφορίες του παιχνιδιού), ο σχεδιασμός της αφήγησης (στα παιχνίδια όπου υπάρχουν αφήγηση ή/και διάλογοι), το σύστημα κινήτρων (οι βαθμοί, τα βραβεία, οι επιπλέον δυνατότητες που παρέχει το παιχνίδι στους παίκτες ως ανταμοιβή), η μουσική υπόκρουση και τα ηχητικά εφέ του παιχνιδιού και, τέλος, το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που θεωρείται ότι χρειάζεται να κατακτηθούν μέσω του παιχνιδιού. Η τελευταία αυτή παράμετρος καθορίζει όλες τις προηγούμενες. Οι πρώτες παράμετροι διαμορφώνονται με βάση τον μαθησιακό στόχο τον οποίον καλείται να εξυπηρετήσει το παιχνίδι (ό.π.).

Στον σχεδιασμό ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών. Το επίπεδο δυσκολίας του θα πρέπει να βρίσκεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού, να μην είναι, δηλαδή, ούτε πολύ εύκολο ώστε να μην κινεί το ενδιαφέρον ούτε πολύ δύσκολο ώστε να δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης (Plass et al., 2015). Σημαντική είναι η επιλογή του

στυλ μάθησης που θεωρείται καταλληλότερο για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Εάν υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση ή εάν απαιτούνται πολλαπλές επαναλήψεις μιας δραστηριότητας για εξάσκηση, οδηγούμαστε σε υλικό επηρεασμένο από τη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Εάν ο παίκτης έχει δυνατότητα επιλογής εργαλείων για να κατασκευάσει τη δική του απάντηση και δυνατότητες αλληλεπίδρασης με άλλους παίκτες, το παιχνίδι μπορεί να βασίζεται σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση. Σημαντική είναι η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του παίκτη, όπως και η διαχείριση της αποτυχίας. Πρέπει το παιχνίδι να είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε ο παίκτης-μαθητής να μαθαίνει κάτι από την αποτυχία του και να είναι διατεθειμένος να δοκιμάσει ξανά ώστε να πετύχει (ό.π.).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια μεγάλη ποικιλία εφαρμογών για δημιουργία εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς μουσικής παγκοσμίως, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της καραντίνας εξαιτίας του COVID-19 και των μαθημάτων εξ αποστάσεως λόγω πανδημίας. Δεν είναι εύκολο να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα για τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα και την αυξημένη εμπλοκή των μαθητών. Έγκυρα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από έρευνες που εστιάζουν σ' ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και μελετούν την ανταπόκρισή του σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (ό.π.).

Η βιβλιογραφία για τα ψηφιακά παιχνίδια (Φωκίδης, 2017· Plass et al., 2015· Kiryakova et al., 2014· Prensky, 2001) αναφέρεται κυρίως στα λεγόμενα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα παιχνίδια προσομοίωσης, τα οποία παρουσιάζουν έναν ολόκληρο ψηφιακό κόσμο εντός του οποίου δρουν οι παίκτες, συχνά παίρνοντας πρωτοβουλίες ή δρώντας συνεργατικά. Τα παιχνίδια αυτά απαιτούν υψηλή ποιότητα γραφικών, ενώ οι ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία τους ξεφεύγουν από τη μέση δυνατότητα ενός/μιας εκπαιδευτικού. Γι αυτό τον λόγο, το εργαστήριο επικεντρώθηκε στο πώς μπορούν να δημιουργηθούν παιχνίδια με απλές εφαρμογές οι οποίες δεν απαιτούν ιδιαίτερα εξειδικευμένες γνώσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στα παιχνίδια που δημιουργούνται με απλές εφαρμογές δεν είναι πάντα εύκολο να δοθεί πρωτοβουλία στους παίκτες να δώσουν τις δικές τους λύσεις ή να επέμβουν στην πορεία του παιχνιδιού. Συνήθως λειτουργούν με απαντήσεις σωστού-λάθους και εξάσκηση στην επανάληψη συγκεκριμένου υλικού. Από την άλλη, επειδή ακριβώς είναι απλές οι ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία τους, θα μπορούσαν κάποια από τα παιχνίδια να δημιουργηθούν και από τα παιδιά. Η εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία των παιχνιδιών θα ενισχύσει τη δημιουργικότητά τους και το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι και για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται.

Το κεντρικό θέμα με βάση το οποίο δημιουργήθηκαν τα παιχνίδια του παρόντος εργαστηρίου είναι ένα παραμύθι του Λαφοντέν, «Ο Βασιλιάς των Ζώων» που βρίσκεται στο βιβλίο Μουσικής των Γ' & Δ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Μετά την αφήγηση του παραμυθιού εμπλουτισμένη με μουσικά στοιχεία (ήχους, τραγούδια) και δραματοποίηση, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει παιχνίδια για την επίτευξη στόχων που αφορούν στη μουσική διδασκαλία (Campbell & Scott-Kassner, 2006), όπως την εξάσκηση στον ρυθμό, στο τραγούδι, στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας, την οργανογνωσία, την ενεργητική ακρόαση. Άλλος σκοπός που μπορεί να τεθεί είναι η ανάπτυξη της κινητικής και της συναισθηματικής έκφρασης μέσα από τους ήρωες του παραμυθιού. Τα παιχνίδια μπορούν επίσης ν' αναφέρονται σε γνώσεις σχετικές με διάφορους μουσικούς πολιτισμούς και στο ευρύτερο πλαίσιο που σχετίζεται με το παραμύθι, π.χ. στη ζωή του λιονταριού στην Αφρική. Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να επιλέξει τους μαθησιακούς στόχους που θέλει να υπηρετήσουν τα παιχνίδια και, φυσικά, θα προσπαθήσει να τα κάνει ελκυστικά στην εμφάνιση και διασκεδαστικά

στους μαθητές του, ώστε να νιώθουν ικανοποίηση μαθαίνοντας.

Με βάση όλα τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν παιχνίδια τα οποία παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου. Σε παρένθεση σημειώνονται οι στόχοι που τέθηκαν στα συγκεκριμένα παιχνίδια. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέσουν διαφορετικούς στόχους στα δικά τους παιχνίδια, μια που σχεδόν όλα μπορούν να υπηρετήσουν πολλαπλούς μαθησιακούς στόχους.

- **Τροχός της τύχης** (μουσικοκινητικοί στόχοι, μίμηση, δραματοποίηση, έκφραση συναισθημάτων)

Ένας ψηφιακός τροχός χωρισμένος σε τμήματα γυρίζει και, όταν σταματήσει σε κάποιο, τα παιδιά κάνουν τις δράσεις που προτείνονται στο συγκεκριμένο τμήμα του τροχού. Οι δράσεις αυτές ζητούν από τα παιδιά να εκτελέσουν κάποια κίνηση (μιμούμενοι κάποιον από τους ήρωες) ή να δραματοποιήσουν κάποια σκηνή του παραμυθιού ή να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων. Ο τροχός με μουσικοκινητικούς στόχους λειτουργεί υπέροχα και κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Επειδή τα παιδιά είναι καθηλωμένα μπροστά στον υπολογιστή για αρκετές ώρες, οι δράσεις αυτές αποτελούν ένα ευχάριστο διάλειμμα αποφόρτισης. Προτείνεται να χρησιμοποιείται ένα παρόμοιο παιχνίδι σε κάθε εξ αποστάσεως μάθημα με μικρά παιδιά.

- **Επιτραπέζιο** (εξάσκηση στη μουσική θεωρία)

Στο επιτραπέζιο οι παίκτες είναι χαρακτήρες της ιστορίας. Οι δοκιμασίες που εισάγουμε μπορεί να είναι κινητικές, φωνητικές, εκτέλεση σε όργανα, θεωρία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του/της εκπαιδευτικού. Όταν εκτελεστεί με επιτυχία η κάθε δράση, ο χαρακτήρας μπορεί να προχωρήσει παρακάτω κερδίζοντας πόντους ή έχοντας κάποια άλλη επιβράβευση. Είναι πολύ ενδιαφέρον και δημιουργικό να ζητείται η συμμετοχή των μαθητών στον ορισμό των κανόνων και των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού.

- **Poison Rhythm Game** (Παιχνίδι του Απαγορευμένου Ρυθμού, εκμάθηση ρυθμικών σχημάτων)

Πρόκειται για μια σειρά ρυθμικών σχημάτων που παρουσιάζει ο/η εκπαιδευτικός κι επαναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες. Τα ρυθμικά σχήματα συνδέονται με λέξεις που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός. Οι λέξεις επιλέγονται από το παραμύθι και είναι ήρωες ή κάποιο άλλο στοιχείο του παραμυθιού (πχ η σπηλιά). Οι μαθητές/τριες επαναλαμβάνουν όλες τις σειρές σχημάτων εκτός από μία που τους υποδεικνύεται στην αρχή και ονομάζεται Poison Rhythm (Απαγορευμένος Ρυθμός). Με αυτό το παιχνίδι, τα παιδιά εξασκούνται πολλές φορές στα ρυθμικά σχήματα, χωρίς να κουράζονται. Επειδή τα σχήματα συνδέονται με λέξεις, πολύ συχνά ο απαγορευμένος ρυθμός εντυπώνεται στη μνήμη των παιδιών και μπορούν να τον επαναλαμβάνουν εύκολα και εκτός μαθήματος.

- **Escape Room** (αναγνώριση ρυθμών, solfege, οργανογνωσία, ακρόαση, μουσικός πολιτισμός της Αφρικής)

Στο παιχνίδι αυτό επινοήθηκε μια σειρά από καταστάσεις και δοκιμασίες, τις οποίες θα πρέπει οι παίκτες να περάσουν επιτυχώς για να φτάσουν στον τελικό στόχο. Τα ζώα θέλουν να φτάσουν στη σπηλιά του λιονταριού για να συμμετάσχουν στο πάρτι. Στη διαδρομή περνούν από διάφορες δοκιμασίες. Μαθητές της Δ' τάξης αποφάσισαν τα στάδια της πορείας των ζώων. Η εκπαιδευτικός επέλεξε τις κατάλληλες εικόνες και δημιούργησε τις μουσικές δοκιμασίες. Περιλήφθηκαν διαφορετικά στοιχεία της μουσικής διδασκαλίας, όπως αναγνώριση ρυθμών, αναγνώριση αφρικανικών μουσικών οργάνων, τραγούδι, αναγνώριση μουσικών έργων. Οι δοκιμασίες μπορούν να αφορούν ένα μόνο στοιχείο της μουσικής διδασκαλίας (π.χ. μόνο δραστηριότητες με φωνή, μόνο

ρυθμό ή μόνο ακροάσεις). Η υπόθεση του παιχνιδιού μπορεί να δημιουργηθεί εξολοκλήρου από τα παιδιά. Προσφέρεται για την επανάληψη στοιχείων της μουσικής που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Όλο το διδακτικό υλικό που έχει σχέση με το παραμύθι μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα αρχείο, ώστε να είναι πιο εύκολη η αναζήτησή του. Το υλικό που δημιουργήθηκε για το παραμύθι συγκεντρώθηκε στο Εικονικό Δωμάτιο του Βασιλιά των Ζώων που δημιουργήθηκε από τη γράφουσα στα Google Slides. Εκεί μπορούν τα παιδιά να βρουν το e-book του παραμυθιού εμπλουτισμένο με τραγούδια που δημιουργήθηκαν γι' αυτό, όλα τα παιχνίδια, επιπλέον βίντεο για να γνωρίσουν το λιοντάρι και υλικό για το τραγούδι "The lion sleeps tonight" από την πασίγνωστη ταινία της Disney «Ο Βασιλιάς των Λιονταριών». Μ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούν στις περισσότερες πτυχές του μαθήματος της μουσικής κι επιπλέον επιχειρείται η οικολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσα από τη γνωριμία με το λιοντάρι στο φυσικό του περιβάλλον.

Ο/η εκπαιδευτικός είναι καλό να έχει δοκιμάσει διάφορα είδη παιχνιδιών, και να γνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους πριν δημιουργήσει τα δικά του/της. Αν, για παράδειγμα, θέλει να μάθουν οι μαθητές του τη σωστή εκτέλεση κάποιων ρυθμικών σχημάτων, μπορεί να δημιουργήσει ένα Παιχνίδι του Απαγορευμένου Ρυθμού, στο οποίο εκτελεί ο ίδιος/η ίδια το ρυθμικό σχήμα με τον σωστό τρόπο και οι μαθητές επαναλαμβάνουν αυτό που άκουσαν. Αν επιλέξει την αναγνώριση ρυθμών, μπορεί να δημιουργήσει ένα escape room με δοκιμασίες που να αφορούν την αναγνώριση ρυθμικών σχημάτων. Αν θέλει να μάθουν τα παιδιά τα ονόματα κάποιων μουσικών οργάνων, μπορεί να δημιουργήσει ένα επιτραπέζιο στο οποίο ο κάθε παίκτης θα συγκεντρώνει πόντους για κάθε όργανο που αναγνωρίζει.

Ως προς την αξιολόγηση της μάθησης μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών, σε κάποιες εφαρμογές δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνει ο μαθητής ένα σκορ βαθμολογίας, το οποίο να μπορεί να βελτιώνει αν παίζει πολλές φορές. Επίσης, με μια εγγραφή του μαθητή, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα των μαθητών/τριών του. Τα παραπάνω εξυπηρετούν ιδιαίτερα την αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ αν τα παιχνίδια παιχτούν δια ζώσης στην τάξη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει αξιολόγηση ατομική ή ομαδική την ώρα του παιχνιδιού. Τα τρία από τα παιχνίδια που παρουσιάζονται στο εργαστήριο έχουν δραστηριότητες με μία μόνο σωστή απάντηση ή έναν σωστό τρόπο μουσικής εκτέλεσης. Ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την ανταπόκριση των μαθητών σε πραγματικό χρόνο όταν το παιχνίδι παίζεται στην τάξη. Το μουσικοκινητικό παιχνίδι μπορεί να έχει ελαφρώς διαφοροποιημένη ανταπόκριση από τους μαθητές στην κάθε δραστηριότητα, την οποία αξιολογεί ο/η εκπαιδευτικός την ώρα του παιχνιδιού.

Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου δίνονται αναλυτικές οδηγίες για τη δημιουργία ενός Παιχνιδιού του Απαγορευμένου Ρυθμού. Παρουσιάζονται διάφορα παιχνίδια αυτού του τύπου ως παραδείγματα. Δίνεται ένα πρότυπο παιχνιδιού στα Google Slides το οποίο ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει ανάλογα με το θέμα του. Κατόπιν περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια δημιουργίας του παιχνιδιού: ο/η εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις κατάλληλες εικόνες, τους ήχους και τα ρυθμικά σχήματα που θα χρησιμοποιήσει. Θα ηχογραφήσει τη φωνή του/της πάνω σε μια μουσική υπόκρουση που θα διαλέξει και θα συνδυάσει την παρουσίαση, την ηχογράφιση της φωνής και τη μουσική υπόκρουση για να δημιουργήσει το τελικό βίντεο του παιχνιδιού. Σε όλα τα στάδια της δημιουργίας του παιχνιδιού επισημαίνονται παράμετροι που είναι σημαντικές, ώστε το παιχνίδι να κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών. Προτείνονται, επίσης, αρχεία (ήχων, εικόνων, μουσικής) και εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για

ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

Η παρουσίαση του εργαστηρίου με όλα τα αρχεία βρίσκεται στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://docs.google.com/presentation/d/1x1cBKv5cvp7-Q9V3CGLUAAUXta8zDCIeYMrpIVIDFm6A/present?usp=sharing>



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβλάμη, Κ., Γκούσκοι, Δ., Μειμάρης, Μ. (2009). Μάθηση βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια: η περίπτωση του έργου Επινόηση. Στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της OMEP. Ανασύρθηκε στις 20/4/2023 από τη διεύθυνση: <https://epinoisi.ntlab.gr/docs/papers/OMEP2009.pdf>
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2006). *Music in Childhood*. Thomson-Schirmer.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education in Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference. In *9th International Balkan Education and Science Conference*. Ανασύρθηκε στις 10/4/2022 από τη διεύθυνση: https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION
- Plass, J., Homer, B., & Kinzer, C. (2015). Foundations of Game Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Φωκίδης Ε. (2017). Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια-Σοβαρά Παιχνίδια. Στο Α. Σοφός, Ε. Αυγερινός, Π. Καραμούης, Λ. Χριστοδουλόδου & Μ. Δάρρα (Επιμ.), *Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Ανασύρθηκε στις 10/4/2022 από τη διεύθυνση: https://www.researchgate.net/publication/309935390_Trisdiastrata_ekpraideutika_paichnidia_sobar_a_paichnidia

Σταυρουλάκη, Α. (2023). Σχεδιασμός ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 528-543). Ε.Ε.Μ.Ε.



ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ (POSTER)
Σχεδιασμός ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ)

Αναστασία Σταυρουλάκη

Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μουσικό Σχολείο Ρεθύμνου
anastasia_reth@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), στον τομέα της Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης, και συγκεκριμένα μέσα από το μουσικό έργο "Το Καρναβάλι των Ζώων" του Camille Saint-Saens. Το διαδικτυακό αυτό επιμορφωτικό σεμινάριο συνδυάζει σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, δημιουργήθηκε δηλαδή ένα «Μικτό - Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης» (blended learning). Το Εκπαιδευτικό Υλικό (ασύγχρονη εκπαίδευση) δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης (Mayer, 2002), ενώ συνδυάστηκε με μία Τηλεδιάσκεψη (σύγχρονη εκπαίδευση). Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού κυρίως αλλά και της Τηλεδιάσκεψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Εκπαιδευτικό Υλικό αποτιμήθηκε εξαιρετικά θετικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το ίδιο θετικά αποτίμησαν και την Τηλεδιάσκεψη. Η εν λόγω προσπάθεια φιλοδοξεί να συμβάλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων της ΕξΑΕ στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών Μουσικής, διαδικτυακό σεμινάριο, ενεργητική μουσική ακρόαση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού

Design, development and evaluation of a training seminar for Music Primary Education teachers using the method of Distance Learning

Anastasia Stavroulaki

Music Educator, Music School of Rethymno
anastasia_reth@yahoo.gr

Abstract

The present article focuses on the training of music teachers in Primary Education with the method of Distance Learning, in the field of Active Music Listening and specifically through the musical work "The Carnival of the Animals" by Camille Saint-Saens. This online training seminar combines synchronous and asynchronous teaching methods. The Educational Material (asynchronous education) was created according to the principles of Multimedia Learning (Mayer, 2002), while it was combined with a Teleconference (synchronous education). The research focused on the evaluation of the Educational Material and the Teleconference that was part of the seminar. The results of the research showed that the Educational Material was evaluated extremely positively by the participating teachers, as well as positively evaluated by

the Teleconference. This effort aims to contribute to better planning, better organization and effective implementation of Distance Learning methods in the training of Music Teachers.

Keywords: music teachers training, distance learning seminar, educational material, teleconference, active music listening

Εισαγωγή

Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε ότι αφορά την εκπαίδευση, απαιτούν αλλαγές, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας της νόσου COVID-19. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) έρχεται να διαφοροποιηθεί από τη συμβατική, παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση σε σχέση και με τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου αλλά και με την ανάπτυξη και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιείται για τη διδασκαλία και τη μάθηση, στη σύγχρονη μορφή της με τεχνολογικά μέσα.

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι διεξαγωγής ενός προγράμματος ώστε να θεωρηθεί ως πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Loeckx (2015) σημειώνει πως η φύση της μουσικής είναι εγγενώς πολυτροπική και παρατηρεί ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει μετασχηματίσει τις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν υπό το πρίσμα μιας νέας εκπαιδευτικής αντίληψης. Συμπληρώνει δε, ότι παρόλο που έχουν εκπονηθεί πολλές πρωτοποριακές εργασίες στην παροχή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικής, τα ευρήματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη ενός νέου μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου με αποτέλεσμα τη στασιμότητα στην ποιότητα της διαδικτυακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη Διά Βίου μάθηση υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων που προσφέρονται. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση μουσικών εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξέλιξή τους, καθώς και ο ιδιαίτερα αυξανόμενος αριθμός ιδρυμάτων που προσφέρουν προγράμματα σπουδών μουσικής (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά), συγχρόνως με τον αυξανόμενο αριθμό φοιτητών που εγγράφονται σε ηλεκτρονικά προγράμματα σπουδών μουσικής σε παγκόσμιο επίπεδο, δείχνουν την τάση της εποχής αλλά και το μέλλον των προγραμμάτων αυτών (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019· Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019).

Ανεξάρτητα όμως από τη βαθμίδα ή το είδος του προγράμματος, σημασία έχει η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, ειδικά σε ότι αφορά την κατάκτηση της γνώσης και την εκπλήρωση των στόχων του εκάστοτε προγράμματος. Η βαρύτητα πρέπει να δίνεται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό αυτό καθαυτό (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017). Συμπληρωματικά είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι, η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων της ΕξΑΕ γενικότερα (ειδικά στη Δια Βίου Μάθηση), ενισχύουν την αποδοτικότητα, τον αυτοέλεγχο, τη στοχοπροσήλωση, την αποφασιστικότητα, την επιμονή, τον πειραματισμό, καθώς και την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητών, φοιτητών ή επιμορφούμενων γενικότερα (Χρυσοστόμου, 2019).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός εξαιρετικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Μέσω της επιμόρφωσης συνδυάζεται η σχετική επιστημονική θεωρία με την καθημερινή πρακτική στα σχολεία (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Οι συνεχείς εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και των

επιστημών της Αγωγής, όπως είναι οι μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και η ταχύτητα εξέλιξης των κοινωνικών πολιτικών και πολιτιστικών δομών, έχουν τροποποιήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους έχουν ανάγκη παροχής και αξιοποίησης μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης, η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται κάθε φορά με βάση τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες (Καραγκιόζης κ.ά., 2016).

Σε ότι αφορά ειδικά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Μουσικής, η Κουτσούμπα (2007) επιχειρεί μια διερεύνηση της δυνατότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στα παιδαγωγικά, μέσα από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Εξετάζει τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, τα οποία μελετώνται σε σχέση με τους παράγοντες που καθιστούν τη δια ζώσης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής, περίπλοκη (μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μουσικής, διαφορετικός τόπος διαμονής, διαφορετική εργασιακή κατάσταση και επίπεδο σπουδών). Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τη διάρθρωση του σεμιναρίου αναφέρει τους επιμορφωτικούς άξονές του, οι οποίοι είναι (σελ. 80):

- α) Προσανατολισμός (Orientation): θέματα γενικής φύσεως, (πληροφόρηση, γνώση και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μουσικοπαιδαγωγικά, τα παιδαγωγικά και τις νεότερες εξελίξεις, περιεχόμενο, σχολική εκπαίδευση, διδακτική, διδασκαλία, μάθηση κ.λπ.). Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του πρώτου άξονα είναι: τηλεόραση, έντυπο υλικό και ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης.
- β) Εργασιακή Εκπαίδευση (Job Education): ανάπτυξη ικανότητας των εκπαιδευτικών της μουσικής για αποδοτική εργασία με βάση τα παιδαγωγικά και τις επιμέρους παραμέτρους (ειδικές γνώσεις, ειδικές τεχνικές γνώσεις, γνώση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδων και τεχνικών κ.λπ.). Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του δεύτερου άξονα είναι: έντυπο υλικό, βίντεο, πολυμορφικό υλικό, ψηφιακές βιβλιοθήκες και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις.
- γ) Εργασιακή Εξοικείωση (On-the-job familiarisation training): αντιμετώπιση πρακτικών αλλά και απρόοπτων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του τρίτου άξονα είναι: βίντεο και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις.

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν (βλ. Sherbon & Kish, 2005· Walls, 2008· Kos & Goodrich, 2012) ότι στα πλεονεκτήματα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος είναι η ευελιξία και η ευκολία προγραμματισμού, καθώς και ότι η διαδικτυακή μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής εξέλιξης. Επισημαίνονται όμως και κάποια μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης, η μειωμένη πρόσβαση σε καθηγητές (Walls, 2008), η έλλειψη αξιοπιστίας του πτυχίου, και εμπιστοσύνης των εργοδοτών σε ένα διαδικτυακό πτυχίο (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019).

Μεθοδολογία

Το πεδίο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα διαδικτυακό επιμορφωτικό σεμινάριο και αφορούσε εκπαιδευτικούς Μουσικής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παιδαγωγική προσέγγιση της επιμόρφωσης έγινε με βάση τρεις

παραδοχές (Αναστασιάδης, 2014): α) την εκπαίδευση ενηλίκων, β) την κριτική σκέψη και την πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης και γ) τη σχέση τεχνολογίας και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου ήταν 6 διδακτικές ώρες εκ των οποίων οι 5 αφορούσαν την αυτόνομη μελέτη κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, όπου περιέχονταν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, συμμετοχή σε φόρουμ και την εκπόνηση μιας τελικής εργασίας - ενός σχεδίου μαθήματος. Η μία ώρα αφορούσε την Τηλεδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε μετά τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού.

Το σεμινάριο είχε διάρκεια 2 εβδομάδων, οι ενδιαφερόμενοι συμπλήρωναν τα στοιχεία τους (e-mail και ονοματεπώνυμο) σε μια διαδικτυακή φόρμα (google forms) και στη συνέχεια τους αποστέλλονταν στο e-mail τους οδηγίες εγγραφής και πλοήγησης στην πλατφόρμα CHAMILO (χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή BOOK CREATOR).

Συνολικά εκδήλωσαν 90 εκπαιδευτικοί ενδιαφέρον στο διαδικτυακό σεμινάριο με τίτλο “Η Ενεργητική Μουσική Ακρόαση και το Καρναβάλι των Ζώων του Camille Saint-Saëns”. Από αυτούς τελικά εγγράφηκαν στην πλατφόρμα οι 52 και στην τηλεδιάσκεψη συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την υποστήριξη της επικοινωνίας των συμμετεχόντων με τον εκπαιδευτή στο πλαίσιο του σεμιναρίου, οι εκπαιδευόμενοι είχαν στη διάθεσή τους το email της εκπαιδευτριάς.

Το επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος περιλάμβανε βασικά κείμενα (βασικές έννοιες και ορισμούς), παράλληλα κείμενα (επεξηγηματικά κείμενα και παραδείγματα), διαδραστικά βίντεο, συμμετοχή σε φόρουμ συζητήσεων, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών, τα οποία δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους προς μελέτη με τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας CHAMILO LMS, μέσω του εργαλείου H5P και του Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου WORDPRESS.

<http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/main/auth/inscription.php?c=EPIMORFWTIKOSEMINARIOEKPAIDEYTIKWNMOY&e=1>

Αποτελούνταν από πέντε Θεματικές Ενότητες. Η 1η Θ.Ε. αναφερόταν στην Ενεργητική Μουσική Ακρόαση (εννοιολογικός προσδιορισμός και γενική επισκόπηση), η 2η Θ.Ε. έδινε οδηγίες για την Καθοδηγούμενη Ακρόαση μουσικών έργων, η 3η Θ.Ε. εστίαζε στο Καρναβάλι των Ζώων (ιστορικά στοιχεία και μορφολογική ανάλυση), η 4η Θ.Ε. ανέλυε τις Παράλληλες Δραστηριότητες Μουσικής Ακρόασης σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο μέσα από παραδείγματα μερών του Καρναβαλιού των Ζώων και η 5η Θ.Ε. ήταν ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δραστηριότητες, φύλλα εργασίας και παρουσιάσεις Powerpoint, ελεύθερο προς χρήση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

Η Τηλεδιάσκεψη πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής τηλεεκπαίδευσης WEBEX MEETINGS της εταιρείας CISCO, στις 13/6/2020 στις 17:00 μ.μ. με διάρκεια 60 λεπτών. Συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μία εκπαιδευτικός μουσικής που πλέον εργάζεται στη Σουηδία. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονταν επίσης και 4 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι δύο στην Γενική και οι άλλοι δύο στην Ειδική Αγωγή.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας ορίστηκε η συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες ενός ερωτηματολογίου. Συμπληρώθηκαν 42 ερωτηματολόγια από τους 52 συνολικά συμμετέχοντες του σεμιναρίου.

Η δειγματοληψία είναι τυχαία και έγινε σε πανελλαδικό επίπεδο. Αφορούσε εκπαιδευτικούς μουσικής οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού αντικειμενικού τύπου για την ποσοτική έρευνα και ανοικτού τύπου για την ποιοτική έρευνα. Με την επιλογή των δύο τύπων ερωτήσεων (κλειστού και ανοικτού τύπου), αφενός εξετάζεται η ύπαρξη

συγκεκριμένων παραγόντων του εκπαιδευτικού υλικού στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής μέσω της ποσοτικοποίησης και αφετέρου παρέχεται η δυνατότητα να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις, χωρίς οποιαδήποτε καθοδήγηση, για την ποιότητά του και τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης.

Για τη μέτρηση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου δομημένες με βάση την κλίμακα Likert, όπου οι απαντήσεις διαβαθμίζονταν από το «Διαφωνώ Απόλυτα» έως το «Συμφωνώ Απόλυτα» (βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 5) (Creswell, 2012). Τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά σε πίνακες και γενικά γραφήματα. Τα γραφήματα αυτά εμφανίζουν με εποπτικό τρόπο τα περιεχόμενα των αποτελεσμάτων αυτών, τονίζοντας τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούσαν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην αποτίμηση της Τηλεδιάσκεψης που διεξήχθη στα πλαίσια του σεμιναρίου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

- A. Υπάρχει Επιστημονική συνοχή και Τεκμηρίωση του Ε.Υ.;
- B. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου;
- Γ. Είναι το Ε.Υ. εύχρηστο;
- Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του;
- Ε. Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στη μελέτη του;
- Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;
- Z. Στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο Σκοπός και τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα;
- Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;
- Θ. Αποτίμηση Τηλεδιάσκεψης
 - α) Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν απαραίτητο τον συνδυασμό Ε.Υ. και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο;
 - β) Η Τηλεδιάσκεψη κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων;

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, που έχουν προέλθει από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται με βάση το στατιστικό πρόγραμμα SPSS για Windows, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε ειδικό λογισμικό, το Atlas.ti έκδοση 7.5.7. Όλες οι απαντήσεις μορφοποιήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε μορφοποίηση εμπλουτισμένου κειμένου rtf (rich text format) και με αυτή τη μορφή καταχωρήθηκαν στο λογισμικό. Στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αποδίδοντας έναν άξονα και ένα βασικό αντικείμενο αυτού του άξονα, αντίστοιχα με μορφή ηλεκτρονικών πλαγιότιτλων σε κάθε πρόταση των απαντήσεων. Ο κάθε άξονας στην ουσία αποτελεί έναν κωδικό και το κάθε βασικό αντικείμενο των αξόνων αποτελεί ένα κωδικό μέσα στον άξονα.

Οι δύο άξονες και τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα που προέκυψαν, βάσει των οποίων διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, είναι τα παρακάτω:

1ος Άξονας: Εκπαιδευτικό Υλικό:

Τα βασικά αντικείμενα του άξονα είναι: 1. Δυνατά Στοιχεία εκπαιδευτικού υλικού 2. Αλλαγές βελτίωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

2ος Άξονας: Τηλεδιάσκεψη: 1. Συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο 2. Λόγοι μη συμμετοχής στο σεμινάριο 3. Ικανοποίηση με διεξαγωγή της Τηλεδιάσκεψης; 4. Ικανοποίηση με τρόπο διαχείρισης των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη. 5. Τεχνικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της Τηλεδιάσκεψης, που να αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στην παρακολούθησή της.

Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ότι αφορά τη διενέργεια ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού σεμιναρίου, το οποίο με τη σειρά του είχε ως σκοπό να συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων της ΕξΑΕ στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Μουσικής.

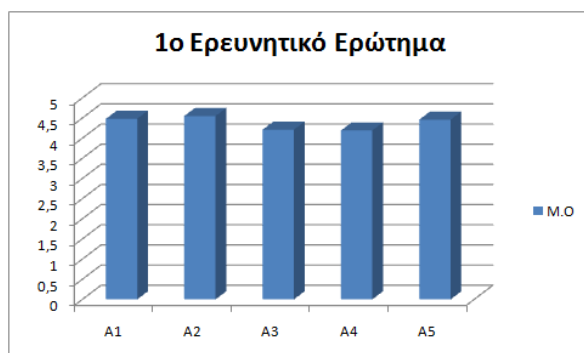
Το σεμινάριο αυτό είχε θέμα την Ενεργητική Μουσική Ακρόαση. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αποτιμήσουν το Εκπαιδευτικό Υλικό καθώς και την πορεία και το περιεχόμενο της Τηλεδιάσκεψης που διεξήχθη μετά τη μελέτη του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ). Μέσα λοιπόν από την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω:

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά κατά πόσο υπάρχει επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση στο Ε.Υ. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών και απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών, βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ. Επίσης, συμφωνούν ότι γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών και απόψεων και ότι το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία και κριτική συζήτηση των πληροφοριών. Τέλος, συμφωνούν ότι παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

Πίνακας 1: 1ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις A1, A2, A3, A4, A5

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|---|----|------|-------|
| Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση. | 42 | 4,48 | 0,740 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.). | 42 | 4,55 | 0,670 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων. | 42 | 4,21 | 0,750 |
| Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών. | 42 | 4,19 | 0,833 |
| Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές. | 41 | 4,46 | 0,674 |

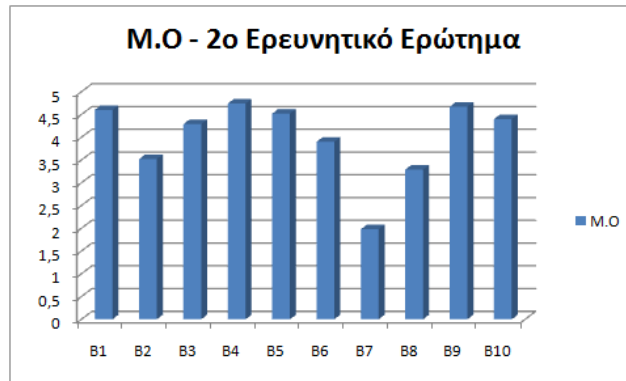


Γράφημα 1: Ερωτήσεις A1, A2, A3, A4, A5

Το 2ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν και κατά πόσο το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. το ύφος γραφής είναι φιλικό για τον αναγνώστη, δεν είναι όμως βέβαιοι αν γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών. Ακόμη στο Ε.Υ. συμφωνούν ότι γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας και ότι η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη, η πυκνότητα των πληροφοριών είναι ικανοποιητική και ότι το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης. Σε ότι αφορά την ύπαρξη κειμένου, εικόνων και βίντεο συμφωνούν σχεδόν απόλυτα, όπως επίσης και για την ύπαρξη χρωματικών συνθέσεων που συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

Πίνακας 2: 2ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10
(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|--|----|------|-------|
| Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη | 42 | 4,60 | 0,665 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών | 42 | 3,52 | 1,234 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας | 42 | 4,29 | 1,043 |
| Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη | 42 | 4,74 | 0,544 |
| Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική | 42 | 4,52 | 0,594 |
| Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης | 42 | 3,90 | 1,144 |
| Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο | 42 | 1,98 | 1,158 |
| Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες | 42 | 3,29 | 1,195 |
| Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video | 42 | 4,67 | 0,612 |
| Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση | 42 | 4,40 | 0,734 |



Γράφημα 2: Ερωτήσεις B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. είναι εύχρηστο. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι το Ε.Υ. είναι εύχρηστο σε ότι αφορά τα κουμπιά, τα εικονίδια, τους υπερσυνδέσμους που χρησιμοποιήθηκαν και τη γενικότερη πλοήγηση.

Πίνακας 3: 3ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|--|----|------|-------|
| Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα. | 42 | 4,52 | 0,740 |
| Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα. | 42 | 4,52 | 0,740 |
| Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη. | 42 | 4,52 | 0,773 |
| Οι υπερσυνδέσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο. | 42 | 4,64 | 0,618 |



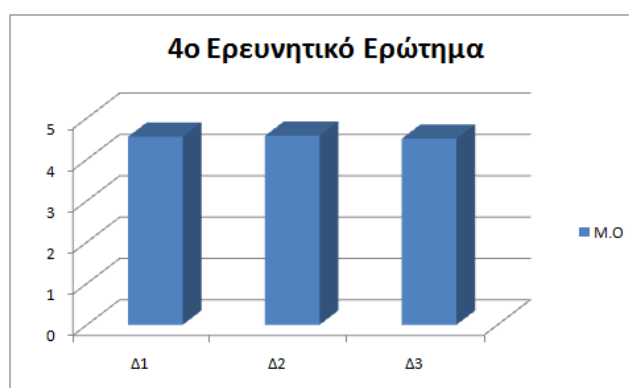
Γράφημα 3: Ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. υποστηρίζει και καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, υπάρχουν δηλαδή πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες και τέλος συμφωνούν ότι το Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

Πίνακας 4: 4ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|---|----|------|-------|
| Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό. | 42 | 4,55 | 0,705 |
| Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες). | 42 | 4,57 | 0,603 |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του. | 42 | 4,50 | 0,634 |



Γράφημα 4: Ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3

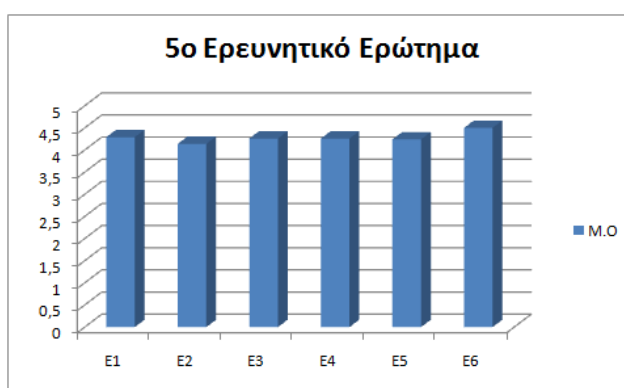
Το 5ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στην μελέτη του. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα. Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα. Συμφωνούν επίσης, ότι το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους. Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες και τέλος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει και να εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

Πίνακας 5: 5ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις E1, E2, E3, E4, E5, E6

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|---|----|------|-------|
| Το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα. | 42 | 4,29 | 0,742 |
| Το Ε.Υ. εμπειρεύει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα. | 42 | 4,14 | 0,872 |

| | | | |
|--|----|------|-------|
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. | 42 | 4,26 | 0,857 |
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους. | 42 | 4,26 | 0,939 |
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες. | 42 | 4,24 | 0,850 |
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό. | 42 | 4,50 | 0,672 |



Γράφημα 5: Ερωτήσεις E1,E2,E3,E4,E5,E6

Το 6ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα λοιπόν με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του και την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. Επίσης συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα και να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

Πίνακας 6: 6ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις ΣΤ1, ΣΤ2, ΕΣΤ3, ΕΣΤ4, ΣΤ5 (1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|---|----|------|-------|
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. | 42 | 4,31 | 0,680 |
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. | 42 | 4,31 | 0,680 |
| Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. | 42 | 4,31 | 0,680 |

| | | | |
|---|----|------|-------|
| Το Ε.Υ. εμπειριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα. | 42 | 4,19 | 0,671 |
| Το Ε.Υ. εμπειριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα. | 42 | 4,40 | 0,627 |



Γράφημα 6: Ερωτήσεις ΣΤ1, ΣΤ2, ΣΤ3, ΣΤ4, ΣΤ5

Το 7ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι στο Ε.Υ. διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε διδακτικής ενότητας. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα συμφωνούν ότι παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Τέλος, συμφωνούν ότι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ελέγξει την πρόδοό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Πίνακας 7: 7ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6 (1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|--|----|------|-------|
| Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας. | 42 | 4,67 | 0,687 |
| Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα. | 42 | 4,62 | 0,623 |
| Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων. | 42 | 4,55 | 0,633 |
| Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων. | 42 | 4,48 | 0,671 |
| Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων. | 42 | 4,29 | 0,671 |
| Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόδοό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. | 42 | 4,40 | 0,734 |



Γράφημα 7: Ερωτήσεις Z1,Z2,Z3,Z4,Z5,Z6

Το 8ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Αρχής. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου και ότι η χρήση των εικόνων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο. Σε ότι αφορά την αρχή της Τροπικότητας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης δηλαδή μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά. Σε ότι αφορά την αρχή της Συνοχής οι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι αν στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. Σε ότι αφορά την αρχή της Προσωποποίησης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας και είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. Επίσης συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου και ότι το ύφος της είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο (με βάση την Αρχή της Φωνής). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. Σε ότι αφορά την αρχή της Εικόνας, οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκε φιλικός χαρακτήρας (avatar) στο Ε.Υ.

Σε ότι αφορά την αρχή της Κατάτμησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους και είναι ουδέτεροι για το αν στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. Σε ότι αφορά την αρχή της σηματοδότησης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών και ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης, δηλαδή έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά. Σε ότι αφορά την αρχή της Προπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου.

Πίνακας 8: 8ο ερευνητικό ερώτημα – ερωτήσεις H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15 (1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | M.O | S.D |
|--|----|------|-------|
| ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΑΡΧΗ | | | |
| Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. | 42 | 4,55 | 0,705 |
| Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο | 42 | 4,52 | 0,890 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.) | 42 | 4,14 | 0,952 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. | 42 | 3,52 | 1,469 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. | 42 | 4,48 | 0,740 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. | 42 | 3,83 | 0,935 |
| Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. | 42 | 4,17 | 1,010 |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους | 42 | 4,45 | 0,670 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. | 42 | 4,29 | 1,043 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. | 42 | 3,88 | 1,194 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά. | 42 | 4,45 | 0,670 |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. | 42 | 3,21 | 1,317 |

| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ | | | |
|--|----|------|-------|
| Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών | 42 | 4,57 | 0,737 |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). | 42 | 4,33 | 0,954 |
| ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | | | |
| Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου. | 42 | 4,33 | 0,816 |

Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση του Ε.Υ. και με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα παρακάτω:

1ο Άξονας: Σε αυτό τον άξονα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποια είναι τα πιο δυνατά στοιχεία Ε.Υ. Οι περισσότεροι αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του Ε.Υ., και πιο συγκεκριμένα στις δραστηριότητες, στην πρωτοτυπία και στην ευκολία χρήσης του υλικού. Επίσης αναφέρουν αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο Ε.Υ. για να βελτιωθεί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν χρειάζεται κάποια αλλαγή. Κάποιοι από αυτούς θα ήθελαν περισσότερες δραστηριότητες, εικόνες και βίντεο, ενώ γίνεται και μία αναφορά για την πλατφόρμα Chamilo, η οποία δεν είναι εύχρηστη από κινητή συσκευή τηλεφώνου.

Στο 9ο ερευνητικό ερώτημα που αποτελεί τον 2ο Άξονα οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια αποτίμηση της Τηλεδιάσκεψης. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμμετείχε στην Τηλεδιάσκεψη, όσοι όμως δεν κατάφεραν να την παρακολουθήσουν αναφέρουν κυρίως οικογενειακούς ή άλλους λόγους, προβλήματα υγείας και συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο. Συγχρόνως και ανεξάρτητα αν παρακολούθησαν την Τηλεδιάσκεψη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητος ο συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης. Στην τηλεδιάσκεψη, αναφέρουν, γίνεται επίλυση αποριών και ανταλλαγή απόψεων, ενώ βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού. Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην Τηλεδιάσκεψη εκφράζουν καθολικά την ικανοποίησή τους τόσο από την εισήγηση της εκπαιδευτριάς, όσο και από την πορεία της τηλεδιάσκεψης, του διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τη γενικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη διαχείριση των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη, αν και θα ήθελαν να δοθεί περισσότερος χρόνος στο πρακτικό μέρος της Τηλεδιάσκεψης και στη διεκπεραίωση εργασιών και δραστηριοτήτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία στη σύνδεση και στην παρακολούθηση της Τηλεδιάσκεψης.

Συμπεράσματα

Η έρευνα στη Μουσική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και ειδικά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βρίσκεται ακόμη σε εμβρυικό στάδιο. Σύμφωνα όμως με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα διαδικτυακά μαθήματα και τα προγράμματα μουσικής αυξάνουν ολοένα και περισσότερο την επιρροή τους. Στα πλεονεκτήματα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων συγκαταλέγονται η ευελιξία και η ευκολία προγραμματισμού, καθώς η διαδικτυακή μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής εξέλιξης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη

μουσική εκπαίδευση μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, έχοντας προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών.

Η παρούσα προσπάθεια αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας στον τομέα, καθώς ειδικά στην Ελλάδα η επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής με τη μέθοδο της ΕξΑΕ βρίσκεται στα πρώτα βήματά της. Σαφώς το συγκεκριμένο σεμινάριο δεν μπορεί να αποτελέσει “οδηγό” για το μέλλον, καθώς οι ανάγκες των επιμορφούμενων μεταβάλλονται και το κυριότερο ο σχεδιασμός ενός τέτοιου εγχειρήματος απαιτεί αρκετή εμπειρία από την πλευρά του εκπαιδευτή τόσο στη μεθοδολογία της ΕξΑΕ όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρόκειται όμως μία πρόταση που θα μπορούσε να εξελιχθεί με καλύτερο σχεδιασμό τόσο του Εκπαιδευτικού Υλικού αλλά και της Τηλεδιάσκεψης (π.χ. εργασία σε ομάδες).

Σε ότι αφορά τα συμπεράσματα, οι συμμετέχοντες αποτίμησαν θετικά τόσο το Εκπαιδευτικό Υλικό, όσο και την πορεία της Τηλεδιάσκεψης. Το ερωτηματολόγιο εστίασε περισσότερο στην αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Υλικού. Από τι απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν έγιναν απόλυτα κατανοητές. Επίσης υπήρξε ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων, ο οποίος απάντησε εντελώς μηχανικά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου (δίνοντας σε όλες τις ερωτήσεις την ίδια ακριβώς απάντηση) και δεν απάντησε στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Με βάση τα παραπάνω, είναι εμφανής η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα κοινό μεθοδολογικό πλαίσιο σε ότι αφορά την ανάπτυξη παρόμοιων δράσεων. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ίσως αποτελεί το μέλλον στον τομέα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών Μουσικής.

Συνοψίζοντας, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι συμβατή με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη μουσική εκπαίδευση, τα οποία μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία. Στα προγράμματα αυτά, οι επιμορφούμενοι επενδύουν τις προσπάθειές τους σε συζητήσεις (μέσω φόρουμ και chat room) και διερευνούν ειδικά θέματα υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή - επιμορφωτή. Οι εκπαιδευτές μπορούν εύκολα να κατευθύνουν τη μάθηση μέσω διαδικτύου με προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών οι οποίες δεν απαιτούν προσωπική αλληλεπίδραση (Sherbon & Kish, 2005).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αδαμοπούλου, Κ., & Μυράλης, Γ. (2019). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μουσική στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 569-575). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. ΕΔΙΑΜΜΕ
- Αρχοντοπούλου, Α., & Μυράλης, Γ. (2019). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μουσική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Βόρειας Αμερικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 576-582). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Creswell, W.J. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.) Pearson.
- Καρακίοζης Κ., Φουλιδίη, Ξ., Παπακίτσος, Ε., Παπαπανούση, Χ., Θεολογής, Ε., & Αργυρίου, Α. (2016). Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής στο

- πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 157-171.
- Κουτσούμπα, Μ. (2007). Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αι. προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές* (τομ. Α, σσ. 76-84). ΕΕΜΑΠΕ.
- Kos, R. P., Jr., & Goodrich, A. (2012). Music teachers' professional growth: Experiences of graduates from an online graduate degree program. *Visions of Research in Music Education*, 22.
- Loeckx, J. (2015). Learning Music Online. In L. Steels (Ed.), *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)* (pp. 21-40). IOS Press.
- Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 111-121.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ (2017). MOOCs και μουσική εκπαίδευση: μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 86-104.
- Sherbon, J. W., & Kish, D. L. (2005). Distance learning and the music teacher. *Music Educators Journal*, 92, 36-41.
- Walls, K. C. (2008). Distance learning in graduate music teacher education promoting professional development and satisfaction of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 55-66.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2019). Η μουσική διδασκαλία και μάθηση στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 199-216). Ε.Ε.Μ.Ε.