

## Η δημοφιλής μουσική στην αμερικανική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια ματιά σε ένα πρόγραμμα διδακτικής μεθοδολογίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

*Sharon G. Davis*

Loudoun County Public Schools, USA

*Deborah V. Blair*

Oakland University, USA

Μετάφραση: Σοφία Καραλαζάρου

Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου

*Η δημοφιλής μουσική είναι διάχυτη στην κουλτούρα μας και στις ζωές των μαθητών μας. Η ενσωμάτωσή της στα προγράμματα σπουδών της μουσικής εκπαίδευσης απαιτεί αυθεντικές προσεγγίσεις μέσα από συνεργατικές άτυπες διαδικασίες μάθησης. Κατά την εμπειρία μας, οι φοιτητές μουσικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτώνται αρκετά από τη σημειογραφία και, ενώ αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν άτυπες διαδικασίες έξω από την τάξη, δεν έχουν σκεφτεί την παιδαγωγική χρήση τους στις τάξεις που θα διδάξουν μελλοντικά. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στις εμπειρίες των φοιτητών ενός αμερικανικού πανεπιστημίου, σε μια τάξη διδακτικής μεθοδολογίας για τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup>, και στην εξοικείωσή τους με άτυπες διαδικασίες μάθησης ώστε να αναπτύξουν μια θεώρηση και να διαμορφώσουν ένα σχέδιο παιδαγωγικής προσέγγισης για την ένταξη της δημοφιλούς μουσικής στα σχολικά μαθήματα. Από την πλευρά των διδασκόντων προέκυψε μια τριμερής διαδικασία που κατέστησε δυνατή τη μεστή νοήματος συμμετοχή των φοιτητών σε αυτή την εμπειρία και η οποία περιλάμβανε: (1) το αίσθημα της αβεβαιότητας<sup>2</sup> (2) την κατάρριψη των υφιστάμενων εμποδίων και (3) τη μετάπλαση των φοιτητών. Τελικά, διαπιστώσαμε πως η ένταξη της δημοφιλούς μουσικής ήταν αφετηρία για μία γόνιμη συζήτηση σχετικά με τη σύνδεση και τη συνάφεια αυτής της μουσικής με τις ζωές των μαθητών.*

**Λέξεις-κλειδιά:** σχολική μουσική μάθηση, ταυτότητα, άτυπη μάθηση, δημοφιλής μουσική, μετάπλαση φοιτητών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

---

<sup>1</sup> Σ.τ.Μ. Στην αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν τμήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στη διδακτική μεθοδολογία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο όρος 'students' δεν διαφοροποιείται στο κείμενο πότε αναφέρεται στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πότε στους μαθητές των σχολικών τάξεων. Στη δεύτερη περίπτωση συχνά ο όρος συνοδεύεται από το 'K-12', που στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται στο σύνολο των σχολικών τάξεων, από το νηπιαγωγείο (Kindergarten) ως το τέλος του Λυκείου (12η τάξη).

<sup>2</sup> Σ.τ.Μ. Ο όρος στο πρωτότυπο κείμενο είναι 'disequilibrium', εμπεριέχει και την έννοια της αποσταθεροποίησης, της αβεβαιότητας.

**Η** δημοφιλής μουσική διαπερνά τη ζωή μας και τις ζωές των μαθητών μας. Βάσει της διδακτικής μας εμπειρίας σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην Αμερική και στο εξωτερικό, είναι προφανές πως η μουσική αυτή είναι η πιο οικεία στους μαθητές μας. Ως εκπαιδευτικοί της μουσικής, έχουμε και οι δύο προσπαθήσει για να φέρουμε τη δημοφιλή μουσική στις τάξεις μας, στα μαθήματα μουσικής, και έχουμε ανακαλύψει πως, όταν είχαμε την ευκαιρία να εμπλέξουμε τη δημοφιλή μουσική στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές μας από όλες τις τάξεις (από το νηπιαγωγείο έως τη 12η, την τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) επέδειξαν προηγμένη μουσική κατανόηση την οποία δεν αναμέναμε.

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώσαμε ότι, παρά το νεαρό της ηλικίας τους και την έλξη τους προς τη δημοφιλή μουσική, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα μαθήματά μας εκδήλωναν αρχικά το σκεπτικισμό τους αναφορικά με την καταλληλότητα της χρήσης της σε σχολικό πλαίσιο. Με την επικράτηση της δημοφιλούς μουσικής τόσο στις ζωές των φοιτητών μας όσο και των μαθητών τους, φαίνεται σημαντικό για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να έχουν ευκαιρίες για να έρθουν σε επαφή με τη δημοφιλή μουσική μέσα από εμπειρίες με νόημα έτσι ώστε αναπτύξουν μία θεώρηση για τη χρήση της, σε αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης, στις σχολικές τάξεις που θα διδάξουν στο μέλλον.

Στο παρόν άρθρο συζητάμε τις εμπειρίες των φοιτητών σε ένα μάθημα διδακτικής μεθοδολογίας της μουσικής για τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο άτυπων διαδικασιών μάθησης, με σκοπό να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της δημοφιλούς μουσικής και της δημιουργίας της δημοφιλούς μουσικής. Το περιεχόμενο του άρθρου μας βασίζεται στις συζητήσεις στην τάξη, στις εμπειρίες μουσικής εκτέλεσης, σε διαδικτυακές συζητήσεις σε forum και στα ημερολόγια των φοιτητών. Η μία εκ των συγγραφέων του άρθρου, ως διδάσκουσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και οι φοιτητές της, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, εργάστηκαν από κοινού για να επεξεργαστούν<sup>3</sup> ένα τραγούδι δημοφιλούς μουσικής, να το παίξουν στην τάξη και στη συνέχεια να συζητήσουν για την εμπειρία τους και τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις άτυπες διαδικασίες μάθησης σε μια τάξη μουσικής. Μέσα από τη διαδικασία της ενεργούς συμμετοχής στην εκτέλεση, ακρόαση και ανάλυση επιλεγμένων παραδειγμάτων δημοφιλούς μουσικής, και μέσα από τη μελέτη της πρόσφατης βιβλιογραφίας, οι φοιτητές αναφέρθηκαν στην αυξανόμενη επίγνωσή τους σχετικά με τη χρήση ακουστικών

---

<sup>3</sup> Σ.τ.Μ. Στο πρωτότυπο ο όρος εμφανίζεται ως «cover a popular song». Η εν λόγω διαδικασία είναι μία συνήθης πρακτική στη δημοφιλή μουσική κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μουσικοί, οργανωμένοι σε γκρουπ, προσπαθούν να εκτελέσουν ένα κομμάτι όσο πιο πιστά γίνεται ακούγοντάς το. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προκύπτουν και οι διάφορες διασκευές του κομματιού. Στο παρόν άρθρο το *cover* αποδόθηκε ως «επεξεργασία» και όχι ως «διασκευή» για να περιλάβει όλο το διδακτικό πλαίσιο που προσδιορίζεται από τις συγγραφείς.

διαδικασιών με έναν νέο και γόνιμο τρόπο και στην αξία αυτών για τη γενικότερη ανάπτυξη της μουσικότητας. Κεντρικό ρόλο στην εμπειρία τους είχε η συνειδητοποίηση (1) της σημασίας της χρήσης μιας μουσικής που «είναι ριζωμένη στην κουλτούρα των μαθητών» (απόσπασμα από ημερολόγιο φοιτητή) ως μέσο για την ενεργή και πλήρη νοήματος μουσική συμμετοχή, και (2) ότι η δημοφιλής μουσική και η αυθεντικότητα των ακουστικών /προφορικών και άτυπων μουσικών διαδικασιών βοηθά τους μαθητές να νιώσουν ότι είναι ζωντανοί μέσα από το «απόλυτο τώρα» της ιδιαίτερης προσωπικής μουσικής έκφρασης (απόσπασμα από ημερολόγιο φοιτητή).

Ο όρος «δημοφιλής μουσική» σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους· γι' αυτό το λόγο ξεκινάμε με μια σύντομη συζήτηση γύρω από κάποια από τα χαρακτηριστικά της και τις επιδράσεις της σε ζητήματα ταυτότητας.

### **Ποια είναι η δημοφιλής μουσική;**

Έχουμε στη διάθεσή μας μία εκτενή βιβλιογραφία που επιχειρεί να διασαφηνίσει αυτό το σύνθετο ερώτημα. Αν και δεν προτιθέμεθα να παρέχουμε μια εξαντλητική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, παραθέτουμε κάποιες σχετικές θέσεις ώστε να παρέχουμε ένα πλαίσιο στον αναγνώστη.

Η μουσική συχνά κατατάσσεται με βάση το είδος, την περίοδο ή το στίλ. Για παράδειγμα, η περίοδος του Μπαρόκ αναγνωρίζεται ως η μουσική περίοδος που ξεκινά το 1600 και τελειώνει με το θάνατο του J. S. Bach το 1750, ενώ στο κλασικό στίλ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μουσικής είναι η ισορροπία και η ακρίβεια. Ενώ έχουμε την τάση να θεωρούμε ως δημοφιλή τη μουσική του σήμερα ή αυτή που είναι δημοφιλής σε παρόντα χρόνο<sup>4</sup>, είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε έναν ξεκάθαρο περιγραφικό ορισμό. Ο όρος δημοφιλής μουσική επινοήθηκε αρχικά το 1573 (Gammond, 1991) και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις στίλ ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έφτασε να συνδέεται συγκεκριμένα με διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Μια γρήγορη ματιά στους τρόπους παραγωγής, μετάδοσης και πρόσληψης της δημοφιλούς μουσικής μπορεί να αποσαφηνίσει περισσότερο ορισμένα από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά της. Κάποιοι ισχυρίζονται πως η δημοφιλής μουσική είναι αυτή που δεν είναι ούτε παραδοσιακή<sup>5</sup> ούτε έντεχνη, αλλά μάλλον εξαρτάται από

---

<sup>4</sup> Σ.τ.Μ. Τα πλάγια και τα έντονα γράμματα διατηρούνται όπως εμφανίζονται στο πρωτότυπο κείμενο.

<sup>5</sup> Σ.τ.Μ. Αποδίδω εδώ ως παραδοσιακή τη 'folk' μουσική. Ενώ το ελληνικό δημοτικό τραγούδι ταυτίζεται με το παραδοσιακό και είναι ανώνυμο, στις Η.Π.Α. η folk μουσική μπορεί να έχει επώνυμο συνθέτη και ταυτόχρονα να διαδίδεται προφορικά ως παράδοση. Συχνά το folk συγχέεται με την country μουσικής η οποία όμως είναι εμπορευματοποιημένη δημοφιλής μουσική με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και επώνυμους συνθέτες και τραγουδιστές του είδους.

τη μαζική παραγωγή και διανομή για την ίδια την ουσία και την διάσωσή της (Bowman, 2004· Frith, 1987· Tagg, 2000· Toynebee, 2000). Τόσο η δημοφιλής όσο και η έντεχνη μουσική δημιουργούνται πρώτιστα από επαγγελματίες, ενώ η παραδοσιακή μουσική, στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αποτέλεσμα δημιουργίας ερασιτεχνών μουσικών (Tagg, 2000). Κατά παράδοση, η εκμάθηση και η διάδοση της παραδοσιακής μουσικής γίνεται με προφορικό/ακουστικό τρόπο και στις περισσότερες περιπτώσεις εκτελείται από τον ίδιο τον συνθέτη. Από την άλλη πλευρά, η έντεχνη μουσική χρησιμοποιεί τη μουσική σημειογραφία και δημιουργείται από τον συνθέτη με προορισμό έναν εκτελεστή (Toynebee, 2000). Η εκτέλεση και η μετάδοση της δημοφιλούς μουσικής προϋποθέτει την ηχογράφιση η οποία έχει εξελιχθεί μέσα από τη στήριξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Toynebee, 2000). Η έντεχνη μουσική απαιτεί οργανωμένη εκπαίδευση ενώ η δημοφιλής και η παραδοσιακή μουσική μαθαίνονται σε άτυπα πλαίσια.

Σχετικά με την πρόσληψή της, η δημοφιλής μουσική προορίζεται για ένα ευρύ κοινό ακροατών και είναι η «μουσική που δημιουργείται από και, ιδιαίτερα, για τη διασκέδαση και τον εμπλουτισμό της καθημερινής ζωής των καθημερινών ανθρώπων» (Bowman, 2004, σ.36). Η έντεχνη μουσική, από την άλλη πλευρά, απολαμβάνει την προτίμηση ενός ορισμένου ακροατηρίου των μεσαίων τάξεων των δυτικών κοινωνιών και αποτελεί σήμα κατατεθέν του «ιδιαιτέρου γούστου» των ακροατών της ως ένα γούστο ανώτερο και ενάντιο αυτού των «μαζικών και υποδεέστερων καλλιτεχνικών προτιμήσεων των λαϊκών τάξεων» (Toynebee, 2000, xix).

Επιπλέον, η δημοφιλής μουσική έχει χαρακτηριστεί ως η μουσική του παρόντος, της «επικαιρότητας», και παρόλο που κάποια κομμάτια δημοφιλούς μουσικής είναι εμβληματικά, δηλαδή χαρακτηρίζουν μία εποχή, η εν λόγω μουσική δεν προορίζεται για να «υπερβεί το χρόνο, τον τόπο και τη συγκυρία» (Bowman, 2004, σ.36). Ο Frith (1987) υποστηρίζει πως μία από τις πτυχές που, κατά κάποιους, σηματοδοτεί τη διαφορά μεταξύ της σοβαρής και της δημοφιλούς μουσικής είναι ότι «η σοβαρή μουσική είναι σημαντική διότι ξεπερνά τις κοινωνικές δυνάμεις· [και] η δημοφιλής μουσική είναι κατώτερης αξίας από αισθητικής άποψης επειδή καθορίζεται από αυτές» (σ. 133). Ίσως αυτές οι επισημάνσεις να έχουν συμβάλει στην ιδέα του υποβιβασμού της δημοφιλούς μουσικής και της αντίληψης αυτής ως μη σημαντικής ή κατώτερης, μιας μουσικής που δεν πληροί τα παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία μουσικής στην αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημερινό κόσμο, πολλές από τις παραπάνω γενικεύσεις μπορεί να αμφισβητηθούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρουμε το γεγονός ότι την κλασική μουσική συχνά την απολαμβάνουμε σε ηχογραφημένη μορφή ή στο ραδιόφωνο και ότι τα κοινωνικά όρια αναφορικά με τις μουσικές προτιμήσεις μεταξύ των ακροατών της κλασικής και της δημοφιλούς μουσικής είναι

συγκεκριμένα. Αυτό που είναι δημοφιλές σε μία δεδομένη στιγμή είναι σχεδόν αδύνατο να αξιολογηθεί και αυτός ο παράγοντας αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συμπεριλάβουν τη δημοφιλή μουσική στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η αδυναμία ανεύρεσης ενός συνοπτικού και ξεκάθαρα ορισμού για τη δημοφιλή μουσική ίσως αποτελεί και μέρος της γοητείας της.

### **Η πολιτισμική πρακτική της δημοφιλούς μουσικής**

Η μουσική είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα· είναι κάτι που κάνουν οι άνθρωποι μαζί και ο ένας για τον άλλο. Ο Middleton (1990) ισχυρίζεται πως η δημοφιλής μουσική τελεί πάντα εν ροή και ως εκ τούτου μόνο έτσι μπορεί να αποτιμηθεί παρεκτός αν τη θέσουμε σε ένα ιστορικό πλαίσιο, «εντός του πλαισίου όλου του μουσικού πεδίου, εντός του οποίου αποτελεί μια ενεργή τάση· και σε αυτό το πεδίο, μαζί με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του, δεν παραμένει ποτέ στατική – είναι πάντα σε κίνηση» (σ.7). Η δημοφιλής μουσική γίνεται καλύτερα κατανοητή εντός ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου ώστε να αντιληφθούμε και να αποτιμήσουμε την αξία της. Η μουσική, κατά συνέπεια, είναι δέσμια ενός πολιτισμού, δεν είναι ποτέ ανεπηρέαστη αλλά συνεχώς μετασχηματίζεται σύμφωνα με τα ευμετάβλητα κοινωνικά χαρακτηριστικά (Bowman, 1998).

Αν και η δημοφιλής μουσική είναι συνεχώς εν ροή, μπορούμε τουλάχιστον να σταθούμε σε ορισμένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της. Η δημοφιλής μουσική είναι πρώτιστα φωνητική και επικαλείται μια βιωμένη εμπειρία δίνοντας συχνά έμφαση «στο ρυθμό, το ηχόχρωμα, την ένταση και άλλες παραμέτρους που στοιχίζονται με τη διαδικασία, τις κινήσεις και το αίσθημα» (Bowman, 2004, σ. 36). Η διαδικασία βρίσκεται στην καρδιά της δημιουργίας της, με την τελευταία να περιστρέφεται κυρίως γύρω από κοινωνικές δραστηριότητες και να αντανακλά τις αξίες και τις στάσεις διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Μία αντίληψη για τη δημοφιλή μουσική είναι πως είναι μη επεξεργασμένη, στερεότυπη και κοινότυπη –απαιτώντας μικρή διανοητική προσπάθεια για να γίνει κατανοητή. Όπως δηλώνει ο Blacking (1981) «η εκλέπτυνση είναι μια ποιότητα που γεννιέται στον άνθρωπο μέσα από την εκτέλεση ή την ακρόαση της μουσικής· και ακριβώς όπως οι στάσεις πολλών ανθρώπων απέναντι στην έντεχνη μουσική μπορεί να στερούνται εκλέπτυνσης, άλλο τόσο και οι στάσεις και οι αντιδράσεις κάποιων άλλων ως προς τη δημοφιλή μουσική μπορεί να είναι εκλεπτυσμένες» (σ.12). Αρκεί μόνο να προσπαθήσει κάποιος να μεταγράψει ένα κομμάτι δημοφιλούς μουσικής για να ανακαλύψει ότι δεν είναι απλό αλλά βρίθεται ρυθμικής, τονικής και τεχνολογικής συνθετότητας.

Οι λίστες με τα τραγούδια που έκαναν επιτυχία και με τις πωλήσεις δίσκων έχουν συμβάλει πολύ στην εμπορευματοποίηση της δημοφιλούς μουσικής. Ο Middleton (1990) μας προειδοποιεί πως το να θεωρήσουμε τη δημοφιλή μουσική μόνο ως εμπορικό προϊόν, εστιάζοντας στις πωλήσεις παρά στη δημοτικότητά της, «[εκπραγματίζει] τη δημοφιλή μουσική, θεωρώντας τα τραγούδια μόνο ως αντικείμενα, απορρίπτοντας τον ρόλο τους στις πολιτισμικές πρακτικές ή τον “τρόπο ζωής”» (σ. 6). Η δημοφιλής μουσική είναι νοηματικά πλούσια όχι μόνο για τους νέους ανθρώπους αλλά για ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων κάθε ηλικίας, και είναι περισσότερο από ένα προϊόν εμπορίου γι’ αυτούς που έρχονται σε επαφή μαζί της ως συμμετέχοντες και ακροατές (Bowman, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τον προσωπικό χαρακτήρα της δημοφιλούς μουσικής και για την επίδρασή της στη μουσική ταυτότητα των μαθητών τους.

### **Μουσική ταυτότητα**

Η εποικοδομητική ενασχόληση με τη μουσική είναι μια προσωπική πράξη και αξίζει να εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο η μουσική γίνεται προσωπική. Η γένεση της μουσικής συμπεριφοράς ξεκινά προγεννητικά (Lecanuet, 1996· Trevarthen, 1999-2000) και η συμμετοχή στη μουσική αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους κηδεμόνες και τις παρέες του. Αυτές οι πρώτες εμπειρίες δημιουργούν τη μουσική ταυτότητα μέσα από «αναγνωρισμένους τρόπους κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου» (Trevarthen, 2002, σ.34). Η μουσική ταυτότητα του ατόμου είναι το αποτέλεσμα αυτών των πρώτων εμπειριών καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να προσαρμόζονται στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στο πλαίσιο της μουσικής επικοινωνίας στην οικογένεια (Hargreaves, Miell, & Macdonald, 2002).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ατόμων. Οι Hargreaves, Miell και Macdonald (2002) το περιγράφουν ως ακολούθως: «Η ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων των παιδιών, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους σε βιολογικές προδιαθέσεις προς τη μουσικότητα, διαμορφώνονται μέσα στις ομάδες και τους κοινωνικούς θεσμούς της καθημερινότητας των ανθρώπων» (σ.7). Καθώς τα παιδιά φτάνουν στην εφηβεία, οι φίλοι τους και οι κοινωνικές τους σχέσεις επηρεάζουν τα μουσικά τους γούστα κι έτσι η χρήση της δημοφιλούς μουσικής στην τάξη μπορεί να ενθαρρύνει ή να περιορίσει αυτή την αλληλεπίδραση. Παρακάτω στο άρθρο θα συζητηθούν ορισμένες πιθανές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση αυτής της πραγματικότητας.

Είναι προφανές πως η μουσική κυριαρχεί στις ζωές των ανθρώπων, από τη γέννησή τους ακόμα, και η μουσική ταυτότητα μορφοποιείται στη διάρκεια του χρόνου –μέσα από συγκλίσεις, συγχωνεύσεις και συνεχείς μεταλλαγές. Η μουσική είναι ένα αναπόσπαστο μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού και η μουσική

εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνει τις εμπειρίες και τις κουλτούρες όλων των μαθητών ενώ ταυτόχρονα να δείχνει ευαισθησία στο γεγονός ότι η μουσική ταυτότητα των μαθητών είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων μουσικών αλληλεπιδράσεων. Ο Cook (1998) σημειώνει πως «όταν σπουδάσουμε μουσική, δε μελετάμε απλά κάτι ξέχωρο από εμάς, κάτι 'εκεί έξω': υπάρχει μια αίσθηση ότι μελετάμε επίσης τον ίδιο μας τον εαυτό» (σ.73).

### ***Η δημοφιλής μουσική στη σχολική τάξη***

Η δημοφιλής μουσικής, επομένως, είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα που εξελίσσεται και μεταλλάσσεται στο χρόνο κάτω από ιστορικές και πολιτισμικές επιρροές. Η χρήση της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα, κάτι που πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από την επίγνωση των δυσκολιών του. Η συνεχώς μεταλλασσόμενη φύση της δημοφιλούς μουσικής μπορεί να είναι προβληματική επειδή η χρήση της στην τάξη αλλάζει τα συμφοραζόμενά της και μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους μαθητές ως μία εισβολή στον προσωπικό τους μουσικό κόσμο (Green, 2002). Οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών μπορεί να αλλάζουν πιο γρήγορα από την αλλεπάλληλη χρήση της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών και, επιπλέον, ορισμένοι από τους μαθητές μπορεί να μην είναι καθόλου ανοικτοί σχετικά με τις μουσικές τους προτιμήσεις (Green, 2005a· Hargreaves, Marshall & North, 2003) υπό τον φόβο της γελοιοποίησης από τους συνομήλικούς τους.

Η δημοφιλής μουσική μπορεί να μην αντιπροσωπεύει τα ποικίλα και διαφορετικά γούστα όλων των μαθητών και να προκαλέσει διενέξεις στο περιβάλλον της τάξης επειδή η δημοφιλής μουσικής είναι «προσωπικό κτήμα» του κάθε μαθητή (Frith, 1987, σ.143). Σε αμέτρητες συζητήσεις με μαθητές, παρατηρήσαμε πόσο συχνά αναφέρονται στη μουσική που ακούν ως «η μουσική μου» και όταν αυτή χρησιμοποιείται στην τάξη είναι πιθανόν να μπούνε διαχωριστικές γραμμές, με τους μαθητές να συντάσσονται σε στρατόπεδα ανάλογα με τις μουσικές τους προτιμήσεις (Davis, 2005). Αυτό το «προσωπικό κτήμα» διευκολύνει τη δόμηση της ταυτότητας και λειτουργεί ως σύντροφος στην καθημερινότητα, στον ελεύθερο χρόνο, ως απόδραση ή ακόμα και ως τρόπος για να αλλάξει η διάθεση (Allsup, 2002· DeNora, 2000, 2003· Frith, 1987· Hargreaves & North, 1999).

Ο Sloboda (1999) μας ενημερώνει ότι η ακρόαση της μουσικής έχει θετική επίπτωση στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, αλλά «η αλλαγή της διάθεσης ήταν μεγαλύτερη όταν οι ακροατές είχαν τη δυνατότητα επιλογής της μουσικής που άκουγαν» (σ.451). Για την DeNora (2000), εάν η μουσική έχει τη δυνατότητα να «επηρεάζει τη συνθήκη των κοινωνικών παραγόντων τότε ο έλεγχος της μουσικής

σε ένα κοινωνικό πλαίσιο είναι μια μορφή κοινωνικής δύναμης: είναι μια ευκαιρία να δομηθούν οι παράμετροι της δράσης» (σ.20).

Κάθε σχολική τάξη θα έρθει αντιμέτωπη με αυτά τα φαινόμενα και η επιτυχία θα εξαρτηθεί από το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές προς τον εκπαιδευτικό, από την σύσταση των ομάδων στην τάξη καθώς και από την αυθεντικότητα της προσέγγισης.

Σύμφωνα με την εμπειρία της πρώτης εκ των συγγραφέων του παρόντος άρθρου, καθώς διδάσκει δημοφιλή μουσική σε εργαστήρια και σε μεταπτυχιακά προγράμματα μελλοντικών εκπαιδευτικών, μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στο να εισάγουν τη δημοφιλή μουσική στη σχολική τάξη: (1) η ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών επειδή η δημοφιλής μουσική δεν ήταν μέρος της επαγγελματικής τους κατάρτισης (2) η έλλειψη πηγών και στρατηγικών, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ενσωματωθεί επιτυχώς η δημοφιλής μουσική στα προγράμματα σπουδών μουσικής και (3) η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημοφιλή μουσική καθώς δεν θεωρούν ότι αξίζει για να ενταχθεί στη σχολική τάξη.

Ενώ το περιεχόμενο των αμερικανικών προγραμμάτων σπουδών για τη μουσική εκπαίδευση έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες για να συμπεριλάβει περισσότερη πολυπολιτισμική μουσική, η παραδοσιακή δυτική κλασική μουσική εξακολουθεί να παραμένει ως βάση. Για να βοηθήσουμε τους μελλοντικούς και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αισθανθούν περισσότερο προετοιμασμένοι για να διδάξουν δημοφιλή μουσική στην τάξη πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους τρόπους με τους οποίους η δημοφιλής μουσική παράγεται, μεταδίδεται και προσλαμβάνεται. Μια καίρια πτυχή αφορά στην ενσωμάτωση αυθεντικών περιστάσεων και πρακτικών παραγωγής και μετάδοσης της μουσικής, όπως χρησιμοποιούνται από τους μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής, στις διδακτικές μας προσεγγίσεις και στρατηγικές: με άλλα λόγια, να προάγουμε αυθεντικές μουσικές διαδικασίες ανάλογες αυτών που ενυπάρχουν στη δημιουργία της δημοφιλούς μουσικής και θεωρούνται σημαντικές από τους μουσικούς που την υπηρετούν (Green, 2002, 2005a, 2006).

Οι ερευνητές που έχουν μελετήσει τις διαδικασίες που ακολουθούν οι μουσικοί της δημοφιλούς και της παραδοσιακής μουσικής σημειώνουν επανειλημμένα ότι η άτυπη μάθηση είναι θεμελιώδης στην απόκτηση δεξιοτήτων (π.χ., Cope, 2002· Davis, 2005· Garrison, 1985· Green, 2002· Jaffurs, 2004· Lillestam, 1996). Η Green (2002) κατά την συνεργασία της με μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής εντόπισε πέντε βασικές περιοχές των πρακτικών άτυπης μουσικής μάθησης ως εξής: (1) μουσική ποικιλία (2) αναπαραγωγή των ηχογραφήσεων με το αυτί (3) ενοποίηση των δημιουργικών διαδικασιών όπως είναι η ακρόαση, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση (4) αξιοποίηση του



τυχαίου, και (5) παρατήρηση και μίμηση των άλλων. Η Green (2002) προτείνει την ένταξη αυτών των άτυπων διαδικασιών στην τάξη και τη συμπληρωματική τους λειτουργία ως προς την τυπική μάθηση στην τάξη.

Οι μελέτες του Cope (2002) και της Garrison (1985) ανέδειξαν τον κομβικό ρόλο της έντονης αίσθησης της συλλογικότητας και της συμμετοχικότητας. Η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης των βιολιστών στο νησί του Cape Breton από την Garrison μας βοηθά να αντιληφθούμε μία άλλη πτυχή των πρακτικών της άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με την Garrison, το σχολικό ισοδύναμο της εκμάθησης παραδοσιακού βιολιού, με όλες τις άτυπες διαστάσεις του, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό όχι μόνο να παρέχει ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης αλλά επίσης και ένα πεδίο για το μοίρασμα των εμπειριών ανάμεσα στους μαθητές, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη λαϊκή μουσική παράδοση. Ο πυρήνας του να είναι υπεύθυνοι όλοι για τη μάθηση όλων σε μια παραδοσιακή μουσική κοινωνία «συνδέεται» με την «μουσική αυτοεκτίμηση» των εκτελεστών (σ.292). Σε αυτό το πνεύμα, η Garrison συστήνει στους δασκάλους να παρέχουν –εντός του τυπικού πλαισίου– στους μαθητές τους ευκαιρίες «να παρατηρούν, να ακούν, να πειραματίζονται και να εκτελούν την παραδοσιακή μουσική σε συνθήκες πραγματικής ζωής, μη απειλητικές και ευχάριστες» (σ.293). Οι δάσκαλοι πρέπει να καθοδηγούν τη μάθηση των μαθητών τους αλλά ταυτόχρονα να έχουν την προσδοκία ότι οι μαθητές τους θα είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Πολλές προφορικές παραδόσεις καλλιεργούν αυτή την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα και του μοιράσματος και αυτή, με τη σειρά της, συνδέεται στενά με τα κίνητρα για τη μάθηση και την ικανότητα εκτέλεσης.

Η άτυπη μάθηση είναι μια ενεργή, αν και κάποιες φορές σιωπηρή, διαδικασία της ανθρώπινης ύπαρξης. Πριν ακόμα τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο έχουν υπάρξει μέλη ενός κοινωνικού δικτύου για πολλά χρόνια όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες μαθαίνονται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες με την οικογένεια, τους φίλους και την ευρύτερη κοινότητα (Brofenbrenner, 1979· Campbell, 1998b· Folkestad, 2002· Lamont, 2002· Welch, 2006). Όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, η άτυπη μάθηση δεν σταματά απαραίτητα αλλά μπορεί να παραμένει παραγνωρισμένη και υποτιμημένη από το τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

### ***Η θεώρηση της δεύτερης εκ των συγγραφέων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών***

Ως διδάσκουσα του μαθήματος διδακτικής μεθοδολογίας για τη δευτεροβάθμια γενική μουσική εκπαίδευση, μου κέντρισε το ενδιαφέρον η μελέτη της Sharon Davis, της πρώτης εκ των συγγραφέων, σχετικά με τις άτυπες διαδικασίες μάθησης καθώς και με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη δημοφιλή μουσική στη σχολική τάξη, στο πεδίο της επαγγελματικής μας κοινότητας. Γνώριζα ότι οι φοιτητές μου ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι με τη δημοφιλή μουσική στις προσωπικές τους ζωές

και κάλεσα την πρώτη συγγραφέα στην τάξη μου να ηγηθεί μιας σειράς εμπειρικών δράσεων. Ο παιδαγωγικός μου στόχος ήταν να προκαλέσω μια αλλαγή στην αποτίμηση της δημοφιλούς μουσικής από τους φοιτητές μου και να την προτείνω ως εφικτή προοπτική για το σχεδιασμό των μαθημάτων στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Ακόμα, επιδίωξή μου ήταν να τους παράσχω ευκαιρίες ώστε να χρησιμοποιήσουν τις άτυπες μουσικές διαδικασίες μέσα σε συνεργατικές μουσικές δράσεις βιωματικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με την εμπειρία μου, οι φοιτητές της μουσικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι συχνά προσκολλημένοι στη σημειογραφία: βασιζονται πολύ σε αυτή όταν επιχειρούν να δομήσουν το μουσικό νόημα. Πολλοί σπουδαστές μουσικής χρησιμοποιούν άτυπες διαδικασίες έξω από την τάξη αλλά δεν έχουν σκεφτεί να χρησιμοποιήσουν άτυπες ή ακουστικές διαδικασίες εντός της σχολικής τάξης, παρότι αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο για τη δόμηση του μουσικού νοήματος από τους μελλοντικούς μαθητές τους, από την πρώτη ως την τελευταία τάξη του σχολείου.

Όπως συμβαίνει σε κάθε περιβάλλον διδασκαλίας, τα σχέδια μαθημάτων δεν υλοποιούνται σύμφωνα με το σχεδιασμό είτε διότι οι μαθητές προκαλούν μη προβλέψιμες δυσκολίες είτε διότι εμείς υποτιμούμε ή υπερεκτιμούμε τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Το αρχικό μου σχέδιο ήταν να εργαστούν οι φοιτητές μου σε ομάδες για να αναλύσουν ένα κομμάτι δικής μου επιλογής (το 'Day Tripper' των Beatles). Θα συζητούσαμε τη διαδικασία και μετά οι φοιτητές θα χωρίζονταν σε δύο ομάδες για να επεξεργαστούν ένα άλλο κομμάτι δικής τους επιλογής. Μετά θα συζητούσαμε και θα σκεφτόμασταν τρόπους ώστε αυτή η εμπειρία να τροφοδοτήσει τα σχέδια των μαθημάτων τους που είχαν προορισμό τη σχολική τάξη. Η όλη διαδικασία θα ξεκινούσε και θα εμπλουτιζόταν με μελέτη άρθρων, με εξερεύνηση ιστοσελίδων (βλ. στο Παράρτημα), με διαδικτυακά περιοδικά, κ.τ.λ.

Λόγω έλλειψης χρόνου και λόγω της αδυναμίας των φοιτητών να βρεθούν μεταξύ των μαθημάτων για να δουλέψουν στην υπο-ομάδα τους για το project της επεξεργασίας του κομματιού, ξεκινήσαμε μία εβδομάδα πριν από την πρώτη συνάντηση με την Sharon Davis ώστε να ολοκληρώσουμε τη διαδικασία με όλη την ομάδα. Είχα επιλέξει το κομμάτι 'Day Tripper' επειδή ξεκινούσε με μια ξεκάθαρη μοτιβική μουσική φράση, επειδή ήταν γνωστό κομμάτι –αν και όχι ιδιαίτερα γνωστό– και επειδή δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο σε διάρκεια. Αντιμετώπισα κάποια δυσκολία με αυτή τη διαδικασία, την οποία απέδωσα εν μέρει, και εκ των υστέρων, στο γεγονός πως εγώ ήμουν αυτή που επέλεξε τη μουσική. Η Green (2002) αναφέρει ότι η δυνατότητα επιλογής αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο για την επιτυχία της διαδικασίας, εν τούτοις εγώ αγνόησα αυτή την προειδοποίηση και επέλεξα η ίδια το κομμάτι για τους φοιτητές. Το έκανα με καλή πρόθεση, για να εξοικονομήσω χρόνο και διότι πίστευα ότι η επιλογή μου ήταν κατάλληλη. Ωστόσο, το κομμάτι δεν ήταν τόσο οικείο στους φοιτητές μου όσο ήταν σε μένα.

Δεν τους είχε συνεπάρει η ιδέα να ολοκληρώσουν την επεξεργασία του κομματιού αλλά κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, την οποία αποδίδω στο σεβασμό τους προς το πρόσωπό μου και ένα αυθεντικό ενδιαφέρον για την ένταξη της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη. Προχώρησαν οικειοθελώς, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης για τη μουσική διδασκαλία, αν και αναρωτιέμαι πόσο διαφορετικό θα ήταν το αποτέλεσμα που θα προέκυπτε αν είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους τη μουσική.

Στη συνέχεια, προσπαθήσαμε να παίξουμε το 'Day Tripper' ακουστικά, ακούγοντάς το κατ' επανάληψη. Είχαμε στη διάθεσή μας τους στίχους, διαλέξαμε τα μουσικά όργανα που θα χρησιμοποιούσαμε, τραγουδήσαμε μαζί με το ηχογραφημένο τραγούδι και αποφασίσαμε σε συλλογικό επίπεδο για τους ρόλους των μελών κάθε ομάδας. Δύο φοιτητές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τη διαδικασία και μπορούσαν να βρουν τις συγχορδίες χωρίς δυσκολία ή να αυτοσχεδιάσουν την κατάλληλη στιγμή. Επίσης, ήταν σε θέση να στηρίξουν τους συμφοιτητές τους, κάτι που οδήγησε σε μια διασκεδαστική και αρκετά επιτυχημένη εκτέλεση, παρά τα πολλά λάθη κατά το ξεκίνημα της διαδικασίας.

### **Αίσθημα αβεβαιότητας**

Η μάθηση –η διαδικασία του καταφέρνω να γνωρίζω– προκύπτει από την αβεβαιότητα ... Για το ζητούμενο της βιωματικής μάθησης, θα πρέπει κάποιος να αισθάνεται άνετα με το να 'θαλασσοπνίγεται' για λίγο. (Claxton, 1997, σ.6, 9)

Το μάθημά μου εξακολούθησε να έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα καθώς οι φοιτητές μου πάλευαν με το αίσθημα της αβεβαιότητας μέσα στη διαδικασία. Αρκετά χρόνια πριν από αυτή την εμπειρία, είχα ξεκινήσει μαθήματα για τις αφρικανικές μουσικές και συμμετείχα σε εργαστήρια κρουστών όπου μαθαίναμε να παίζουμε και να δημιουργούμε μουσική μέσα από ακουστικούς τρόπους μάθησης. Σε αυτές τις συνθήκες, η ίδια ως μουσικός που ομολογουμένως βασίζεται πολύ στη σημειογραφία, βρέθηκα σε αρκετά άβολη θέση λόγω της αβεβαιότητας που αισθάνθηκα τόσο ως μαθήτρια όσο και ως μουσικός. Λόγω αυτής της εμπειρίας μου, συζητήσαμε στην τάξη για το ενδεχόμενο να αισθάνεται κάποιος άβολα με αυτή τη διαδικασία. Εν τούτοις, δε μπορείς να προειδοποιήσεις τους άλλους ολοκληρωτικά ούτε είναι σωστό να υπερβάλλεις στο βαθμό υποστήριξης. Η μετάπλαση συμβαίνει μόνο μέσα από την εμπειρία και το επιτυχημένο αποτέλεσμα. Υπήρχαν έκδηλες στιγμές εκνευρισμού, φλυαρίας, διαπραγμάτευσης των ρόλων, εγωισμού, μεγάλης ανασφάλειας και συνειδητοποίησης ότι δεν θέλαμε να φανούμε 'ανίκανοι' (Rogoff, 1990) εξαιτίας της έλλειψης επάρκειας –κάτι που ήταν τόσο φανερό τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους– σε ένα μουσικό περιβάλλον όπου κάποιος είναι οργανικά ικανός. Υπήρχαν όμως και πολλές

στιγμές αλληλοϋποστήριξης και επιβεβαίωσης της βοήθειας για διάφορα μέρη του κομματιού –«είμαστε όλοι μαζί σε αυτό»– και επιθυμία και λαχτάρα να προχωρήσουμε στην επεξεργασία του κομματιού, με το βαθμό εμπιστοσύνης να αναπτύσσεται όσο προχωρούσε η διαδικασία. Στη διαδικτυακή συζήτηση στο forum, ένας φοιτητής σημείωσε ότι το πιο συναρπαστικό μέρος της διαδικασίας ήταν η συλλογική προσπάθεια για την ολοκλήρωση του κομματιού: «Όλοι νιώσαμε ότι μπορούσαμε να βάλουμε το λιθαράκι μας... Αναρωτιέμαι αν αυτό οφείλεται στο ότι ήμασταν πράγματι σε θέση να συμμετέχουμε, να διαχειριστούμε ή να κατακτήσουμε το κομμάτι, κάτι που δεν ήταν τόσο προφανές από πριν».

Μπορεί να είναι δύσκολο για έναν δάσκαλο (για εμένα στη συγκεκριμένη περίπτωση και πιθανώς και για άλλους στις σχολικές τάξεις) να μην επεμβαίνει πιο γρήγορα απ' όσο πρέπει για να πάρει τον έλεγχο με αποτέλεσμα να γίνεται καθοδηγητικός, «παρεμποδίζοντας» όμως έτσι την απαιτούμενη αβεβαιότητα. Χωρίς την τελευταία, οι μαθητές δεν θα αισθανθούν τη ματαιώση, δε θα «βρουν την άκρη» σε προσωπικό και μουσικό επίπεδο, συνεπώς θα ελαχιστοποιηθούν οι ευκαιρίες που πρέπει να έχουν για να δομήσουν την δική τους κατανόηση με τρόπους που θα έχουν νόημα για τους ίδιους. Σε αυτό το πλαίσιο προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αισθάνθηκα τη σημασία του να επιτρέπω στους φοιτητές να έχουν την εμπειρία ενός ορισμένου επιπέδου αβεβαιότητας ώστε να μπορούν να κατανοήσουν και να σεβαστούν τους μελλοντικούς μαθητές τους, να καταλάβουν εις βάθος τις άτυπες διαδικασίες και να εκτιμήσουν τη μουσικότητα των μαθητών τους που μπορεί να είναι «άτυποι» μουσικοί με ανώτερες δεξιότητες. Υπάρχει μια ευαίσθητη ισορροπία στην προσφορά στήριξης της διαδικασίας. Για εμένα, ήταν σημαντικό ότι δεν είχα ξεχάσει το δικό μου αρχικό αίσθημα ματαιώσης κατά τις άτυπες διαδικασίες των μαθημάτων αφρικανικής μουσικής και τον χρόνο που μου πήρε για αποδεχτώ το αίσθημα αβεβαιότητας και να μην αισθάνομαι άβολα στο πλαίσιο της μουσικής εκτέλεσης όπου οι μουσικές μου διαδικασίες ήταν πλέον «ορατές» στους άλλους της ομάδας.

### ***Καταρρίπτοντας τα εμπόδια***

Σύμφωνα με την εμπειρία της πρώτης εκ των συγγραφέων με εκπαιδευτικούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, δεν είναι λάθος να επιλέγει ο διδάσκων τη μουσική σε ένα πρώτο μάθημα μουσικής ανάλυσης και εκτέλεσης. Όμως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το μάθημα μεθοδολογίας, φάνηκε πως δεν συμεριζόνταν αυτή την άποψη και, παρόλο που η διαδικασία της επεξεργασίας ήταν επιτυχής, υπήρξαν συγκεκαλυμμένες εντάσεις και η πρώτη εκ των συγγραφέων αποφάσισε πως θα ήταν καλό στην πρώτη συνάντηση με τους φοιτητές να συζητήσει σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν και τους τρόπους που τις αντιμετώπισαν.

Στην πορεία της συζήτησης, η πρώτη εκ των συγγραφέων βοήθησε τους φοιτητές να αναλύσουν, σε γενικές γραμμές, το μουσικό κομμάτι (βλ. Εικόνα 1). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι φοιτητές άρχισαν να αισθάνονται πιο οικεία και η αξιολογική τους στάση ως προς τη χρήση της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη άλλαξε πλήρως. Το 'Day Tripper' είναι ένα κομμάτι που βασίζεται σε μια μοτιβική φράση και έχει στοιχεία μπλουζ μουσικής, συγκοπές και μια ενδιαφέρουσα εκφραστική γέφυρα. Υπήρχαν μέρη στη μουσική που οι φοιτητές δεν τα διέκριναν κατά την πρόβα τους και μέσα από την ανάλυση τούς αποκαλύφθηκε ξαφνικά ο μελετημένος πλούτος του κομματιού, ένας πλούτος που δεν τον είχαν αρχικά αντιληφθεί. Αυτό πυροδότησε νέες συζητήσεις για το πώς αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι θα μπορούσε να προσεγγιστεί στις σχολικές τάξεις, για τις κατάλληλες μεθόδους για την εισαγωγή του και για πιθανές επεκτάσεις μέσα από νέα μαθήματα (βλ. Εικόνα 2).

Κατά την εμπειρία της πρώτης εκ των συγγραφέων, ακόμα και μια απλή ανάλυση όπως περιγράφεται στην Εικόνα 1 μπορεί να αποκαλύψει πολλές περισσότερες κρυμμένες μουσικές ιδέες από αυτές που γίνονται αρχικά αντιληπτές. Το κομμάτι 'Day Tripper' δεν αποτελούσε εξαίρεση. Αυτό μπορεί να αποδειχτεί ως ισχυρό κίνητρο για σπουδαστές που έχουν λάβει κλασική εκπαίδευση ή έχουν περιορισμένη εμπειρία στο χώρο της ακουστικής μάθησης. Ακόμα, καταδείχτηκε ως ένα κρίσιμο σημείο αλλαγής της στάσης αυτών των φοιτητών καθώς κατάφεραν να επανα-συνδέσουν το θεωρητικό τους υπόβαθρο με την ακοή «με το αυτί». Αυτοί οι σπουδαστές συμμετείχαν πολύ ενεργά στην ακουστική διαδικασία της ανάλυσης, κάτι που φυσικά οδήγησε στην ανάλυση άλλων πιο σύγχρονων κομματιών βασισμένων σε επαναλαμβανόμενες μουσικές φράσεις, όπως και στη λειτουργία των *hooks*, των *riffs*<sup>6</sup> και άλλων εργαλείων της δημοφιλούς μουσικής. Στη συνέχεια, διαθέσαμε χρόνο για να ακούσουμε και να αναλύσουμε κομμάτια με μοτιβικές μουσικές φράσεις από *groups*, όπως οι Coldplay, οι Metallica και οι Linkin Park, και μελετήσαμε και άλλα πιο επίκαιρα τραγούδια που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη για την ιδιαιτερότητα στην αρμονική τους δομή, τη φόρμα και την επίδρασή τους (βλ. Εικόνα 3).

---

<sup>6</sup> Σημ. της επιμελήτριας: Ως *hooks* και *riffs* εννοούνται οι σύντομες μελωδικές φράσεις της δημοφιλούς μουσικής που είναι εύληπτες, που «τις πιάνει άμεσα το αυτί» του ακροατή. Ειδικότερα τα *hooks* μπορεί να αφορούν στη μουσική ή το στίχο, να είναι ένα είδος σλόγκαν του τραγουδιού. Τα *riffs* μπορεί να είναι μελωδικά ή ρυθμικά περάσματα που είναι εύκολα απομνημονεύσιμα.

**Τονικότητα: ΜΙ Μείζονα**

Φόρμα: Εισαγωγή - Στροφή 1- Στροφή 2 - Γέφυρα- Στροφή 3 - Φινάλε

**Εισαγωγή - 10 μέτρα**

Η εισαγωγή ξεκινά με πέντε επαναλαμβανόμενες δίμετρες μουσικές φράσεις πάνω σε μια συγχορδία Μι μείζονα, με μια πύκνωση στην ορχηστρική υφή με κάθε επανάληψη (εκτός από την τέταρτη επανάληψη). Παρόλο που γεννιέται η προσδοκία ότι μετά την τέταρτη επανάληψη θα ξεκινήσει η στροφή, ακολουθεί μια επιπλέον επανάληψη της μοτιβικής φράσης πριν αρχίσει η πρώτη στροφή. Οι ρυθμικές συγκοπές είναι εμφανώς αισθητές.

Ο χάρτης μουσικής υφής που ακολουθεί περιγράφει τις εισόδους των οργάνων.

Μέτρα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Οστινάτο 1										
Μπάσο										
Ντέφι										
4η επανάληψη										
Ντραμς/κύμβαλα										

**Στροφές**

(α. μέρος, οκτώ μέτρα)

.....|.....|.....|.....|.....|.....|.....|.....|

I \_\_\_\_\_ IV \_\_\_ I \_\_\_\_\_

(β. μέρος, οκτώ μέτρα)

.....|.....|.....|.....|.....|.....|.....|.....|

F# (V of V) A G# C# B

Μερική επαναφορά του οστινάτο της εισαγωγής. Εμφανίζεται πριν από τις στροφές 2 και 3

.....|.....|.....|.....|

I

**Γέφυρα (12 μέτρα)**

Μέτρα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Παλμός	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....
Εισαγωγική μοτιβική φράση												
Νότα έμφασης στο 2ο κτύπο	Σι	Ντο#	Ρε#	Μι	Φα#	Σολ#	Λα	Σι	Ντο#	Ρε#	Μι	Φα#
Φωνητικά (αρμονία)							Αα..	Αα..	Αα..	Αα..	Αα..	Αα..
Σόλο Κιθάρας												

Crescendo από τα Φωνητικά και τη ντραμς στο τέλος. Το φινάλε είναι παρόμοιο με την εισαγωγή.

**Εικόνα 1.** Απλή ανάλυση για το ‘Day Tripper’ των Beatles

Οι ιδέες που παρατίθενται εδώ αποτελούν τρόπους για την επέκταση τους μαθήματος με το τραγούδι 'Day Tripper' για μεγαλύτερη μουσική κατανόηση.

I. Σύγκρινε και αντιπαραέβαλε διασκευές άλλων καλλιτεχνών για το 'Day Tripper':

1. James Taylor, from the album *Flag*
2. Jimi Hendrix Experience, *BBC sessions (live)*
3. Swingle Singers, *1812*
4. Mongo Santamaria, *The Colors of Latin Jazz, Cha Cha Soul*

II. Συγκέντρωσε, κατά χρονολογική σειρά, τραγούδια που έχουν ως βάση μοτιβικές μελωδικές ή ρυθμικές φράσεις. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα συνθέσουν δικά τους τραγούδια βασισμένα σε μοτιβικές φράσεις.

III. Αναζήτησε άλλα τραγούδια από διάφορα είδη που έχουν στροφική φόρμα.

### Εικόνα 2. Ιδέες για την επέκταση μαθημάτων για το 'Day Tripper'

Τραγούδια βασισμένα σε μοτιβικές μουσικές φράσεις

- \* Coldplay – 'Clocks' από το άλμπουμ *A Rush of Blood to the Head*
- \* Linkin Park – 'In the End' από το άλμπουμ *Hybrid Theory*
- \* Metallica – 'Enter Sandman' από το άλμπουμ *Metallica*
- \* Pink Floyd – 'Money' από το άλμπουμ *Dark Side of the Moon*

Τραγούδια για περαιτέρω συζήτηση

- \* Gomez – 'How We Operate' από το άλμπουμ *How We Operate*
- \* Lynyrd Skynyrd – 'Sweet Home Alabama' από το άλμπουμ *All-time Greatest Hits*
- \* Imogen Heap – 'Hide and Seek' από το άλμπουμ *Speak For Yourself*
- \* Joni Mitchell – 'Sistowbell Lane' από το άλμπουμ *Song to a Seagull* and 'Fiddle and the Drum' από το άλμπουμ *Clouds*
- \* Perfect Circle – 'The Fiddle and the Drum' από το άλμπουμ *Emotive*
- \* Beatles – 'Blackbird' and 'Birthday' από το άλμπουμ *The White Album*
- \* Green Day - 'Wake Me Up when September Ends' από το άλμπουμ *American Idiot*

### Εικόνα 3. Παραδείγματα μουσικών ακροάσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη

Η διαδικασία της ακουστικής ανάλυσης βοήθησε αυτούς τους πανεπιστημιακούς φοιτητές να βρουν ένα συνδετικό κρίκο με την προηγούμενη εμπειρία τους και να λειτουργήσουν εντός μιας ζώνης οικειότητας και ασφάλειας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτέλεσε για αυτούς μία πραγματική «πύλη εισόδου» (Wiggins, 2001) για τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες για τη μουσική και το μουσικό νόημα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η εν λόγω προσέγγιση μπορεί να μην είναι η καλύτερη δυνατή για τους μαθητές των

σχολείων που θα διδάξουν στο μέλλον, δεδομένου του εμπειρικού υπόβαθρου των μαθητών.

### **Μετάπλαση των φοιτητών: δομώντας και αναδομώντας ιδέες, αντιλήψεις, στάσεις**

Παρά τις κάποιες δυσκολίες στην πορεία, ήταν εμφανής η αλλαγή στο σύστημα αξιολόγησης των φοιτητών σχετικά με τη δημοφιλή μουσική. Από τις συζητήσεις στην τάξη, τα διαβάσματα και τη διαδικτυακή επικοινωνία, καταλάβαμε ότι οι φοιτητές άρχισαν να πείθονται πως η δημοφιλής μουσική πρέπει να μπει στο πρόγραμμα σπουδών για τη δική της αξία και όχι μόνο ως εργαλείο για να προσεγγίσουμε άλλες μουσικές. Οι φοιτητές άρχισαν να αποτιμούν θετικά τη χρήση των άτυπων μουσικών διαδικασιών, αναγνωρίζοντας την εμπειρία των άλλων, ιδιαίτερα των δικών τους μελλοντικών μαθητών. Φάνηκε να ωριμάζει μέσα τους η ιδέα της «συνάντησης με το παιδί» μέσα από άτυπες διαδικασίες ακόμα κι όταν ο δάσκαλος δεν αισθάνεται άνετα με αυτές ή δεν βρίσκεται στα «νερά του» για τη δόμηση του μουσικού νοήματος. Ο Van Manen (1991) περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορεί να «συναντήσουν το παιδί»:

Για να έρθουν οι μαθητές στο σχολείο και να μάθουν νέα πράγματα, πρέπει να ξεπεράσουν εμπόδια (π.χ., το δρόμο) για να φτάσουν στην πλευρά του δασκάλου (στο σχολείο). Αλλά ο δάσκαλος που δεν ανοίγεται στην εμπειρία του παιδιού, μπορεί να μη συνειδητοποιεί ότι ο μαθητής ακόμα προσπαθεί να κατανοήσει τα πράγματα «από την άλλη πλευρά του δρόμου». ... Ένας προσεκτικός δάσκαλος καταλαβαίνει ότι δεν είναι το παιδί αλλά ο ίδιος που πρέπει να περάσει το δρόμο για να πάει στην πλευρά του μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει «πού βρίσκεται το παιδί», «πώς το παιδί βλέπει τα πράγματα», τι συμβαίνει και ο μαθητής δυσκολεύεται να περάσει το δρόμο για να εισέλθει στα πεδία της μάθησης. Ο δάσκαλος οφείλει να στέκεται δίπλα στο παιδί και να του υποδείξει τις οδούς από όπου θα περάσει απέναντι· οφείλει να βρει τα μέσα ώστε το παιδί να περάσει επιτυχώς στην άλλη πλευρά, σε αυτούς τους άλλους κόσμους. (σσ.155-156)

Στη δική μας προσπάθεια για να συναντήσουμε τους φοιτητές μας, τους ζητήσαμε να δημιουργήσουν ένα σχέδιο μαθήματος χρησιμοποιώντας ένα κομμάτι δημοφιλούς μουσικής της επιλογής τους (βλ. Εικόνα 4) και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Ενθουσιάστηκαν με την προοπτική της χρήσης της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη. Με κάθε παρουσίαση των φοιτητών, με τη συζήτηση στην τάξη και τα σχόλιά τους, οι δυνατότητες για τη χρήση της δημοφιλούς μουσικής φάνηκαν να πολλαπλασιάζονται.

Αν και ο σχεδιασμός ενός μαθήματος ήταν το εναρκτήριο σημείο για αυτούς φοιτητές, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι θα συμβουλευάμε τους δασκάλους μουσικής να ξεκινήσουν από τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών τους. Και το



ερώτημα που εγείρεται είναι: Πώς θα γίνει αυτό καλύτερα σε μια μεγάλη σχολική τάξη;

Αυτή η εμπειρία ώθησε την πρώτη εν των συγγραφέων να βελτιώσει την προσέγγισή της για την ένταξη της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη δική μου εμπειρία μου, θα πρέπει πρώτα να διασφαλίσουμε ένα ασφαλές περιβάλλον στους φοιτητές για να παρουσιάσουν τη μουσική τους. Κατάλαβα ότι είναι σημαντικό να γνωρίζω τις μουσικές προτιμήσεις των φοιτητών μου και να είμαι εξοικειωμένη με αυτές. Αυτή είναι μια νέα και ενίοτε χρονοβόρα διαδικασία στο σχεδιασμό μαθημάτων, αλλά αξίζει τον κόπο, καθώς ο διδάσκων θα πρέπει να είναι γνώστης των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών του και του εύρους των μεταξύ τους διαφορών. Οι γόνιμες συζητήσεις για τις διαφορές στις μουσικές προτιμήσεις και τη σημασία του σεβασμού των διαφορών αυτών μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να μάθουν πώς να διαχειρίζονται και να αποδέχονται αυτές τις διαφορές. Πώς μπορούν οι διδάσκοντες να εκμαιεύσουν καλύτερα αυτές τις πληροφορίες; Ένας τρόπος είναι οι συζητήσεις και οι κουβέντες με τους φοιτητές. Αλλά ανακάλυψα ότι ήταν εξαιρετικά βοηθητική και η οργάνωση μαθημάτων όπου οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη μουσική τους με πολύ άμεσο τρόπο, είτε σε παρουσιάσεις σε μικρές ομάδες είτε ατομικά. Έτσι, δεν είναι μόνο ο διδάσκων που μαθαίνει πολλά για τους σπουδαστές αλλά δίνοντάς τους την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες της επιλογής τους, βοηθά πολύ στο να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Η μελέτη διαφορών ειδών μουσικής και η κατανόηση του είδους μπορεί να είναι το θεμέλιο για την περαιτέρω εξερεύνηση των μουσικών προτιμήσεων των συμμετεχόντων. Η συζήτηση μπορεί να εστιάσει στα χαρακτηριστικά που καθορίζουν, για παράδειγμα, τη hip-hop ή τη rock ως διακριτά μουσικά είδη. Μετά την κατανόηση του είδους της μουσικής και των χαρακτηριστικών του μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με τα αγαπημένα τους τραγούδια της επικαιρότητας. Στη συνέχεια, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση για ένα τραγούδι από αυτά που κατέγραψαν αναφορικά με το είδος ή με άλλες παραμέτρους που είτε μελετήθηκαν στην τάξη είτε γνωρίζουν από μόνοι τους, όπως η μουσική φόρμα ή η επίδραση του τραγουδιού. Οι φοιτητές θα πρέπει ακόμη να κληθούν να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις με βάση τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δημοφιλούς μουσικής που μελέτησαν.

## Ιδέες μαθήματος για το 'Stand by me' από τη φοιτήτρια Amanda Johnson

**Θέμα εργασίας:** Σχεδιάστε ένα ή περισσότερα μαθήματα αξιοποιώντας ένα κομμάτι δημοφιλούς μουσικής που βασίζεται σε ένα έντονα διακριτό μελωδικό ή ρυθμικό μοτίβο.

**Υλικά:** Η αυθεντική εκδοχή του τραγουδιού 'Stand By Me' του Ben E. King (2:53, 'R&B/Soul')

**Επιδιώξεις:** Οι μαθητές θα

- \* εργαστούν ομαδικά για να εντοπίσουν πόσες φορές επαναλαμβάνεται το μοτίβο σε όλο το τραγούδι.
- τραγουδήσουν/μάθουν το μοτίβο, το ρυθμικό μέρος και τα φωνητικά που συνοδεύουν το κομμάτι
- χωριστούν σε τρεις ομάδες: 1) οργανικό μοτίβο 2) σόλο (ή μία μικρή ομάδα που τραγουδά τη μελωδία) και 3) τραγουδιστές των φωνητικών. Κάθε ομάδα θα μάθει τα δικά της μέρη και μετά όλες οι ομάδες θα ενωθούν και θα το εκτελέσουν ως μουσικό σύνολο.

**Προαιρετικές επιδιώξεις:**

2. Να κατανοήσουν τη μελωδία και τις εκτενείς/σύντομες ρυθμικές ακολουθίες χρησιμοποιώντας γραφική αναπαράσταση
3. Να δημιουργήσουν μία γραφική παράσταση όπου οι μαθητές θα συνεργαστούν για να εντοπίσουν επιπλέον στοιχεία, π.χ., για την υφή: εκτός της μελωδικής γραμμής, οι μαθητές θα σημειώσουν πού ακούγονται οι ήχοι του σείστρου και της καμπάνας, χρησιμοποιώντας ένα σύμβολο της επιλογής τους
4. Να ακούσουν άλλες διασκευές του κομματιού και να αναλύσουν τις διαφορές ανάμεσα στην πρωτότυπη εκτέλεση και τις διασκευές.
5. Αφού ακούσουν τουλάχιστον τρεις ή τέσσερις διαφορετικές εκδοχές του 'Stand By Me', στη συνέχεια, όλοι μαζί ή σε ομάδες, να δημιουργήσουν τη 'δική τους εκδοχή' του τραγουδιού! Θα μπορούσαν να την αποτυπώσουν γραφικά κατά την εξέλιξη της διαδικασίας δημιουργίας/ σύνθεσης ώστε όλοι να γνωρίζουν πώς θα την παίξουν, καθώς κάποιος δυσκολεύονται στην απομνημόνευση και βασίζονται σε κάποιου είδους «οπτικής» καταγραφής για τη σύνθεσή τους.

Εναλλακτικές εκδοχές του τραγουδιού 'Stand By Me', με περιγραφή:

\*Toxic Audio (4:39, 'Φωνητικό'):

Αυτή η a capella εκδοχή ξεκινά με έναν αέρινο ήχο –μία μίξη από επικαλυπτόμενες φωνές σε μια φαινομενικά «άρρυθμη» ή «ελεύθερη» δομή. Έχει ενδιαφέροντα φωνητικά glissandi χωρίς vibrato. Οι αρμονίες είναι υπέροχες και διαφορετικές –μη συμβατικές. Η εισαγωγή έχει μεγάλη διάρκεια και ο αυτοσχεδιασμός στη φωνή (scatting) εξακολουθεί σε όλο το κομμάτι με ένα πολύ όμορφο σόλο τενόρου που χρησιμοποιεί την ψεύτικη φωνή του (falsetto) κάποιες φορές. Ο σολίστας τενόρος αλλάζει ελαφρώς τη μελωδία, κάτι που θα ήταν διασκεδαστικό να αποτυπωθεί γραφικά. Το κομμάτι τελειώνει με 'fade-out' (αργό σβήσιμο).

\*D.J. Shah (5:22, 'Dance'):

Αυτό είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα ηλεκτρονικής μουσικής. Αυτή η χορευτική εκδοχή έχει πολύ διαφορετική εισαγωγή! Το μοτίβο παίζεται λίγο διαφορετικά. Χρησιμοποιεί πολύ funky μουσικά όργανα κι είναι σπουδαίο παράδειγμα ηλεκτρονικής μουσικής! Σε αυτή τη διασκευή δεν υπάρχει καθόλου τραγούδι με τη συμβατική του μορφή αλλά λόγια που ακούγονται σαν ηχώ και αντικαθιστούν το σόλο της φωνής. Το τέλος είναι μια ηχώ με λόγια: «Stand By Me» (το λέει τρεις φορές, αλλά κάθε φορά ακούγεται 'μακρύτερο'). Είναι πραγματικά τέλειο!!!

\*Bunny Rugs (3:47, 'Reggae'):

Αυτή η ρέγγε εκδοχή έχει διαφορετική φόρμα και αρμονική δομή από το αυθεντικό. Χρησιμοποιεί ένα χιουμοριστικό ραπ στίχο, με λόγια χωρίς νόημα, καθώς και φωνητικά (doo-wop) στο πίσω μέρος.

\*Lemon Ice (3:26, 'Pop')

Αυτή η ποπ εκδοχή θυμίζει πολύ τον ήχο των 'Backstreet Boys'. Υπάρχει ένα funky, απαλό ραπ μέρος και εξαιρετικά φωνητικά στο πίσω μέρος (doo-wop). Η αυθεντική μελωδία και ο παλμός έχουν παραλλαχθεί και προστέθηκαν ποικίλα. Το τέλος είναι πολύ απότομο σε σχέση με το αργό σβήσιμο στις περισσότερες από τις άλλες εκδοχές.

### Επιπλέον ιδέες για μαθήματα

- Katrina and the Waves, 'Walkin' on Sunshine'

Αυτό το τραγούδι έχει ένα πολύ ξεκάθαρο οστινάτο, και η γενική αρμονική εξέλιξη είναι πολύ απλοϊκή. Έχει πολλά ηχοχρώματα, συμπεριλαμβανομένων των χάλκινων και των δυνατών κρουστών μπάσων. Οι επιμέρους υφές είναι ευδιάκριτες. Μια καλή διασκευή για εισαγωγή στη μουσική garage. Εύκολα εντάσσεται σε μια ενότητα μαθημάτων για τη δημοφιλή μουσική.

- Bobby McFerrin, 'Don't Worry, Be Happy'

Η φωνή χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη γραμμή του μπάσου, τη μελωδία, το οστινάτο, κ.τ.λ. Θα μπορούσε να αποτελέσει μία νέα εμπειρία ακρόασης για τους μαθητές που μπορούν ήδη να αναγνωρίζουν τις διάφορες οργανικές ηχοχρωματικές ποιότητες σε ένα μουσικό κομμάτι. Οι μαθητές θα μπορούσαν να συζητήσουν για το ποια μουσικά όργανα θα επέλεγαν για κάθε φωνητική υφή αν επρόκειτο να κάνουν μια οργανική διασκευή αυτού του κομματιού. Μετά, θα μπορούσαν να το δοκιμάσουν!

#### Εικόνα 4. Παραδείγματα από τα μαθήματα μουσικής των φοιτητών

#### Συνειδητοποιημένες παρατηρήσεις

Καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βίωσαν τη μουσική εμπειρία και την αναβίωσαν μέσα από τις συζητήσεις αναστοχασμού στην τάξη και τη διαδικτυακή επικοινωνία, άρχισαν να κατανοούν τη σχέση της δημοφιλούς μουσικής με τη διαμόρφωση της προσωπικής και της συναισθηματικής ταυτότητας. Συνειδητοποίησαν τη στενή σχέση της δημοφιλούς μουσικής ιδιαίτερα με τους νέους που αγωνιούν να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τη δόμηση των ταυτοτήτων τους και το ρόλο που η μουσική παίζει στις ζωές τους:

Αυτό που κάναμε σ' αυτά τα μαθήματα είναι ακριβώς αυτό που βρίσκεται στις καρδιές και το μυαλό των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Όσα διαβάσαμε και μάθαμε αναφέρονται στη δημιουργία δεσμών με τους μαθητές μας και για τους μαθητές μας μέσα από τη δημοφιλή μουσική. Αυτό που συνειδητοποίησα αμέσως αφότου καταφέραμε αυτό το δέσιμο (ενόσω κάναμε την ομαδική επεξεργασία του κομματιού) ήταν ότι έγινε κάτι περισσότερο από μια σύνδεση. Έγινε εμείς. Έγινε εγώ. Ήμουν μέσα του. Ήταν πολύ μεγαλύτερο από το να «έχω» μια εμπειρία, γιατί αν ήταν κάτι που «είχα» θα μπορούσα να το επιστρέψω. Δε μπορούσα να το δώσω πίσω με την ίδια μορφή που το πήρα, γιατί τώρα είμαι εγώ μέσα του. Αν το έχω και χρειάζεται να το επιστρέψω, τώρα το δίνω με ένα κομμάτι από εμένα μέσα.

Πώς έρχεται η μουσική; [Στο σχολείο], μέσα από τα μαθήματα και τις μεθόδους διδασκαλίας της μουσικής. Εντάξει, και πώς γίνεται αυτό; Πιστεύω ότι η μουσική έρχεται σε μας σε μια αρκετά ελεύθερη μορφή που της επιτρέπει να περνάει από τα φίλτρα που όλοι έχουμε, να μπαίνει στα σώματά μας και να γίνεται εμείς. Μόλις ταξιδέψει μέσα από τα φίλτρα της προσωπικότητας/ των συναισθημάτων/ των ταυτοτήτων, γίνεται μοναδική για το ποιοι είμαστε. Πιστεύω ότι αυτός είναι ένας από

τους λόγους που η δημοφιλής μουσική είναι τόσο σημαντική για τους νέους ανθρώπους. Η εμπειρία δεν είναι κάτι που έχεις, αλλά κάτι που γίνεσαι. (ημερολόγιο σπουδαστή)

Οι μαθητές μας είναι μουσικά ενταγμένοι στον πολιτισμό μέσα από τα στιλ και τις πρακτικές της δημοφιλούς μουσικής στην καθημερινή ζωή τους. Η πληθώρα της χρήσης της δημοφιλούς μουσικής στην κοινωνία μας αιτιολογεί τη μελέτη της στη μουσική εκπαίδευση (Bjornberg, 1993· Campbell, 1998a). Ο Bjornberg αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν τόσο διαφορετικά στιλ στη δημοφιλή μουσική που έχει «τη δυνατότητα να προσφέρει στον εκτελεστή και τον ακροατή αισθητικές (και κοινωνικές) εμπειρίες που δεν προσφέρουν άλλα είδη μουσικής» (Bjornberg, 1993, σ.70).

Επειδή η δημοφιλής μουσική έχει μία σημαντική θέση στη ζωή μας, πιστεύουμε ότι θα πρέπει να αποτελεί μέρος και της σχολικής ζωής. Η χρήση της δημοφιλούς μουσικής μπορεί να προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία να αναπτύξουμε παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές μας με σεβασμό στις μουσικές αξίες και τις διαδρομές τους, αναγνωρίζοντας το ρόλο που παίζει η μουσική στην ανάπτυξη των προσωπικών τους ταυτοτήτων και παρέχοντας ένα πλούσιο μουσικό πλαίσιο για την ενίσχυση της μουσικής κατανόησης.

### **Συμπεράσματα**

Αυτή η σχετικά σύντομη εμπειρία μάς δίδαξε πολλά για το πώς να προσεγγίσουμε τη δημοφιλή μουσική στο μάθημα της διδακτικής μεθοδολογίας. Μάθαμε ότι πρέπει να δίνουμε στους φοιτητές μας το δικαίωμα επιλογής της δημοφιλούς μουσικής που θα αναλύσουν. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν, λόγω των χρονικών περιορισμών όπως συνέβη και στη δική μας περίπτωση, τότε το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι διδάσκοντες είναι να προτείνουν συγκεκριμένα κομμάτια και να ζητήσουν από τους φοιτητές να επιλέξουν κάποιο από αυτά. Η αυτο-οργάνωση των φοιτητών για την επεξεργασία της μουσικής μπορεί να χρειαστεί περισσότερο χρόνο, πέρα από τα όρια των μαθημάτων, και καθώς τα προγράμματα των φοιτητών είναι ήδη υπερφορτωμένα, αυτό μπορεί να είναι αδύνατον.

Η μελέτη της δημοφιλούς μουσικής σε ένα ήδη υπερφορτωμένο πτυχιακό πρόγραμμα ενέχει δυσκολίες και όπως σημειώνει ο Bowman (2004) «το ενδιαφέρον μας για τη δημοτικότητα και τα δημοφιλή πράγματα δεν θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από τη διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος. Αντίθετα, θα πρέπει να το χρησιμοποιήσουμε για να ανοίξουμε νέους ορίζοντες για κριτική και δημιουργική σκέψη και πράξη, τόσο για τους μαθητές μας όσο και για εμάς» (σ.30). Η ένταξη της δημοφιλούς μουσικής στα προγράμματα σπουδών της αμερικανικής ανώτατης εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά ζωτικής σημασίας και η επιτυχία της ένταξής της σε πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αυστραλίας (βλ.

Bjornberg, 1993· Dunbar-Hall & Wemyss, 2000· Georgii-Hemming & Westvall, 2010· Westerlund, 2006) μπορεί να αξιοποιηθεί ως περαιτέρω διερεύνηση για τη δυνατότητα αλλαγής στο «υπάρχον σύστημα». Από την πλευρά μας, ανακαλύψαμε πως η ένταξη της δημοφιλούς μουσικής απελευθέρωσε ένα πλούσιο και πολυεπίπεδο προσωπικό διάλογο μεταξύ των φοιτητών μας αναφορικά με το ρόλο της δημοφιλούς μουσικής στη δημιουργία δεσμών και συσχετισμών με τις ζωές των μαθητών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι άτυπες διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, όπως έγινε στην περίπτωση της επεξεργασίας του τραγουδιού, αποκάλυψαν τις δυνατότητες των φοιτητών μας και τους ώθησαν να σκεφτούν με νέους τρόπους. Όπως δήλωσε τόσο ξεκάθαρα ένας δάσκαλος αυτής της τάξης:

Έχω την ευκαιρία να επηρεάσω τις ζωές των μαθητών μου, όχι μόνο νοητικά ή εκπαιδευτικά, καθώς έχω και την απόλυτη ικανότητα να ισορροπήσω τη ζωή τους, ακόμη κι αν είναι για ένα σύντομο χρονικό διάστημα ... Πιστεύω πραγματικά ότι η μουσική είναι ένας μοναδικός τρόπος για να το πετύχεις αυτό, αλλά πιστεύω επίσης ότι η δημοφιλής μουσική είναι ένα ακόμα πιο ισχυρό εργαλείο. Είναι ένας τρόπος να έρθω σε επαφή μαζί τους και να τους επιτρέψω να με εμπιστευτούν έτσι ώστε να μπορέσουν να το κάνουν και με πολλούς άλλους ανθρώπους. (διαδικτυακό forum)

Εάν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στον κόσμο που ζούμε, πρέπει να αλλάξουμε τον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων μουσικής μεθοδολογίας στην αμερικανική ανώτατη εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης στα αμερικανικά πανεπιστήμια, αντίθετα με πανεπιστήμια του εξωτερικού, προσφέρουν ελάχιστα έως καθόλου μαθήματα για τη δημοφιλή μουσική. Πρέπει να προβλέψουμε το χρόνο που θα επιτρέψει στις άτυπες διαδικασίες να ευοδώσουν κάτι που θα βοηθήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μουσικής να κατανοήσουν πώς να εντάξουν αυτές τις διαδικασίες μέσα στη σχολική τάξη με αυθεντικό τρόπο.

### *Αναστοχασμοί*

Καθώς γράφω τις τελευταίες φράσεις αυτού του άρθρου, κάτι μου υπενθυμίζει ξανά τη δύναμη της δημοφιλούς μουσικής. Ζω μόλις λίγα χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα του έθνους μας και δύο μόνο μέρες μάς χωρίζουν από την ιστορική αναγόρευση του 44ου προέδρου μας. Στο εμπορικό κέντρο έχει συγκεντρωθεί ένα απίστευτο πλήθος μουσικών και καλλιτεχνών για τον εορτασμό αυτού του γεγονότος. Αντάμα με τους μουσικούς δημοφιλούς μουσικής βρίσκονται μουσικοί της κλασικής μουσικής, τζαζ μουσικοί και μουσικοί και καλλιτέχνες από διάφορους πολιτισμούς όλου του κόσμου. Ξαφνιάζομαι από τα μουσικά αμαλλάματα: κλασικοί καλλιτέχνες που παίζουν δημοφιλή μουσική και Ιρλανδοί

καλλιτέχνες που τραγουδούν δημοφιλή μουσική εορτάζοντας τους Αμερικανούς ηγέτες, μια εμπειρία μιας «συλλογικής μουσικής ταυτότητας» (Frith, 1987). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η δημοφιλής μουσική είναι, όπως περιγράφει παραπάνω ο Frith, μια μουσική που εκφράζει το συναίσθημα των ανθρώπων. Τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στην υψηλή και τη χαμηλή μουσική είναι ολόένα και πιο δυσδιάκριτα και, ως εκπαιδευτικοί, πρέπει να σκεφτούμε για την έντονη επίδραση αυτής της μουσικής στις μουσικές ζωές των μαθητών μας και να μάθουμε πώς να διαχειριζόμαστε την παρουσία της στις τάξεις μας.

### Βιβλιογραφία

- Allsup, R. E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, Teachers College, USA.
- Bjornberg, A. (1993). 'Teach you to rock?' Popular music in the university music department. *Popular Music*, 12(1), 69–77.
- Blacking, J. (1981). Making artistic popular music: The goal of true folk. *Popular Music*, 1, 9–14.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowman, W. D. (2004). 'Pop' goes: Taking popular music seriously. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education*. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, 29–49.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (1998a). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (1998b). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42–51.
- Claxton, G. (1997). *Hare brain, tortoise mind: How intelligence increases when you think less*. New York: Harper Collins.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93–104.
- Davis, S. G. (2005, December). 'That thing you do!' Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education & the Arts*, 6(16). Retrieved 8 December 2005, from <http://ijea.asu.edu/v6n16/>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165–77.

- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36, 23–34.
- Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. In R. Leppert & S. McClary (Eds.), *Music and society: The politics of composition, performance and reception* (pp. 133–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Folkestad, G. (2002). Musical identities and the school environment. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 41–59). Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. In R. Leppert & S. McClary (Eds.), *Music and society: The politics of composition, performance and reception* (pp. 133–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gammond, P. (1991). *The Oxford companion to popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Garrison, V. H. (1985). *Traditional and non-traditional teaching and learning practices in folk music: An ethnographic field study of Cape Breton fiddling* (Transmission, Violin, Canadian Education, Instrumental, Nova Scotia). Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2005a). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom (an inaugural professorial lecture)*. London: Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2005b). The music curriculum as lived experience: Children’s ‘natural’ music-learning processes. *Music Educators’ Journal*, 91(4), 27–32.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71–83.
- Hargreaves, D., Miell, D., & Macdonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. Macdonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2).

- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189–201.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. MacDonald, Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 41–59). Oxford: Oxford University Press.
- Lecanuet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 3–34). Oxford: Oxford University Press.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195–216.
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (1999). Music: Where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, 12(9), 450–456.
- Tagg, P. (2000). *Kojak: 50 seconds of television music: Towards the analysis of affect in popular music*. New York: The Mass Media Music Scholars' Press.
- Toynbee, J. (2000). *Making popular music: Musicians, creativity and institutions*. London: Arnold.
- Trevarthen, C. (1999–2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 155–215.
- 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. 21–38). Oxford: Oxford University Press.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario, CA: The Althouse Press.
- Welch, G. F. (2006). The musical development and education of young children. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 251–262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise. *International Journal of Music Education*, 24(2), 119–125.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. New York: McGraw-Hill.



### **Παράρτημα: Προτεινόμενες Πηγές**

Παρακάτω παρατίθενται προτεινόμενα κείμενα και πηγές για το συγκεκριμένο project:

- Frith 'Towards an Aesthetic of Popular Music' (1987)
- Green 'The Music Curriculum as Lived Experience: Children's 'Natural' Music-learning Processes' (2005b)

Διαδικτυακές πηγές:

- [www.musicalfutures.org.uk](http://www.musicalfutures.org.uk) : Η ιστοσελίδα του Μουσικού Μέλλοντος και τα πακέτα υλικών για εκπαιδευτικούς διαθέσιμα στην ιστοσελίδα ([musicalfutures.org.uk/teacherdownload/](http://musicalfutures.org.uk/teacherdownload/)).
- [www.allmusic.com](http://www.allmusic.com) : Μια ενημερωτική ιστοσελίδα που περιλαμβάνει πληροφορίες για τα μουσικά στίλ, για βιογραφίες καλλιτεχνών, για κυκλοφορίες νέων άλμπουμ για πολλά στίλ. Η εγγραφή μέλους (που είναι δωρεάν) δίνει πρόσβαση σε ειδικά τμήματα της ιστοσελίδας που έχουν μουσικά παραδείγματα, σύνθετη αναζήτηση και πολλές πληροφορίες για καλλιτέχνες.
- [www.mp3.com](http://www.mp3.com) : Παρόμοιο με το [allmusic.com](http://allmusic.com).
- [www.vh1.com](http://www.vh1.com) : Έχει πληθώρα πληροφοριών για τη σύγχρονη ποπ μουσική.
- [www.vh1musicstudio.com](http://www.vh1musicstudio.com) : Περιλαμβάνει σχέδια μαθημάτων και ιδέες για τη ροκ και την ποπ μουσική.
- [www.ciconline.org/home](http://www.ciconline.org/home) : Καλωδιακή τηλεόραση στην τάξη που περιλαμβάνει λίστες για πηγές στην καλωδιακή με στοιχεία για την ώρα και τα κανάλια εκπομπών που πραγματεύονται διάφορα θέματα, συμπεριλαμβανομένων των τεχνών. Συνοδεύονται από σύντομες περιγραφές.
- [www.itunes.com](http://www.itunes.com) : Επίσης μπορεί να χρησιμεύσει ως μουσική βιβλιοθήκη και βάση δεδομένων.
- [www.billboard.com](http://www.billboard.com) : Έχει επίκαιρα ποπ και ροκ τραγούδια, όπως και πίνακες για διάφορα είδη.
- [www.cartoonnetwork.com](http://www.cartoonnetwork.com) : Με θέματα τραγουδιών με κινούμενα σχέδια.

Η Sharon G. Davis διδάσκει μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα σχολεία της περιφέρειας Loudoun, στο Leesburg της πολιτείας Virginia των Η.Π.Α. και είναι επισκέπτης λέκτορας στη Μουσική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Oakland, στο Rochester της πολιτείας Missouri. Έχει ποικίλη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία μουσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη χορωδιακή και την οργανική μουσική εκπαίδευση στις Η.Π.Α. και σε διεθνή σχολεία στη Γερμανία, την Ελβετία και τη Σιγκαπούρη. Η Davis είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (2008) στη Μουσική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Oakland.

Η Deborah V. Blair είναι επίκουρη καθηγήτρια και συντονίστρια στο τμήμα Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Oakland, στο Rochester της πολιτείας Missouri των Η.Π.Α. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την εφαρμογή μιας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τις σχολικές τάξεις από το νηπιαγωγείο έως την τελευταία του Λυκείου (K-12) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί στα επιστημονικά περιοδικά *Research Studies in Music Education*, *British Journal of Music Education*, *International Journal of Education and the Arts* και *Music Educators Journal*. Η Blair έχει διδάξει μουσική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αμερικανικά δημόσια σχολεία και σε διάφορες ομάδες σε κοινότητες.

Τίτλος πρωτότυπου άρθρου:

Davis, S. & Blair, D. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29(2), 124-140.

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME.

Copyright 2011, International Society for Music Education (ISME). Translated and reprinted with permission. Information about ISME and its publications is available at [www.isme.org](http://www.isme.org)