

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



**Συνδεδεμένο μέλος και
Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)**
Ερμού 7, ΤΚ 54625, Θεσσαλονίκη.
Τηλ. / Fax: 2310 858658
email: info@eeme.gr
Web site: http://www.eeme.gr

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ
*Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της
Ελληνικής Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση*
ISSN 17901618
Τεύχος 15, 2017

Διευθύντριες Σύνταξης
Ζωή Διονυσίου, Μαίη Κοκκίδου
Επεξεργασία-σελιδοποίηση:
Κώστας Τσούγκρας
Εξώφυλλο
Χρήστος Μητσάκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού
Πολύβιος Ανδρούτσος
Μαρία Βαρβαρίγου
Πέτρος Βούβαρης
Δημήτρης Γιάννου
Ζωή Διονυσίου
Κωνσταντίνα Δογάνη
Νίκος Ζαφρανάς
Νίκος Θεοδωρίδης
Παναγιώτης Κανελλόπουλος
Λευκοθέα Καρτασίδου
Μαίη Κοκκίδου
Γιάννης Μυράλης
Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου
Ιουλία Παπαγεώργη
Θεοχάρης Ράπτης
Λήδα Στάμου
Γεωργία Τσερπέ
Νικόλας Τσαφταρίδης
Κώστας Τσούγκρας
Αθηνά Φυτίκα
Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Ντόρα Ψαλτοπούλου
Jere Humphreys
Graham Welch

Εκτύπωση: **COPYCITY**, Ν. Κ. Επισκόπου 7, Θεσσαλονίκη - www.copycity.gr

Τιμή τεύχους: 15 €

Το τεύχος εκδίδεται και διανέμεται δωρεάν στα μέλη της ΕΕΜΕ. Η συνδρομή για βιβλιοθήκες και οργανισμούς είναι 30 € για ένα αντίτυπο κάθε τεύχους και 45 € για δύο αντίτυπα κάθε τεύχους. Όλα τα παλαιότερα τεύχη των Μουσικοπαιδαγωγικών διατίθενται από την Ε.Ε.Μ.Ε. Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε μαζί μας στα τηλ. 6939560404 και 2310858658 ή επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Ε.Ε.Μ.Ε.

*Τα ενυπόγραφα άρθρα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους.
Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους χρησιμοποίηση του
υλικού του περιοδικού χωρίς τη γραπτή έγκριση της
Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

MUSICAL PEDAGOGICS

Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education,
Vol. 15, 2017



MUSICAL PEDAGOGICS



ISME National Affiliate

7 Ermou Str., 54625, Thessaloniki.

Tel. / Fax: +30 2310 858658

email: info@eeme.gr

Web site: <http://www.eeme.gr>

MUSICAL PEDAGOGICS

*Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education*

ISSN 17901618

Vol. 15, 2017

Editors

Zoe Dionyssiou, May Kokkidou

DTP

Costas Tsougras

Cover Design

Christos Mitsakis

SCIENTIFIC COMMITTEE - REVIEW PANEL

Olympia Agalianou

Polyvios Androutsos

Smaragda Chrysostomou

Zoe Dionyssiou

Konstantina Dogani

Athina Fytika

Jere Humphreys

Panayotis Kanellopoulos

Leftothea Kartasidou

May Kokkidou

Yannis Myralis

Natasa Oikonomidou-Stavrou

Ioulia Papageorgi

Theocharis Raptis

Lelouda Stamou

Georgia Tserpe

Nicholas Tsaftaridis

Costas Tsougras

Dora Psaltopoulou

Nikos Theodoridis

Maria Varvarigou

Petros Vouvaris

Demetre Yannou

Graham Welch

Nikos Zafranas

Musical Pedagogics is published yearly and distributed free
to all members of the Greek Society for Music Education.

The authors are responsible for the English texts.

Price: 15 €

© Greek Society for Music Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των διευθυντριών σύνταξης	4
Μαίη Κοκκίδου, Μαρία Τσαλίκη, Ξανθίπη Αναστασιάδου: Το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής: έρευνα δράσης	7
Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου: Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση: μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο	23
Ξένια Θεοδωρίδου: Από τις <i>Kinderszenen</i> op.15 του R. Schumann στα <i>Bilder der Kindheit</i> της L. Auerbach: η ευαίσθητη ματιά των συνθετών για τον κόσμο των παιδιών μέσα από συλλογές πιάνου. Προτάσεις για διδασκαλία μορφολογίας και μουσικού νοήματος	43
Ρία Γεωργιάδου: Νοερή εξάσκηση. Από τον αθλητισμό στη μουσική: εφαρμογές, δυνατότητες, προοπτικές	64
Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου: MOOCs και μουσική εκπαίδευση: μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί	86

CONTENTS

Editorial	4
May Kokkidou, Maria Tsaliki, Xanthippi Anastasiadou: Music video in the music classroom: action research	7
Maria Papazachariou Christoforou: Democracy in music education: integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus	23
Xenia Theodoridou: From R. Schumann's <i>Kinderszenen</i> to L. Auerbach's <i>Bilder der Kindheit</i> : the composer's sensitive view of the children's world through piano collections. Good teaching practices for morphology and musical meaning	43
Ria Georgiadis: Mental practice. From sports to music: applications, possibilities, perspectives	64
Yannis Mygdanis, May Kokkidou: MOOCs and music education: a preliminary study and few considerations	86

Στο 15ο τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών έχουμε τη χαρά να φιλοξενούμε πέντε άρθρα που προέρχονται από ένα εύρος ερευνητικών προσεγγίσεων της μουσικής παιδαγωγικής. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε νέες τάσεις της μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, όπως τη χρήση του βίντεο, την έννοια της δημοκρατικότητας στη μουσική μάθηση, τα MOOCs που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση, ενώ η διδασκαλία της μουσικής μορφολογίας και της μουσικής ψυχολογίας αποτελεί έναν σταθερό προβληματισμό του χώρου.

Εκ παραδρομής στο προηγούμενο τεύχος, Μουσικοπαιδαγωγικά Τεύχος 14, στο άρθρο της Ελένης Χαλάτση με τίτλο «Αυτοσχεδιασμός και δημιουργικότητα στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης», το όνομα της συγγραφέως τυπώθηκε ως Χαλατσή, ενώ το σωστό είναι Χαλάτση. Ζητούμε την κατανόηση της ερευνήτριας και των αναγνωστών.

Στο πρώτο άρθρο του τεύχους με τίτλο «**Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: έρευνα δράσης**», η Μαίη Κοκκίδου, η Μαρία Τσαλίκη και η Ξανθίππη Αναστασιάδου παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μίας έρευνας που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της χρήσης του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής, με εστίαση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τη χρήση του βίντεο στο σχολείο και τις καθημερινές οπτικοακουστικές μουσικές εμπειρίες των παιδιών εκτός σχολείου. Η εν λόγω έρευνα είναι από τις πρώτες –αν όχι η πρώτη– που εστιάζει στο πεδίο του γραμματισμού για το μουσικό βίντεο και είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς δεν έχουν αναπτυχθεί μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικά εργαλεία για την αξιοποίηση των μουσικών βίντεο στο μάθημα της μουσικής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η χρήση του βίντεο στην τάξη φαίνεται ότι αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μουσική μάθηση, προσφέρει εμπειρίες με νόημα στους μαθητές, ενισχύει τη δημιουργικότητά τους, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό τους, και έχει θετική επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Επίσης, αναδύθηκε η τάση των μαθητών να αναζητούν την οπτικοακουστική εμπειρία της μουσικής και να επιλέγουν το μουσικό βίντεο ως μέσο για μουσική ακρόαση στην καθημερινότητά τους. Οι ερευνήτριες συνάγουν ότι το μουσικό βίντεο έχει πολλές μουσικές-εκπαιδευτικές δυνατότητες, αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν με τις βασικές αρχές και τους κώδικες της γλώσσας των βίντεο ώστε να το εντάξουν αποτελεσματικά στα μαθήματά τους. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, έχουν αρκετές γνώσεις για το βίντεο –παρόλο που δεν έχουν συνείδηση αυτών ούτε έχουν αναπτύξει κριτική σκέψη σχετικά με αυτό το μέσο. Σε αυτή τη βάση, το μουσικό βίντεο μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο μέσο για να συνδεθεί η μουσική μάθηση με την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών.

Το άρθρο της Μαρίας Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου με τίτλο «**Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση: μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο**» μας εισάγει στον πολύ ενδιαφέροντα χώρο της άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση. Μέσα

από έρευνα περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου και μελέτη τεσσάρων μαθητών στο παρόν άρθρο, η ερευνήτρια υποστηρίζει πως η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στο μάθημα της μουσικής παρείχε στους μαθητές ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης, μέσα στο οποίο ανέπτυξαν μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις, ενώ παράλληλα συνεργάστηκαν αρμονικά, συλλογικά, με αυτονομία και με ενθουσιασμό.

Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε στη μελέτη της Lucy Green (2008) που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα 'Musical Futures' στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η έρευνα της άτυπης μουσικής μάθησης, όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, αποδεικνύει ότι η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται να εμπλουτιστεί με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές οι οποίες αξιοποιούν τις εκτός σχολείου μουσικές δράσεις των μαθητών και προσφέρουν τη δυνατότητα ενεργής εμπλοκής στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Ειδικότερα, για τη μεταρρύθμιση και ανανέωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση, είναι σημαντικές οι διαδικασίες της ανακάλυψης της γνώσης και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί θα είναι συνεργάτες, μέντορες και συνοδοιπόροι στην πορεία της μουσικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών τους.

Στο άρθρο της Ξένιας Θεοδωρίδου με τίτλο «**Από τις Kinderszenen op.15 του R. Schumann στα Bilder der Kindheit της L. Auerbach: η ευαίσθητη ματιά των συνθετών για τον κόσμο των παιδιών μέσα από συλλογές πιάνου. Προτάσεις για διδασκαλία μορφολογίας και μουσικού νοήματος**», η συγγραφέας παρουσιάζει μία πρόταση για μορφολογική και αφηγηματική μουσική ανάλυση, μέσα από το παράδειγμα δύο επιλεγμένων έργων από την ειδολογική κατηγορία της συλλογής για πιάνο για ή σχετικά με τα παιδιά. Πρόκειται για τα εισαγωγικά κομμάτια από τις Kinderszenen (1838) του R. Schumann και τα Bilder der Kindheit (2008) της L. Auerbach.

Η Θεοδωρίδου προσεγγίζει τα κομμάτια μέσα από διδακτικές παρατηρήσεις για τη διδακτική της μορφής, με έμφαση στον δομικό τύπο της «πρότασης» και της «μικρής τριμερούς μορφής». Επιπλέον, προτείνει ότι η μορφολογική ανάλυση πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά με στόχους για την αισθητική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή. Επ' αυτού, συστήνει την εφαρμογή της αφηγηματολογικής θεωρίας που περιλαμβάνει την περιγραφή σημασιολογικά σημαντικών μονάδων ή ενοτήτων και των σχέσεων μεταξύ τους, την παρακολούθηση των αλληλεπιδράσεων σε χρονική εξέλιξη, και τη διατύπωση ενός αφηγηματικού σχήματος. Στη συνδυαστική (μορφολογική και αφηγηματική) ανάλυση των δύο μουσικών παραδειγμάτων, εξετάζει τα μουσικά στοιχεία που στηρίζουν τις αφηγηματικές ιδέες των κομματιών. Η πρόταση διδασκαλίας της ερευνήτριας μπορεί να βρει εφαρμογή στο μάθημα μορφολογίας της μουσικής σε Ωδεία ή σε Μουσικά Σχολεία, ενώ η πρότασή της για μορφολογική ανάλυση μπορεί να βρει εφαρμογές και σε άλλα έργα στη διδασκαλία μουσικού οργάνου.

Το άρθρο της Ρίας Γεωργιάδου με τίτλο «**Νοερή Εξάσκηση - Από τον Αθλητισμό στη Μουσική: εφαρμογές, δυνατότητες, προοπτικές**» εισάγει τους αναγνώστες στην έννοια και τις λειτουργίες της νοερής εξάσκησης που είναι η φαντασιακή πρόβα μιας σωματικής δεξιότητας απουσία μεγάλων μυϊκών κινήσεων. Η νοερή εξάσκηση, που

αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αθλητικής ψυχολογίας, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της επίδοσης των μουσικών. Η συγγραφέας συζητά τον ορισμό της νοερής εξάσκησης, εμβαθύνει στις δυνατότητες, στις τεχνικές και στους τρόπους εφαρμογής της νοερής εξάσκησης στην μουσική, παρουσιάζει συνοπτικά κάποια ερευνητικά ευρήματα και ενθαρρύνει τους μουσικούς ερμηνευτές/εκτελεστές καθώς και τους μουσικοπαιδαγωγούς για τη συστηματικότερη ενασχόλησή τους με αυτή.

Η βιβλιογραφική αυτή μελέτη εστιάζει ειδικότερα στη μέθοδο νοερής εξάσκησης στη μουσική που αναπτύχθηκε από την πιανίστρια και παιδαγωγό του πιάνου Tatjana Orloff-Tschekorsky, περιγράφοντας τα στάδια της, τους όρους εφαρμογής της και τα πλεονεκτήματά της. Ακόμα, παραθέτει τεχνικές χαλάρωσης και εξηγεί τη σημασία της συνειδητότητας. Συνολικά, συνεισφέρει σε μία πιο ολοκληρωμένη και μεθοδική προσέγγιση της νοερής εξάσκησης από τον μουσικό κόσμο και επιχειρεί να συμβάλλει στην ένταξή της στα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σπουδών.

Στο πέμπτο άρθρο του τεύχους ο Γιάννης Μυγδάνης και η Μαίη Κοκκίδου παρουσιάζουν τα μουσικά MOOCs μία ειδική κατηγορία Μαζικών Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (*Massive Open Online Courses*) στο άρθρο με τίτλο **«MOOCs και μουσική εκπαίδευση: μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί»**. Τα μουσικά MOOCs αποτελούν μία πρόσφατη πρόταση στον χώρο της εξ αποστάσεως διαδικτυακής μουσικής εκπαίδευσης που αναμένεται να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο άμεσο μέλλον. Επί του παρόντος, τα περισσότερα μουσικά MOOCs προσφέρονται από πλατφόρμες σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Οι ερευνητές, μετά από ενδελεχή έρευνα, εντόπισαν αρκετές εκατοντάδες μουσικά MOOCs και επέλεξαν 110 από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες, τα οποία συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας. Σε αυτό το υλικό, εστίασαν στο πλαίσιο πραγματοποίησης των μαθημάτων, στο πρόγραμμα σπουδών, στις διδακτικές προσεγγίσεις και στις μορφές αξιολόγησης. Κατηγοριοποίησαν τα MOOCs ανάλογα με το περιεχόμενο των μαθημάτων και εξέτασαν συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των προσφερόμενων μαθημάτων έχει ως θεματολογία τη μουσική τεχνολογία, τη θεωρία της μουσικής και τη μουσική βιομηχανία. Όλα τα MOOCs έχουν ένα πρόγραμμα σπουδών, που υλοποιείται σε ένα διάστημα τεσσάρων ως επτά εβδομάδων, και το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο είναι τα μαγνητοσκοπημένα βίντεο. Ένα σημαντικό εύρημα είναι τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης από τα MOOCs τα οποία παρόλο που προδιαθέτουν θετικά και έλκουν το ενδιαφέρον πολλών ατόμων, τελικά φαίνεται ότι δεν δίνουν κίνητρα για την ολοκλήρωση του κύκλου μαθημάτων. Στη συζήτηση αναπτύσσονται συνοπτικά κάποιοι προβληματισμοί αναφορικά με την προσφερόμενη γνώση και την αποτελεσματικότητα αυτής την νέας μορφής μουσικής μάθησης.

Ευχόμαστε καλή ανάγνωση.

Οι διευθύντριες σύνταξης των Μουσικοπαιδαγωγικών,
Ζωή Διονυσίου & Μαίη Κοκκίδου

Νοέμβριος 2017

Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής: έρευνα δράσης

Μαίη Κοκκίδου
Μαρία Τσαλίκη
Ξανθίππη Αναστασιάδου

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, η ανατροπή της παραδοσιακής έννοιας του μουσικού γραμματισμού έχει οδηγήσει σε νέα είδη γραμματισμού, μεταξύ των οποίων είναι ο πολυτροπικός γραμματισμός και ο γραμματισμός για το μουσικό βίντεο. Ωστόσο, δεν έχουν αναπτυχθεί μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικά εργαλεία για την ένταξη και αξιοποίηση των μουσικών βίντεο στο μάθημα της μουσικής. Σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού, σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε μία έρευνα δράσης που βασίστηκε στο πρωτότυπο project «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί» (Αναστασιάδου & Τσαλίκη, 2015). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητριών/μαθητών αναφορικά με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, και συγκεκριμένα του μουσικού βίντεο, στο μάθημα της μουσικής. Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του μουσικού βίντεο στις καθημερινές μουσικές εμπειρίες των παιδιών εντός και εκτός σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 60 μαθήτριες/μαθητές της ΣΤ' τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου σε μεγάλο αστικό κέντρο της Βόρειας Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου, τα portfolios των μαθητών και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αποτέλεσαν τα μεθοδολογικά εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθήτριες/μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και πρωτότυπη τη χρήση μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής, ωστόσο δεν το αντιλαμβάνονται ως μέσο ανάπτυξης μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αναδύθηκε ξεκάθαρα η τάση των μαθητών να αναζητούν την οπτικοακουστική εμπειρία της μουσικής και να επιλέγουν το μουσικό βίντεο ως μέσο για μουσική ακρόαση στην καθημερινότητά τους. Επιπρόσθετα, το μουσικό βίντεο φαίνεται ότι αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, μουσικό βίντεο, μάθημα μουσικής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή που τα ψηφιακά μέσα έχουν κυριεύσει τη ζωή μας, τα παιδιά και οι νέοι ζούνε και μεγαλώνουν σε ένα σύνθετο πολυμεσικό, remixed, mashed-up, ψηφιακό περιβάλλον. Μέσα από κινητές συσκευές (MP3 players, iPods, iPhones, Laptops, Tablets κ.ά.) ακούνε και ανταλλάσσουν μουσική, παρακολουθούν και ανταλλάσσουν βίντεο, καθημερινά και για αρκετές ώρες (βλ. Berk, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούμε τις ανατροπές στην παραδοσιακή έννοια της μουσικής μάθησης και δημιουργίας και αντιλαμβανόμαστε σταδιακά τους νέους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία και τις πρακτικές της μουσικής. Παράλληλα, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα του πολυτροπικού μουσικού γραμματισμού καθώς και της κριτικής διαχείρισης των σύγχρονων πολυτροπικών περιβαλλόντων.

Οι νέες πολυτροπικές καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης και επικοινωνίας καθιστούν αναγκαίο τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού και του μεθοδολογικού ρεπερτορίου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής, και απαιτούν την αναθεώρηση της έννοιας του μουσικού γραμματισμού. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα πολλά ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με τους όρους χρήσης πολυτροπικών κειμένων στη σχολική τάξη και ειδικότερα με ζητήματα όπως η δημιουργική αξιοποίηση αυτών και η αξιολόγηση της μάθησης και των σχετικών δράσεων.

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα μίας πιλοτικής έρευνας δράσης που διερεύνησε τη χρήση του μουσικού βίντεο –ενός αντιπροσωπευτικού πολυτροπικού ψηφιακού μέσου της δημοφιλούς κουλτούρας– στο μάθημα της μουσικής. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πολυτροπική διδασκαλία-μάθηση, μέσα από το παράδειγμα του μουσικού βίντεο, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέρος της μουσικοπαιδαγωγικής πρακτικής και να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης του πολυτροπικού γραμματισμού.

Οπτικοακουστικός /πολυτροπικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια του γραμματισμού έχει μετασχηματισθεί μέσα στα νέα περιβάλλοντα του διαδικτύου και στους νέους τρόπους επικοινωνίας. Αυτά τα περιβάλλοντα έχουν επίπτωση στην ανάπτυξη και τη σκέψη των μαθητριών/μαθητών και εγείρουν το ζήτημα της ανάπτυξης νέων πρακτικών γραμματισμού. Σύμφωνα με τους Lankshear και Knobel (2011), οι υπάρχουσες κοινωνικές πρακτικές έχουν μετασχηματισθεί από τις νέες τεχνολογίες ενώ «αναδύονται συνεχώς, με ταχείς ρυθμούς, νέες μορφές κοινωνικών πρακτικών» (σ. 28). Οι πρακτικές του λογοκεντρικού γραμματισμού και το προνομιακό καθεστώς της γλώσσας στην εκπαίδευση αμφισβητήθηκαν για πρώτη φορά με επιχειρήματα από την επιστημονική ομάδα New London Group (1996) που πρότεινε ένα νέο είδος παιδαγωγικής με στόχο οι μαθητές να κατακτήσουν πολλούς τρόπους (οπτικούς, ακουστικούς, χειρονομικούς κ.ά.) για τη δόμηση και αποδόμηση του νοήματος στα διάφορα κείμενα, στις πρακτικές και στις κοινωνικές σχέσεις της εποχής μας (σ. 71).

Οι νέοι γραμματισμοί σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Για κάποιους, οι νέες μορφές γραμματισμού θεωρούνται ως νέες κοινωνικές πρακτικές. Άλλοι τους προσεγγίζουν ως νέους λόγους (*discourses*) ή νέα σημειωτικά πλαίσια. Μία εμπεριστατωμένη ανασκόπηση (Coiro et al., 2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι Νέοι Γραμματισμοί: (1) περιλαμβάνουν νέες δεξιότητες, στρατηγικές, προδιαθέσεις και κοινωνικές πρακτικές που απαιτούνται από τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (2) είναι κεντρικής σημασίας για την πλήρη συμμετοχή σε μια παγκόσμια κοινότητα (3) αλλάζουν τακτικά καθώς αλλάζουν οι τεχνολογίες που τους οριοθετούν (4) είναι πολύπλευροι και η κατανόησή τους είναι χρήσιμη από πολλές απόψεις. Σε αυτή τη βάση έχει προταθεί ένα σύνολο νέων πεδίων και όρων –όπως πολυγλωσσισμοί, οπτικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικός γραμματισμός– που αποτυπώνουν τις πτυχές των σύγχρονων μορφών γραμματισμού (βλ. Cope & Kalantzis, 2000· Coiro et al., 2008). Οι νέοι γραμματισμοί

απαιτούν δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης της πληροφορίας και δεν είναι απλώς θέμα προστασίας των παιδιών από τους κινδύνους των ψηφιακών μέσων. Πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνουν δημιουργικές εργασίες (πολυτροπικά, πολυμεσικά ή/και αλληλεπιδραστικά κείμενα) που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τον τρόπο λειτουργίας των νέων μέσων (Buckingham, 2007).

Η καθημερινότητα των σημερινών παιδιών και νέων είναι γεμάτη με πολυτροπικά κείμενα, κυρίως μέσα από την «ψηφιακή ζωή» τους (Facebook, Twitter, YouTube, blogs κ.ά.) (βλ. O'Neill, 2014). Σύμφωνα με την Walsh (2010), ο πολυτροπικός γραμματισμός αναφέρεται στη δόμηση νοήματος μέσω ανάγνωσης, παρακολούθησης, κατανόησης, αντίδρασης σε, παραγωγής και διάδρασης με πολυμέσα και ψηφιακά κείμενα. Μπορεί να περιλαμβάνει λεκτικούς και χειρονομιακούς τρόπους ομιλίας, ακρόασης και δράσης όπως επίσης και τη συγγραφή, σχεδίαση και παραγωγή τέτοιων κειμένων. Η επεξεργασία των τρόπων όπως η εικόνα, οι λέξεις, ο ήχος και η κίνηση μέσα στα κείμενα μπορεί να συμβαίνει ταυτόχρονα καθώς είναι συχνά συνεκτική και συγχρονική. Κατά τους Kress και van Leeuwen (2006), στα πολυτροπικά κείμενα τα νοήματα απορρέουν μέσω περισσότερων από ένα σημειωτικών συστημάτων και προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες ανάγνωσης και ερμηνείας. Επί του παρόντος, πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας ότι, όπως το έθεσε η Siegel (2012), «οι νέοι φέρνουν πολυτροπικές πρακτικές στο σχολείο» (σ. 673) και ότι καθώς «οι γραμματισμοί αλλάζουν, πρέπει ανάλογα να αλλάξουν και τα σχολικά προγράμματα σπουδών» (σ. 672). Τα προγράμματα σπουδών που θα δίνουν έμφαση στον πολυτροπικό γραμματισμό μπορούν να απελευθερώσουν ένα δυνητικά ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων –γνωστικών, συναισθηματικών, αισθητικών και ψυχοκινητικών– κάτι που δεν είναι δυνατόν να συμβεί μέσα από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο αντίληψης, το σχολείο οφείλει να προσφέρει μαθησιακές-διδακτικές εμπειρίες ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται και να αξιολογούν κριτικά πολυτροπικές μορφές, όπως είναι και το μουσικό βίντεο.

Για το μουσικό βίντεο

Το μουσικό βίντεο είναι μία διακριτή μορφή, χαρακτηριστικό παράδειγμα του σύγχρονου οπτικού-ακουστικού πολιτισμού. Είναι ένα μέσο επικοινωνίας όπου το νόημα κωδικοποιείται και αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των οπτικών (κινούμενη εικόνα, γλώσσα) και ακουστικών (μουσική, στίχοι, ήχοι) συστημάτων (Vernallis, 2013). Τα μουσικά βίντεο –μία από τις μεγάλες καινοτομίες της μουσικής βιομηχανίας στη δεκαετία του 1980– έχουν χαρακτηριστεί ως το απόλυτο μέσο του μεταμοντέρνου κόσμου (Straw, 1988) και ως παραδείγματα της μεταμοντέρνας μαζικής ροής των πολιτισμικών αντικειμένων. Η δημοτικότητά τους αυξήθηκε με μεγάλη ταχύτητα κατά την εποχή του MTV. Σήμερα, μέσα από πλατφόρμες όπως το YouTube, οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σχεδόν σε οποιοδήποτε μουσικό βίντεο όποτε το θελήσουν.

Κάθε μουσικό βίντεο βασίζεται στη σκόπιμη οπτικοποίηση ενός υπάρχοντος μουσικού υλικού (αφηγηματικό, εννοιολογικό, κ.ά.) καθώς η μουσική ηχογράφηση

προϋπάρχει και αναπαράγεται στο οπτικοακουστικό περιβάλλον του βίντεο. Οι εικόνες, στις περισσότερες περιπτώσεις, σχετίζονται ή ενδυναμώνουν το νόημα των στίχων και τονίζουν το μουσικό υλικό. Η Carol Vernallis (2013:208) τονίζει ότι κατά τα προηγούμενα χρόνια, το μουσικό βίντεο ήταν σαφώς «ένα προϊόν της δισκογραφικής εταιρείας όπου οι εικόνες συμπλήρωναν το pop ηχογραφημένο τραγούδι με σκοπό να πουλήσει το τραγούδι». Όμως, σήμερα είναι ορθότερο να μελετάμε το μουσικό βίντεο ως «μία σχέση ήχου και εικόνας που αναγνωρίζουμε ως τέτοια». Η μελέτη της ιστορίας του μουσικού βίντεο (35 χρόνια ζωής) αποδεικνύει τον υψηλό βαθμό που έχει επηρεάσει άλλα μέσα, όπως τον κινηματογράφο και τη διαφήμιση, αλλά και, γενικότερα, τη μαζική κουλτούρα. Ο Frith (1996), αναφερόμενος στο μουσικό βίντεο, έγραψε ότι «το ερώτημα δεν είναι πώς ένα κομμάτι μουσικής, ένα κείμενο, 'αντικατοπτρίζει' τις αξίες της δημοφιλούς κουλτούρας, αλλά πώς τις παράγει» (σ. 270).

Πέρα από την εμπορική προώθηση των τραγουδιών και των μουσικών, το βίντεο έχει καλλιτεχνικό χαρακτήρα με ειδικές αισθητικές ποιότητες. Πολλά από τα βίντεο δημοφιλούς μουσικής είναι άρτια επιμελημένα, με εικόνες που ρέουν συνήθως με φρενήρεις ρυθμούς και προσοχή σε κάθε λεπτομέρεια. Συχνά οι εικόνες αντανakλούν τη δομή ενός τραγουδιού και στηρίζονται σε μουσικά χαρακτηριστικά, όπως στην κίνηση της μελωδίας, στον ρυθμό και στο χρώμα. Το τέμπο του κομματιού χρησιμοποιείται συχνά ως οδηγός για το μοντάζ. Οι δημιουργοί βίντεο έχουν αναπτύξει ένα σύνολο πρακτικών για να «βάσουν την εικόνα στη μουσική», σε μερικές από τις οποίες η εικόνα εγκαταλείπει την αυτονομία της και ορισμένες από τις παραστατικές λειτουργίες της. Όμως με αυτόν τρόπο η εικόνα αποκτά ευελιξία καθώς και πολλαπλά νοήματα (Vernallis, 2013). Επίσης, οι βασικοί στίχοι μπορεί να απεικονίζονται οπτικά αλλά πολύ σπάνια ένα βίντεο απεικονίζει όλους τους στίχους ενός τραγουδιού (Fraser, 2005). Τα οπτικά στοιχεία ενός βίντεο είναι μεταφορικά και συμβολικά δομημένα. Η μελέτη των μουσικών βίντεο ανοίγει ένα παράθυρο στη δημοφιλή κουλτούρα και στα σύγχρονα πολιτισμικά πρότυπα.

Το μουσικό βίντεο ως παιδαγωγικό εργαλείο

Μολονότι το μουσικό βίντεο δέχτηκε κριτική όταν πρωτοεμφανίστηκε, στο τέλος της δεκαετίας του 1990 έγινε φανερός ένας ανανεωμένος ενθουσιασμός για αυτή την πολιτιστική μορφή (Holt, 2011) που εντάθηκε περαιτέρω με την ανάπτυξη του Διαδικτύου και την εξάπλωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Vernallis, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ουσιαστικές αλλαγές επήλθαν στην εποχή του YouTube καθώς τα μουσικά βίντεο πέρασαν από την τηλεόραση στο διαδίκτυο. Η Vernallis (1997), στην καινοτόμο μελέτη της για τα μουσικά βίντεο, υπογραμμίζει τη δυναμική τους και υποστηρίζει ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα παιδαγωγικό εργαλείο για το μάθημα της μουσικής καθώς στηρίζονται σε τραγούδια και σε μουσικές παραστάσεις: η μουσική είναι στην πρώτη γραμμή και ο σκηνοθέτης δημιουργεί εικόνες με οδηγό το τραγούδι ή τη μουσική. Η ίδια συμπληρώνει πως πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη ο βασικός σκοπός και η ιδιαιτερότητα του βίντεο, δηλαδή η δημιουργία αστέρων.

Σταδιακά, αυξάνονται οι έρευνες που αναδεικνύουν τα οφέλη από την

ενσωμάτωση του βίντεο στα σχολικά μαθήματα. Γενικά, η χρήση του βίντεο στην τάξη φαίνεται ότι: αυξάνει τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό των μαθητών· προσελκύει την προσοχή τους· ενισχύει τις δεξιότητες συζήτησης· βελτιώνει το λεξιλόγιό τους και διευκολύνει την κατανόηση· ενισχύει τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων· έχει θετική επίδραση στη μάθησή τους στον γνωστικό αλλά και στον συναισθηματικό τομέα· προσφέρει εμπειρίες με νόημα στους μαθητές (βλ. Cruse, 2007). Η χρήση των βίντεο παραπέμπει επίσης στις πολλαπλές νοημοσύνες του Howard Gardner (1999) με προεξέχουσες τη μουσική/ρυθμική, την οπτική/χωρική και τη λεκτική/γλωσσική.

Το μουσικό βίντεο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των νέων που μαθαίνουν άτυπα πολλά πράγματα για τη μουσική μέσα από το πολυτροπικό του περιβάλλον (O'Neill, 2014). Ωστόσο, η ουσιαστική κατανόηση από την πλευρά των μαθητών των οπτικοακουστικών στοιχείων του μουσικού βίντεο χρειάζεται στοχευμένη καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Peter Fraser (2005), οι μαθητές, στην ανάλυση του βίντεο, μπορούν να εστιάσουν στην αφήγηση, στο *mise-en-scène*, στο μοντάζ, στα πλάνα, στην κίνηση της κάμερας, στον φωτισμό, καθώς και στις δυαδικές σχέσεις στίχων-εικόνων και μουσικής-εικόνων. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με κάποιες βασικές τεχνικές της κινηματογραφικής γλώσσας. Αλλά υπάρχει άφθονο υλικό στο Διαδίκτυο που περιγράφει αυτούς τους όρους με απλό τρόπο και παραδείγματα, γεγονός που καθιστά εύκολο για όποια/ον εκπαιδευτικό ενδιαφέρεται να αποκτήσει τις στοιχειώδεις γνώσεις και να κατανοήσει τις θεμελιώδεις αρχές της γλώσσας αυτής.

Ένα άλλο ζήτημα είναι να βρει η/ο εκπαιδευτικός τις ισορροπίες μεταξύ των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών και της κριτικής στάσης απέναντι στις πρακτικές της μουσικής βιομηχανίας. Επίσης, η ενεργητική ενασχόληση των μαθητριών /μαθητών με το βίντεο απαιτεί τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Cruse, 2007) όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπυχωτής και διευκολύνει τη μάθηση με κατάλληλες πρακτικές (βλ. Κοκκίδου, 2014).

Τέλος, η εκπαιδευτική χρήση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής, προϋποθέτει τον καθορισμό κριτηρίων για το τι είναι κατάλληλο και αποδεκτό στο σχολείο (περιεχόμενο και δομή) και πρέπει να προγραμματίζεται πάντα ανάλογα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Berk, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ψάχνουν για τα «σωστά» μουσικά βίντεο, δηλαδή, για υλικό το οποίο είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά, προσφέρεται για μουσική διδασκαλία-μάθηση και είναι κατάλληλο για σχολική χρήση.

Προβληματική της έρευνας

Η αφετηρία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι το μουσικό βίντεο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των σημερινών μαθητριών/μαθητών και ότι δεν έχουν αναπτυχθεί, επί του παρόντος τουλάχιστον, μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ένταξη και αξιοποίηση των μουσικών βίντεο στο μάθημα της μουσικής. Επίσης, δεν έχει διεξαχθεί κάποια έρευνα που να εστιάζει στους τρόπους που οι μαθήτριες /μαθητές αντιλαμβάνονται τη χρήση του μουσικού βίντεο στο

μάθημα της μουσικής και στις στάσεις τους αναφορικά με τα νέα πολυτροπικά μουσικά περιβάλλοντα εντός των οποίων δομούν τις μουσικές τους ταυτότητες και αναπτύσσονται μουσικά εντός και εκτός σχολείου. Επ' αυτού, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν εντάσσουν το βίντεο στη μουσική διδασκαλία-μάθηση ίσως διότι το βίντεο είναι ταυτισμένο με τη δημοφιλή μουσική κουλτούρα, η οποία συνεχίζει να θεωρείται υποδεέστερη σε σύγκριση με τη λόγια Δυτική μουσική, αλλά και πιθανόν διότι δεν γνωρίζουν τρόπους για να το αξιοποιήσουν στο μάθημά τους. Σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού, σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε μία έρευνα δράσης που βασίστηκε στο πρωτότυπο project «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί» (Αναστασιάδου & Τσαλίκη, 2015).

Το Project «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί»

Μέσα από το project «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί», οι μαθήτριες/μαθητές είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το μουσικό βίντεο, να προβληματιστούν για τη χρήση του, να το συνδέσουν με την καθημερινή ζωή και να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργίας και πολυτροπικού μουσικού γραμματισμού. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτέλεσαν ένα βασικό στόχο παράλληλα με την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων. Υπήρξε διαρκής εναλλαγή μεταξύ διαφόρων ειδών δραστηριοτήτων και εμπειριών όπως ακρόαση μουσικής, προβολή και ανάλυση βίντεο, εκμάθηση τραγουδιών, δημιουργική γραφή, χορός, κριτική και δημιουργική ερμηνεία εικόνων, βίντεο και ποιημάτων καθώς και συζήτηση γύρω από αυτά. Το εν λόγω project δομήθηκε πάνω στις εξής δραστηριότητες:

- Προβολή και ανάλυση του βίντεο “Why Does My Heart Feel So Bad?” (Moby, 1999).
- Γνωριμία με το Gospel και σύγκριση με την ελληνική εκκλησιαστική μουσική παράδοση. -Εκμάθηση ενός gospel ύμνου και ενός ελληνορθόδοξου εκκλησιαστικού ύμνου.
- Απόδοση μελωδικών μοτίβων του τραγουδιού του Moby και αναπαραγωγή στα όργανα της τάξης.
- Σύγκριση δύο εκτελέσεων του τραγουδιού “Bridge Over Troubled Water” (Simon & Garfunkel, 1970 / Aretha Franklin, 1971) και ανάλυση των στίχων.
- Γνωριμία με τα μουσικά είδη r’n'b και μπαλάντα. Ανάλυση στίχων.
- Συγγραφή ποιήματος σε ομάδες με τον τίτλο “Οι φίλοι μου για μένα.”
- Προβολή και ανάλυση μουσικού βίντεο “See You Again” (Wiz Kalifa ft. Charlie Puth - Writers: Justin Franks, Charlie Puth, Cameron Thomaz, Andrew Cedar, 2015).
- Απόδοση ρυθμικών μοτίβων και εκμάθηση τραγουδιού “See You Again.”
- Προσαρμογή πρωτότυπων ελληνικών στίχων στο ραπ μέρος του τραγουδιού. Ηχογράφιση και αξιολόγηση της δημιουργίας.
- Εκμάθηση τραγουδιού “Εγώ κι εσύ Μαζί” στα αγγλικά και τα ελληνικά.
- Δημιουργία graffiti με αποφθέγματα για τη φιλία και διάφορες σχετικές ρήσεις/στιχάκια.
- Προετοιμασία και παρουσίαση του project σε Μαθητικό Φεστιβάλ.

Η συσχέτιση μεταξύ μουσικής και εικόνων σε μουσικά βίντεο μπορεί να δημιουργηθεί με πολλούς τρόπους, όπως με μεταφορικές σχέσεις, συμβολικά ή συνδηλωτικά, ή με τον εντοπισμό ομοιοτήτων. Η παρούσα ανάλυση των μουσικών βίντεο βασίστηκε στο μοντέλο του Goodwin (1992) κατά το οποίο οι στόχοι του μουσικού βίντεο είναι:

- Η προώθηση ενός single και/ή ενός άλμπουμ
- Η προώθηση του καλλιτέχνη ή του μουσικού συγκροτήματος και η αύξηση της δημοτικότητάς τους
- Η δημιουργία, ο προσδιορισμός και η τροφοδότηση της εικόνας του σταρ (*star image*)
- Η διασκέδαση του κοινού
- Ο προσδιορισμός «νοημάτων» για το τραγούδι με τη χρήση των εικόνων.

Πέρα από τους προαναφερθέντες στόχους, οι μαθήτριες/μαθητές εστίασαν, μέσα από κριτικές ερωτήσεις, σε όρους λειτουργικής αλληλεπίδρασης των συστημάτων (Goodwin, 1992), και συγκεκριμένα: α) στη σχέση μεταξύ των στίχων και των εικόνων (το οπτικό υλικό μπορεί να απεικονίζει, να συμπληρώνει ή να έρχεται σε αντίθεση με τους στίχους) και β) στη σχέση μεταξύ της μουσικής και των εικόνων (το οπτικό υλικό μπορεί να απεικονίζει, να συμπληρώνει ή να έρχεται σε αντίθεση με τη μουσική).

Σκοπός, δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα και η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2016. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, και συγκεκριμένα του μουσικού βίντεο, στο μάθημα της μουσικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν ως εξής: πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το μουσικό βίντεο στο μάθημα της μουσικής; το μουσικό βίντεο λειτουργεί ως κίνητρο για τη μάθηση; ποιος είναι ο ρόλος του μουσικού βίντεο στις καθημερινές μουσικές εμπειρίες των μαθητών;

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 60 μαθήτριες/μαθητές (30 κορίτσια/30 αγόρια) της ΣΤ΄ τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου σε προάστιο της Θεσσαλονίκης. Από αυτούς οι 17 λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση εκτός σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το project «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί» ένα μήνα μετά την ολοκλήρωσή του, μέσα από ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Η έρευνα δράσης συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη και τον προβληματισμό, και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να στοχαστεί επί των μεθοδολογικών του εργαλείων, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του παρεμβάσεων, να διερευνήσει την επίδραση καινοτόμων μεθόδων και μέσων στη μάθηση των μαθητριών/μαθητών, και να προτείνει καλές πρακτικές στην κοινότητα των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2004). Δηλαδή, έχει την ιδιαιτερότητα της πρακτικής εφαρμογής, κάτι που επιτρέπει να εξετασθούν

καινοτόμες ιδέες ή διαδικασίες και να προκύψει νέα γνώση. Στις διαδικασίες της έρευνας δράσης, οι μαθητές παίζουν ένα σημαντικό ρόλο καθώς προσφέρουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, με κοινό στόχο τη βελτίωση της μάθησης (Mertler, 2009). Η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως πιλοτική και, συνεπώς, ως αφετηρία για μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και ποσοτικά εργαλεία ανάλυσης ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν: α) ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (σημειώσεις, δεδομένα παρατήρησης), β) ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές (στάσεις, αντιλήψεις, απόψεις, προτιμήσεις, αξιολόγηση της εμπειρίας), γ) portfolios και e-portfolios με τις εργασίες των μαθητριών/μαθητών (μουσικές εκτελέσεις, κείμενα, εικαστικές δράσεις, εκθέσεις). Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε τρεις άξονες: α) στις στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις των μαθητριών/μαθητών σχετικά με το μουσικό βίντεο στην καθημερινότητά τους, β) στη χρήση του μουσικού βίντεο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, και γ) στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου project με επίκεντρο τη χρήση των μουσικών βίντεο. Η επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Επισημάνθηκαν μοτίβα στις απαντήσεις των μαθητριών/μαθητών και προσδιορίστηκε η συχνότητα αυτών. Επίσης εντοπίστηκαν διακριτά ποιοτικά χαρακτηριστικά στο σύνολο των απαντήσεων. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τις μεταβλητές του φύλου και της μουσικής εκπαίδευσης πέραν των σχολικών μαθημάτων.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις υπό μορφή ημερολογίου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση. Οι παρατηρήσεις αφορούν κυρίως σε απαντήσεις των μαθητριών/μαθητών σε σχέση με το μουσικό βίντεο σε συζήτηση στο σύνολο της τάξης πριν και μετά την παρέμβαση, και σε λεκτικές και μη-λεκτικές αντιδράσεις τους στις διάφορες δραστηριότητες. Στόχος της παρατήρησης είναι να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τις απαντήσεις των μαθητριών/μαθητών στα ερωτηματολόγια (LeBlanc, 1979), να διακρίνει διαφορές στις απαντήσεις κατά τη συζήτηση στην τάξη συγκριτικά με τις ατομικές γραπτές απαντήσεις των μαθητών και να κατανοήσει βαθύτερα τις αντιδράσεις τους. Από τη συζήτηση πριν την έναρξη της παρέμβασης προέκυψε ότι οι μαθήτριες/μαθητές δεν είχαν γνώσεις για να απαντήσουν σχετικά με τον ρόλο των μουσικών βίντεο στη μουσική βιομηχανία και τους σκοπούς που εξυπηρετούν, ενώ η αμηχανία τους εκδηλώθηκε και από τις μη-λεκτικές αντιδράσεις (κοιτούσαν ο ένας τον άλλον, δεν σήκωναν χέρι ώστε να συμμετέχουν, όσοι απαντούσαν είχαν αμφιβολία για την απάντησή τους, μάντευαν ή προσπαθούσαν να σκεφτούν, για λίγη ώρα επικρατούσε ησυχία με εμφανή προβληματισμό). Επίσης προέκυψε ότι οι περισσότερες/οι παρακολουθούσαν συστηματικά μουσικά βίντεο στην καθημερινότητά τους, κυρίως μέσω της πλατφόρμας YouTube.

Από την έναρξη του project παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες/μαθητές συμμετείχαν ενεργά, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, κάτι που συνεχίστηκε σε όλα

τα στάδια του project. Ανέπτυξαν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και πέτυχαν την αυτόνομη μάθηση σε αρκετές από τις δραστηριότητες. Παράλληλα με την καλλιτεχνική-μουσική φύση του project, υπήρξε συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητριών/μαθητών σε όλες τις δράσεις: τα παιδιά εργάστηκαν από κοινού, συζήτησαν τις ιδέες τους και έθεσαν συγκεκριμένους στόχους. Προφανώς, διάφορες δυναμικές προέκυψαν στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων. Παρότι δεν είναι εύκολο να περιγραφούν λεπτομερώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις, είναι ασφαλές να πούμε ότι οι δεξιότητες συνεργασίας τους αναπτύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Η ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών στο project κατέδειξαν ότι είχαν προσωπικά κίνητρα πιθανώς λόγω του υπόβαθρου που έχουν και της προηγούμενης εξοικείωσή τους με τα μουσικά βίντεο. Φαίνεται ότι οι μαθήτριες/μαθητές έχουν άλλη στάση όταν οι δραστηριότητες στην τάξη ξεπερνούν το παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο.

Το μουσικό βίντεο φαίνεται να αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητριών/μαθητών για το μάθημα της μουσικής, κάτι που διαπιστώθηκε τόσο από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια όσο και από τις λεκτικές και μη-λεκτικές τους αντιδράσεις κατά τη διάρκεια του project. Από την πρώτη στιγμή της προβολής του βίντεο στην τάξη το ενδιαφέρον τους υπήρξε εστιασμένο στην προβολή, στην ακρόαση, στη συζήτηση και στις δημιουργικές δραστηριότητες. Συχνά ρωτούσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αν θα δουν ξανά το βίντεο και ζητούσαν να γίνει προβολή και ανάλυση περισσότερων βίντεο στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά χαρακτήρισαν το project «ευχάριστο», «πρωτότυπο» και «ενδιαφέρον» και μόνο ένα από τα 60 να αναφέρθηκε σε αυτό ως «βαρετό» σχετικά, όμως, με τις χορευτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρουσίασης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την Walsh (2010) η οποία αναφέρει ότι οι μαθητές ελκύονται από διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες που περιλαμβάνουν πολυτροπικά αντικείμενα. Η Siegel (2012) συμπληρώνει ότι η χρήση πολυτροπικού υλικού βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται ό,τι μαθαίνουν μέσα από νέες συνδέσεις και έννοιες, μία διάσταση πολύ κρίσιμη για τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι περιγραφές των μαθητριών/μαθητών σχετικά με όσα αποκόμισαν από το project και τις προτιμώμενες δραστηριότητες είχαν μεγάλη ποικιλία και σημαντική απόκλιση. Αυτό ίσως οφείλεται στην ποικιλομορφία και στον μεγάλο αριθμό των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, με αποτέλεσμα κάθε μαθήτρια/μαθητής να θεωρήσει ότι εκφράζεται προσωπικά σε ορισμένες από αυτές. Στις ερωτήσεις σχετικά με το ποιες δραστηριότητες βρήκαν ενδιαφέρουσες και ποια θα ήθελαν να επαναλάβουν 16 από τους 60 μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να κάνουν ξανά ανάλυση μουσικού βίντεο ή ότι η ανάλυση του βίντεο ήταν ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις των παιδιών είναι: «γιατί μου αρέσει κάθε βίντεο που ακούω να το αναλύουμε έτσι, μαθαίνεις περισσότερα», «περάσαμε καλά αναλύοντάς το», «η ανάλυση στίχων σε σχέση με το βίντεο μας έδειξε ότι δεν γίνονται τυχαία», «ήταν ευχάριστο και μάθαμε πώς γίνεται», «τα βιντεάκια ήταν ενδιαφέροντα και είχαν σχέση με το λόγο και τον ήχο». Ωστόσο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε άλλες ερωτήσεις δείχνουν ότι το μικρό ποσοστό στην προτίμηση της ανάλυσης του βίντεο είναι πλασματικό καθώς η πλειονότητα

ανέδειξε την αποτελεσματικότητα του βίντεο στο project και αναφέρθηκε στο ενδιαφέρον για αυτό με πολλούς τρόπους. Μόνο 9 από τους 60 συμμετέχοντες εξέφρασαν αρνητική άποψη για ένα συγκεκριμένο βίντεο κυρίως για συναισθηματικούς λόγους –επειδή το βίντεο τους προκάλεσε «θλίψη» ή «βαρεμάρα» σύμφωνα με τις απαντήσεις τους.

Μόνο 8 από τους 60 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάλυση του βίντεο ως καινούρια γνώση. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι πριν την ανάλυση του βίντεο, σε ερωτήσεις που αφορούσαν στο περιεχόμενό του στα δομικά του στοιχεία και στον σκοπό της δημιουργίας των μουσικών βίντεο, υπήρχε αμηχανία και οι μαθήτριες/μαθητές δεν έδωσαν απαντήσεις. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι απαντήσεις τους έγιναν οξυδερκείς και εκτενείς κάτι που αποδεικνύει ότι τελικά αποκόμισαν πολλά σε αυτό το πεδίο και απέκτησαν λεξιλόγιο με το οποίο μπορούν εκφραστούν αναφορικά με το μουσικό βίντεο, χρησιμοποιώντας κατάλληλους όρους. Αρκετά παιδιά χρησιμοποίησαν στις περιγραφές όρους όπως «ανάλυση», «αναλύω», «νόημα», «μηνύματα», «σχέσεις εικόνas, στίχων και μουσικής» κάτι που υποδηλώνει ότι αντιλήφθηκαν τη διαδικασία και την αξία αυτής στην κατάκτηση της γνώσης. Σε ένα άλλο επίπεδο ερμηνείας θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά τα παιδιά ανέπτυξαν σε κάποιο βαθμό μεταγνωστικές δεξιότητες και απέκτησαν στοιχειώδη επάρκεια στη μεταγλώσσα για το βίντεο. Αυτό γίνεται φανερό και στις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους δημιουργίας ενός μουσικού βίντεο. Μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν: «Μέσα από το βίντεο περνούν περισσότερα μηνύματα», «Να περάσει ευκολότερα και εντονότερα το μήνυμα του τραγουδιού σε εμάς», «Για να δείξει καλύτερα τη σημασία του τραγουδιού», «Για να γίνει γνωστό», «Για να προβάλλουν τους τραγουδιστές», «Για να βγάλουν λεφτά οι εταιρείες», «Όταν τα λόγια του τραγουδιού θέλουν να δείξουν κάτι τότε βάζουν χαρακτήρες στο βίντεο έτσι ώστε ο ακροατής να καταλάβει τι θέλουν να δείξουν οι στίχοι». Η Vernallis (1997) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική χρήση των βίντεο έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση πολλών νοημάτων που προκύπτουν από τη συνομιλία των μουσικών-ακουστικών και οπτικών στοιχείων. Αυτό διαφάνηκε και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο του Goodwin (1992) είναι λειτουργικό για τη μουσική εκπαίδευση καθώς οι συμμετέχοντες κατανόησαν και κατέκτησαν δεξιότητες ανάλυσης του βίντεο μέσω αυτού.

Η Walsh (2010) υπογραμμίζει ότι μέσα από δράσεις πολυτροπικού γραμματισμού επιτυγχάνεται και ο στόχος της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές. Στο συγκεκριμένο project αυτό ήταν εμφανές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην ερώτηση «τι μάθατε από το project» έδωσαν απαντήσεις που αφορούσαν στη φιλία και τη συνεργασία. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι το θέμα της φιλίας τους συγκίνησε ιδιαίτερα και ενισχύθηκαν δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργατικότητα και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Το θέμα της φιλίας δέσποζε και στα δημιουργικά παράγωγα των μαθητριών/μαθητών, όπως αναδεικνύεται από τα portfolios, όπου με συγκινητικά λόγια αναφέρονται στην αξία της φιλίας, στο σημαντικό ρόλο των φίλων στη ζωή τους και εκφράζουν τα συναισθήματά τους για τους φίλους τους. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από τα κείμενα δημιουργικής γραφής των παιδιών: «Οι φίλοι μου για

μένα είναι σαν κρύο νερό στην έρημο, σαν παγωτό σε μια ζεστή καλοκαιρινή μέρα, σαν τον ήλιο μέσα στην παγωνιά, ο θησαυρός μου», «Γρήγορα περάσανε τα χρόνια, κάποτε ήμασταν φίλοι κολλητοί, μα τώρα πρέπει να σ' αφήσω, αντίο».

Σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ήταν εμφανές ότι ενισχύθηκαν οι φιλικοί δεσμοί μεταξύ των παιδιών ενώ η συνεργασία τόσο κατά τη διάρκεια του project όσο και μετά από αυτό φάνηκε να βελτιώνεται. Μέσα από τις δράσεις ενισχύθηκε και το αίσθημα ομαδικότητας, κάτι που υπήρξε ιδιαίτερα έντονο κατά τη διάρκεια των προβών για την παρουσίαση του project. Το κλίμα υπήρξε ευχάριστο, δημιουργικό με μία κοινή αγωνία για το καλό συλλογικό αποτέλεσμα. Τα παιδιά βοηθούσαν και υποστήριζαν το ένα το άλλο ώστε να σχεδιάσουν και να επιτύχουν την τελική παρουσίαση για το κοινό. Ακόμα, είχαν πολλές ιδέες για την παρουσίαση του project (ρούχα, χορογραφίες, ενορχήστρωση, προβολές κ.ά.) και εφάρμοσαν γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του project. Ήταν ευρηματικά και δημιουργικά, και είχαν το αίσθημα ότι παρουσίασαν τη δική τους δουλειά, ότι η παρουσίαση τους ανήκε πραγματικά και ήταν δικό τους δημιούρημα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στο τι δεν θεώρησαν ότι έμαθαν οι συμμετέχοντες. Στην ερώτηση αν έμαθαν κάτι καινούριο για τη μουσική οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με τις απαντήσεις τους σε άλλες ερωτήσεις από τις οποίες φαίνεται ότι επιτεύχθηκαν τόσο οι μουσικοί όσο και οι παιδαγωγικοί στόχοι του project. Άρα, ποιος μπορεί να είναι ο λόγος που οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται το μουσικό βίντεο ως εργαλείο διδασκαλίας-μάθησης παρότι αυτό λειτούργησε παιδαγωγικά και γνωστικά στην τάξη; Πιθανώς αυτή η αντίφαση να οφείλεται στο ότι δεν θεωρούν «μάθημα» κάτι που σχετίζεται τόσο στενά με την καθημερινότητά τους και το οποίο έχουν συνηθίσει να το χρησιμοποιούν για διασκέδαση στον ελεύθερο χρόνο τους.

Στην ερώτηση για το αν οι μαθητές παρακολουθούν μουσικά βίντεο στην καθημερινότητά τους οι περισσότεροι συμμετέχοντες (N=51) απάντησαν θετικά και αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στην πλατφόρμα του YouTube. Αντίστοιχες απαντήσεις έδωσαν και στην αρχή της παρέμβασης στη συζήτηση στην τάξη. Αυτό εντοπίστηκε και σε άλλες μελέτες που καταλήγουν ότι οι σημερινοί μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα Web2 περιβάλλοντα του διαδικτύου (βλ. O'Neill, 2014). Το YouTube και το Facebook προσφέρουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα μουσικών βίντεο όπου οι μαθητές μπορούν να δουν και να ακούσουν τους αγαπημένους τους καλλιτέχνες, να κατεβάσουν βίντεο ή ακόμα και να ανεβάσουν τα δικά τους βίντεο (McCoy, 2011). Σε αυτό το αποτέλεσμα, είναι καταλυτικός ο ρόλος της τεχνολογικής εξέλιξης με την έκρηξη της παραγωγής των smartphones και tablets, τις νέες ασύρματες υπηρεσίες δικτύων (WiFi) και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Vernallis, 2010).

Τέλος, αναδύθηκε η τάση των μαθητριών/μαθητών να αναζητούν οπτικοακουστικές μουσικές εμπειρίες και να επιλέγουν το μουσικό βίντεο ως μέσο για μουσική ακρόαση στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι περισσότερες/οι δήλωσαν ξεκάθαρα την προτίμησή τους να ακούν και να βλέπουν ταυτόχρονα τραγούδια (N=45) και μόνο 5 παιδιά έγραψαν ότι προτιμούν να ακούν τη μουσική που τους αρέσει χωρίς εικόνες. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι νέοι προτιμούν τα μουσικά βίντεο συγκριτικά με τη

μουσική χωρίς οπτικό υλικό. Ο λόγος για αυτό πιθανόν να είναι ότι στο βίντεο βλέπουν τους καλλιτέχνες της μουσικής και αυτό αυξάνει τη φυσική τους διέγερση, κάτι που το βιώνουν θετικά (Hansen & Hansen, 2000). Αυτό συνάδει με τις απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον ρόλο των μουσικών βίντεο στην καθημερινότητά τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνηγορούν για τη χρήση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής καθώς οι μαθήτριες/μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και ανέπτυξαν μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, παράλληλα με δεξιότητες συνεργασίας, προσωπικής και δημιουργικής έκφρασης, κριτικής σκέψης, και αποκωδικοποίησης πολυτροπικών κειμένων.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δεν μπορούν να γενικευθούν καθώς το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό. Άλλος περιορισμός είναι το σύντομο χρονικό διάστημα υλοποίησης του «βιντεοκεντρικού» project. Μελλοντικές έρευνες είναι καλό να πραγματοποιηθούν και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και να εξετάσουν τις επιδράσεις της συστηματικής χρήσης του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής, τι είδους οφέλη έχει και αν ενέχει κάποιους κινδύνους. Θα μπορούσε ακόμα να πραγματοποιηθεί έρευνα μελέτης περιπτώσεων ώστε να υπάρξει μία εις βάθος ανάλυση και να εντοπιστούν ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Επιλογικές παρατηρήσεις

Σήμερα βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο όπου τα προγράμματα σπουδών καλούνται να σχεδιαστούν λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που έχουν επέλθει στη μουσική επικοινωνία και μάθηση εκτός του σχολικού συστήματος. Αν δεν συμβεί αυτό, θα μεγαλώνει ολοένα η απόσταση ανάμεσα στην καθημερινή και τη σχολική ζωή, κάτι που ο David Buckingham (2007) χαρακτήρισε ως «ψηφιακό χάσμα», σύμπτωμα ενός πολύ ευρύτερου φαινομένου όπου διευρύνεται συνεχώς η απόσταση μεταξύ της καθημερινότητας των παιδιών έξω από το σχολείο και των σκοπών των εκπαιδευτικών συστημάτων (σ. 96).

Τα νέα πολυτροπικά μέσα δεν θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως «οπτικοακουστικά βοηθήματα» για το μάθημα της μουσικής. Αντίθετα, αποτελούν μία γνωστική πρόκληση που σε συνδυασμό με τη γοητεία που ασκούν μπορούν να αλλάξουν ριζικά το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του μαθήματος και να ενδυναμώσουν τις νέες μορφές πολυτροπικής επικοινωνίας που συνεπάγονται (Buckingham, 2007). Ειδικότερα, το μουσικό βίντεο μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο μέσο για να συνδεθεί η μουσική μάθηση με την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητριών/μαθητών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν σε μία αυθεντική μουσική μάθηση καλό θα ήταν να συμπεριλάβουν το μουσικό βίντεο στα σχέδια μαθημάτων τους. Οι μαθητές έχουν αρκετές γνώσεις για το βίντεο αλλά δεν έχουν συνείδηση των γνώσεών τους ούτε έχουν αναπτύξει κριτική σκέψη σχετικά με αυτό το μέσο. Σε αυτό το πνεύμα, στόχος της διδασκαλίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση όσων ήδη γνωρίζουν και να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν αυτή τη

γνώση στην ανάλυση του υλικού. Απώτερος στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μία μεταγλώσσα που θα μπορούν να χρησιμοποιούν στις συζητήσεις εντός και εκτός της τάξης για να εκφράσουν τη σκέψη τους. Έτσι, εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους. Αυτό, αλλάζει, επίσης, τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη, επειδή συχνά οι μαθήτριες/μαθητές έχουν περισσότερες γνώσεις για ένα βίντεο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί.

Παρότι η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική χρήση του μουσικού βίντεο σταδιακά αυξάνεται, δεν είναι ακόμα σε θέση να δώσει επαρκείς απαντήσεις στο πώς να ενσωματωθεί στο μάθημα της μουσικής: τι να διδαχθεί και πώς να αξιολογηθεί, ποιες μέθοδοι είναι πιο αποτελεσματικές, πώς να γίνει η προσέγγιση στα καλλιτεχνικά-αισθητικά στοιχεία του βίντεο κ.ο.κ. Οι δυσκολίες πληθαίνουν αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές αρχές και τους κώδικες της γλώσσας των βίντεο. Καθώς η χρήση του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής είναι ένα καινούριος τομέας, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω ερευνητική μελέτη μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους θα γίνει αποτελεσματικότερη και πιο ουσιαστική η μαθησιακή διαδικασία και θα αξιοποιηθούν στο μέγιστο οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδου, Ξ., & Τσαλίκη, Μ. (2015). «Φίλοι: Εγώ κι Εσύ Μαζί» - Ένα project βασισμένο στο μουσικό βίντεο. *Μουσική Εκπαίδευση*, 25, 27-32.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Malden, MA: Polity.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Victoria: Macmillan.
- Cruse, E. (2007). *Using educational video in the classroom: Theory, research and practice*. Wynnewood, PA: Library Video Company.
- Edmond, M. (2014). Here We Go Again: Music Videos after YouTube. *Television and New Media*, 15(4), 305-320.
- Fraser, P. (2005). *Teaching Music Video*. London: British Film Institute.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Culture*. London: Routledge.

- Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (2000). Music and music videos. In D. Zillmann & P. Vorderer (Eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal* (pp. 175-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holt, F. (2011). Is music becoming more visual? Online video content in the music industry. *Visual Studies*, 26(1), 50-61.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η Εμφύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
- LeBlanc, A. (1979). Generic style music preferences of fifth-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 255-270.
- McCoy, S. (2011). Pedagogic truth in the age of YouTube. *Journal of Singing*, 67(5), 549-550.
- Mertler, C. (2009). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. Los Angeles, CA: Sage.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- O'Neill, S. A. (Ed.) (2014). *Music and Media Infused Lives: Music Education in a Digital Age*. Canada: CMEA.
- Siegel, M. (2012). New time for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(8), 671-680.
- Straw, W. (1988). Music Video in Its Context: Popular Music and Post-Modernism in 1980s. *Popular Music*, 7(3), 247-266.
- Vernallis, C. (1997). Teaching Music Video: Aesthetics, Politics and Pedagogy. *Journal of Popular Music Studies*, 9-10(1), 93-99.
- Vernallis, C. (2010). Music Video and YouTube: New Aesthetics and Generic Transformations. In H. Keazor & T. Wübbena (Eds.), *Rewind-Play-Fast Forward: The Past, Present and Future of the Music Video* (pp. 233-261). London: Transaction Publisher.
- Vernallis, C. (2013). *Unruly Media: YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Η **Μαίη Κοκκίδου** (MEd, PhD, post-PhD) είναι ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγός. Έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση και έχει διδάξει ως ειδική επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Σήμερα διδάσκει στο Μεταπτυχιακό Προγράμματα Σπουδών Σημειωτική και Επικοινωνία (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) και Μουσική Παιδαγωγική (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου). Διετέλεσε πρόεδρος της Ε.Ε.Μ.Ε. (2007-2012). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας, συν-συγγραφέας και επιμελήτρια επτά βιβλίων, μεταξύ των οποίων «Η εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «Το Σχολείο-Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας», «Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα», καθώς και της μονογραφίας «European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation». Το 2015 εκδόθηκε το βιβλίο της «Διδακτική της Μουσικής». Υπό έκδοση είναι το βιβλίο της «From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study». Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Μουσική Σημειωτική, στα ΠΣ Μουσικής Εκπαίδευσης, στην Ολιστική Αισθητική Αγωγή και στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης. Ένα κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.

E-mail: ugenius@otenet.gr

Η **Τσαλίκη Μαρία** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, της τάξης του πιάνου του Ούβε Μάσκε και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του ομώνυμου τμήματος στη κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής». Εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής από το 2009 και στην ιδιωτική ωδειακή εκπαίδευση ως καθηγήτρια πιάνου και ανώτερων θεωρητικών από το 2001. Παράλληλα έχει καλλιτεχνική δράση ως μουσικός.

E-mail: maria_rassia@hotmail.com

Η **Αναστασιάδου Ξανθίππη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του ομώνυμου τμήματος στη κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής». Από το 2002 διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ξάνθης και δραστηριοποιείται στις καινοτόμες δράσεις και τον τομέα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

E-mail: xanthippi2004@yahoo.gr

Music Video in the Music Classroom: action research

May Kokkidou, Maria Tsaliki, Xanthippi Anastasiadou

In the contemporary digital era, the transformation of music literacy's traditional notion leads us to the adoption of multimodal literacy, including music videos' literacy. Nevertheless, there are no teaching methods and teaching tools for the inclusion and the use of music videos in music classroom. In this context, we designed and applied an action research based on the original project "Friends: you and me together" (Anastasiadou & Tsaliki, 2015). The aim of the present study was to investigate the attitudes and the perceptions of elementary students with respect to the use of audiovisual material, and specifically of music video, in music lessons. Furthermore, the role of music video in students' music daily in- and out-school experiences was explored. The sample consisted of 60 sixth-grade students of an urban primary school in Northern Greece. The methodological tools employed for the collection of qualitative and quantitative data consisted of open-questionnaires, students' portfolios and teacher-researcher's diary. The findings indicate that students find interesting, pleasant and innovative the use of music video in music classroom. However, they do not perceive music video as a means for developing music knowledge and skills. It is also found that students tend to look for audiovisual music experiences and to choose music video as a tool for music listening in their everyday life. All in all, it appears that the use of music video increases students' interest in the music lesson.

Keywords: audiovisual literacy, music video, music lesson, elementary education

May Kokkidou (MEd, PhD) was born in Thessaloniki. She is a music education specialist and researcher and she has published numerous papers and articles in international and national journals and conference proceedings. She is author of three books and of the monograph "European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation", and co-author of four book on Aesthetic Education. Her new book (in press, G.S.M.E.) is entitled "From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study". She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Programs "Semiotics and Communication" (University of Western Macedonia), and "Music Pedagogy" (European University Cyprus). May Kokkidou is co-editor of the scientific journal "Musical Pedagogics" (GSME) and member of Scientific Committee in several international and Greek journals. She served as president of the Greek Society for Music Education (2007-2012). Her recent work focuses on the areas of the music curricula studies, semiotics of music, musical identities, philosophy of music education, and the multi-modal music perception.

Tsaliki Maria is an alumni of the Department of Music Science and Art (University of Macedonia, Greece) and her Master degree is at the above Department with a specialization in "Didactics of Music". She is currently employed in public elementary schools in Thessaloniki. She also works as a private instructor of piano and theory (harmony, counterpoint and fugue) since 2001. She works as a performing artist as well.

Anastasiadou Xanthippi is an alumni of the Department of Science and Art (University of Macedonia, Greece) and her Master degree is at the above Department with a specialization in "Didactics of Music". Since 2002, she has been teaching at public elementary schools in Xanthi, Greece and focuses at innovative acts and European programs.

Δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση: Μελέτη περίπτωσης της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Η μουσική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα οραματίζεται τη συμπερίληψη και ενεργή εμπλοκή όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών στη μουσική πράξη. Η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι θα αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τη μουσική εμπλοκή μέσα από την οποία θα μπορούν να αναπτύσσονται ολιστικά, να εκφράζονται, να κοινωνικοποιούνται και να δημιουργούν αποτελούν τον κυριότερο σκοπό του μαθήματος μουσικής στα προγράμματα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2010). Οι έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην διερεύνηση παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες σέβονται τις μουσικές ταυτότητες των παιδιών και δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες αυτομόρφωσης και αυτονομίας. Τα αξιολογικά αποτελέσματα της έρευνας της Green (2008) με το πρόγραμμα 'Musical Futures' με προσανατόλισαν ερευνητικά στην σε βάθος μελέτη της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε' τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Έχω εκπονήσει μελέτη περίπτωσης της ομάδας των παιδιών της τάξης και παράλληλα τη μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων παιδιών από την ίδια ομάδα με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η σε βάθος μελέτη και ανάλυση των αντιλήψεων, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των μαθητών για την προσέγγιση αυτή μέσα από πολυδιάστατα ποιοτικά δεδομένα, έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης τους παρείχε ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο ανέπτυξαν μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να εκτελέσουν τη μουσική που επέλεξαν ξεπερνώντας τα μουσικά προβλήματα που αντιμετώπισαν, με συλλογική εργασία.

Λέξεις κλειδιά: άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης, αυτονομία, δημοκρατικότητα στη μουσική μάθηση, κίνητρα μουσικής εμπλοκής.

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση στα σχολικά πλαίσια έχει πρώτιστο σκοπό να αναπτύξει τις μουσικές δεξιότητες των μαθητών. Η Campbell (1998) αναφερόμενη στη μουσική εκπαίδευση γράφει ότι το σχολείο διέπεται από σχολικά αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι αυστηρά δομημένα βήμα προς βήμα, με προγραμματισμό, ώστε να διασφαλίζουν τη μάθηση. Η παρουσίαση και προσφορά της ύλης είναι προσχεδιασμένη και μελετημένη ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, και η λογική με την οποία προοδευτικά προσφέρονται οι καινούριες γνώσεις και πληροφορίες είναι εμφανές ότι αποσκοπούν σε συγκεκριμένους στόχους. Πολύ ζωντανά ο Jackson (1996) σκιαγραφεί πολλά από τα χαρακτηριστικά των θεσμοθετημένων σχολικών πλαισίων τα οποία φανερώνουν την ισοπεδωτική αντιμετώπιση όλων των μαθητών που είναι υποχρεωμένοι να φοιτούν στα

σχολεία, και αντιμετωπίζονται συνήθως 'ομοιόμορφα' έστω κι αν τα χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα.

Τα σχολεία είναι χώροι στους οποίους κάποιος επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει σε εξετάσεις και όπου διδάσκονται δεξιότητες. Είναι ακόμα χώροι όπου τα άτομα κάθονται, και ακούνε, και περιμένουν, και σηκώνουν το χέρι για να μιλήσουν, και γράφουν διαγωνίσματα, και στέκονται στη γραμμή και ξύνουν μολύβια (Jackson, 1996: 94).

Από την άλλη πλευρά η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα επιβάλλει την καλλιέργεια δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών οι οποίοι θα προετοιμαστούν μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση για να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας που ζουν απολαμβάνοντας τα δικαιώματα τους ως σύγχρονοι πολίτες.

Μπορεί άραγε το μάθημα της μουσικής να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας; Υπάρχουν καινοτόμες προσεγγίσεις που μπορούν να εμπλέξουν ενεργά όλους χωρίς εξαίρεση τους μαθητές ώστε να μπορούν να αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τη μουσική η οποία θα τους παρέχει τη δυνατότητα της έκφρασης της δημιουργίας, της ανανέωσης, και θα αποτελεί 'εργαλείο' διαχείρισης των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας;

Η μουσική εκπαίδευση στην προσπάθεια της να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να 'συναντήσει' και ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών, έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην έρευνα καινοτόμων προσεγγίσεων οι οποίες θα δώσουν εύφορο παιδαγωγικό πλαίσιο για την ενεργή συμμετοχή όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής κουλτούρας κάθε λαού, η μουσική παρέχει στο άτομο δυνατότητες να εκφράζεται, να δημιουργεί, να ανανεώνεται, να μοιράζεται, να αναπτύσσεται (Regelski, 2009· Bowman, 1998· Blacking, 1995· Etzkorn, 1973· Kelly, 2002). Η αξία της μουσικής για την προσωπική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, έχει στοιχειοθετηθεί μέσα από πλήθος ερευνών (Ellison & Creech, 2010· Hallam, 2015).

Στο άρθρο αυτό θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τις δυνατότητες που προσφέρει η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα επιχειρήσω να παραθέσω τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης μιας ομάδας των παιδιών της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου, όπως και των περιπτώσεων τεσσάρων παιδιών από τη συγκεκριμένη ομάδα που βίωσαν την εμπειρία εφαρμογής αυτής της προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής σε δημόσιο σχολείο της Κύπρου στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής. Η προσέγγιση έχει φανεί ότι παρέχει ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης και ενθαρρύνει την προσπάθεια του κλάδου της μουσικής παιδαγωγικής για μεταρρύθμιση και ανανέωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Στη δυτική κοινωνία επικρατούν τρεις βασικές μορφές μουσικής μάθησης, μέσα από τις οποίες τα άτομα λαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες, με την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε αυτές: την τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη μουσική μάθηση. Η διεθνής βιβλιογραφία (Campbell, 1995, 1998, 2000· Jorgensen, 2003· Strauss, 1984· Fornas, Lindberg & Sernhede, 1995· Folkestad, 2006· Green, 2002· Bowman, 1998, 2004· Rodriguez, 2009· Cope & Smith, 1997· Prouty, 2002) αναφέρεται κυρίως σε δύο μορφές, οι οποίες καθορίζουν διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και τις περιγράφει ως εξής: (α) τυπική ή θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση είναι η μάθηση που παρέχεται κυρίως σε σχολικά περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνει αξιολόγηση και καταλήγει συνήθως σε πιστοποιητικό φοίτησης και (β) άτυπη, εκτός-σχολείων και ιδρυμάτων, μουσική μάθηση, η οποία επέρχεται χωρίς την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει τις αυθόρμητες, ασυνείδητες, τυχαίες και χωρίς καθορισμένους στόχους ή ακολουθία διαδικασίες μουσικής εμπλοκής. Οι δύο μορφές πρακτικών απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων έχουν μεγάλο εύρος, είναι πολυδιάστατες και αποτελούν τους βασικότερους τρόπους μουσικής μόρφωσης. Η κάθε μία εφαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα με διαφορετική δομή το κάθε ένα, περιλαμβάνει διαφορετικές διαδικασίες απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, όπως και διαφορετικούς τρόπους ανάμειξης και συμμετοχής των ατόμων στη μουσική πράξη.

Οι αναφορές στη βιβλιογραφία για τις δύο μορφές μουσικής μάθησης φαίνεται να συμφωνούν ότι υπάρχει μία διχοτομία ή πόλωση κατά κάποιον τρόπο μεταξύ των δύο πρακτικών μουσικής μάθησης (την τυπική μουσική μάθηση και την άτυπη μουσική μάθηση). Η έλλειψη ενδιαφέροντος από πολλά παιδιά για συμμετοχή τους στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στην αντίθεση που υπάρχει μεταξύ του θεσμοθετημένου πλαισίου μουσικής μάθησης και των άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος που παρόλο που πολλά παιδιά έχουν πλούσια μουσική δράση εκτός του σχολικού πλαισίου την οποία απολαμβάνουν αλλά αδιαφορούν για τη μουσική μάθηση εντός του σχολικού πλαισίου (Kratus, 2007). Σύμφωνα με τον Resnick (1987), δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ του τι μαθαίνει και γνωρίζει κάποιος εκτός σχολείου και του τι μαθαίνει και γνωρίζει κάποιος μέσα στο σχολείο (Resnick, 1987: 15).

Αυτό συνδέεται με την περιγραφή της Jaffurs (2006) για τα δύο μαθησιακά πλαίσια τα οποία παρομοιάζει με δύο τρένα τα οποία κινούνται πολύ κοντά και παράλληλα το ένα με το άλλο, επικοινωνώντας πολλές φορές μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας επιβάτες αλλά παραμένοντας πάντα ξεχωριστά και αυτόνομα. Το τρένο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης δεν έχει ποτέ πολυκοσμία, είναι κομψό, περίπλοκο στη δομή και ακριβό. Σε αντίθεση το τρένο της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης έχει πάντα συσσωρευμένο κόσμο, είναι διαθέσιμο και προσβάσιμο σε όλους, χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και δεν κοστίζει. Η Jaffurs (2006) ελπίζει ότι κάποτε αυτά τα δύο συστήματα θα ενσωματωθούν και θα γίνουν ένα.

Σημαντική επίσης επισήμανση από τη βιβλιογραφία (Juffers, 2006· Bowman, 2004· Resnick, 1987· Green, 2005· Davis, 2008· Allsup, 2003· Kanellopoulos & Wright, 2010), είναι πως τα τυπικά μουσικά μαθησιακά πλαίσια είναι πιο 'αυταρχικά' με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον κύριο ρόλο και αποφασίζει τους στόχους, την πορεία, και τις πρακτικές που θα ακολουθηθούν στη διαδικασία της μάθησης, οπότε και δεν προάγουν καθόλου δημοκρατικές διαδικασίες. Σε αντίθεση τα άτυπα μαθησιακά πλαίσια, είναι πιο δημοκρατικά, γιατί οι μαθητές έχουν την αυτονομία, τον κύριο ρόλο και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Hargreaves, 1996· Green, 2008· Folkestad, 2006· Bergman, 2009). Οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης δημιουργούν κοινότητες μάθησης (*knowledge-building community*) στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε ομάδες με αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους και έτσι υιοθετούν αβίαστα τις αρχές της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση (Våkenä, 2006· Westerlund, 2006).

Δημοκρατικό πλαίσιο άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης

Οι Biasini και Rogonowski (1979) έχουν αναφέρει ότι η διδασκαλία δεν θα πρέπει να εγκλωβίζεται σε στατικές μεθοδολογίες οι οποίες προσφέρουν στους μαθητές έτοιμες γνώσεις ή αναμένουν από τους μαθητές απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η διδασκαλία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης, γιατί αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητο συστατικό της δημοκρατικής μάθησης. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τις ικανότητες των μαθητών τους θεωρώντας τους ικανούς μουσικούς, οπότε και να τους δίνουν ευκαιρίες να πειραματίζονται, να ερμηνεύουν και να ανακαλύπτουν τις δυνατότητες της μουσικής πράξης με τον δικό τους τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν τις κατάλληλες συνθήκες να εργαστούν δημοκρατικά σε ομάδες, να δημιουργήσουν μουσική που έχει προσωπικό νόημα για αυτούς, σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και μουσικές τους εμπειρίες, και να βιώσουν την αξία της μουσικής τέχνης. Κυριότερος άξονας της δημοκρατικής αυτής διαδικασίας μουσικής μάθησης όπως αναφέρει ο Kanellopoulos (2012) είναι η παραδοχή στην αρχή ότι οι μαθητές εισερχόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν κιόλας 'φωνή'. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφουγκραστούν τη 'φωνή' των μαθητών και να παρέχουν καινοτόμες και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία οι οποίες προσφέρουν δυνατότητες ενεργής συμμετοχής όλων χωρίς εξαίρεση των παιδιών.

Η ασφαλής και εύκολη 'οδός' για έναν εκπαιδευτικό είναι να καθοδηγεί και να ελέγχει τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η 'εξουσία' της μαθησιακής διαδικασίας σε αυτήν την περίπτωση απορρέει ξεκάθαρα από τον εκπαιδευτικό. Σε ένα τέτοιο δασκαλοκεντρικό μάθημα μουσικής, πολλοί μαθητές απλά επιλέγουν να μη συμμετέχουν. Έτσι, προτιμούν να εμπλέκονται σε μουσικές δράσεις εκτός σχολείου οι οποίες κυρίως περιλαμβάνουν συμμετοχή σε νεανικά μουσικά συγκροτήματα μεταξύ φίλων. Μια δημοκρατική τάξη διδασκαλίας ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Συγγραφείς όπως ο John Dewey (1916, 1934, 1938), ο Paulo Friere (1970, 1997) και η Maxine Greene (1996) έχουν υποστηρίξει την αξία της δημοκρατικής μάθησης και ανέλυσαν τους τρόπους που η μάθηση μέσα από ομάδες

αλληλεπίδρασης και ανάληψης ρόλων και εξουσιών συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου.

Ο Dewey (1916) έχει υποστηρίξει ότι μια δημοκρατική κοινωνία δεν συντηρεί απλά τις δομές και αξίες της, αλλά προωθεί τη συνεχή ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Μόνο ένα δημοκρατικό σχολείο μπορεί να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στα άτομα, ώστε να γίνουν φορείς ανάπτυξης της κοινωνίας. Ο Paulo Freire (1970) έχει υποστηρίξει τη διαλογική σχέση, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, που πρέπει να χαρακτηρίζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Μέσα από ειλικρινείς ανοιχτές συζητήσεις μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται συνυπεύθυνοι στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, μιας πορείας που καταλήγει στην προσωπική ανάπτυξη και των δύο. Ο βαθμός εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της μάθησης έγκειται απλά στη γνώση και την επιστημονική κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο που διδάσκει, και όχι στον ρόλο του ως ενήλικα εκπαιδευτικού (Freire, 1970). Η Estelle Jorgensen (2003) παρατηρεί ότι η προσωπική ανάπτυξη, η αυτογνωσία, η κριτική στάση και σκέψη για όσα συμβαίνουν στον κόσμο, απορρέουν από προοδευτικά παιδαγωγικά συστήματα όπου ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας προξενούν την απάθεια, τη δυσφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών. Σε ένα 'σενάριο' διδακτικής προσέγγισης όπου οι μαθητές εκλαμβάνονται ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει πως οι μαθητές δεν είναι ανίδοιοι ούτε 'άδεια δοχεία' αλλά έχουν τις ικανότητες να αιτιολογούν, να αντιλαμβάνονται και να δομούν τις δικές τους γνώσεις (Bruner, 1996).

Ο Woodford (2005) και η DeLorenzo (2003) έχουν τονίσει ότι ένα περιβάλλον μουσικής μάθησης πρέπει να σέβεται τα μουσικά ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες μουσικές εμπειρίες των μαθητών, αλλά και να προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για λύση προβλημάτων, και μάθηση μέσα από ομάδες. Ιδιαίτερα ο Woodford (2005) έχει αναφέρει ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να απορρίψουν ή να αποδεχτούν μουσικές εμπειρίες που τους προτείνονται από τους δασκάλους τους. Ακόμη, υποστηρίζει πως οι μαθητές χρειάζεται να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν στη διαδικασία μάθησης στην οποία εμπλέκονται, και να στέκονται κριτικά στο τι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Όταν οι δάσκαλοι μουσικής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τέτοιες συνθήκες μάθησης όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού για το κοινό καλό, η κοινωνία ευημερεί (DeLorenzo, 2003: 36).

Η πιο πάνω θέση της DeLorenzo (2003) για δημοκρατική μουσική μάθηση απορρέει από την πεποίθησή της πως οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν έχουν απλά ευθύνη να δώσουν εφόδια στους μαθητές τους, ώστε να γίνουν μουσικοί, αλλά και να τους καταστήσουν ικανούς να συμβάλλουν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία που ζουν.

Η Mullins (1997) πιστεύει ότι ένα σχολείο που θέλει να προσφέρει ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης έχει υποχρέωση να προσφέρει κοινωνική δικαιοσύνη ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και να προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Η ανάπτυξη

εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι βασικό στοιχείο της δημοκρατικής μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται θετικό κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, οπότε οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να εφαρμόζουν κανονισμούς ή να επιβάλλουν ποινές για να πετύχουν μια ομαλή διαδικασία μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τη διαδικασία μάθησης, δείχνουν ότι εμπιστεύονται τους μαθητές τους όσον αφορά στην ευθύνη που έχουν για τη δική τους μάθηση αλλά και συμπεριφορά. Σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι ακόμη και να μάθουν από τους μαθητές τους ή να ανακαλύψουν τη γνώση μαζί με τους μαθητές τους.

Η αξία της δημοκρατικής μουσικής μάθησης έχει υιοθετηθεί από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς οι οποίοι πιστεύουν πως η μουσική μάθηση δεν έχει μόνο στόχο την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά και την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και αξιών που θα τους εξελίσουν ως προσωπικότητες και θα τους διαμορφώσουν σε καλύτερους πολίτες. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που στρατηγικές και προσεγγίσεις διδασκαλίας, εναρμονισμένες με τις αρχές της δημοκρατικής μουσικής μάθησης, δίνουν, εκτός από μουσικά εφόδια στους μαθητές, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, οπότε και θα τους καταστήσουν δημοκρατικούς πολίτες στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η θεμελιώδης έρευνα των 14 μουσικών της ποπ από την Green (2002) επισφράγισε τα γνωρίσματα της άτυπης μουσικής μάθησης, η οποία επιτελείται κυρίως μέσα από ακροάσεις, πειραματισμό και αντιγραφή από ηχογραφήσεις αγαπημένων μουσικών κομματιών. Οι μουσικοί της ποπ αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την ακουστική τους ικανότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δεξιότητα σύνθεσης, τις τεχνικές εκτέλεσης μουσικών οργάνων και τη θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών. Παράλληλα εκτιμούν τις αξίες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης στη μουσική πράξη. Στο ίδιο πλαίσιο μεγάλος αριθμός ερευνών (Campbell, 1995· Finnegan, 1989· Green, 2002· Fornas, Lindberg & Sernhede, 1995· Jaffurs, 2004· Davis, 2005· Papazahariou, 2008) έχει στραφεί στην σε βάθος διερεύνηση των γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών της άτυπης μουσικής μάθησης. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την πεποίθηση πως το ουσιαστικότερο και πιο αξιόλογο χαρακτηριστικό των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης είναι το ισχυρό κίνητρο για μουσική εμπλοκή λόγω της απόλαυσης που παρέχει η μουσική εκτέλεση αγαπημένων τραγουδιών. Η μουσική μάθηση χαρακτηρίζεται σε αυτή την προσέγγιση από δημοκρατικότητα επειδή στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές του κάθε ατόμου ξεχωριστά, στην αυτονομία και στον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης. Η μουσική εμπλοκή στα μουσικά συγκροτήματα, μέσα από μουσικούς ρόλους τους οποίους επιλέγουν και προτιμούν να αναλαμβάνουν τα άτομα, επιφέρει δυνατή προσωπική απόλαυση. Επίσης πολύ σημαντικό θεωρείται και η οικειότητα που έχουν τα άτομα με το συγκεκριμένο είδος μουσικής το οποίο επιλέγουν να εκτελούν στα μουσικά συγκροτήματα.

Στο πλαίσιο αυτό έχει διενεργηθεί ποιοτικές έρευνες τα τελευταία χρόνια, με πιο σημαντική την εφαρμογή του προγράμματος «*Musical Futures*» από την Green (2008), οι οποίες φανερώνουν τη σημαντική παιδαγωγική αξία της εφαρμογής άτυπων

διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικές τάξεις (Allsup, 2003· Abramo, 2009· Andrews, 2011· Benson, 2012· Byrne & Sheridan, 2000· Davis, 2008· Hasty, 2009· Karlsen, 2010· Mesbur, 2006· O'Flynn, 2006· Tobias, 2010· Väkevä, 2006· Westerlund, 2006).

Το ερευνητικό πρόγραμμα *Musical Futures* (Green, 2008) είχε εφαρμοστεί για περίπου τέσσερα χρόνια σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε αυτό έλαβαν μέρος 1,500 περίπου παιδιά ηλικίας 13 και 14 χρονών και 32 δάσκαλοι μουσικής. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσίασαν πολύ ισχυρά κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μουσική πράξη και απόλαυσαν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους και την αυτονομία που τους δόθηκε. Η εκτίμηση και η αναγνώριση της επίδρασης και αποτελεσματικότητας του προγράμματος για τη μουσική μάθηση των παιδιών από γονείς και διευθυντές σχολείων ώθησε πολλά σχολεία να συνεχίσουν την εφαρμογή του με επιτυχία μέχρι σήμερα.

Η ερευνητική εφαρμογή

Το έντονο ενδιαφέρον μου για τις νέες αυτές τάσεις στη μουσική παιδαγωγική με ώθησαν να σκεφτώ τρόπους εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου. Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στράφηκε στην περιγραφή και κατανόηση των βιωμάτων των παιδιών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ορμίδειας στην Κύπρο στο οποίο υπηρετώ σαν δασκάλα μουσικής. Στα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης είχα δώσει την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες φίλων δικής τους επιλογής σχηματίζοντας μουσικά συγκροτήματα μέσα στα οποία εργάστηκαν χωρίς την καθοδήγηση μου ακούγοντας και εκτελώντας μουσική που επέλεγαν οι ίδιοι. Επιστράτευσα με αυτό τον τρόπο άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου στο μάθημα μουσικής.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται: (α) στο γεγονός ότι έχει εφαρμοστεί σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείου, ηλικιακή ομάδα για την οποία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες (Andrews, 2011· Benson, 2012· Davis, 2008), (β) στο γεγονός ότι έχει εφαρμοστεί στον Ελληνικό χώρο και συγκεκριμένα στην Κύπρο όπου η προσέγγιση αυτή δεν έχει γίνει πολύ γνωστή στους μουσικοπαιδαγωγούς και (γ) στο γεγονός ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά / παράμετροι και ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όπως και των τεσσάρων κύριων συμμετεχόντων που έχουν μελετηθεί, την διαφοροποιούν από άλλες περιπτώσεις και έχουν εξαιρετο ενδιαφέρον.

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η περιγραφή και κατανόηση των εμπειριών των 18 μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ορμίδειας αλλά και ειδικότερα της μελέτης τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών από την ομάδα της συγκεκριμένης τάξης, όταν βιώνουν την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στο μάθημα Μουσικής. Με την έρευνα κατάφερα: (α) να περιγράψω τις διαδικασίες και στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές μου όταν χωρίς καθοδήγηση εργάστηκαν για να εκτελέσουν μουσική σε ομάδες, (β) να

παρακολουθήσω και να καταγράψω τι έμαθαν από τη διαδικασία αυτή και (γ) να διερευνήσω πως η εμπειρία αυτή μετέβαλε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής και γενικότερα για τη μουσική εμπλοκή. Σχεδίασα και εισήγαγα στην Ε΄ τάξη ένα δικό μου μοντέλο εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης για διάρκεια 5 περίπου μηνών, με βάση τις θεμελιώδεις αρχές των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης τις οποίες καθορίζει η Green (2002).

Οι αρχές αυτές είναι:

- ο σχηματισμός φιλικών ομάδων και η συνεργατική μάθηση μεταξύ των μελών της ομάδας
- η επιλογή αγαπημένου μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) από τους μαθητές το οποίο τους ενδιαφέρει και απολαμβάνουν
- η αντιγραφή¹ και εκτέλεση του μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) με το αυτί από ηχογράφηση (ακουστική προσέγγιση) με χρήση μουσικών οργάνων που επιλέγουν τα παιδιά
- η ολιστική μουσική μάθηση που δεν ακολουθεί καθορισμένη πορεία
- η δυνατότητα ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μαζί με την ακρόαση και εκτέλεση του κομματιού (ή τραγουδιού).

Η ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης της ομάδας μαθητών της τάξης (Geertz, 1973· Lincoln & Guba, 1985) μου έδωσε το ερευνητικό πλαίσιο για την συλλογή πολυδιάστατων δεδομένων. Είχα διεισδύσει σε βάθος στο μαθησιακό τους περιβάλλον και κατάφερα να κατανοήσω όσα αφορούσαν τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για την προσέγγιση αυτή. Είχα παράλληλα επιλέξει στοχευμένα από το σύνολο των παιδιών τέσσερις περιπτώσεις μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ οι οποίοι είχαν λειτουργήσει σαν κύριοι συμμετέχοντες. Μέσα από τη λεπτομερή μελέτη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των κύριων συμμετεχόντων, τα οποία έχω μελετήσει σε συνάρτηση με το σύνολο των παιδιών της τάξης, είχα τη δυνατότητα να αντλήσω όγκο δεδομένων τα οποία κατάφερα να διασταυρώσω ώστε να αποσαφηνίσω και να αποκρυσταλλώσω τα συμπεράσματά μου. Στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων είχε συμβάλει και η παρουσία εξωτερικού παρατηρητή ο οποίος επισκεπτόταν το ερευνητικό πεδίο αρκετά συχνά για να παρακολουθήσει την εργασία των παιδιών αλλά και για να διασταυρώσουμε απόψεις και παρατηρήσεις που αφορούσαν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Βασικά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών έχουν αποτελέσει η συμμετοχική παρατήρηση και η προσεκτική λεπτομερής καταγραφή σημειώσεων (*field notes*) όπως και η ηχογράφηση της συμπεριφοράς και των δράσεων των κύριων συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής της έρευνας. Παράλληλα είχα διεξάγει ανοιχτές και ημιδομημένες συνεντεύξεις στην ολομέλεια της

¹ Ο όρος «αντιγραφή» χρησιμοποιείται από τη συγγραφέα του άρθρου για να αποδώσει την αγγλική ορολογία “copying from recordings” που χρησιμοποιεί η Lucy Green στη βιβλιογραφία της για να περιγράψει τη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι μουσικοί της ποπ όταν με τη βοήθεια ακουστικού αρχείου και χωρίς τη χρήση παρτιτούρας προσπαθούν να ‘βγάλουν’ με το αυτί τη μουσική και να την εκτελέσουν ακουστικά μετά από πειραματισμό και μίμηση στα όργανα (Green, 2005: 27).

ομάδας και σε ατομικό επίπεδο για τους κύριους συμμετέχοντες. Ημιδομημένες συνεντεύξεις είχαν διεξαχθεί και στους γονείς των κύριων συμμετεχόντων καθώς και στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης μαθητών και στη διευθύντρια του σχολείου.

Κύριες ερευνητικές πτυχές ήταν:

- Ποιες οι εμπειρίες των μαθητών όταν καλούνται να αντιγράψουν με το αυτί και να εκτελέσουν μουσικά κομμάτια σε ομάδες χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού;
- Τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές όταν εμπλακούν σε άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης;
- Πώς και γιατί η εμπειρία αυτή διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών με τη μουσική;

Η επιλογή της ομάδας παιδιών της Ε΄ τάξης ήταν συνειδητή και σκόπιμη: (α) στην ομάδα των 18 παιδιών της συγκεκριμένης τάξης υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών αδιάφορων για το μάθημα της μουσικής, χαρακτηριστικό το οποίο με ενδιέφερε να διερευνήσω, (β) στο συγκεκριμένο σχολείο η Ε΄ τάξη ήταν η μόνη τάξη με τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών, κριτήριο το οποίο θα μου έδινε πλούτο δεδομένων, (γ) στο σύνολο υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν για μένα να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες πηγές άντλησης δεδομένων, όπως η περίπτωση της Άννας, του Γρηγόρη, της Μίας και της Εβελίνας, (δ) τα περισσότερα παιδιά είχαν άριστη δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας και μπορούσαν με μεγάλη ευκολία να εκφραστούν προφορικά, πολύ σημαντικό κριτήριο για τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, και (ε) όταν είχα αναφέρει αδρά τη μαθησιακή προσέγγιση των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης που ήθελα να εφαρμόσω στην τάξη τους τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για συμμετοχή. Σύμφωνα με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης,

Είναι μια πολύ ζωντανή και ζωηρή θα έλεγα τάξη ... παιδιά που δεν μπαίνουν εύκολα σε όρια, δεν μπορούν δηλαδή να θέσουν όρια στους εαυτούς τους οπότε και πολλές φορές χρειάζεται να βάζω τιμωρίες και ποινές για να μπορώ να κάνω μάθημα! (υπευθ. εκ/κος, συνέντευξη #1).

Μαθησιακά η πλειοψηφία των παιδιών βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά πολλά παιδιά παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς, ήταν αδιάφορα για μάθηση και είχαν αρνητική στάση για το σχολείο (σύμφωνα με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, συνέντευξη #1, τη διευθύντρια του σχολείου, συνέντευξη #1, και τα δεδομένα από την παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου #Α1). Τα προφίλ των τεσσάρων κύριων συμμετεχόντων που έχω εξετάσει είναι:

- Ο Γρηγόρης είναι καλός μαθητής, με ενδιαφέρον στα μαθηματικά. Με τη μουσική δεν έχει ιδιαίτερη σχέση, και μάλιστα σε προηγούμενες χρόνιες εξέφραζε τη δυσαρέσκειά του για το μάθημα. Πιστεύει ότι δεν μπορεί να πετύχει κάτι με τη μουσική γιατί δεν ξέρει κάποιο μουσικό όργανο, δεν έχει σωστή φωνή και δεν πιστεύει στην αξία της μουσικής. Πριν από την εφαρμογή της έρευνας δεν ήθελε να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες στην τάξη, ούτε συμμετείχε στα μουσικά σύνολα του σχολείου.

- Η Μία είναι άριστη μαθήτρια με ενδιαφέρον για μάθηση. Αγαπά τη μουσική και συμμετείχε αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος. Είναι μέλος της χορωδίας του σχολείου και αν οι γονείς της είχαν την οικονομική άνεση θα ήθελε να μάθει πιάνο.
- Η Εβελίνα είναι πολύ καλή μαθήτρια και ασχολείται με τη μουσική και εκτός σχολείου. Μαθαίνει βιολί σε ωδείο, συμμετέχει σε παιδική ορχήστρα εγχόρδων και το οικογενειακό της περιβάλλον ασχολείται με τη μουσική. Είναι μέλος της ορχήστρας του σχολείου και θέλει να γίνει μουσικός.
- Η Άννα είναι αρκετά αδύναμη μαθήτρια μαθησιακά και έχει αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση. Διοχετεύει όλη την ενέργεια της σε αρνητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (καβγάδες, εκφοβιστική συμπεριφορά, ζημιές, σωματική βία κ.ά.) και στο μάθημα της μουσικής ποτέ δεν συμμετείχε σε δραστηριότητες που οργάνωνα, ποτέ δεν είχε φέρει τον αυλό ή τα βιβλία της και συνήθως ζωγράφιζε σε ένα πρόχειρο για να περάσει η ώρα ή κουβέντιαζε δημιουργώντας φασαρία.

Ως εκπαιδευτικός, ο ρόλος μου καθορίστηκε, κυρίως, με βάση τον τρόπο που σκιαγραφεί η Lucy Green (2008) τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο *Musical Futures*. Η ίδια έχει προσδιορίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει, να στηρίξει και να βοηθήσει τους μαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο βιβλίο της "Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy" η Green (2008) αναφέρει πως:

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγεί και να συμβουλεύει, παρά να κατευθύνει τη μάθηση των μαθητών του. Θα πρέπει σε κάθε στιγμή να προσπαθεί να μπει στο μυαλό και στη θέση των μαθητών του και να προβληματιστεί για το τι ακριβώς έχουν ανάγκη να επιτύχουν το συγκεκριμένο λεπτό οι μαθητές του. Με βάση αυτές τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του θα πρέπει να δώσει τόσο καθοδήγηση όσο οι μαθητές πραγματικά χρειάζονται (Green, 2008: 34).

Είναι ξεκάθαρο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται στη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Θα πρέπει, αντί να ορίζει στόχους και να σχεδιάζει τη σταδιακή πορεία απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων μέσα από δράσεις που αποφασίζει να εφαρμόσει στην τάξη, να αποστασιοποιείται και να αφήνει τα παιδιά να ακολουθήσουν τις προσωπικές διαδικασίες που επιλέγουν σύμφωνα με τους στόχους που τα ίδια θέτουν.

Ως εκπαιδευτικός είχα την ευθύνη για όσα συνέβαιναν στην τάξη μου με μια διαφοροποιημένη, αναβαθμισμένη και διευρυμένη προσέγγιση. Παρατηρώντας προσεκτικά τις διαδικασίες και στρατηγικές που ακολουθούσαν οι μαθητές για να μάθουν, μπορούσα να διαπιστώσω τις ανάγκες τους και να δώσω βοήθεια εκεί που χρειαζόταν, χωρίς ποτέ να επιβάλω κάτι ή να ασκήσω εξουσία. Παρόλο που συνδύαζα τους ρόλους του ερευνητή/παρατηρητή και του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα, η μεγάλη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας, η συστηματική συλλογή και διασταύρωση δεδομένων με την εφαρμογή ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, όπως και η σημαντική

παρέμβαση του εξωτερικού παρατηρητή ο οποίος επισκεπτόταν συχνά την τάξη και μαζί του είχα την ευχέρεια ανατροφοδότησης, προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων, εξουδετέρωσε κάθε αμφισβήτηση για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Lincoln & Guba, 1985).

Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στην Ε΄ τάξη του Β΄ Δημοτικού Σχολείου Ορμίδειας φάνηκε να παρέχει μαθησιακές συνθήκες που ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη μουσική πράξη. Οι μαθητές βίωσαν μοναδικές μουσικές εμπειρίες, όπως πολύ παραστατικά περιέγραψαν, και γεμάτοι ενθουσιασμό και θέρμη κατάφεραν να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Είχαν τον έλεγχο της πορείας και εξέλιξης της δικής τους μάθησης, γιατί στις πρόβες διόρθωναν και βελτιώναν τις εκτελέσεις τους, αλλά και έλυναν μουσικά προβλήματα μέσα από διάλογο και πειραματισμό με τον ήχο. Τα περισσότερα μουσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στις εκτελέσεις τους, λύνονταν από τους ίδιους κατά την απουσία μου στη διάρκεια της μουσικής πράξης. Η εστίαση στην ολιστική εκτέλεση των μουσικών κομματιών, η οποία ήταν και η πρόθεση τους στη μαθησιακή διαδικασία, τους δίδασκε ταυτόχρονα και τον τρόπο εκτέλεσης και είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων και την τεχνική εκτέλεσης με φυσικό τρόπο. Αντιμετώπισαν επίσης με επιτυχία τα προβλήματα σωστής συνεργασίας στις ομάδες τους με συλλογική εργασία και δημοκρατικές διαδικασίες. Το πιο ουσιαστικό, ωστόσο, θεωρείται το γεγονός ότι απόλαυσαν τη συμμετοχή τους στις μουσικές ομάδες και καλλιέργησαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη μουσική γενικότερα. Τα παιδιά περιέγραψαν την εμπειρία αυτή ως: «γνώση, συνεργασία, απόλαυση, χαρά, διασκέδαση, αγωνία» (συνέντευξη ομαδική #3). Επιπλέον εκφράστηκαν ως εξής: «Ήταν τέλεια!», «Είμαστε τυχεροί που το ζήσαμε! Είναι ωραία εμπειρία. Συνδυάζει μάθημα και αστείες στιγμές, διασκέδαση. Πολύ ενδιαφέρον», «Πολύ διαφορετικός τρόπος να μαθαίνεις, παράξενος αλλά ωραίος» (ομαδική συνέντευξη #3).

Από τη διασταύρωση και ανάλυση των δεδομένων, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες ως εξής: 1) μαθησιακές στρατηγικές που επιστράτευαν τα παιδιά στη μάθησή τους 2) μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν 3) διαμόρφωση θετικών στάσεων για το μάθημα της μουσικής και πιθανή πρόθεση για δια βίου σχέση με τη μουσική πράξη.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία αποτελεσμάτων φάνηκε ότι βασικές στρατηγικές μάθησης που εφάρμοσαν τα παιδιά ήταν οι εξής:

(α) αυτομόρφωση, δηλαδή η ατομική προσπάθεια του κάθε ενός να βελτιωθεί και να επιτύχει την εκτέλεση του μουσικού ρόλου που είχε αναλάβει μέσα από εξάσκηση στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Ήταν ωραίο που δεν μας έβλεπες για να μας διορθώνεις. Θέλαμε να διορθωθούμε μόνοι μας (ομαδική συνέντευξη #2).

Αν σου δείχνει κάποιος δάσκαλος δεν θα έχεις την ευχαρίστηση να πεις ότι εγώ τα κατάφερα μόνη μου χωρίς να μου δείξει κανένας! (ομαδική συνέντευξη #2).

Δούλευε πολύ σπίτι πάνω σε αυτή την εργασία της μουσικής. Βρήκε ένα πρόγραμμα στο tablet της για να μπορεί να παίζει πιάνο γιατί δεν έχουμε πιάνο ή αρμόνιο στο σπίτι. Προσπαθούσε πάρα πολύ και με μεγάλο κέφι για να τα καταφέρει (συνέντευξη με τη μητέρα της Μίας).

(β) ομαδική μάθηση, δηλαδή η ασυνείδητη μάθηση που επέρχεται αβίαστα μέσα από την αλληλεπίδραση και εργασία των παιδιών στην ομάδα. Στη διαδικασία αντιγραφής των μουσικών τραγουδιών από τα ηχητικά αρχεία, τα παιδιά βλέποντας, ακούγοντας και παρακολουθώντας το ένα το άλλο, αποκτούσαν μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Ήταν πολλές οι φορές που τα παιδιά μάθαιναν να εκτελούν το μέρος άλλου παιδιού της ομάδας χωρίς να προηγηθεί ειδική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Μου άρεσε που δουλέψαμε ομαδικά. Με αυτό τον τρόπο ήμαστε όλοι πιο εργατικοί. Ο κάθε ένας μπορούσε να εκφράσει τη γνώμη του και παίζαμε όλοι ομαδικά (ομαδική συνέντευξη).

Είμαστε ομάδα, είμαστε μαζί, αποφασίζουμε, μαθαίνουμε η μια της άλλης (Συνέντευξη με τη Μία).

Μου άρεσε πολύ που πραγματικά είμαστε σαν ομάδα! Όλοι εργαζόμασταν και κάθε μέλος ήταν πολύ σημαντικό. Το καταλαβαίναμε γιατί όταν είχαμε απουσίες από παιδιά της ομάδας δεν λειτουργούσαμε καλά. Χρειάζονταν όλοι! Δεν πρέπει να λείπουν παιδιά. Είμαστε όλοι σημαντικοί, είχαμε όλοι κάποιο ρόλο... διαφορετικό ρόλο. Νιώθαμε έντονα τις απουσίες παιδιών (Ομαδική συνέντευξη).

(γ) η αλληλοδιδασκαλία, δηλαδή η συνειδητή και στοχευμένη καθοδήγηση και διδασκαλία του ενός παιδιού από το άλλο. Όταν κάποια παιδιά είχαν δυσκολίες να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στους μουσικούς ρόλους που ανέλαβαν, άλλα παιδιά από την ομάδα τους διαδραμάτιζαν τον ρόλο του δασκάλου.

Δεν έχουμε δάσκαλο αλλά ο ένας μαθαίνει από τον άλλο...Δείχνει ο ένας που ξέρει στον άλλο που δεν ξέρει! (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

(δ) οι δημοκρατικές συζητήσεις οι οποίες φάνηκε να έχουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση μουσικών προβλημάτων ανάμεσα στις ομάδες.

Ναι είχαμε διαφωνίες όχι έντονες! Τα συμφωνήσαμε...το συζητήσαμε ποιος τα καταφέρνει καλύτερα. Το κάνουμε με πλειοψηφία δημοκρατικά (Συνέντευξη με τη Μία).

Τα προβλήματα τα λύναμε με κουβέντα...με συζήτηση (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

(ε) η συμπτωματική² μάθηση, δηλαδή η τυχαία μάθηση που επερχόταν εντελώς τυχαία στα παιδιά μέσα από χαώδεις ενέργειες που έδειχναν ότι δεν θα καταλήξουν σε αποτέλεσμα. Μέσα από τυχαίες συγκυρίες κατέληγαν σε αποτέλεσμα, πετύχαιναν κάτι σημαντικό και προόδευαν (Σημειώσεις πεδίου).

(στ) η ενσωμάτωση δημιουργικών διαλειμμάτων στη διαδικασία μάθησης τα οποία λειτουργούσαν ως μικρές 'ανάσες' χαλάρωσης και αποφόρτισης για τα παιδιά.

Ακολουθούσαμε τη δική μας πορεία. Σταματούσαμε λίγο...ξεκουραζόμαστε όποτε αποφασίσουμε (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Στην δεύτερη ομάδα αποτελεσμάτων συγκεντρώνονται οι μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές βιώνοντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Όσον αφορά τις μουσικές δεξιότητες και γνώσεις έχει φανεί (σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις, σχόλια εξωτερικού παρατηρητή) ότι όλα χωρίς εξαίρεση τα παιδιά είχαν εμπλακεί στη μουσική πράξη αναπτύσσοντας την εστιασμένη ακρόαση, την εκτέλεση φωνής και μουσικών οργάνων αλλά και τη δεξιότητα αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στα πλαίσια του τραγουδιού που είχαν επιλέξει να αντιγράψουν ακουστικά και να εκτελέσουν.

Δάσκαλος μας ήταν τα αυτιά μας, γιατί τα αυτιά μας άκουγαν και μετά όσα ακούγαμε προσπαθούσαμε να τα θρούμε στα όργανα μας, να τραγουδήσουμε, να παίζουμε τη μελωδία... (Ομαδική συνέντευξη).

Μαθαίνεις πιο πολύ μουσική με αυτό τον τρόπο! Αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι μαθαίνεις να συγκεντρώνεσαι σε αυτό που ακούεις. Πρέπει να είσαι πολύ συγκεντρωμένος για να καταλάβεις τις νότες που πρέπει να παίζεις, ή το ρυθμό που πρέπει να χτυπήσεις (Συνέντευξη με την Άννα).

Μαθαίνουμε πώς να τραγουδούμε (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Πιστεύω ότι βελτιώθηκα πολύ στη φωνή. Είχα καλή φωνή αλλά τώρα με την εξάσκηση που έκανα και που άκουγα πολύ μουσική πιστεύω έγινα καλύτερη. Τραγουδώ περισσότερο από την μέρα που ξεκινήσαμε το project αυτό. Προσπαθώ να βελτιώσω τη φωνή μου! (Συνέντευξη με τη Μία).

Έμαθα να παίζω μεταλλόφωνο, λέει ο Γρηγόρης με μεγάλο ενθουσιασμό! Νόμιζα ότι αυτά τα όργανα είναι πολύ δύσκολα να τα καταφέρεις αλλά τελικά κατάφερα την τεχνική του (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Έμαθα να παίζω όργανο! Παλιά μουσική ήταν για μένα μόνο να ακούω τραγούδια και να χορεύω...τώρα που παίζω όργανο είναι πιο ενδιαφέρον (Συνέντευξη με την Άννα).

² Ο όρος «συμπτωματική μάθηση» χρησιμοποιείται από τη συγγραφέα του άρθρου για να αποδώσει την αγγλική ορολογία "finding the unexpected" που χρησιμοποιεί η Lucy Green στη βιβλιογραφία της για να περιγράψει την απρόβλεπτη χωρίς συνέπεια και συνέχεια μάθηση (*haphazard learning*) που επερχόταν στην ομάδα χωρίς συγκεκριμένη πορεία (Green, 2008).

Έμαθα να παίζω πιάνο! (Συνέντευξη με τη Μία).

Πέτυχαν να συντονιστούν μουσικά και εκτέλεσαν απλά και πιο σύνθετα μέρη της ενορχήστρωσης. Έδειχναν να έχουν όρεξη να παίζουν μουσική για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε όλα τα μέρη εφαρμογής με αμείωτο ενδιαφέρον.

Πάμε για 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 πρόβες! Πάμε ξανά και ξανά και ξανά. Yes εν πολλά ωραίο, ενθαρρύνει η Μία με ενθουσιασμό την ομάδα της και τα υπόλοιπα κορίτσια συμφωνούν και στρώνονται στη δουλειά (Ηχητικό Αρχείο, Μία).

Μάθαμε να τραγουδούμε και πιο σωστά γιατί ακούγαμε το cd συνέχεια και τραγουδούσαμε μαζί του. (Ομαδική συνέντευξη).

Μάθαμε να παίζουμε διάφορα όργανα (Ομαδική συνέντευξη).

Έμαθα να βρίσκω με το αυτί νότες από ένα τραγούδι, ενώ παλιά έπαιζα μόνο από παρτιτούρα (Συνέντευξη με την Εβελίνα).

Παράλληλα όμως με τα μουσικά επιτεύγματα τα παιδιά ανέπτυξαν και εξωμουσικές δεξιότητες όπως την ικανότητα συλλογικής εργασίας και συνεργασίας, την ικανότητα ανάληψης ρόλων μέσα στην ομάδα με βάση τα κριτήρια που έθεταν οι ίδιοι, την ικανότητα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας των ατόμων που συγκροτούσαν τις ομάδες, είτε με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είτε με βάση τις μουσικές τους δεξιότητες και την ικανότητα προσωπικού ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας.

Ήταν δύσκολο στην αρχή. Εννοώ η συνεργασία... Έπρεπε να μάθουμε να καθίσουμε φρόνιμοι, να μην τσιρίζει ο ένας του άλλου και να κάνουμε υποχωρήσεις. Μόνο έτσι θα προοδεύαμε και θα φτάναμε σε αποτέλεσμα (Συνέντευξη με την Εβελίνα).

Η Εβελίνα με βοήθησε στο τι να παίζω. Και ήταν πολύ θετικές μαζί μου. Δεν ένιωσα ποτέ ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω επειδή είχα τις συμμαθήτρίες μου στην ομάδα μου (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Εγώ ήμουν πιο σημαντική σε ό,τι αφορούσε τη φωνή, η Μία για ό,τι αφορούσε την εκτέλεση.... Κάθε άτομο ήταν σημαντικό στον τομέα που ήταν δυνατός και καλός (Ομαδική συνέντευξη).

Σε μια τρίτη κατηγορία αποτελεσμάτων περιλαμβάνονται τα δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η εμπειρία των παιδιών με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση είχε μεγιστοποιήσει τα κίνητρα τους για μουσική εμπλοκή και είχε διαφοροποιήσει πολύ θετικά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής.

Περίμενα όλη τη βδομάδα να έρθει η ώρα της μουσικής! (Ομαδική συνέντευξη).

Δεν θέλουμε να τελειώσει κυρία! Δεν γίνεται να κάνουμε κ' άλλα τραγούδια ομαδικά; (Ομαδική συνέντευξη).

Θα ήταν καλά να μπορούσαμε να συνεχίσουμε για ακόμα κ' άλλο καιρό (Ομαδική συνέντευξη).

Εν πολλά ωραία! Αρέσκει μου έτσι που παίζουμε μουσική! (Συνέντευξη με την Άννα).

Υπάρχουν μάλιστα ενδείξεις ότι τα βιώματα τους πιθανόν να τους επηρέασαν θετικά στη διαμόρφωση δια βίου σχέσης με τη μουσική.

Παλιά άκουγα τραγούδια στο σπίτι μου...δεν ήξερα ότι θα μπορούσα να τα βγάλω με το αυτί και να παίζω. Δεν ήξερα ότι γίνεται αυτό. Τώρα που το έμαθα το κάνω και στο σπίτι μου (Ομαδική συνέντευξη).

Νιώθω ότι άλλαξε η σχέση μου με τη μουσική (Συνέντευξη με τον Γρηγόρη).

Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που ασχολήθηκαν με την ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικά πλαίσια (Allsup, 2003· Abramo, 2009· Andrews, 2011· Benson, 2012· Byrne & Sheridan, 2000· Davis, 2008· Hasty, 2009· Karlsen, 2010· Mesbur, 2006· O'Flynn, 2006· Tobias 2010· Väkenä, 2006· Westerlund, 2006). Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι το νεαρό της ηλικίας των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι καθόλου ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή τέτοιας παιδαγωγικής. Επίσης το γεγονός ότι η παιδαγωγική της Green (2008) εφαρμόστηκε σε σχολείο στην Κύπρο με τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα δείχνει ότι η κουλτούρα των παιδιών πιθανόν να μη στέκεται εμπόδιο για εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Επίλογος

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη έχει καταδείξει πως έχει μεγάλη αξία γιατί ισχυροποιεί πρωτίστως τα κίνητρα εμπλοκής των παιδιών και αναπτύσσει μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες μέσα από την ενεργή τους ανάμειξη στην μουσική πράξη. Τα παιδιά φάνηκε να εκτιμούν και να απολαμβάνουν την αυτονομία που παρείχε η προσέγγιση αυτή και μέσα από την ουσιαστική ομαδική εργασία να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις και ιδιαιτερότητες της. Οι μαθητές έχουν λόγο και άποψη για τη μουσική τους μάθηση. Εμείς ως εκπαιδευτικοί και ερευνητές θα πρέπει να αφουγκραστούμε τις αντιλήψεις τους, να κατανοήσουμε τις ανάγκες τους, να τους δείξουμε εμπιστοσύνη και να σεβαστούμε τις ιδέες τους. Το δημοκρατικό πλαίσιο που παρέχει η εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη μπορεί να αναδείξει ότι τα παιδιά κρύβουν μέσα τους αξιόλογη μουσικότητα η οποία μπορεί να 'ξεκλειδωθεί' και να αναπτυχθεί αν τους δοθούν οι κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες. Ως μουσικοπαιδαγωγοί θα πρέπει να γίνουμε συνεργάτες, υποστηρικτές, μέντορες και συνοδοιπόροι στην πορεία μουσικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών μας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που διερευνήθηκε και το καθορισμένο ερευνητικό πεδίο στο οποίο έχει διεξαχθεί. Οι προεκτάσεις και οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων της σε άλλα μαθησιακά πλαίσια θα πρέπει να ερευνηθούν. Αυτό όμως που επιβεβαιώνεται και συγκλίνει με τις πλείστες έρευνες είναι ότι η μουσική εκπαίδευση χρειάζεται να εμπλουτιστεί με σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με τις εκτός σχολείου μουσικές δράσεις των παιδιών και τους δίνουν τη δυνατότητα ενεργής εμπλοκής. Μόνο έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να διοχετεύσουν τις προσπάθειές τους για την ανάπτυξη των μουσικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Abramo, J. M. (2009). *Popular music and gender in the classroom* (Doctoral dissertation), Teachers College, Columbia University, USA.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24-37.
- Andrews, K. (2011). *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group*. (Master's Thesis). University of London Institute of Education, London.
- Benson, F. (2012). *"Thrown in the deep end": Informal Learning in a Primary Music Classroom*. (Master's Thesis). University of Sydney, Canada.
- Bergman, A. (2009). *Growing up with music. Young people's use of music in school and during leisure time* (Doctoral Dissertation). University of Gothenburg Faculty of Arts, Sweden.
- Biasini, A., & Pogonowski, L. (1979). *MMCP interaction*. Bellingham, WA: Americole.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford University Press.
- Bowman, W. (2004). "Pop" goes... ? Taking popular music seriously. In C. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap* (pp. 141-157). Reston, Virginia: MENC.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rock music in Scottish schools. *International Journal of Music education*, 36, 46-57.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- Campbell, P. S. (2000). How musical we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- Cope, P., & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14, 283-289.
- Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, 5(16), 1-19.

- Davis, S. G. (2008). *Fostering a musical say: Enabling meaning making and investment in a band class by connecting to students' informal music making processes* (Doctoral Dissertation). Oakland University, Rochester, Michigan.
- DeLorenzo, L. C. (2003). Teaching music as a democratic practice. *Music Educators Journal*, 90(2), 35-40.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Ellison, J., & Creech, A. (2010). Music in the primary school. In S. Hallam & A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp. 221-227). London, UK: University of London.
- Etzkorn, P. (1973). *Music and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Fornas, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. New York: Basic Books.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Professorial lecture, Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2008). *Music, Informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, Hampshire: Ashgate.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play!: How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skill*. Oxford University Press.
- Greene, M. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the arts. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 120-141). New York: Teachers College Press.
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre Press.
- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. Retrieved from http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves-engl.pdf
- Hasty, A. (2009). *The impact of informal music learning practices on students' musical meanings and experiences* (Master's Thesis). University of Massachusetts Lowell, USA
- Jackson, P. W. (Ed.). (1996). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York, NY: MacMillan.
- 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), 189-200.
- Jaffurs, S. E. (2006). *Lessons from a garage band: Informal venues for music making*. (Doctoral dissertation). Michigan State University, Michigan USA
- Jeffs, T., & Smith J. (1990). Using informal education. In Jeffs, T. & Smith J. (Eds.), *Using informal education*. Buckingham: Open University Press. Retrieved from <http://www.infed.org/archives/usinginformal education/jeffsandsmithl.htm>
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Kanellopoulos, P.A. (2012). *Music education and/as artistic activism: Music, Pædeia and the Politics of Aesthetics. Proceedings of the 30th ISME World Conference Music Paedeia: From the Ancient Greek Philosophers to Contemporary Global Music Communities*, Thessaloniki, 15-20.
- Kanellopoulos, P. & Wright, R. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity –informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46.
- Kelly, N.S. (2002). A sociological basis for music education. *International Journal of Music Education*, 39, 40-49.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mesbur, E. (2006). *Choosing to play: Adolescent girls and informal music learning* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Mullins, S.S. (1997). *Motivation, Confrontation, and Inspiration: Suggestions and Advice from a Veteran Teacher*. The Instrumentalist Publishing Company.
- O'Flynn, J. (2006). Exploring the outcomes of Rock and Popular Music instruction in High School Guitar Class: A case study. *International Journal of music Education*, 24(2), 168-77.
- Papazahariou, M. (2008). *A touch of Leri: The beliefs, attitudes and perceptions of an elementary student in Cyprus about his experiences in different music-making and learning experiences*. (Master's Thesis). Michigan State University, Michigan USA.
- Prouty, K.E. (2002). *From storyville to State University: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education*. (Dissertation Abstracts International), 64 (01), 92. (UMI No. 3078870)
- Regelski, T.A. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming "Music" as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 64-84.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Rodriguez, C.X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 8(2), 35-45. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Soderman, J. & Folkstad, G. (2004) How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313–326.

- Strauss, C. (1984). Beyond "formal" versus "informal" education: Uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos*, 12(5), 195-222.
- Tobias, E. (2010). *Crossfading and Plugging in: Secondary Students' Engagement and Learning In a Songwriting and Technology Class*. (Doctoral Dissertation). Northwestern University, Evanston Illinois.
- Väkevää, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Counterpoints, Music and Education: Indiana University Press.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2010). «Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας», Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

Η Δρ. **Μαρία Παπαζαχαρίου - Χριστοφόρου**, Διδάκτορας της Μουσικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, είναι λέκτορας στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, Βοηθός Διευθύντρια στη δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο και μουσικοπαιδαγωγός από το 1993. Είναι κάτοχος του διπλώματος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με άριστα. Έχει πτυχίο πιάνου και αρμονίας από το Royal School of Music London. Είναι κάτοχος με άριστα του μεταπτυχιακού τίτλου Master of Music in Music Education, από το πανεπιστήμιο Michigan State University USA (2008). Έχει ειδίκευση στην μουσική αγωγή νηπίων και παιδιών μικρής ηλικίας με τη μέθοδο Music Learning Theory (Edwin Gordon), και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μουσική εκπαίδευση νηπίων και παιδιών μικρής ηλικίας όπως και στις άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης. Εκτός από τη διδασκαλία της μουσικής, τα τελευταία 7 χρόνια εργάζεται και ως Σύμβουλος Μουσικής και Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για το μάθημα της Μουσικής στη Δημοτική Εκπαίδευση. Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παγκύπρια ως εκπαιδευτρια με σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια και είναι μέλος της συγγραφικής ομάδας των νέων βιβλίων μουσικής του ΥΠΠ.

Democracy in Music Education: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus

Maria Papazachariou Christoforou

In recent years an increasing number of music educators and researchers have drawn attention to the multidimensional dynamic of music teaching and learning in various settings. Focus is being given to democratic contexts of child – centered approaches where students have the agency to direct their musical learning and experience enjoyment. During the last twenty years or so, massive consideration is specified on the ways informal learning practices could be integrated in schools' classrooms due to the important benefits of this pedagogy on children' musical development and self - growth. In this qualitative case study, I explored the music learning processes and strategies that 5th grade primary students use when given the agency and opportunity to listen, copy by ear and perform music they chose in friendly groups. I investigated in depth their experience, (opinion, thoughts, feelings, values), the learning benefits (musical or non-musical) and the way this approach encouraged and effected their motivation and active involvement concerning music. Findings show that children responded to the informal learning approach in a great enthusiastic manner and all groups of students, with no exception, were observed to be positively and highly motivated to get involved in music making activities that found meaningful and joyful. Students mostly valued the opportunity to have autonomy and a democratic context in which they could cooperate and construct their learning in friendly groups. They were excited by the challenge that was involved in the project and what they have experienced in the music classroom has reportedly changed their attitude towards music involvement.

Key-words: informal music practices, autonomy, democratic music learning, student agency, motivation for music making

Dr. Maria Papazachariou Christoforou is currently a lecturer in the School of Arts and Education Science of the European University Cyprus. She is also an assistant director and music consultant in public primary education in Cyprus and she has been a music educator since 1993. She holds a Diploma of Pedagogical Academy Cyprus (1993), a Bachelor Degree in Primary Education from the Aristotle University of Thessaloniki (1998), a Master Degree of Music in Music Education from Michigan State University USA (2008), and a PhD from the Kapodistrian University of Athens (2016). She has studied piano, music theory and harmony in Royal Schools of Music and she is specialized in the Music Learning Theory approach (Edwin Gordon). Her areas of interest are infant, early childhood and children music learning and teaching, and also the informal music learning practices. She is engrossed in the sociology of music pedagogy and she is applying democratic approaches of music learning in her teaching contexts. She is actively involved in the training and professional development of the in-service music teachers all over Cyprus and she gives seminars and workshops. She is a member of the team responsible for the creation of music books in the Ministry of Education and Culture in Cyprus.

Από τις *Kinderszenen* op.15 του R. Schumann στα *Bilder der Kindheit* της L. Auerbach: Η ευαίσθητη ματιά των συνθετών για τον κόσμο των παιδιών μέσα από συλλογές πιάνου. Προτάσεις για διδασκαλία μορφολογίας και μουσικού νοήματος

Ξένια Θεοδωρίδου

Στο παρόν άρθρο¹ παρατίθεται μία πρόταση για μορφολογική και αφηγηματική ανάλυση, μέσα από το παράδειγμα δύο επιλεγμένων έργων της ειδολογικής κατηγορίας της συλλογής για πιάνο για ή σχετικά με τα παιδιά. Ως πρόταση διδασκαλίας, αφορά το μάθημα μορφολογίας σε Ωδεία ή σε Μουσικά Σχολεία, όπου προτείνεται να συμπεριληφθεί ως διδακτικό περιεχόμενο και ο δομικός τύπος της «πρότασης» (sentence). Η παρούσα προσέγγιση προτείνεται και για ατομικό μάθημα πιάνου, ανάλογα με το μουσικό υπόβαθρο των μαθητών. Αφορά τα εισαγωγικά κομμάτια από τις *Kinderszenen* (1838) του R. Schumann και τα *Bilder der Kindheit* (2008) της L. Auerbach, συλλογή που σε σημαντικό βαθμό μπορεί να θεωρηθεί επιγονική της πρώτης. Οι δύο συλλογές παρουσιάζονται συνοπτικά και συγκριτικά ως προς δομικά και αφηγηματικά στοιχεία ενότητας και αναλυτικά ως προς τα επιλεγμένα κομμάτια (τίτλοι και νοηματικό περιεχόμενο, διαδοχή τονικοτήτων, ύπαρξη κοινών μοτιβικών πυρήνων). Η ανάλυση χρησιμοποιεί τη μελέτη του William E. Carlin για το κλασικό ύφος και στοιχεία της αφηγηματολογικής θεωρίας, με στήριξη ειδικά στον Byron Almén.

Λέξεις κλειδιά: Robert Schumann, Lera Auerbach, συλλογή πιάνου για/σχετικά με παιδιά.

Εισαγωγή

Οι *Kinderszenen* (Παιδικές Σκηνές, 1838) του Schumann αποτελούν ορόσημο ως ιδιαίτερο είδος μουσικής σύνθεσης με γόνιμη καλλιτεχνική και παιδαγωγική σημασία, αν και έργα με παιδαγωγικό χαρακτήρα, όπως τα *Handstücke für angehende Klavierspieler* του Daniel Gottlob Türk, προϋπήρχαν ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα (1792-1795). Παρόλο που τα κομμάτια της συλλογής δεν προορίζονται να παιχτούν από παιδιά, τουλάχιστον στο σύνολό τους, σε αντίθεση με άλλα έργα του Schumann,² ενσαρκώνουν μια ιδιαίτερα ποιητική αντίληψη για την παιδική ηλικία που είναι αντιπροσωπευτική για τον ίδιο και για την εποχή του ρομαντισμού. Η καλειδοσκοπική της θεματική οργάνωση, που δεν είναι διόλου τυχαία συναρμολογημένη και συνδυάζεται με μια προσεγμένη υφή για κάθε κομμάτι χωριστά, αλλά και με ιδιαίτερα μελετημένη ένταξή του στο «όλον», αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλούς συνθέτες μετέπειτα. Μία από αυτούς είναι και η σύγχρονη

¹ Ευχαριστώ ιδιαίτερα τη Μαίη Κοκκίδου που διάβασε τη μελέτη μου για τις καίριες επισημάνσεις της, όπως και τον θεωρητικό Γιώργο Θέμελη.

² Πρέπει να αναφερθούν εδώ τα 43 *Clavierstücke für die Jugend*, op.68 (πιο γνωστό ως *Album für die Jugend*), αλλά υπάρχουν επίσης οι τρεις *Klaversonaten* op.118 κ.ά.

συνθέτρια ρωσικής καταγωγής Lera Auerbach (γενν. 1973), η οποία στα *Bilder der Kindheit* σφ. 52 (*Εικόνες από την παιδική ηλικία*, 2008),³ φαίνεται ήδη και από την επιλογή του τίτλου να ανατρέχει συνειδητά στη σκέψη του Schumann, αλλά και του Tchaikovsky και άλλων που ασχολήθηκαν με το είδος, ενώ η συλλογή της είναι περισσότερο κατάλληλη για να παιχτεί από παιδιά.

Το παρόν άρθρο έχει εισαγωγικό χαρακτήρα ως προς την πλήρη παρουσίαση των δύο συλλογών, η οποία θα επιχειρηθεί να συνεχιστεί σε επόμενη μελέτη. Οι μορφές των δύο πρώτων κομματιών κάθε συλλογής και οι σχέσεις τους με το εννοιολογικό περιεχόμενο που υποβάλλει ο τίτλος τους δίνουν αφορμή για προτάσεις διδασκαλίας και ανάλυσης για τις τάξεις μορφολογίας Μουσικών Σχολείων και Ωδείων, ή για εφαρμογή για μάθημα πιάνου της Μέσης Σχολής. Προϋποθέσεις για να μπορεί να εφαρμοστεί είναι γνώσεις Ιστορίας της μουσικής, που υπάρχουν στην ύλη της Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου των Μουσικών Σχολείων, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2015). Επίσης, διδακτικό περιεχόμενο αποτελεί η αλυσιδωτή ειδολογική συνέχεια και η ιστορική μεταβολή από το κλασικό ύφος προς τον ρομαντισμό και την νεοτονικότητα και ως προς τις συναισθηματικές και πολιτισμικές καταστάσεις που αντικατοπτρίζονται στη μουσική.

Διδακτικοί Στόχοι - Προβληματισμός για τη διδασκαλία της μορφής

Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη μουσική, ξεκινώντας από το Βασιλικό Διάταγμα Εσωτερικού Κανονισμού Ωδείου Θεσσαλονίκης (1957), το ΔΕΠΠΣ Μουσικής (2003) και το πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας και Πιάνου Μουσικών Σχολείων (2015), αναφέρεται ως επιθυμητός στόχος η καλλιέργεια ικανοτήτων για συνειδητή ακρόαση και πρόσληψη της μουσικής, που επιδιώκεται να επιτευχθεί με πολλά και διαφορετικά διδακτικά περιεχόμενα ή ειδικά μαθήματα (Καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης, Αρμονία, Μορφολογία).

Για την παρούσα πρόταση διδασκαλίας, οι γνώσεις αρμονίας που θεωρούνται προαπαιτούμενο έχουν διδαχθεί στο μάθημα «Αρμονία» της Α' Λυκείου στα Μουσικά Σχολεία (φράσεις και πτώσεις, κύριες και δευτερεύουσες συγχορδίες) ή συμπεριλαμβάνονται στην αντίστοιχη της Β' τάξης (αλυσίδες, είδη VII μεθ' εβδόμης, μετατροπίες). Η νέα γνώση αφορά την παρουσία διτονικών νύξεων και μη αυστηρά λειτουργικών, αν και τονικής αρμονίας στο έργο της Auerbach, στοιχεία για τα οποία όμως μπορεί να γίνει σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας της μουσικής της Α' Λυκείου, κατά την πραγμάτευση του νεοκλασικισμού (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, 34303-04).

Το ειδικότερο μορφολογικό περιεχόμενο που πρέπει να είναι γνωστό είναι ο δομικός τύπος της «πρότασης» (*sentence*) και η μικρή τριμερής μορφή (*small ternary ή rounded binary*) ως ενδοθεματικός τύπος⁴ στο ιστορικό πλαίσιο του κλασικού ύφους

³ Σχεδόν όλη η συλλογή έχει παρουσιαστεί από τη γράφουσα στο 7^ο συνέδριο της EEME (2015), πιθανότατα σε Α' πανελλήνια εκτέλεση. Βιβλιογραφία ειδικά για τα *Bilder der Kindheit* δεν εντοπίστηκε. Αποσπάσματα της συναυλίας με τα έργα που αναλύονται εδώ υπάρχουν στο https://www.youtube.com/watch?v=h6J2bn-Lp7o&list=PL8wzlv5Uy_zlH58fx6VhCauRDum3cf8a

⁴ Η μικρή τριμερής μορφή διαφοροποιείται από τη μεγάλη τριμερή (*large ternary*), που απαντάται σε αργά μέρη συνάτας. Για περισσότερα ειδικά στοιχεία βλ. Carlin 1998: 211-216.

και του ρομαντισμού, όπως και το κομμάτι χαρακτήρα με περισσότερο ελεύθερη δομή στο πλαίσιο της νεοτονικότητας του 20ού αιώνα. Στο Βασιλικό Διάταγμα, σύμφωνα με το οποίο επίσημα ορίζεται η ύλη του μαθήματος της Μορφολογίας για τα Ωδεία, ο τύπος της πρότασης δεν κατονομάζεται ρητά, σε αντίθεση με την «περίοδο», αλλά αναφέρεται γενικώς ότι διδάσκονται «τα διάφορα σχήματα, τα οποία είναι δυνατόν να προσλάβη μια μουσική φράσις» (ΦΕΚ 229 Α΄/11-11-1957, άρθρο 270). Στην μικρή τριμερή μορφή δεν γίνεται επίσης ρητή αναφορά, αν και απαριθμούνται αμέσως παρακάτω μεγαλύτερες μορφές, που μπορεί να την περιέχουν ως ενδοθεματικό τύπο (*lied*, *rondo*, *σονάτα*). Επίσης στο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 2858 Β΄/28-12-2015, 34385-34390) στα περιεχόμενα για το μάθημα της Μορφολογίας της Β΄ Λυκείου, δεν συμπεριλαμβάνεται ρητά ο τύπος της πρότασης, αλλά μόνο η περίοδος. Υπάρχει αναφορά στην τριμερή μορφή, για την οποία συστήνεται να δοθούν παραδείγματα από την εκδοχή της μορφής του μενουέτου, είτε από κομμάτια χαρακτήρα του ρομαντισμού.

Γνώμη μας είναι ότι, σε μια μελλοντική αναμόρφωση του προγράμματος μπορούν να συμπεριληφθούν μερικές αναφορές σε παραδείγματα και άλλων στοιχειωδών μορφολογικών δομών, όπως η πρόταση και διάφοροι υβριδικοί τύποι, εφόσον ήδη απαντώνται στο ρεπερτόριο της Κατωτέρας Σχολής του πιάνου, όπως σε *σονατίνες* του Clementi (Θεοδωρίδου, 2015: 106) και μετέπειτα στη Μέση Σχολή (*σονάτες* Mozart, Beethoven). Φυσικά λαμβάνεται υπ΄ όψη ότι πολύ ειδικές διαφοροποιήσεις δεν είναι δυνατόν να γίνουν σε μεγάλη έκταση σε ωδειακά ή σχολικά μαθήματα, αλλά βασικά συστατικά δομικά στοιχεία της πρότασης (βασική ιδέα, καταλήξεις και πτώσεις των επιμέρους φραστικών τμημάτων) διδάσκονται και για την περίοδο. Εκείνο που τροποποιείται στην πρόταση είναι μερικά ακόμη ποιοτικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα μια διαφορετική λειτουργικότητα που έχει μουσικό ενδιαφέρον και ευρύτατη χρήση στο ρεπερτόριο.

Στο πρόσφατο ΦΕΚ Αναλυτικών προγραμμάτων για τα Μουσικά Σχολεία έχουν ενσωματωθεί ως στόχοι για το μάθημα πιάνου ως ατομικό όργανο επιλογής ο εντοπισμός μοτίβων, η παρακολούθηση των συστατικών στοιχείων ενός κομματιού και η διερεύνηση της μορφής του (π.χ. αν είναι μορφή AB, ABA, ABA΄) ήδη από το πρώτο επίπεδο (ΦΕΚ 2858 Β΄/28-12-2015: 34392, 34411), όπως και για το πιάνο ως υποχρεωτικό όργανο, πάλι από το πρώτο επίπεδο (ΦΕΚ 2858 Β΄/28-12-2015: 33883, 33901). Επίσης στο μάθημα της Κριτικής Ακρόασης εξετάζονται ζητήματα μορφολογικής οργάνωσης σε πρωταρχικό επίπεδο (ΦΕΚ 2858 Β΄/28-12-2015: 34224 - 34228). Οι στόχοι αυτοί είναι σημαντικοί γιατί προετοιμάζουν τη μελλοντική πλήρη θεωρητική κατανόηση των μορφικών τύπων. Ως διδακτικά περιεχόμενα απευθύνονται σε αρχάριους μαθητές, σε επίπεδο μελωδικής και ρυθμικής αναγνώρισης των θεματικών στοιχείων και όχι πάντοτε σε επίπεδο κάθετης οργάνωσης (αρμονία, συνήχηση).

Η καταρχάς βιωματική αλλά και θεωρητική διάκριση του τύπου της περιόδου είναι εφικτή για αρχάριους, όπως δείχνει η συνδυαστική (πιανιστική και θεωρητική ταυτόχρονα) παιδαγωγική προσέγγιση της Ουγγαρέζας παιδαγωγού Margit Varró (1881-1978), που αποτυπώνεται στο σύγγραμμά της *Der lebendige Klavierunterricht* (*Το ζωντανό μάθημα πιάνου*, Varró 1958). Η Varró επεκτείνεται πολύ νωρίς, ήδη από

το πρώτο έτος σπουδών πιάνου, και σε δεδομένα αρμονικής αντίληψης και θεωρητικής αναγνώρισής τους που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικών Σχολείων στα αντίστοιχα επίπεδα σπουδών (Θεοδωρίδου, 2015: 101-102). Η προσέγγιση της Varró είναι χρήσιμη ως μεθοδολογική βάση για να δημιουργηθούν εφαρμογές σε παιδικό τονικό ρεπερτόριο, αλλά και ως πρότυπο διάρθρωσης αναλυτικού προγράμματος σπουδών που αξίζει να μελετηθεί ειδικότερα.

Γενική παρουσίαση των *Kinderszenen* και *Bilder der Kindheit*

Η αρχική γενική παρουσίαση που πρέπει να γίνει για κάθε συλλογή από τον διδάσκοντα αφορά το είδος του πιανιστικού κύκλου ή της συλλογής από θεματική και δομική πλευρά, καθώς και ως αφηγηματική ενότητα. Τέτοιας κατηγορίας έργα από ευρύτατα χρησιμοποιούμενο ρεπερτόριο της Κατωτέρας Σχολής, με διαφορετικό βαθμό συνοχής αλλά γενική θεματική κατανοητή και ελκυστική για παιδιά, είναι οι *Εύκολες Σπουδές* op.100 του Burgmüller και το *Album für die Jugend* του Schumann, μεταξύ πολλών άλλων. Στο μάθημα Ιστορίας της Μουσικής της Γ' Γυμνασίου όπου διδάσκεται ο ρομαντισμός (Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικών Σχολείων 2015: 34278-34288), μπορούν να αναφερθούν τα παραπάνω έργα, καθώς και άλλα έργα του Schumann ή άλλων συνθετών που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, π.χ. το *Carnaval* op.9, τα *Fantasiestücke* op.12, και να γίνουν ακροάσεις τους.

Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν αρχικά για το γενικό θέμα της συλλογής και τους επιμέρους τίτλους των κομματιών. Ακόμα, είναι καλό να διευκρινιστούν οι πιθανοί θεματικοί-αφηγηματικοί συσχετισμοί μεταξύ τους και θεμελιώδη συνεκτικά στοιχεία, όπως η ύπαρξη ενός κοινού μοτιβικού πυρήνα ή περισσότερων ιδεών για το σύνολο του έργου και σχέσεις/αντιπαραθέσεις τονικότητων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία που πρέπει να αξιολογηθούν ως προς τη συμβολή τους στην αφήγηση.

Στον Πίνακα 1 παρατίθενται οι πρωτότυποι τίτλοι, οι προτεινόμενες από τη συγγραφέα μεταφράσεις τους, και οι τονικότητες των κομματιών για τις *Kinderszenen*.⁵ Για τα *Bilder*,⁶ τα αντίστοιχα στοιχεία παρατίθενται στον Πίνακα 2.

⁵ Με κεφαλαίο αρχικό γράμμα σημειώνονται μείζονες τονικότητες και με μικρό ελάσσονες. Λόγω του γενικού χαρακτήρα της παρουσίασης, δεν γίνεται αναφορά σε ειδικά ζητήματα σε σχέση με τονικές αμφισημίες που έχουν επισημανθεί βιβλιογραφικά. Παρακάτω, οι αναφορές σε φθογγικά ύψη σημειώνονται σύμφωνα με το σύστημα του Helmholtz (Nto₁, Nto και ντο για την περιοχή τρεις, δύο ή μία οκτάβα κάτω από το μεσαίο ντο που σημειώνεται ως ντο¹ κλπ.).

⁶ Κυκλοφορεί από τον εκδοτικό οίκο Sikorski Verlag (Hamburg 2008, H.S. 2405), με μετάφραση των τίτλων σε άλλες δύο γλώσσες (αγγλικά και γαλλικά).

A/α	Τίτλος Κομματιού	Προτεινόμενη μετάφραση	Τονικότητα
1.	<i>Von fremden Ländern und Menschen</i>	Για ξένους τόπους και ανθρώπους	Σολ
2.	<i>Kuriose Geschichte</i>	Παράξενη Ιστορία	Ρε
3.	<i>Hasche-Mann</i>	Η τυφλόμυγα	σι
4.	<i>Bittendes Kind</i>	Παιδί που παρακαλάει	Ρε
5.	<i>Glückes Genug</i>	Μεγάλη Χαρά	Ρε
6.	<i>Wichtige Begebenheit</i>	Σημαντικό γεγονός	Λα
7.	<i>Träumerei</i>	Ονειροπόληση	Φα
8.	<i>Am Kamin</i>	Στο τζάκι	Φα
9.	<i>Ritter vom Steckenpferd</i>	Ο ιππότης με το κουνιστό αλογάκι	Ντο
10.	<i>Fast zu Ernst</i>	Σχεδόν πολύ σοβαρά	σολ#
11.	<i>Fürchtenmachen</i>	Τρομακτική ιστορία	Σολ
12.	<i>Kind im Einschlummern</i>	Παιδί που αποκοιμίζεται	μι
13.	<i>Der Dichter spricht</i>	Ο ποιητής μιλά	Σολ

Πίνακας 1. Τίτλοι, μεταφράσεις τους και τονικότητες στις *Kinderszenen*

A/α	Τίτλος κομματιού	Προτεινόμενη μετάφραση	Τονικότητες
1.	<i>Frage</i>	Ερώτημα	μι
2.	<i>Was für eine Geschichte!</i>	Τι ιστορία!	λα
3.	<i>Dialog</i>	Διάλογος	Ρε; σολ;
4.	<i>Streit</i>	Καυγάς	μι ύφεση
5.	<i>Eine alte Fotografie aus der Kindheit der Großeltern</i>	Μια παλιά φωτογραφία από την παιδική ηλικία των παππούδων	σολ#
6.	<i>Nach dem Krieg</i>	Μετά τον πόλεμο	(ατονικό με τονικούς υπαινιγμούς)
7.	<i>Entscheidung</i>	Απόφαση	ντο
8.	<i>Familienfeier</i>	Οικογενειακή γιορτή	Φα
9.	<i>Trotzig</i>	Πεισματάρικα	φα#
10.	<i>E-Kreaturen</i>	Ηλεκτρονικά πλάσματα	ρε/ρε ύφεση (πεντατονική)
11.	<i>Schatten an der Wand</i>	Σκιές στον τοίχο	ντο
12.	<i>Gebet</i>	Προσευχή	Φα→Σολ

Πίνακας 2. Τίτλοι, μεταφράσεις τους και τονικότητες στα *Bilder der Kindheit*

Από την προσεκτική αντιπαραβολή των δύο πινάκων γίνονται φανερές ομοιότητες και μερικές διαφορές. Υπάρχουν πολύ ενδιαφέροντες συσχετισμοί τίτλων και μάλιστα η σειρά εμφάνισης των επιμέρους κομματιών είναι επίσης συγκρίσιμη. Και στα δύο

έργα η απεικόνιση της παιδικής ηλικίας είναι πολυποίκιλη, περιλαμβάνοντας σκηνές αφήγησης, δράσης αλλά και συναισθηματικές καταστάσεις.⁷

Η συλλογή των *Kinderszenen* ανοίγει και κλείνει με αφηγήσεις ενηλίκων που απευθύνονται σε παιδιά («Για ξένους τόπους και ανθρώπους», «Ο ποιητής μιλά») και επιπλέον υπάρχουν «άμεσες» περιγραφές παιδικών-οικογενειακών καταστάσεων, όπως τα «Παιδί που παρακαλάει» και «Παιδί που αποκοιμίζεται», αναπαραστάσεις παιχνιδιών («Τυφλόμυγα», «Ιππότης με το κουνιστό αλογάκι», «Τρομακτική ιστορία»), απεικονίσεις παιδικών συναισθηματικών καταστάσεων («Μεγάλη χαρά», «Σχεδόν πολύ σοβαρά») και παιδικών αντιδράσεων σε λεκτικό επίπεδο («Παράξενη ιστορία»). Στα «Σημαντικό γεγονός» και «Στο τζάκι» ο συνθέτης αναφέρεται σε συγκεκριμένα χρονικά (υποδηλώνεται η γιορτή των Χριστουγέννων διότι ηχεί παραλλαγμένο ένα παραδοσιακό χριστουγεννιάτικο τραγούδι) και τοπικά πλαίσια της παιδικής, ίσως και οικογενειακής δραστηριότητας. Τέλος, η κεντρικής σημασίας «Ονειροπόληση», όπως διακρίνεται και από τη θέση της ως έβδομο κομμάτι μεταξύ δεκατριών, έχει ως θέμα της την αναπαράσταση της νοσταλγικής ενθύμησης της παιδικής ηλικίας, που αντικρίζει κανείς, ως ενήλικας, «σαν μέσα από έναν πια θαμπό καθρέφτη» (Schmidt, 2004: 156).

Αντίστοιχα, το έργο της Auerbach, που αποτελείται από δώδεκα κομμάτια, ανοίγει με το «Ερώτημα», στο οποίο θα αναρωτηθούμε τι διατυπώνεται κατά την ανάλυση του κομματιού, και κλείνει με την «Προσευχή». Υπάρχουν απεικονίσεις παιχνιδιού της σύγχρονης εποχής ή πιο διαχρονικού («Ηλεκτρονικά πλάσματα», «Σκιές στον τοίχο»),⁸ παιδικών λεκτικών εκφράσεων («Τι ιστορία!»), απεικονίσεις συναισθηματικών καταστάσεων («Απόφαση», «Πεισματάρικα»), μια στιγμή νοσταλγίας («Παλιά φωτογραφία από τον καιρό των παππούδων»), αλλά και ένας απόηχος πολέμου («Μετά τον πόλεμο») που ως θεματική έχει το αντίστοιχό του στα “Soldatenmarsch” και “Kriegslied” από το *Album für die Jugend* αλλά αποδίδει μια πολύ πιο σοβαρή, ακόμη και τραγική αίσθηση. Επίσης, μια διαφορά που γίνεται εύκολα αντιληπτή είναι το ότι εδώ, εκτός από μια «Οικογενειακή γιορτή», υπάρχουν ένας «Διάλογος» που ακολουθείται από έναν «Καυγά», αντί για ένα «Παιδί που παρακαλάει». Επειδή δεν είναι δυνατή στο παρόν κείμενο η πλήρης αναλυτική και αφηγηματική παρουσίαση, περιοριζόμαστε στην παρατήρηση ότι η παιδική ηλικία στο έργο της Auerbach δεν ταυτίζεται με την περισσότερο εξιδανικευμένη του Schumann, όπου η παιδική αθωότητα ταυτίζεται με το «Θείο» (Kreuziger-Herr, 1999: 213), αλλά απεικονίζονται και προβληματικές οικογενειακές και κοινωνικές καταστάσεις.

Οι θεματικές κατηγορίες και οι συσχετισμοί μεταξύ των δύο συλλογών που προκύπτουν από την σειρά των κομματιών απεικονίζονται στον Πίνακα 3:

⁷ Για διευκόλυνση του αναγνώστη, θα χρησιμοποιούνται στο εξής οι μεταφρασμένοι τίτλοι των κομματιών.

⁸ Μάλλον εννοείται το γνωστό παιχνίδι δημιουργίας σκιών με τα χέρια και το φως μπροστά σε τοίχο, αλλά μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι ο τίτλος αναφέρεται στην κινηματογραφική τέχνη. Ακόμα, είναι πιθανό ότι δημιουργείται αναφορά στο “Schattentanz” («Χορός των σκιών») του Lachenmann (“Ein Kinderspiel” 1980).

Kinderszenen	Bilder der Kindheit
Για ξένους τόπους και ανθρώπους	Ερώτημα
Παράξενη Ιστορία	Τι ιστορία!
Η τυφλόμυγα	Διάλογος
Παιδί που παρακαλάει	Καυγάς
Μεγάλη Χαρά	Μια παλιά φωτογραφία από την παιδική ηλικία των παππούδων
Σημαντικό γεγονός	Μετά τον πόλεμο
Ονειροπόληση	Απόφαση
Στο τζάκι	Οικογενειακή γιορτή
Ο ιππότης με το κουνιστό αλογάκι	Πεισματάρικα
Σχεδόν πολύ σοβαρά	Ηλεκτρονικά πλάσματα
Τρομακτική ιστορία	Σκιές στον τοίχο
Παιδί που αποκοιμείται	Προσευχή
Ο ποιητής μιλά	

Πίνακας 3. Συσχετισμοί τίτλων ως θεματικών κατηγοριών

Παρά τη διαφορετική τοποθέτηση πολλών θεματικών κατηγοριών, φαίνονται οι παρόμοιες, πιθανότατα και σκόπιμες από πλευράς της Auerbach, επιλογές. Οι πρώτες «Ιστορίες» και οι απεικονίσεις ευχάριστων οικογενειακών στιγμών («Στο τζάκι» και «Οικογενειακή γιορτή») είναι στην ίδια θέση, υπάρχουν τα κομμάτια με θέμα τη νοσταλγική αναπόληση («Ονειροπόληση», «Μια παλιά φωτογραφία...»), ενώ η σειρά των τελευταίων κομματιών από τον «Ιππότη» και το «Πεισματάρικα», αντίστοιχα, και εξής δείχνει ακόμη μία συνάφεια. Τα κομμάτια των «συναισθημάτων» είναι σε αντίστροφη σειρά, αλλά και στα δύο έργα είναι σαν να εκτυλίσσεται μπροστά μας το βραδινό πρόγραμμα ενός παιδιού πριν τον ύπνο, που περιλαμβάνει παιχνίδια,

περισυλλογή (ή συναισθηματικό ξέσπασμα) και προσευχή ή αφήγηση από έναν ενήλικα.

Ο σχολιασμός του συνολικού σχεδίου διαδοχής των τονικοτήτων είναι χρήσιμος ώστε να εμπεδωθούν βιωματικά στο μάθημα της Αρμονίας οι βαθμοί συγγένειας τονικοτήτων, που κυμαίνονται από συγγενείς ως και πολύ απομακρυσμένες τονικές περιοχές (ΦΕΚ 2858 Β'/33802). Για τις *Kinderszenen*, ως και το έκτο κομμάτι οι τονικότητες ανήκουν στη σφαίρα της Σολ (Ρε, σι, Λα), ενώ ξαφνικά στην κομβικής σημασίας «Ονειροπόληση» μεταπηδάμε απότομα στην δάνεια επιδεσπόζουσα της Λα, Φα μείζονα (σχέση χρωματικής τρίτης), που διατηρείται και στο «Τζάκι», δημιουργώντας ζευγαρωτή υποομάδα. Μετά τον «Ιππότη» σε Ντο υπάρχει και η έκπληξη της σολ# ελάσσονος στο «Σχεδόν πολύ σοβαρά», μία ακόμη ζευγαρωτή υποομάδα σε μι («Τρομακτική ιστορία» - «Παιδί που αποκοιμίζεται») και η κατάληξη με τον «Ποιητή» γίνεται πάλι στη Σολ (Traub, 1981: 425).

Στα *Bilder* αξιοσημείωτο στοιχείο είναι ότι κυριαρχούν οι ελάσσονες κλίμακες, με μόνη εξαίρεση την «Οικογενειακή γιορτή» σε Φα και το τελικό κομμάτι, την «Προσευχή» σε Φα (αρχική) /Σολ (τελική τονικότητα) και υπάρχουν εναλλαγές σε απομακρυσμένες τονικότητες. Επιπλέον, υπάρχουν ένα κομμάτι σε ατονικό ύφος, στοιχεία διτονικότητας και χρήση πεντατονικής κλίμακας.

Η συνοχή των συλλογών εξασφαλίζεται και από την οργανικότητα των μοτιβικών ιδεών⁹ (Réti, 1982· Schmidt, 2004), και αυτό αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο διδακτικό περιεχόμενο για το μάθημα της Μορφολογίας και γενικά για την αντίληψη της μορφής. Στην πλειοψηφία τους, οι θεματικές ιδέες στις *Kinderszenen* χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με αναγνωρίσιμο τρόπο ένα διάστημα ανιούσας έκτης με επακόλουθη κατιούσα βηματική πορεία (Μοτίβο Ι), ένα περιστροφικό μοτίβο (Μοτίβο ΙΙ) και ένα μοτίβο που διατρέχει μία ανιούσα έκτη βηματικά (Μοτίβο ΙΙΙ, Παρ. 1α, β).

Στα *Bilder*, χαρακτηριστικό φθογγικό υλικό που επανέρχεται είναι διάφωνα διαστήματα ογδός ελαττωμένης (ή έβδομης μεγάλης) ή δευτέρας μικρής, λόγω της διτονικότητας σε απόσταση ημιτονίου στην αρμονική διάσταση, το τρίτονο και ένα τρίφθογγο μοτίβο με έκταση τρίτης μικρής, στο οποίο αναδιατάσσονται οι φθόγγοι (Παρ. 2).

The image displays three musical motifs from the 'Für fremde Städte...' section of the 'Kinderszenen' by Schumann. Motivo I is a rising sixth (D4 to A5) with a falling third (A5 to F#4). Motivo II is a rotational motif consisting of a rising third (D4 to F#4) and a falling third (F#4 to D4). Motivo III is a motif that traverses a rising sixth stepwise (D4 to A5). The notation is in 2/4 time, key of D major.

Παρ. 1. Κύρια μοτίβα (I, II, III) στο «Για ξένους τόπους...»

⁹ Δεν θα γίνει εδώ αναφορά στα υπόλοιπα κομμάτια που γράφτηκαν ταυτόχρονα, αλλά δεν συμπεριλήφθηκαν τελικά στη συλλογή. Η ύπαρξή τους δεν αναφέρει την ιδιαίτερη συνοχή των *Kinderszenen*, εφόσον μάλιστα υπάρχουν και άλλοι πιανιστικοί κύκλοι όπου συμβαίνει το ίδιο (Traub, 1981: 424).

8η ελαττωμ. τρίφθογγο μοτίβο

διτονική νύξη
σε διάστημα 8ης αυξ.

mf espr.

Ped. 8^{va} | *

Παρ. 2. Κύριο φθογγικό υλικό στο «Ερώτημα»

Το επίπεδο τεχνικής δυσκολίας στην πιανιστική υφή των δύο έργων είναι διαφορετικό. Οι *Kinderszenen* ανήκουν από τεχνική άποψη στο ρεπερτόριο της Α΄ τάξης της Μέσης Σχολής, εξαιτίας της πολύ συχνά πολυφωνικής («Παιδί που παρακαλάει», «Μεγάλη Χαρά», «Ονειροπόληση» κ.ά.) ή και συγχορδιακής υφής τους («Σημαντικό γεγονός» κ.ά.), και ακόμη της χρήσης πεντάλ που απαιτείται. Το «Για ξένους τόπους και ανθρώπους» προτείνεται και για την Γ΄ Κατωτέρα, σε μαθητές που έχουν ικανοποιητικό legato στο φραζάρισμα, έχουν αποκτήσει στοιχειώδη ικανότητα πολυφωνικού παιζίματος με παράλληλη ανεξαρτησία δυναμικής για κάθε φωνή και επίσης χειρίζονται ικανοποιητικά το πεντάλ. Τα *Bilder der Kindheit* στην πλειοψηφία τους είναι κατάλληλα να παιχτούν στις τάξεις Α΄- Β΄ Κατωτέρας, με ποικίλο βαθμό δυσκολίας γιατί η υφή είναι αισθητά αραιότερη, αλλά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν και αργότερα ως πλήρης κύκλος. Τα πιο απαιτητικά είναι ο «Καυγάς» και η «Απόφαση» που έχουν συνεχή συγχορδιακή υφή και γρήγορο tempo. Το «Ερώτημα» προτείνεται για τις τάξεις Β΄ Προκαταρκτικής και Α΄ Κατωτέρας, για μαθητές που μπορούν να χειριστούν το πεντάλ, γιατί το δεξί χέρι δεν μετακινείται σε άλλη θέση πέρα από αυτήν της αρχικής βασικής ιδέας, ενώ το αριστερό χέρι περιέχει κυρίως στατικές τρίφωνες συγχορδίες και λίγα άλματα σε άλλη ηχητική περιοχή, για τα οποία το tempo είναι αρκετά αργό ώστε να διευκολύνει την προετοιμασία τους. Τα στοιχεία που χρειάζονται προσοχή είναι η δυναμική αυξομείωση και, κυρίως, η απρόοπτη τονική πορεία που πρέπει να μπορεί να γίνεται αντιληπτή από πλευράς του μαθητή.

Μεθοδολογικές παρατηρήσεις για τη διδακτική της μορφής

Οι παρακάτω μεθοδολογικές παρατηρήσεις επικεντρώνονται στα ειδικά δομικά στοιχεία μορφής των δύο κομματιών που επιλέχτηκαν από τις συλλογές («Για ξένους τόπους κι ανθρώπους», «Ερώτημα»). Για τη διδασκαλία της «πρότασης» και της «μικρής τριμερούς μορφής» τη μεθοδολογική βάση μπορούν να προσφέρουν η ευέλικτη αλλά και συστηματική θεωρία για τη μελέτη του κλασικού ύφους του Carlin (1998), όπως και η διεξοδική μελέτη του Βούβαρη (2015). Η θεωρία του Carlin μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως βάση μεθοδολογικής σύγκρισης, που είναι απαραίτητο διδακτικό εργαλείο, στο διαφορετικό πλαίσιο υφής του ρομαντισμού και επέκτασης

στο νεοτονικό ύφος του 20ού αιώνα. Στα παραπάνω συγγράμματα, όπου στηρίζονται και οι ακόλουθες συνοπτικές παρατηρήσεις, περιέχονται εκτενέστερες μεθοδολογικές αναλύσεις και παραδείγματα για εμβάθυνση (βλ. Carlin, 1998: 35-38 και Βούβαρης, 2015: 99-111 για την πρόταση· Carlin, 1998: 71-86, Βούβαρης, 2015: 128-133 για τη μικρή τριμερή μορφή).

Οι βασικές μορφολογικές λειτουργίες που περιέχονται σε μία «τυπική» οκτάμετρη πρόταση στο κλασικό ύφος είναι η παρουσίαση, η συνέχιση και η πτώση. Η τετράμετρη παρουσίαση περιέχει μία κατά κύριο λόγο δίμετρη βασική ιδέα¹⁰ και την επανάληψή της, και σκοπό έχει να δημιουργήσει μια σταθερή αρχή για το θέμα, καθιερώνοντας το μελωδικό και μοτιβικό του περιεχόμενο εντός ενός σταθερού αρμονικού-τονικού πλαισίου, που χρησιμοποιεί αρμονική ή αντιστικτική επέκταση της τονικής. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η βασική ιδέα είναι ένα συνολικό μελωδικό, ρυθμικό και αρμονικό μόρφωμα, με ιδιαίτερη φυσιογνωμία, που αποδίδει μια «χειρονομία». Στη βασική ιδέα είναι δυνατό να υπάρχουν ήδη και προεκτασιακές συγχωρδίες και διακρίνεται από μια χαρακτηριστική φυσιογνωμία, που συνηθέστατα έχει χαρακτήρα «ανοίγματος» και επιδιώκει να εντυπώνεται εύκολα. Το μέγεθός της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ενδιάμεσο», γιατί μπορεί να ομαδοποιηθεί μαζί με άλλες ιδέες σε θέματα, αλλά και να διασπαστεί σε μικρότερα μοτίβα, που μπορούν να συμμετέχουν σε πορεία επεξεργασίας. Για την επανάληψή της εντός του τμήματος παρουσίασης, που εμπεδώνει στον ακροατή τη σημασία της, υπάρχουν τρεις διαφορετικές δυνατότητες, συγκεκριμένα η ακριβής επανάληψη, η τύπου θέσης – απάντησης και η τύπου ακολουθίας.

Η τετράμετρη δεύτερη φράση συνδυάζει τις λειτουργίες της συνέχισης και της πτώσης. Η συνέχιση αποσταθεροποιεί την παρουσίαση, χρησιμοποιώντας φραστική-δομική τμηματοποίηση, αύξηση αρμονικού ρυθμού και γενικά επιπέδου ρυθμικής δραστηριότητας, όπως και αρμονική επένδυση με ακολουθίες. Με τη λειτουργία της πτώσης επέρχεται η λεγόμενη ρευστοποίηση, δηλαδή μεταβολή των πιο χαρακτηριστικών μοτίβων της βασικής ιδέας και των φράσεων προς πιο συμβατικά, καθώς και το κλείσιμο του θέματος μέσω μίας από τα τρία βασικά είδη καταληκτικών πτώσεων (τέλεια ή ατελής αυθεντική πτώση, ημίπτωση). Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι το παρακάτω (Παρ 3).

¹⁰ Η βασική ιδέα περιλαμβάνει δύο ισχυρές μετρικές θέσεις χωρίς απαραίτητως να καταλαμβάνει δύο μέτρα μόνο (Βούβαρης, 2015: 103).



Παρ.3. Ch. Petzold, Μενουέτο (*Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*), τύπος πρότασης (μ.1-8, συνεχίζεται ως σύνθετη πρόταση)

Για τη μικρή τριμερή μορφή στο κλασικό ύφος (ABA'), πρέπει να αναφερθεί ότι τα τρία τμήματα που την αποτελούν εκπληρώνουν τις μορφολογικές λειτουργίες της έκθεσης (A), του αντιθετικού μεσαίου τμήματος (B) και της επανέκθεσης (A'). Η εσωτερική οργάνωση της έκθεσης συνηθέστερα ακολουθεί τον τύπο της περιόδου ή υβριδικών της μορφών και μπορεί να ολοκληρώνεται με τέλεια αυθεντική πτώση στην αρχική ή σε συγγενή τονικότητα. Στο B επιτυγχάνεται η λειτουργία αντίθεσης κυρίως με αρμονικά και φραστικά δομικά μέσα, όπως οι αλυσίδες και η χαλαρότερη φραστική οργάνωση, και δευτερευόντως με μοτιβικά – μελωδικά, δηλαδή το μοτιβικό υλικό μπορεί να προέρχεται από την ενότητα A. Το αρμονικό του πλαίσιο στην έναρξη και κατάληξη συνήθως δίνει έμφαση στη δεσπόζουσα. Στην επανέκθεση (A') συντελείται πλήρης ή μερική επάνοδος του A, που ξεκινά με τη βασική ιδέα του και καταλήγει ή επαναφέρει την αρχική τονικότητα με τέλεια αυθεντική πτώση. Ένα τυπικό παράδειγμα από το ρεπερτόριο της Κατωτέρας στο πιάνο είναι το ακόλουθο:



Παρ. 4: F. Kuhlau, Σονατίνα op. 20, αρ.1 (1820)

Μεθοδολογία αφηγηματικής ανάλυσης

Η μορφολογική ανάλυση είναι σημαντικό να τονισθεί ότι πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά με στόχους για την αισθητική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή. Χωρίς να περιορίζεται σε γνωστικά περιεχόμενα, ο εκπαιδευτικός μουσικής ανοίγει ένα παράθυρο προς τον ψυχικό κόσμο των μαθητών του, αποκωδικοποιώντας τους συμβολισμούς της υφής και «μεταφράζοντας» το μουσικό νόημα σε αφηγηματικά περιεχόμενα (narratives), όπου αυτά υπάρχουν. Επ' αυτού, προτείνεται και η εφαρμογή της αφηγηματολογικής θεωρίας.

Σύμφωνα με σημειωτικές θεωρίες για το μουσικό νόημα (Hatten, 2004· Tarasti, 2002· Almén, 2008), η μουσική είναι ένα πολιτισμικά κωδικοποιημένο σύστημα σημείων με δυνατότητα απόδοσης ψυχικών, αισθητικών και πολιτισμικών νοημάτων και το μουσικό νόημα είναι μια διαδικασία «μετάφρασης» τους που περιλαμβάνει και την προσωπική θεώρηση του παρατηρητή. Επιπλέον, σύμφωνα με την αφηγηματική αναλυτική θεωρία, που προϋποθέτει και εμπεριέχει σημειωτικές θεωρήσεις, η μουσική ως μορφή τέχνης παρουσιάζει δυνατότητες αφηγηματικής αναπαράστασης συγκρίσιμες με αυτές της λογοτεχνίας και του θεάτρου, παρόλο που δεν είναι εφικτή σε αυτήν η ακριβής λεκτική αντιστοιχία των μουσικών συμβάντων με συγκεκριμένα περιεχόμενα (Almén, 2008: 13-15· Φιτσιώρης, 1997: 102). Αυτό συμβαίνει γιατί η αφηγηματική ερμηνεία μπορεί να επιχειρηθεί σχεδόν σε κάθε σημαντικό τομέα ανθρώπινου ενδιαφέροντος, εξαιτίας και διαμέσου της κεντρικής της εστίασης σε ζητήματα ιεραρχίας και διαμάχης (Almén, 2008: 39). Σύμφωνα με την αφηγηματολογική θεώρηση, ο μηχανισμός μέσω του οποίου πραγματοποιείται η αναλογία νοήματος μεταξύ μουσικής και ψυχικών αντίστοιχων ή και γενικότερων ανθρώπινων πολιτισμικών παραγόντων είναι η ισομορφικότητα. Η ισομορφικότητα περιγράφει μια συστημική σχέση ομοιότητας, συμμετρίας ή παραλληλίας, μέσω της οποίας καθίσταται δυνατή η μεταφορά νοήματος για το υποκείμενο της ερμηνείας, είτε αυτός είναι αναλυτής, εκτελεστής, ή ακροατής. Αυτή η σχέση δεν περιγράφει μονοσήμαντες αντιστοιχίες, όπως π.χ. «η μείζων κλίμακα σημαίνει χαρά», αλλά το μουσικό νόημα προκύπτει από τις συνολικές σχέσεις μεταξύ στοιχείων και τους κανόνες οργάνωσής τους (Almén, 2008: 43-44).

Η μεθοδολογία εφαρμογής της αφηγηματολογικής θεωρίας σε ένα μουσικό έργο περιλαμβάνει: α) την περιγραφή σημασιολογικά σημαντικών μονάδων ή ενοτήτων και των σχέσεων μεταξύ τους β) την παρακολούθηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους σε χρονική εξέλιξη και γ) τη διατύπωση ενός αφηγηματικού σχήματος που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα παραπάνω (Almén, 2008: 38 και 55-57).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο για μία σημασιολογική ερμηνεία ενός μουσικού έργου, που μπορεί να λειτουργήσει εντός μίας αφήγησης, είναι η χρήση «τόπων» (Hatten, 2004). Οι τόποι είναι κωδικοποιημένοι στιλιστικοί τύποι που μπορεί να μεταφέρουν σε νέο πλαίσιο έκφρασης διάφορα χαρακτηριστικά, όπως σχετικά με τον χαρακτήρα και το κοινωνικό πλαίσιο όπου εμφανίστηκαν πρωταρχικά (π.χ. εκκλησιαστική μουσική, χορευτική μουσική) (Almén, 2008: 72). Ενώ η αφήγηση είναι εκφραστικά δυναμική, οι τόποι είναι εκφραστικά μάλλον στατικοί, με την έννοια ότι και όταν ακόμη εκφράζουν μια κατάσταση δράσης (π.χ., τόποι αναπαράστασης καταιγίδας), δεν εκφράζουν

αλλαγή της (Almén, 2008: 75). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι λειτουργίας των τόπων σε συνδυασμό με μία αφήγηση εντός ενός έργου (Almén, 2008: 78-92), από τους οποίους θα μας απασχολήσει στο παρόν άρθρο η περίπτωση μιας αφήγησης εντός ενός μοναδικού τόπου που διαμορφώνει τη συνολική «ατμόσφαιρα» ενός έργου. Τέλος, η ύπαρξη περιγραφικών τίτλων σε ένα κομμάτι είναι σίγουρα ένα αποφασιστικής σημασίας στοιχείο για την επιδίωξη ερμηνείας (Almén, 2008: 39) και συμπεριλαμβάνεται στα αφηγηματικά στοιχεία.

Συνδυαστική (μορφολογική και αφηγηματική) ανάλυση για το «Για ξένους τόπους και ανθρώπους» του Schumann

Μετά από την ακρόαση κάθε κομματιού, που μπορεί και να επαναλαμβάνεται για κάθε ενότητα, η αναλυτική προσέγγιση για τον εντοπισμό των φραστικών και μορφολογικών στοιχείων μπορεί να προχωρήσει από το μερικό στο γενικό (επαγωγική μέθοδος). Αφού ολοκληρωθεί αυτού του είδους η ανάλυση, μπορεί να ακολουθήσει η αξιολόγηση και ερμηνεία των σημαντικών σημασιολογικά στοιχείων ως προς την αφηγηματική τους λειτουργία. Η ακόλουθη διδασκαλία προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε τουλάχιστον τέσσερις διδακτικές ώρες.

Στο «Για ξένους τόπους και ανθρώπους» (Παρ. 5) είναι σχετικά εύκολο να εντοπιστεί μία αδρή συνολική υποδιαίρεση, λόγω των διαστολών επανάληψης, τουλάχιστον για τις ενότητες Α και ΒΑ΄ της μικρής τριμερούς μορφής. Με βάση τον ορισμό της βασικής ιδέας, οι μαθητές καλούνται να την εντοπίσουν και να την περιγράψουν. Υπάρχει μια τυπική ως προς την έκτασή της περίπτωση δίμετρης βασικής ιδέας (μ.1-2), που είναι εύκολο να βρεθεί, αν βοηθηθούν οι μαθητές από το γεγονός ότι επαναλαμβάνεται αυτούσια στα μ.3-4 (περίπτωση ακριβούς επανάληψης), ακόμη και παρατηρώντας το *legato* φραζαρίσματος. Ξεκινά στη Σολ, αλλά η ιδιαίτερη φυσιογνωμία της είναι το σημείο όπου πρέπει να δοθεί έμφαση, γιατί περιέχει πυκνότερη ακολουθία προεκτασιακών συγχορδιών της τονικής συγκριτικά με δεδομένα του κλασικού ύφους (I - vii^{o7}/V - V-V⁶₅). Εκτός από την μελωδική γραμμή του δεξιού χεριού (μοτίβο Ι), πρέπει να επισημανθεί και το κάπως κρυμμένο περιστροφικό μοτίβο σι ύφεση - λα - ντο- σι αναίρεση που προκύπτει από την πρώτη νότα κάθε τρίηχου (μοτίβο ΙΙ) και θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο μέρος Β (Παρ. 1).¹¹

Επιπλέον, στο δίμετρο της βασικής ιδέας καλούνται οι μαθητές να διερευνήσουν και τη σχέση αρμονικής υφής και μετρικής ιεραρχίας. Η μετρική υπεροχή του πρώτου τετάρτου αμφισβητείται εν μέρει λόγω της τοποθέτησης έντονα διάφωνης συγχορδίας με φθόγγους που χρειάζονται λύση στο δεύτερο τέταρτό του (Traub, 1981: 425) και το ζήτημα αυτό θα σχολιαστεί παρακάτω από αφηγηματική άποψη. Πράγματι, στο δεύτερο τετράμετρο της φράσης δεν ακολουθεί τηματοποίηση και αύξηση ρυθμικής δραστηριότητας, αλλά το μοτίβο Ι επαναλαμβάνεται αυτούσιο ρυθμικά και μόνο με μία διαστηματική τροποποίηση λόγω της αρμονίας (στο μ.6). Επομένως, το δεύτερο τετράμετρο επιτελεί περισσότερη λειτουργία πτώσης. Εκτός από τα περισσότερα ή

¹¹ Ως συμπληρωματικό ιστορικό στοιχείο μπορεί να αναφερθεί το ότι το μοτίβο ΙΙ αποτελεί κρυπτογραφημένη αναφορά στον J.S. Bach από πλευράς του Schumann, που σχετίζεται με τη μεγάλη εκτίμηση που έτρεφε ο ίδιος για το έργο του και με την αναβίωση του μπαρόκ κατά τον ρομανισμό.

λιγότερο αισθητά μοτίβα, στοιχείο υφής που πρέπει να επισημανθεί και να αξιολογηθεί είναι και η διαρκής συνοδεία τριήχων, με την ερώτηση προς τους μαθητές «Η υφή της συνοδείας είναι στατική ή κινητική; Έχει σταθερότητα ή είναι μεταβαλλόμενη;».

Von fremden Ländern und Menschen.

M.M. $\text{♩} = 108$.

Nº 1.

p 3 3

rit. *vi - tar - dando.* *p*

Παρ. 5. R. Schumann, «Για ξένους τόπους και ανθρώπους» © www.imsip.org

Περνώντας στην ενότητα Β, βοηθούμε με ερωτήσεις τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι η τοποθέτηση των μοτίβων έχει αντιστραφεί και η υφή τους έχει τροποποιηθεί διασηματικά: το μοτίβο I μεταφέρθηκε τώρα στη χαμηλή γραμμή στο αριστερό χέρι και το μοτίβο II στο δεξί χέρι και είναι και τα δύο εν μέρει αντεστραμμένα. Διαπιστώνουμε επίσης ότι η τονικότητα εκκίνησης της ενότητας έχει αλλάξει και είναι η μι ελάσσων, δηλαδή η σχετική ελάσσων της Σολ, και ορίζουμε το τέλος της ενότητας στο μ. 14, παρατηρώντας και την έναρξη και ολοκλήρωση του Α' που ακολουθεί, που ξεκινά με την ίδια βασική ιδέα της αρχής.

Μετά από ακρόαση (ή/και εκτέλεση) παρατηρούμε ότι η ενότητα αποτελείται από μία σύντομη αλυσίδα με βήματα πεμπτών (μ.9-10 το πρότυπο και 11-12 ο κρίκος), επομένως είναι εξ ορισμού αρμονικά αποσταθεροποιημένη. Η αλυσίδα διασπάται απρόοπτα ήδη στο τέλος του μοναδικού κρίκου, όταν αντί για συγχορδία μι ελάσσονος που αναμενόταν ως λύση της Σι μείζονος, ηχεί απρόοπτα Σολ μείζων. Από το μ.14 και ως και το 15 ηχεί το νέο μοτίβο III, με ανοδική βηματική κίνηση και η αρμονική πορεία κινείται εντός της Σολ (διαδοχή IV-V⁴₂-I⁶-I), αλλά είναι καίριο να επισημανθεί η κορώνα στους φθόγγους της $\hat{1}$ και της $\hat{3}$ ενώ η ροή του τριήχου στη συνοδεία συνεχίζει.

Εδώ, για να εμπεδωθεί ακουστικά και θεωρητικά η έννοια της μετατροπιάς πρέπει οι μαθητές να μπορούν να αισθανθούν ότι η επάνοδος στη Σολ δεν έχει ολοκληρωθεί, δηλαδή ότι χρειάζεται μία πτωτική επιβεβαίωση. Ο διδάσκων μπορεί να παίξει τα μ.13-14 σταματώντας σε μία στατική συγχορδία τονικής, χωρίς να παίξει το τρίηχο, ώστε να γίνει αυτό αντιληπτό. Συγκρίνοντας την ενότητα αυτή με βάση τα δεδομένα που προσφέρει η θεωρία για το κλασικό ύφος, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ενότητα Β στο έργο του Schumann δεν ξεκινά με τη δεσπίζουσα. Το τέλος του Β εδώ είναι επίσης ασυνήθιστο, γιατί και πάλι δεν ηχεί η δεσπίζουσα, αλλά υπάρχει μια πρόωγη άφιξη της τονικής συγχορδίας. Βέβαια, πάλι δημιουργείται αίσθηση αναμονής, γιατί εκκρεμεί η πτωτική επιβεβαίωση της αρχικής τονικότητας, αλλά ο τρόπος που επιστρέφει η τονική εν μέσω της αλυσίδας και το ότι αντικαθιστά τη δεσπίζουσα στην κατάληξη της ενότητας μπορούν να αξιολογηθούν αφηγηματικά.

Σε αυτό το σημείο μπορεί να ξεκινήσει η απόπειρα για αφηγηματική ερμηνεία. Η ερώτηση που προτείνεται να τεθεί είναι: «Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι δικαιολογούν τον συγκεκριμένο τίτλο, δηλαδή αυτόν μιας αφήγησης για ξένους τόπους και ανθρώπους, που έχει το έργο;». Βοηθούμε στην κατανόηση προτείνοντας την ερμηνεία, βάσει μιας ισομορφικής αντιστοιχίας, ότι τα συνεχή σε όλο το κομμάτι τρίηχα μπορούν να συσχετιστούν με τη συνεχόμενη νοηματική ροή μιας αφήγησης που εξελίσσεται στον χρόνο. Εδώ πρέπει οπωσδήποτε να αναφερθούν τα δύο ιδιαίτερα σημεία όπου τα όγδοα συνεχίζουν και μετά την ήχηση των συγχορδιών, σαν να οδηγούν την ιστορία προς τα εμπρός (μ. 14) ή σαν να λειτουργούν σαν εύγλωττα «αποσιωπητικά» μετά τις τελευταίες λέξεις της ιστορίας (μ. 22, Traub 1981: 426). Οι καταλήξεις στα Α και Α' είναι ατελείς αυθεντικές, επομένως υποβάλλουν την αίσθηση ότι μια διαδικασία συνεχίζεται. Ακόμη, αμέσως μετά την έκτη του δεξιού χεριού, που είναι και ένας «τόπος» του ρομαντισμού (Traub, 1981: 424), η ελαττωμένη συγχορδία που ηχεί στο δεύτερο τέταρτο της βασικής ιδέας, μας ξαφνιάζει υποδηλώνοντας το «ξένο» και «αχανές» του τίτλου (Schmidt, 2004: 128).

Εδώ ένα ακόμη στοιχείο πρέπει να προστεθεί, που αφορά σύγκριση της ρυθμικής φυσιογνωμίας του μοτίβου I με το μ.1 στο θέμα του τραγουδιού *Wiegenlied* («Νανούρισμα») op. 98, αρ. 2 του Schubert (Παρ. 6) για τα οποία δεν είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ότι συμπίπτουν. Το αν ο Schumann γνώριζε το συγκεκριμένο έργο είναι αντικείμενο πολύ ειδικής ιστορικής έρευνας, αλλά μπορεί να αναφερθεί ως πιθανότητα. Αυτή η ομοιότητα μπορεί να υποβοηθήσει τη σύγκριση της συγκεκριμένης αφήγησης με νανουρίσματα με αφηγηματικό χαρακτήρα, καθώς είναι γνωστό ότι τα παιδιά αποκοιμούνται συχνά με παραμύθια. Θα λέγαμε ότι, αν υπάρχει συγκεκριμένος υπαινιγμός από τον Schumann, αφορά κυρίως τον ήπιο «τόνο» της

αφήγησης ως κυρίαρχο αφηγηματικό τόπο για το νανούρισμα, που εξάλλου θα έρθει παρακάτω, στο δωδέκατο κομμάτι. Όμως οι στίχοι του *Wiegenlied* κρύβουν ακόμη μία έκπληξη: το παιδί που νανουρίζει η μητέρα στο τραγούδι είναι νεκρό. Αν θεωρήσουμε ότι υπονοείται μεταφορά νοήματος προς το «Για ξένους τόπους...», τότε αντιλαμβανόμαστε με άλλο πνεύμα τους κινδύνους που μπορεί να κρύβουν οι «ξένοι τόποι και άνθρωποι» (Almén, 2008: 78-81).

Fr. Schubert, Op. 98, Nr. 2.

Langsam.

Schla - fe, schla - fe, hol - der, sü - sser Kna - be,

Παρ. 6. F.Schubert, *Wiegenlied* op.98, nr.2. Ρυθμική ομοιότητα φωνής (μ.1) με μοτίβο Ι

Η πλήρης αφηγηματική ερμηνεία της μουσικής πορείας θα μπορούσε να είναι ότι στη βασική ιδέα στο Α γίνεται αισθητό το «ξένο στοιχείο» εντός μιας ήπιας αφηγηματικής κατάστασης, αλλά στο δεύτερο τετράμετρο επανερχόμαστε σε μία κανονικότητα. Η αφήγηση δεν ολοκληρώνεται, καθώς η κατάληξη γίνεται με ατελή αυθεντική πτώση που αφήνει περιθώριο για συνέχιση της πλοκής. Στο Β, υπάρχει ανατροπή των καταστάσεων, αφού μεταφερόμαστε στη σχετική ελάσσονα και αλλάζουν θέσεις και υφή τα βασικά μοτίβα, αλλά ο ρυθμός της αφήγησης δεν αλλάζει δραματικά, παρά μάλλον πάλι ήπια, καθώς οι ιδέες διατηρούν την αρχική τους ρυθμική φυσιογνωμία και παραμένουν δίμετρες σε έκταση. Η πρόωρη επαναφορά της αρχικής τονικής συγχροδίας προαναγγέλλει ότι η λύση και αποκατάσταση της αρχικής κατάστασης δεν θα αργήσει να έρθει. Συνολικά το κλείσιμο του έργου είναι σαν να υποδηλώνει ότι «Όλα θα ξαναγίνουν όπως πριν μετά την παροδική μεταβολή και υπάρχει η δυνατότητα να ξαναρχίσει από την αρχή η ιστορία», μάλιστα η είσοδος της βασικής ιδέας γίνεται τώρα κάπως πιο emphatic, με διάστημα τετάρτης αντί έκτης. Μια τέτοια γενική ερμηνεία είναι σύμφωνη με τις περισσότερες αφηρημένες αφηγηματικές ιδιότητες της μουσικής που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Συνδυαστική (μορφολογική και αφηγηματική) ανάλυση για το κομμάτι «Ερώτημα» της Auerbach

Περνώντας στο «Ερώτημα» της Auerbach (Παρ. 7), μετά από την εκτέλεση και ακρόασή του διαπιστώνουμε ότι το δεξί χέρι του πιάνου περιέχει μία δίμετρη βασική ιδέα (μ.1-2), τρεις απaráλλακτες επαναλήψεις της (μ.3-8) και μία καταληκτική φράση με χρήση επαναλήψεων του καταληκτικού μοτίβου της βασικής ιδέας. Αυτό που

αλλάζει και έχει μεγάλο ενδιαφέρον να παρατηρηθεί είναι η αρμονική ανάπτυξη του κομματιού, όπου οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους για εναρμόνια ερμηνεία συγχχορδιακών φθόγγων, αλλά θα έρθουν σε επαφή και με απρόοπτες, μη λειτουργικές πορείες.

Στην πρώτη εμφάνιση της βασικής ιδέας παρατηρούμε ότι περιέχει ένα άλυτο διάφωνο διάστημα ογδόης ελαττωμένης επί μιας συγχχορδίας της τονικής (μι ελάσσων), αλλά και ότι ενώ μελωδικά στο μ.2 δημιουργείται μια κατάληξη στην τονική, αυτή υποστηρίζεται με μία ασταθή συγχχορδία iv_4^6 , δημιουργώντας μία ασύμβατη κατάσταση που πρέπει να αξιολογηθεί αφηγηματικά. Άλλο σημαντικό στοιχείο στο μ.1 είναι το Mi_1 στο αριστερό χέρι του πιάνου, που ορίζει πιο αποφασιστικά τον τονικό χώρο, το οποίο θα επανέλθει μία φορά ακόμη παρακάτω (μ.7) και κατόπιν στο τέλος. Η αρμονική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια του κομματιού δεν περιέχει πουθενά τονική πτώση. Στα μ.3-4 η δυναμική αυξάνεται σε forte, αλλά η συγχχορδία vii^{06}_4/V δεν λύνεται στη δεσπόζουσα, αντίθετα το $la\#$ και το mi μεθερμηνεύονται εναρμόνια ως si ύφεση που παραμένει, και fa ύφεση που λύνεται στο mi ύφεση αντίστοιχα. Η συγχχορδία mi ύφεση στο μ.4 δημιουργεί έντονη διτονική τριβή με την μελωδία στο δεξί χέρι, που στρέφεται γύρω από το mi και είναι ακόμη μία «μη-λύση» για τη μελωδία.

Στη συνέχεια, ενώ η δυναμική συνεχίζει να αυξάνεται στα μ.5-6, στο μ.5 ηχεί vii^{06}/V που λύνεται πάλι απρόοπτα, με εναρμόνια ερμηνεία φθόγγου ($la\# = si$ ύφεση), σε μια σολ ελάσσονα (μ.6) σε β' αναστροφή. Αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως iv_2^4 στη Re μείζονα και εδώ ο διδάσκων πρέπει να παίξει και να παρουσιάσει μια υποτιθέμενη συνέχεια με πτωτικό σχήμα $I_4^6 - V_3^5 - I$ στη Re για να γίνει καλύτερα αντιληπτή μια πιθανή συνέχιση της φράσης.

Στο μέτρο 7 όμως, η διαφαινόμενη πορεία προς τη Re δεν εκπληρώνεται, αλλά ηχεί συγχχορδία Nto μεθ' εβδόμης, οπότε υποβάλλεται άμεσα η ερμηνεία της ως V^7 της $Φα$ μείζονος. Και πάλι ο διδάσκων πρέπει να παρουσιάσει μία πιθανή συνέχεια στη $Φα$, η οποία όμως δεν θα έρθει, αφού απρόοπτα το χαμηλό mi στο αριστερό χέρι, έστω και χωρίς πλήρη συγχχορδία, υποβάλλει την επαναφορά της mi ελάσσονος. Το μ.7 είναι το μόνο μέτρο στο κομμάτι όπου συνυπάρχουν δύο συγχχορδίες και αυτό είναι επίσης αφηγηματολογικά ενδιαφέρον, ως σημείο αλλαγής.

Bilder der Kindheit
Frage

Lera Auerbach

Andante

mf espr. *f* *piu f* *mp* *poco a poco rit.* *dim.* *with sadness* *p*

Red. 8^{va} *

Παρ. 7. Lera Auerbach, «Ερώτημα»

Η καταληκτική πορεία που ξεκίνησε στο μ.7 συνεχίζεται στο μ. 8 και ως το τέλος. Στο δεξί χέρι παρατηρούμε μία παράταση του φθόγγου μι στα μ.9-10, που επιφέρει την μετακίνηση των ογδών στο μ.10 αντί για το πρώτο στο τρίτο τέταρτο, οπότε και το τελικό μι ηχεί στο ισχυρό μέρος (μ.11). Η αρμονική πορεία στο αριστερό χέρι χρησιμοποιεί συγχορδίες της iv και i σε αναστροφές. Το πιο καίριο στοιχείο όμως είναι η επαναφορά της συγχορδίας Μι ύφεση στο μ.11, αντί για μια πτωτική συγχορδία σε τονικό πλαίσιο (V ή IV), που δημιουργεί πάλι έντονα διάφωνη διτονική τριβή.

Για να επιχειρηθεί και εδώ η αφηγηματική ερμηνεία, αναζητούμε τα αντίστοιχα μουσικά στοιχεία που δικαιολογούν τον τίτλο «Ερώτημα». Προτείνουμε ότι ο ερωτηματικός χαρακτήρας αποδίδεται με το ανοδικό άλμα ογδός ελαττωμένης στη μελωδία, ως αντίστοιχο του ανοδικού ερωτηματικού τόνου της ανθρώπινης φωνής, όπως και με το ατελές κλείσιμο σε ασταθή συγχορδία σε κάθε δεύτερο μέτρο των επαναλήψεων της βασικής ιδέας. Από τα επαναλαμβανόμενα μι και τη χρήση ελάσσονος τονικότητας συνάγουμε ότι πρόκειται για ένα θλιμμένο και επίμονο ερώτημα. Αν φανταστούμε ένα παιδί να το διατυπώνει, αυτό μοιάζει να μαντεύει ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική απάντηση, μάλιστα η αναλλοίωτη στατικότητα του

ερωτήματος μας μεταφέρει μια αίσθηση «παγώματος» που τρομάζει. Τα μουσικά μέσα του χαρακτήρα της κύριας μουσικής ιδέας, της αλληπάλληλης αποφυγής για ενδιάμεση κατάληξη σε μείζονα τονικότητα και της κατιούσας αρμονικής πορείας στο αριστερό χέρι στα τελευταία πέντε μέτρα αποδίδουν το νόημα αυτό κατάλληλα.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε μία συγκριτική μελέτη έργων για πιάνο από αντιπροσωπευτικές συλλογές με θέμα την παιδική ηλικία, με σκοπό να διαμορφωθούν προτάσεις διδασκαλίας που εμπλέκουν τα περιεχόμενα των μαθημάτων της ιστορίας της μουσικής, της αρμονίας και της μορφολογίας. Η αφηγηματική τους λειτουργία θα συμβάλλει στη γνωστική και αισθητική αντίληψη των κομματιών από τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να γίνουν πραγματικά αισθητά ως ζωντανά και ενδιαφέροντα έργα τέχνης.

Βιβλιογραφία

- Almén, B. (2008). *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington: Indiana University Press.
- Caplin, W. E. (1998). *Classical Form. A Theory of formal functions for the instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatten, R. S. (2004). *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kreuziger-Herr, A. (1999). Nichts als Kinderkram? Robert Schumanns Kinderszenen im Spiegel romantischer Kindheitsideologie. In P. Petersen & H. Rösing (Eds.), *50 Jahre - Musikwissenschaftliche Forschung in Hamburg*. Frankfurt & New York: Peter Lang.
- Réti, R. (1982). Schumanns "Kinderszenen": quasi Thema mit Variationen. In H.-K. Metzger & R. Riehn (Eds.), *Robert Schumann II* (pp. 275-289). München: Musik-Konzepte.
- Schmidt, M. (2004). *Komponierte Kindheit*. Spektrum der Musik, Bd.7. Laaber-Verlag.
- Tarasti, E. (2002). *Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Traub, A. (1981). Die Kinderszenen als zyklisches Werk. *Musica*, 35, 424-428.
- Varró, M. (1958). *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie*, Simrock, Hamburg. (Έκδοση πρωτότυπου: 1929)
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία, ΦΕΚ 2858 Β' /28-12-2015.
- Βούβαρης, Π. (2015). Εισαγωγή στη μορφολογική ανάλυση της τονικής μουσικής: Μπαρόκ, κλασικισμός. Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1305>
- Θεοδωρίδου, Π. (2015). Προβληματισμοί και προτάσεις για καλές διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία του ρεπερτορίου της Κατωτέρας στο πιάνο, σε μουσικό και τεχνικό επίπεδο, με ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της μορφής

έργων τύπου σονατίνας. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Καλλιτεχνικής Παιδείας, «Όπου ακούς μουσική... Σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις» (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2015), 99-107. Διαθέσιμο στο: [http://1pskpm-prgpp.weebly.com/pirho alphakappatauiotakappa940.html](http://1pskpm-prgpp.weebly.com/pirho%20alphakappatauiotakappa940.html)

Φιτσιώρης, Γ. (1997). Μουσική Αφηγηματολογία: Μια γενική επισκόπηση και μια εφαρμογή (Μπετόβεν, Ορ. 59, Νο 3). *Μουσικολογία*, 9, 99-121.

Η Ξένια Θεοδωρίδου είναι κάτοχος παιδαγωγικού διπλώματος και μεταπτυχιακού στο πιάνο, κατόπιν σπουδών με διάσημους παιδαγωγούς και καλλιτέχνες, όπως οι Tibor Hazáy, Sontraud Speidel, Michel Béroff, ενώ μελέτησε και με τους Bernard Ringeissen, György Kurtág, Γιώργο Χατζηνίκο, Δόμνα Ευνουχίδου κ.ά. Έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή με θέμα «Η μουσική δωματίου του Γιάννη Α. Παπαϊωάννου ως το 1965, με έμφαση στα έργα σε τονικό ιδίωμα. Ιστορική-αναλυτική μελέτη και κριτική έκδοση», με τιμητικές υποτροφίες του Α.Π.Θ. και του Ι.Κ.Υ. Στις δημοσιεύσεις της συγκαταλέγονται μελέτες για τους Ριάδη και Παπαϊωάννου και μουσικοπαιδαγωγικά άρθρα. Έχει δώσει πολυάριθμα ρεσιτάλ και συμπράξει με γνωστούς καλλιτέχνες (Αγγελική Καθαρίου, μέλη της Κ.Ο.Θ.) στην Ελλάδα, Γερμανία και Αυστρία και έχει εμφανιστεί ως σολίστ με τη Δ.Ο.Θ. Στο ενεργητικό της συγκαταλέγονται Α΄ παγκόσμιες εκτελέσεις έργων του Γιάννη Α. Παπαϊωάννου. Είναι μέλος της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας, της Ε.Ε.Μ.Ε. και του Piano Podium Karlsruhe. Διδάσκει πιάνο στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, ενώ δίδαξε επίσης πιάνο στο Τ.Μ.Ε.Τ του ΠΑ.ΜΑΚ, βάσει του ΠΔ 407/8. e-mail: xeniatheodor@yahoo.com

From R. Schumann's *Kinderszenen* to L. Auerbach's *Bilder der Kindheit*: The composer's sensitive view of the children's world through piano collections. Teaching practices for morphology and musical meaning

Xenia Theodoridou

The present article introduces a teaching proposal for morphological and narrative analysis through two selected works belonging to the genre of the piano collection, either for or about children. It is applicable at the morphology class in Conservatories or Music Schools, where the structural type of the "sentence" is proposed to be added. It can also be applied at individual piano lessons, depending on each student's musical background. More specifically, the present proposal deals with the starting pieces from R. Schumann's *Kinderszenen* (1838) and Lera Auerbach's *Bilder der Kindheit* (2008), which can be considered as epigonal of Schumann's collection. The two collections are comparatively studied regarding their structural and narrative elements (titles, content, tonalities, common motivic-thematic material). The analysis of the selected pieces relies on William E. Caplin's theory for the Classical Style and also uses elements of the Narratological Theory, with special mention to Byron Almén's study.

Key words: Robert Schumann, Lera Auerbach, piano collection for/about children, music analysis

Xenia Theodoridou studied with noted pianists (Tibor Hazáy, Sontraud Speidel, Michel Béroff, Bernard Ringeissen, György Kurtág, George Hadjinikos, Domna Eunouhidou a.o.) and obtained BA and Master's in piano performance. Her dissertation ("The chamber music of Yannis A. Papaioannou until 1965, with emphasis on the works using tonal idiom. Historical and analytical approach and critical edition") was funded from the Greek State Scholarship Foundation and the bequest in memory of Y.A. Papaioannou of the A.U.TH. She published articles about E. Riadis, Papaioannou and on musical pedagogy applications. Numerous piano and chamber music recitals in Greece, Germany and Austria, and appearance as soloist with the Thessaloniki Municipal Orchestra. She holds prizes from national piano competitions and gave world premieres of works by Papaioannou. Member of the Greek Musicological Society, the Greek Society of Music Teachers and the Piano Podium Karlsruhe. She teaches piano at the Thessaloniki Music School, while she has also taught piano at the Department for Music Science and Art of the University of Macedonia.

Νοερή Εξάσκηση. Από τον Αθλητισμό στη Μουσική: Εφαρμογές, Δυνατότητες, Προοπτικές

Ρία Γεωργιάδου

Η νοερή εξάσκηση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της αθλητικής ψυχολογίας και εφαρμόζεται συστηματικά στον αθλητισμό κυρίως για την βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και της επίδοσης. Οι αθλητές ανάλογα με το επιθυμητό αποτέλεσμα (αυτοματοποίηση δεξιοτήτων, απόδοση, αυτοσυνειδητότητα, ρύθμιση επιπέδου διέγερσης, ανάπτυξη κινήτρων κ.λπ.) χρησιμοποιούν την κατάλληλη τεχνική νοερής εξάσκησης. Ο όρος είναι ευρύτατα διαδεδομένος και συναντάται σε όλα τα πεδία και περιπτώσεις όπου απαιτείται βέλτιστη απόδοση σε προσδιορισμένο χρόνο (Eberspächer et al., 2002). Η νοερή εξάσκηση βρίσκει εφαρμογή σε πεδία όπως η ιατρική και ιδιαίτερα η χειρουργική, η οδοντιατρική και η ιατρική και φυσική αποκατάσταση, η αεροπορία, η επαγγελματική στρατιωτική εκπαίδευση. Στον τομέα της μουσικής ως γενικός όρος έχει ιδιαίτερα θετικό πρόσημο, αποτελεί σταθερό μέρος του λεξιλογίου ενός μουσικού και είναι ως έννοια συνυφασμένη με τις διαδικασίες εκμάθησης και εκτέλεσης. Πέραν αυτού διαπιστώνεται ωστόσο ότι δεν υπάρχει κοινή κατανόηση στον ευρύτερο χώρο της μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής ως προς το τι ακριβώς σημαίνει η νοερή εξάσκηση, πότε εφαρμόζεται και ποιες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Αντιθέτως όταν χρησιμοποιείται, τείνει να χρησιμοποιείται κατά βούληση ανάλογα με το υπόβαθρο, την παιδεία και τις προσωπικές αισθητηριακές προτιμήσεις του κάθε μουσικού (Haddon, 2007). Με έναυσμα το παράδειγμα του αθλητισμού, το παρόν άρθρο επιχειρεί να ενημερώσει για τις δυνατότητες, τις τεχνικές και τους τρόπους εφαρμογής της νοερής εξάσκησης στην μουσική, να ενθαρρύνει τον μουσικό ερμηνευτή/εκτελεστή και παιδαγωγό στην συστηματικότερη ενασχόλησή του με αυτήν, να συνεισφέρει σε μία πιο ολοκληρωμένη και μεθοδική προσέγγιση της νοερής εξάσκησης από τον μουσικό κόσμο και να συμβάλλει στην ένταξή της στα μουσικοεκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: νοερή εξάσκηση, νοερή απεικόνιση, μουσική ερμηνεία, βελτιστοποίηση μουσικής εκτέλεσης, πολυαισθητηριακός οραματισμός, πρακτικές μελέτης στη μουσική.

Νοερή εξάσκηση, ένας επίκαιρος όρος

Ο όρος «νοερή εξάσκηση» (mental practice, mentales Üben, mental training, mentales Training, mental rehearsal)¹ είναι ένας ευρύτατα διαδεδομένος όρος

¹ Οι αγγλόφωνοι όροι «mental practice», «mental training» και ο πιο σπάνιος «mental rehearsal» όπως για παράδειγμα και οι γερμανικοί όροι «mentales Üben», «mentales Training» χρησιμοποιούνται χωρίς σαφή διάκριση στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία για να περιγράψουν ίδιες διαδικασίες. Ειδικά οι όροι «practice» και «Üben» και στις δύο προαναφερθείσες γλώσσες περιγράφουν την εντατική, μεθοδική, επαναλαμβανόμενη και συστηματική ενασχόληση με μία δραστηριότητα με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ο όρος «training» περιγράφει και στις δύο γλώσσες τη συστηματική εξάσκηση με σκοπό την προετοιμασία για έναν αγώνα ή διαγωνισμό. Στα ελληνικά η πλησιέστερη μετάφραση και για τους τρεις παραπάνω όρους είναι η λέξη «εξάσκηση» κατά την οποία στην περίπτωση του «practice/üben» ενυπάρχει και η διάσταση της μελέτης. Στην περίπτωση του «training» υπονοείται και η συστηματική

προερχόμενος από το πεδίο της αθλητικής ψυχολογίας και έχει γνωρίσει ποικίλες χρήσεις από τον κριτικό επιστημονικό λόγο μέχρι και την καθημερινή διαδικτυακή αναφορά. Ως όρος έχει στενή συγγένεια και εμπεριέχει τον όρο της «νοερής απεικόνισης», του «στοχευμένου οραματισμού»² (mental imagery) και της «εξάσκησης νοερής απεικόνισης» (mental imagery practice). Χρησιμοποιείται για την βελτιστοποίηση της διαδικασίας της μάθησης και την κατά το μέγιστο αύξηση και σταθεροποίηση της απόδοσης. Ειδικά στο πλαίσιο του πρωταθλητισμού, η βελτιστοποίηση υπό την έννοια της αυτοματοποίησης και σταθεροποίησης της κίνησης σε συνθήκες στρες αποτελεί βασική παράμετρο στη διαδικασία εκμάθησης κινήσεων και ακολουθιών δράσης (Mayer & Hermann, 2009). Η εφαρμογή της νοερής εξάσκησης έχει μία πλέον μακρά παράδοση και βασίζεται επιστημονικά σε στέρεα θεωρητικά και εμπειρικά θεμέλια (Mayer & Hermann, 2009). Συναντάται κατά κύριο λόγο εκεί όπου απαιτούνται εξαιρετικές επιδόσεις σε συνάρτηση με τον παράγοντα του χρόνου.

Μέθοδοι νοερής εξάσκησης εφαρμόζονται σε ολόένα και περισσότερα πεδία πέραν του αθλητισμού, όπως η ιατρική και ιδιαίτερα η χειρουργική, η οδοντιατρική, η ιατρική και φυσική αποκατάσταση, η αεροναυτιλία - αεροπορία, η επαγγελματική στρατιωτική εκπαίδευση, η μουσική κ.ά. Για να δοθεί μία εικόνα του μεγέθους της επικαιρότητας, της διείσδυσης σε ετερογενείς χώρους όχι αποκλειστικά επιστημονικούς αλλά και της ελκυστικότητας του όρου αναφέρουμε ότι εισάγοντας κατά την έναρξη της συγγραφής του παρόντος άρθρου στην μηχανή αναζήτησης *Google* τον αγγλόφωνο όρο «mental practice» εμφανίστηκαν 7.600.000 καταχωρήσεις. Με τον συγγενή με την νοερή εξάσκηση αγγλόφωνο όρο «mental imagery», που αναφέρθηκε προηγουμένως, οι καταχωρήσεις ανήλθαν στις 11.700.000.

Εξετάζοντας τις πολυάριθμες μελέτες γύρω από την νοερή εξάσκηση, που ειδικά στον τομέα του αθλητισμού παρουσίασαν μία έξαρση κατά την δεκαετία του 1970, διαπιστώνεται ότι λείπει η ομοιογένεια ως προς τις μεθόδους νοερής εξάσκησης που ακολουθούνται σε κάθε περίπτωση. Όπως επισημαίνουν οι Mayer & Hermann (2009), μία από τις μετα-αναλύσεις που παρατίθενται πιο συχνά, αυτή των Feltz & Landers (1983) εμπλουτισμένη από τους Feltz, Landers & Becker (Feltz et al., 1988), ενώ αποδίδει στην νοερή εξάσκηση καταρχήν αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα, παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι αξιολογεί αποτελέσματα ερευνών που έχουν εν μέρει ακολουθήσει ετερογενείς μεθόδους νοερής εξάσκησης. Κατά τους Driskell, Copper & Moran (1994), αν και οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η νοερή εξάσκηση αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο βελτιστοποίησης της απόδοσης (performance), δεν καθίσταται δυνατή μία ομόφωνη συναίνεση ως προς τα παραπάνω. Αυτό

προπόνηση ενώ στην περίπτωση του «rehearsal» εννοείται η εξάσκηση με την έννοια της πρόβας. Συνεπώς οι παραπάνω όροι θα μπορούσαν να μεταφραστούν στα ελληνικά ως «νοερή μελέτη/εξάσκηση», «νοερή προπόνηση/εξάσκηση» και «νοερή πρόβα» αντίστοιχα. Στο παρόν κείμενο προτιμήσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον ενιαίο όρο «νοερή εξάσκηση» και να θέσουμε στην περίπτωση που υπάρχει αναφορά σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία τον αντίστοιχο όρο σε παρένθεση, έτσι όπως αυτός εμφανίζεται στο ξενόγλωσσο κείμενο. Μόνο οι όροι «mental practice» και «mentales Üben» αποδίδονται χωρίς κάποια παραπάνω διευκρίνιση στα ελληνικά ως νοερή εξάσκηση.

² Ο αγγλικός όρος «mental imagery» θα αποδίδεται ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς στα ελληνικά ως «νοερή απεικόνιση», «νοερή εικονοπλασία» ή «στοχευμένος οραματισμός».

συμβαίνει διότι μεταξύ άλλων η νοερή εξάσκηση συχνά ορίζεται τόσο αόριστα, ώστε να περιλαμβάνει σχεδόν κάθε μορφή νοερής προετοιμασίας (Driskell et al., 1994).

Αν και στο πεδίο της μουσικής η αντίστοιχη βιβλιογραφία είναι ακόμη περιορισμένη σε σχέση με το πεδίο του αθλητισμού, ωστόσο συγκρίνοντας μερικά από τα πλέον διαδεδομένα εγχειρίδια, συγγράμματα αλλά και προσωπικές μαρτυρίες νοερής εξάσκησης μουσικών, διαπιστώνεται η ίδια τάση ως προς την διαφορετικότητα και την έλλειψη ομοιογένειας στον εκάστοτε τρόπο εφαρμογής της νοερής εξάσκησης. Ενδεικτικά παραθέτουμε σε αυτό το σημείο τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα συγγραμμάτων με τις περισσότερες αναφορές που ασχολούνται με την νοερή εξάσκηση για μουσικούς και τα οποία ακολουθούν ετερόκλητες μεθόδους εξάσκησης, οι οποίες θα αναλυθούν μαζί με άλλες στην ενότητα «Τρόποι προσέγγισης της νοερής εξάσκησης στη μουσική». Το εγχειρίδιο του Karl Leimer με τίτλο «Modernes Klavierspiel» (Leimer & Giesecking, 1935), το εγχειρίδιο της Tatjana Orloff-Tschekorsky «Mentales Training in der musikalischen Ausbildung» (Orloff- Tschekorsky, 1996) και το άρθρο του Christian A. Pohl με τίτλο «Mentales Üben» (Pohl, 2006) στον συλλογικό τόμο γύρω από την μελέτη που έχει επιμεληθεί ο Ulrich Mahler. Πριν προχωρήσουμε παρακάτω πιστεύουμε λοιπόν σε αυτό το σημείο ότι παρουσιάζεται η ανάγκη, κατά το δυνατόν, σαφούς προσδιορισμού του όρου «νοερή εξάσκηση», ενώ αργότερα θα προβούμε σε ανάλυση των διαφορετικών μεθόδων και στρατηγικών που εφαρμόζονται κάτω από την ομπρέλα της νοερής εξάσκησης στα πεδία του αθλητισμού και της μουσικής που θα μας απασχολήσουν.

Τι είναι η νοερή εξάσκηση και πώς λειτουργεί: Ορισμός και μηχανισμοί δράσης

Η νοερή εξάσκηση αναφέρεται στη γνωστική επανάληψη ενός έργου/δράσης (task) απουσία φανερών σωματικών κινήσεων (Driskell et al., 1994). Ορίζεται ως η φανταστική (imaginary) πρόβα μιας σωματικής δεξιότητας απουσία μεγάλων μυϊκών κινήσεων (Theiler & Lippman, 1995). Η νοερή εξάσκηση (mentales Training) είναι η δεξιότητα ανάπτυξης και εξάσκησης νοερών εικόνων και ιδεών που βελτιστοποιούν την μάθηση και την απόδοση. Πρόκειται για την αποκλειστικά νοερή απεικόνιση κινήσεων χωρίς την εκτέλεσή τους στην πράξη (Eberspächer, 2007).

Η εξάσκηση (Training) μίας απλής νοερής συμπεριφοράς μπορεί να μεταβάλλει την πραγματική συμπεριφορά. Ως νοερή εξάσκηση αυτή η μέθοδος αποτελεί ήδη ρουτίνα στον τομέα της αθλητικής ψυχολογίας. Ιδιαίτερη σημασία έχει όμως και για την ψυχοθεραπεία αφού και εδώ μπορούν, μεταβολές που έχουν συντελεστεί στον φαντασιακό κόσμο, με τον ίδιο τρόπο να συνεχίσουν να υπάρχουν και στον πραγματικό κόσμο (Guttman, 1990, p.42).

Σύμφωνα με την Linda Langeheine «η νοερή εξάσκηση είναι ένα πρόγραμμα εκμάθησης και εκτέλεσης γνωστικών, συγκινησιακών, μηχανικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων. Το αποτέλεσμά της: η νοητική δύναμη αυξάνεται («εγώ το μπορώ, το έχω!») και η εκτέλεση στην πράξη τελειοποιείται» (Langeheine, 1996, p. 8). Η νοερή εργασία είναι «μία γνωστική προσμονή μίας μεταγενέστερης εκτέλεσης μίας πράξης,

που βασίζεται σε ήδη κερκτημένες γνώσεις και στην ικανότητα αναλογικής σκέψης³ και δημιουργίας σαφών νοερών απεικονίσεων» (Orloff-Tschekorsky, 1996, p. 35).

Σύμφωνα με τον Hans Eberspächer, καθηγητή και ερευνητή στον τομέα της αθλητικής ψυχολογίας, οι μέθοδοι νοερής εξάσκησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση, την τροποποίηση και την βελτίωση δεξιοτήτων. Ως δεξιότητες χαρακτηρίζονται γενικά δράσεις οι οποίες εφαρμόζονται για την εντριβή διαχείριση επαναλαμβανόμενων απαιτήσεων (Eberspächer, 2007). Οι δεξιότητες μπορεί να είναι τόσο κινητικές όσο και γνωστικές. Όλες οι δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν και να εξασκούνται τακτικά ώστε να είναι δυνατόν να ανακτηθούν ανά πάσα στιγμή με τρόπο προσαρμοσμένο στην κάθε περίπτωση. Σημαντική προϋπόθεση για την κινητική μάθηση δηλ. την μεταβολή, βελτιστοποίηση, σταθεροποίηση και αυτοματοποίηση δράσεων και κινήσεων σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις είναι η ισόβια ιδιότητα της νευρωνικής πλαστικότητας⁴. Δίκτυα νευρωνικών κύτταρων υπόκεινται εφ' όρου ζωής σε συνεχιζόμενες διαδικασίες μετατροπής (Mayer & Hermann, 2009). Από μία αυξημένη, εντατική και σχετική με την συμπεριφορά διέγερση προκύπτει μία φλοϊκή διεύρυνση⁵ για την οποία παίζουν ρόλο και η τακτικότητα και η ανάλογη ύπαρξη κινήτρων (Mayer & Hermann, 2009).

Βασική αρχή της αποτελεσματικότητας της νοερής εξάσκησης αποτελεί το διατυπωμένο το 1852 από τον Άγγλο φυσικό, ζωολόγο και φυσιολόγο Benjamin Carpenter, «ιδεοκινητικό φαινόμενο». Σύμφωνα με αυτό όταν κάποιος βλέπει ή φαντάζεται μία συγκεκριμένη κίνηση, ενεργοποιείται στον ίδιο η τάση εκτέλεσης αυτής της κίνησης και με τον έντονο οραματισμό μίας κίνησης παράγονται ισοδύναμα μυϊκά δυναμικά ενέργειας όπως όταν εκτελείται αυτή η κίνηση στην πράξη. Μία από τις πρώτες ηλεκτρομυογραφικές μελέτες με σκοπό την περαιτέρω τεκμηρίωση της «αρχής του Carpenter» έγινε από τον Αμερικανό γιατρό και φυσιολόγο Edmund Jacobson το 1932, ο οποίος είναι και ο «πατέρας» της «σταδιακής νευρομυϊκής χαλάρωσης» που θα μας απασχολήσει αργότερα στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου. Ο Jacobson πραγματοποίησε κατά τη διάρκεια νοερής εξάσκησης ηλεκτρομυογραφικές μετρήσεις στους συμμετέχοντες. Μετά από μία αρχική φάση χαλάρωσης με σκοπό την εξακρίβωση μεγεθών βάσης (baseline), όπου το ηλεκτρομυογράφημα παρουσίαζε σταθερό δυναμικό ενέργειας που έτεινε προς το μηδέν (ευθεία γραμμή), έδινε στους συμμετέχοντες οδηγίες όπως «φανταστείτε ότι λυγίζετε το δεξί σας χέρι» με αποτέλεσμα να εκτινάσσεται κάθε φορά η βελόνα του μετρητή. Στη συνέχεια συνέκρινε τα ίχνη της βελόνας του μετρητή κατά την νοερή σύσπαση των μυών με την σύσπαση των μυών στην πράξη και διαπίστωσε ότι τα διαγράμματα ως προς την φορά και το σχήμα τους και στις δύο περιπτώσεις ήταν όμοια με μοναδική διαφορά στην

³ Αναλογική συλλογιστική είναι οποιοσδήποτε τρόπος σκέψης που βασίζεται στην αναλογία. Η αναλογία είναι η σύγκριση μεταξύ δύο αντικειμένων ή συστημάτων αντικειμένων που υπογραμμίζει πτυχές στις οποίες θεωρούνται όμοια (Bartha, 2017).

⁴ Η νευρωνική ή αλλιώς εγκεφαλκή πλαστικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του νευρικού συστήματος να αλλάζει την δομή του και εντέλει και την λειτουργία του καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Kolb et al., 2011, p. 503).

⁵ Η φλοϊκή διεύρυνση (cortical expansion) αναφέρεται στην διεύρυνση του εγκεφαλικού φλοιού που αποτελεί το εξωτερικό περίβλημα του εγκεφάλου των σπονδυλωτών και είναι γνωστός στην καθομιλουμένη και ως «φαιά ουσία» ("Cerebral cortex", 2017).

ηλεκτρική τάση, η οποία ήταν κατά την εκτέλεση της κίνησης στην πράξη μεγαλύτερη από ότι κατά την νοερή απεικόνιση της ίδιας κίνησης. Σε μία μελέτη της Evelyn Bird σε 5 αθλητές το 1984 αποδείχθηκε η συνάφεια του προφίλ του ΗΜΓ κατά την νοερή απεικόνιση με το προφίλ του ΗΜΓ κατά την εκτέλεση στην πράξη. Συνάφεια παρουσίασε επίσης και ο χρόνος και συγχρονισμός εκτέλεσης στην πράξη με τον χρόνο νοερής απεικόνισης (Bird, 1984).

Ως προς την εγκεφαλική δραστηριότητα κατά τον πολυαισθητηριακό οραματισμό έχει πολλαπλά αποδειχθεί ότι τόσο η νοερή εξάσκηση όσο και η εκτέλεση της ίδιας διαδοχής κινήσεων στην πράξη βασίζονται στα ίδια νευρωνικά δίκτυα και ενεργοποιούν κατά όμοιο τρόπο τις ίδιες λειτουργικές περιοχές του εγκεφάλου. Στον τομέα της μουσικής έχει αποδειχθεί ότι η αποκλειστική νοερή εξάσκηση μπορεί να οδηγήσει στις ίδιες πλαστικές αλλαγές στο κινητικό σύστημα όπως αυτές που επιφέρονται με επαναλαμβανόμενη εξάσκηση στην πράξη (Pascual-Leone et al., 1995). Ειδικά σχετικά με την προετοιμασία της κίνησης, οι Bernardi, De Buglio, Trimarchi, Chielli & Bricolo απέδειξαν σε πρόσφατη έρευνα στην οποία συμμετείχαν 16 φοιτητές πιάνου, ότι η νοερή εξάσκηση βελτιώνει την προσμονή της κίνησης (movement anticipation) (Bernardi et al., 2013).

Η εκτενής τεκμηρίωση των μηχανισμών δράσεως, των τρόπων επενέργειας και αποτελεσματικότητας της νοερής εξάσκησης θα ξεπερνούσε κατά πολύ τις προθέσεις και δυνατότητες του παρόντος άρθρου. Πολύ περισσότερο θα θέλαμε να κάνουμε κατανοητό σε ένα πρώτο επίπεδο για τον αναγνώστη και ιδιαίτερα για τον μουσικό ερμηνευτή και παιδαγωγό το πώς λειτουργεί η νοερή εξάσκηση και να δώσουμε μία εικόνα για την θέση της, τους τρόπους και τις μεθόδους εφαρμογής της στην μουσική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να γίνει καταρχήν μία σύντομη αναφορά στο πεδίο του αθλητισμού και της αθλητικής ψυχολογίας από όπου προέρχεται ο μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών και ερευνών γύρω από την νοερή εξάσκηση και από όπου άντλησαν και συνεχίζουν να αντλούν και όλα τα υπόλοιπα πεδία και ιδιαίτερα η μουσική τις μεθόδους που εφαρμόζουν.

Τεχνικές νοερής εξάσκησης στον αθλητισμό

Στον αθλητισμό υπάρχουν κατά τους Mayer & Hermann (2009) τρία βασικά πεδία εφαρμογής τεχνικών νοερής εξάσκησης:

- Βελτιστοποίηση της αγωνιστικής επίδοσης
- Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της προπόνησης
- Βελτίωση της διαχείρισης τραυματισμών

Ανάλογα με την περίπτωση (προπόνηση, αγώνας, αποκατάσταση) προτείνεται στην σχετική βιβλιογραφία και το κατάλληλο μοντέλο νοητικού οραματισμού για τον σκοπό της νοερής εξάσκησης (π.χ. ρύθμιση επιπέδου διέγερσης, εκμάθηση δεξιοτήτων κλπ.) που θα οδηγήσει σε ανάλογο τελικό αποτέλεσμα (πχ. αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, βελτιωμένη τεχνική κλπ.).

Ο Eberspächer (2007) αναλύει στρατηγικές νοερής εξάσκησης οι οποίες ανταποκρίνονται στα εξής πεδία γνωστικών δεξιοτήτων: α) αυτορρύθμιση μέσω

αυτοδιαλόγου (Selbstgesprächsregulation, self-talk regulation)· β) προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας (Kompetenzerwartung, self-efficacy)· γ) ρύθμιση προσοχής· δ) ρύθμιση διέγερσης· ε) ρύθμιση νοερής απεικόνισης· στ) διατύπωση στόχων/ανάλυση.

Οι Gregg, Hall & Nederhof (2005) συνοψίζουν τις 5 λειτουργίες νοερού οραματισμού (imagery) κατά Paivio ως εξής: α) γενικός γνωστικός οραματισμός (cognitive general imagery) που εμπεριέχει την νοερή εξάσκηση αγωνιστικών τακτικών· β) ειδικός γνωστικός οραματισμός (cognitive specific imagery) που περιλαμβάνει την εκμάθηση δεξιοτήτων· γ) γενικός κινητοποιητικός-οραματισμός διέγερσης (motivational general – arousal imagery) που απεικονίζει νοερά την διέγερση και το εκτελεστικό άγχος· δ) γενικός κινητοποιητικός-οραματισμός κυριαρχίας (motivational general – mastery imagery) που απεικονίζει νοερά την αίσθηση ελέγχου και αυτοπεποίθησης· ε) στοχευμένος κινητοποιητικός οραματισμός (motivational specific imagery), που απεικονίζει νοερά την επιτυχία των στόχων (π.χ. νίκη).

Αρχή της νοερής εξάσκησης είναι το ότι βασίζεται πάντοτε σε διαθέσιμες - προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις (Orloff-Tschekorsky, 1996). Για παράδειγμα, δεν μπορώ να μάθω ή να βελτιώσω την τεχνική μου στο τριπλό σάλτο, αν δεν έχω εκτελέσει σάλτο στην ζωή μου. Ο Eberspächer (2007) συνιστά την νοερή εξάσκηση αποκλειστικά κινήσεων στις οποίες ο αθλητής έχει ιδία εμπειρία. Επίσης προτείνει η νοερή εξάσκηση να πραγματοποιείται σε κατάσταση χαλάρωσης και να αποφεύγεται μία στάση υπερβολικής φιλοδοξίας (Eberspächer, 2007). Προϋπόθεση για κάθε διαδικασία νοερής εξάσκησης είναι ο εξασκούμενος να έχει δημιουργήσει προηγουμένως μία σαφή, λεπτομερή και διαφοροποιημένη νοερή εικόνα της κίνησης που να εμπεριέχει όλες τις σχετικές αισθήσεις (κιναισθητική, οπτική, ακουστική, γευστική, οσφρητική).

Για την συνειδητοποίηση και εκμάθηση μίας κλειστής δεξιότητας,⁶ όπως π.χ. η ελεύθερη βολή στο μπάσκετ, μπορούν να εφαρμοστούν οι εξής τέσσερις τρόποι προσέγγισης (Heuer, 1985): α) η λεπτομερής περιγραφή των διαδοχικών σταδίων κίνησης· β) η λεπτομερής κιναισθητική περιγραφή που περιγράφει την σωματική αίσθηση κατά την κίνηση· γ) η με εικόνες - χωρική περιγραφή της κίνησης (σαν εξωτερικός παρατηρητής, σαν μία κάμερα που καταγράφει την κίνηση από έξω σε αντίθεση με την κιναισθητική περιγραφή όπου η οπτική γωνία είναι «από μέσα»)· δ) η συμβολική - λεκτική περιγραφή της κίνησης.

Κλείνοντας, παραθέτουμε ως παράδειγμα για τα προαναφερθέντα την μέθοδο νοερής εξάσκησης αθλητικών τεχνικών σε 8 βήματα του Eberspächer (2007):

1^ο Βήμα: Επιλέξτε μία κινησιακή διαδοχή από το άθλημά σας που θέλετε να εξασκήσετε νοερά.

⁶ Κλειστή δεξιότητα: μία δεξιότητα κατά την εκτέλεση της οποίας το περιβάλλον παραμένει σταθερό και προβλεπόμενο. Παραδείγματα από τον αθλητισμό: κωπηλασία, τοξοβολία. Παραδείγματα από τη μουσική: εκτέλεση ενός σολιστικού έργου, ορχηστρικού αποσπάσματος κλπ. Ανοιχτή δεξιότητα: η δεξιότητα κατά την οποία το περιβάλλον είναι ποικίλο και απρόβλεπτο κατά την διάρκεια της κίνησης. Παραδείγματα από τον αθλητισμό: σκι σε άγνωστο περιβάλλον, αναρρίχηση, mountain bike. Παραδείγματα από τη μουσική: αυτοσχεδιασμός αλλά και αναγνωριστική πρόβα νέου έργου σε σύνολο μουσικής δωματίου ή στην ορχήστρα κλπ.

2^ο Βήμα: Καταγράψτε με μεγάλη σαφήνεια και λεπτομέρεια ολόκληρη την κινησιακή διαδοχή (τουλάχιστον 1 κόλλα A4) και ότι άλλο χρειάζεται για την εκτέλεσή της, μη παραλείποντας να περιγράψετε και το πώς αισθάνεστε.

3^ο Βήμα: Πάρτε σε τουλάχιστον 3 διαδοχικές μέρες τον χρόνο να διαβάσετε με ηρεμία για ένα μισάωρο την κινησιακή διαδοχή που καταγράψατε και προσπαθήστε να την εμπεδώσετε έντονα σαν να την εκτελούσατε εσείς οι ίδιοι την ώρα που την διαβάζετε. Αν το καταφέρατε, έχετε αποκτήσει την πρώτη λεπτομερή «ταινία αργής κίνησης».

4^ο Βήμα: Αν η ταινία αργής κίνησης «τρέχει» χωρίς προβλήματα, επιλέξτε τα αποφασιστικά 5 ή 6 σημεία που είναι κομβικά για την κίνηση. Μεταβείτε τώρα νοερά από σημείο σε σημείο έτσι ώστε η νοερή σας εικόνα της κίνησης να διαρκεί όσο και η κίνηση στην πραγματικότητα. Μελετήστε την σύντομη εκδοχή της ταινίας μέχρι να νιώσετε ότι την εμπεδώσατε.

5^ο Βήμα: Ονοματίστε τα σημεία κόμβους (π.χ. 1, 2, 3, κλπ.). Χρησιμοποιώντας τα ονόματα που δώσατε, δώστε ρυθμό στην κίνηση. Μελετήστε την ταινία με τα σημεία κόμβους μέχρις ότου ο συγχρονισμός της εναλλαγής των κόμβων να καθρεφτίζει την πραγματική κίνηση (αλλά ποτέ παραπάνω από 15 λεπτά χωρίς διάλειμμα).

6^ο Βήμα: Εξασκηθείτε σε αυτό το επίπεδο για 2 έως 3 ενότητες ακόμη. Αν συναντήσετε δυσκολίες επιστρέψτε στο 2^ο ή 3^ο βήμα.

7^ο Βήμα: Συνδυάστε - σε συνεννόηση με τον προπονητή σας - την νοερή εξάσκηση με την εξάσκηση στην πράξη (πχ. μετά τα 2 νοητικά περάσματα ακολουθούν 10 περάσματα στην πράξη).

8^ο Βήμα: Προπονηθείτε με συνέπεια νοερά πριν και μετά, σε διαλείμματα, ή κατά φάσεις διακοπής του αγώνα ή του παιχνιδιού (Eberspächer, 2007).

Η παραπάνω μέθοδος των 8 βημάτων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον μουσικό/ερμηνευτή καθώς εμπεριέχει τα απαραίτητα για την εκμάθηση μουσικών δεξιοτήτων και προσέγγισης ενός μουσικού αποσπάσματος βήματα και καθιστά με αυτόν τον τρόπο την προσαρμογή και εφαρμογή της για τις ανάγκες του μουσικού ιδιαίτερα προσιτή.

Νοερή εξάσκηση στη μουσική: Σύντομη ανασκόπηση

Η νοερή εργασία είναι υπό την έννοια της ανάλυσης και σε πολλές περιπτώσεις απομνημόνευσης ενός έργου αναπόσπαστο μέρος της μουσικής εξάσκησης και αποτελεί γέφυρα μεταξύ των μουσικοθεωρητικών γνώσεων και της εκτελεστικής πράξης. Πέραν αυτού εξαιρετικοί μουσικοί χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν κατ' ιδία ομολογία την νοερή εξάσκηση καθ' όλη την διαδικασία εκμάθησης και τελειοποίησης έργων, μάλιστα κάποιες φορές και ως αποκλειστικό τρόπο προετοιμασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε μερικά γνωστά στον μουσικό κόσμο παραδείγματα διακεκριμένων πιανιστών και παιδαγωγών του πιάνου όπως οι Arthur Rubinstein (Rubinstein, 2004), Vladimir Horowitz, Margit Varró (Varró 1929/1958), Glenn Gould (Krulwich, 2017), Karl Leimer, Walter Giesecking (Leimer & Giesecking, 1935), Rudolf Buchbinder (Rudolf Buchbinder über seine Lehrer, seine Prinzipien und seine Ehe, 2006). Ο Franz Liszt, υπέρμαχος της νοερής προετοιμασίας, φέρεται να έχει πει ότι για πολλούς από τους μαθητές του είναι πιο δύσκολο να φανταστούν μία

νότα/τόνο από ότι να παίξουν τρεις (Orloff-Tschekorsky, 1996). Ο Nicoló Paganini, ο οποίος αναφέρεται ότι αντιδρούσε με εκνευρισμό όταν αποδίδονταν η πρωτάκουστή του δεξιτεχνία σε ατέρμονη υπομονετική μελέτη, απαντώντας σχετικά με το μυστικό της τεχνικής του ευχέρειας, έλεγε: «Πλανώνται αυτοί που πιστεύουν ότι το μυστικό μου κρύβεται στο δοξάρι ή στο κούρδισμα του οργάνου μου. Πρέπει κανείς να μπορεί να σκέφτεται! Να έχει πνεύμα! Τότε βρίσκει και ό,τι χρειάζεται» (Kosnick, 1971, p. 41). Ο Fritz Kreisler, μάλιστα αρνούσαν ότι είχε ποτέ μελετήσει υπό τη στενή έννοια του όρου, βιολί στην ζωή του και επαναλάμβανε με κάθε ευκαιρία ότι τα πάντα βρίσκονται στο μυαλό (Todes, 2017). Έλεγε χαρακτηριστικά: «Για μένα, το πιο σημαντικό είναι να έχω μία σαφή ιδέα στο μυαλό μου για το πώς θέλω να κάνω ένα μουσικό κομμάτι να ακουστεί. Τα χέρια μου έχουν μόνο δευτερεύουσα σημασία, αφού είναι απλά το εκτελεστικό όργανο του μυαλού» («Fritz Kreisler on Violin Playing», 1910). Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνοψισθούν και να μεταφερθούν με την εξής απλή φράση στο μαθητή: «δεν υπάρχουν γρήγορα δάχτυλα παρά μόνο γρήγορο μυαλό!». Βέβαια, ο Kreisler δεν παρέλειπε να προσθέσει ότι προτού κανείς υιοθετήσει την μέθοδο της «μη εξάσκησης» θα πρέπει προηγουμένως να έχει επαρκώς αναπτύξει και εξασκήσει τα δάχτυλά του. Ο Καναδός φλαουτίστας και συνθέτης Robert Aitken, του οποίου η γράφουσα είχε την εξαιρετική τύχη να είναι μαθήτριά, σε προσωπική του μαρτυρία περιέγραψε πώς κατά τη διάρκεια ενός επτάωρου ταξιδιού με το τρένο μεταξύ του Φράμπουργκ στο Μπράιςγκαου της Γερμανίας και του Σάλτσμπουργκ της Αυστρίας στο οποίο συνοδευόταν από φοιτητές του, έμαθε το εξαιρετικών τεχνικών απαιτήσεων δωδεκάλεπτο νέο τότε έργο για σόλο φλάουτο «Sori» του κορεάτη συνθέτη Isang Yun, για να το παίξει αμέσως μετά ενώπιον κοινού στον ίδιο τον συνθέτη. Οι μαρτυρίες των φοιτητών επιβεβαιώνουν την εξαιρετική εκτέλεση του Aitken.⁷ Ήδη το 1905 ο γιατρός Steinhausen υποστήριζε ότι «η μελέτη/εξάσκηση στη μουσική (Üben) είναι πρωταρχικά πνευματική εργασία και αφορά κυρίως «...το κεντρικό όργανο, τον εγκέφαλο και τον νωτιαίο μυελό» (Steinhausen, 2012, p. 57). Ωστόσο, αν και η συγγραφή εγχειριδίων και μεθόδων συνόδευε την μουσική εκπαίδευση από την εποχή του μπαρόκ,⁸ οι πρώτες προσπάθειες καταγραφής συστημάτων νοερής εξάσκησης έγιναν γύρω στο 1930 από τους παιδαγωγούς του πιάνου Margit Varró και Karl Leimer.

Τρόποι προσέγγισης της νοερής εξάσκησης στη μουσική

Με βάση πλήθος ερευνών που αφορούν στις διεργασίες του εγκέφαλου όταν κάποιος μαθαίνει ή παίζει μουσική, είμαστε σε θέση σήμερα να πούμε ότι η μουσική εκτέλεση

⁷ Ο ίδιος ο Aitken με δική του πρωτοβουλία είχε στην δεκαετία του 1970 με υποστήριξη της καναδικής κυβέρνησης εξετάσει την επίδραση των τεχνικών χαλάρωσης και συγκεκριμένα της ύπνωσης στην ποιότητα της μελέτης και εκτέλεσης. Όπως θα αναφερθεί και παρακάτω οι τεχνικές χαλάρωσης αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την νοερή εξάσκηση.

⁸ Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές από τις πρώτες εφ'όλης της ύλης πραγματείες γύρω από την εκτέλεση του πιάνου, φλάουτου και βιολιού: C.P.E. Bach - *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Quantz - *Versuch einer Anweisung die Flöte Traversiere zu spielen*, Hotteterre - *Principes de la flute traversière*, Tromlitz - *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*, Leopold Mozart - *Versuch einer gründlichen Violinschule*.

στο πιο υψηλό της επίπεδο είναι μία από τις πιο πολύπλοκες, σύνθετα διεγερτικές και συλλογικά απαιτητικές ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι απαιτήσεις από το σώμα (το σώμα ως εκτελεστικός μηχανισμός), το μυαλό (γνωστική - αναλυτική σκέψη) και το πνεύμα (συναίσθημα - έκφραση - επικοινωνιακές δεξιότητες) όχι μόνο αλληλοσυμπληρώνονται αλλά και προϋποθέτουν η μία την άλλη. Ο μουσικός που θέλει να ανταποκριθεί σε αυτές τις πολύπλοκες διεργασίες αναπόφευκτα, στο πλαίσιο της προετοιμασίας του, ενημερώνεται και εξερευνά την εφαρμογή δημιουργικών και αποτελεσματικών, πολυδιάστατων στρατηγικών.

Ως προς την προσέγγιση της νοερής προετοιμασίας στη μουσική, οι στρατηγικές και πρακτικές που ξεκίνησαν να διατυπώνονται από την 3^η δεκαετία του 20^{ου} αιώνα είναι ποικίλες και ξεκινούν από την αποκλειστική ανάλυση ενός μουσικού κειμένου μέχρι και την πολυαισθητηριακή νοερή εκμάθηση που διεξάγεται σε κατάσταση νευρομυϊκής χαλάρωσης και η οποία ως διαδικασία δεν χρησιμοποιεί το μουσικό όργανο παρά μόνο στο τέλος της νοητικής διεργασίας, ως μέσο ελέγχου της ορθότητας της νοερής απεικόνισης.

Πρώτες προσπάθειες μεθοδικής ένταξης της νοερής εξάσκησης στο μάθημα των οργάνων έγιναν από τους παιδαγωγούς του πιάνου Margit Varró και Karl Leimer. Η Varró στο για την εποχή του πρωτοποριακό βιβλίο της, «Der lebendige Klavierunterricht, seine Methodik und Psychologie» (το ζωντανό μάθημα του πιάνου, η μεθοδική και ψυχολογία του), αποδίδει στην νοερή προετοιμασία εξαιρετική σημασία για την ανάπτυξη της μουσικότητας και της απομνημόνευσης, ενώ υποστηρίζει ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν ο μαθητής, προτού προχωρήσει στην πρακτική - τεχνική εξάσκηση του έργου, έχει προηγουμένως ολοκληρώσει την νοερή προετοιμασία έχοντας λύσει όλα τα μουσικά ερωτήματα (Varró, 1929/1958). Η Varró εφάρμοζε τη νοερή εξάσκηση σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας της ακόμη και στους πολύ μικρούς (τρίχρονους) μαθητές της. Σε αντίθεση με την Varró, ο Karl Leimer, ο οποίος ως δάσκαλος του διάσημου πιανίστα Walter Gieseking κατέχει ξεχωριστή θέση μεταξύ των παιδαγωγών του πιάνου, απευθυνόταν λόγω της υψηλής συγκέντρωσης που απαιτούσε η μέθοδός του κυρίως σε επαγγελματίες μουσικούς και βάσιζε την διδασκαλία του στην ενδελεχή ανάλυση όλων των παραμέτρων του παιξίματος. Μαζί με τον R. Breithaupt (Breithaupt, 2012) είναι από τους πρώτους που διατύπωσε ρητά την αναγκαιότητα οικονομίας της κίνησης και της ικανότητας διαφοροποιημένης μυϊκής χαλάρωσης και ένταξης για έναν εκτελεστή: «Για να μπορεί κανείς να παίζει κατά έναν όσο το δυνατό πιο φυσικό και άρα λιγότερο κουραστικό τρόπο πιάνο, είναι καταρχήν σημαντική η εκμάθηση της ικανότητας συνειδητής σύσπασης των μυών ανά πάσα στιγμή και (ακόμη πιο σημαντικό) συνειδητής χαλάρωσης» (Leimer & Gieseking, 1931/1998, p. 17). Στη διδασκαλία του ο Leimer περίμενε από τον μαθητή πριν αρχίσει να δουλεύει το έργο ακουστικά στο πιάνο, να το απομνημονεύει μέσα από συστηματική λογική σκέψη και ανάλυση όλων των μουσικών και τεχνικών παραμέτρων.

Στα βιβλία του «Cello Üben» (*Μελέτη του βιολοντσέλου*) (Mantel, 1987) και «Einfach Üben: 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten» (*Μελετώντας απλά - 185 ασυνήθιστες συνταγές μελέτης για οργανοπαίκτες*) (Mantel, 2001), ο Gerhard Mantel ονοματίζει και περιγράφει επιμέρους παραμέτρους της διαδικασίας

εξάσκησης/μελέτης και εισάγει, διαψεύδοντας έτσι την θεωρία του «multitasking», μεταξύ άλλων την «αρχή της περιστρεφόμενης προσοχής» (rotierende Aufmerksamkeit), σύμφωνα με την οποία η εξάσκηση/μελέτη που στοχεύει στο να είναι αποτελεσματική, θέλει την προσοχή του εξασκουμένου να είναι στραμμένη σε μία μόνο μαθησιακή παράμετρο τη φορά. Η ικανότητα της συνειδητής καθοδήγησης της προσοχής και η εστίαση σε μεμονωμένες πτυχές είναι ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της νοερής εξάσκησης. Στον τομέα του νοητικού οραματισμού ανήκει και η έννοια της «Μοτογνωστικής» (Motokognition) που διατυπώθηκε από τον ψυχολόγο και πιανίστα Erich Vanacek, σύμφωνα με την οποία ιδανικές νοητικές εικόνες (π.χ. φανταστικές και ιδανικά για την εκτελεστική συνέργεια τοποθετημένες κλωστές που τραβιούνται όπως σε μία μαριονέτα) δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται για τη φυσική αυτορρύθμιση στην εκτέλεση/παίξιμο. Στο άρθρο του «Üben im Flow» (Burzik, 2006) ο Andreas Burzik αναλύει και μεταφέρει στην μελέτη/εξάσκηση της μουσικής τα σχετικά πορίσματα με την δράση στην κατάσταση του «flow»⁹ που διατυπώθηκε το 1990 από τον Mihály Csikszentmihalyi. Στο 2^ο κεφάλαιο «Flow und Trance» (ροή και έκσταση), περιγράφει τους συναφείς με το «flow» τύπους εγκεφαλικών κυμάτων και παραθέτει ένα παράδειγμα μιας μελέτης νευροανάδρασης που διεξάχθηκε στη Βασιλική Μουσική Ακαδημία του Λονδίνου από τους Gruzelier και Egner (Gruzelier & Egner, 2004). Σε αυτήν τη μελέτη, στην οποία τα υποκείμενα εξασκήθηκαν στο να κατευθύνουν την εγκεφαλική τους δραστηριότητα μεταξύ των κυμάτων άλφα (8-13Hz) και θήτα (4-8Hz) («Alpha - Theta Training») αποδεικνύεται η στενή σχέση μεταξύ βελτιωμένης απόδοσης και αυξημένης δραστηριότητας θήτα. Το φάσμα της εγκεφαλικής δραστηριότητας θα μας απασχολήσει και παρακάτω στο παρόν άρθρο στο πλαίσιο των φυσιολογικών παραμέτρων της κατάστασης της χαλάρωσης.

Ο Christian Pohl στο άρθρο του «Mentales Üben» (Pohl, 2006) παρουσιάζει την δική του προσέγγιση στις πρακτικές νοερής εξάσκησης, προσδιορίζοντας την νοερή εξάσκηση μέσω τριών για αυτήν απαιτούμενων βασικών ικανοτήτων: της συγκέντρωσης, της φαντασίας - ικανότητας νοερής απεικόνισης και της αυθυποβολής. Βασισμένος σε μουσικά παραδείγματα καταδεικνύει τρόπους λεπτομερούς νοερής εργασίας πάνω στο μουσικό κείμενο (mentale Texterarbeitung), ενώ παράλληλα προσαρμόζει για τις ανάγκες των μουσικών, τις τεχνικές «αυτοδιαλόγου» (Selbstgespräch/ self-talk) και τις τεχνικές διατύπωσης κόμβων (Knotenpunkte), που εφαρμόζονται στην προπονητική. Επιπροσθέτως ο Pohl (2006) εξετάζει ξεχωριστά την επίδραση της νοερής εξάσκησης προς όφελος της σταθεροποίησης της εκτελεστικής τεχνικής και της ανάπτυξης της βέλτιστης για το παίξιμο της μουσικής συνέργειας σώματος-μυαλού: «...ρυθμίζουμε το σώμα μας μέσω σαφών νοερών απεικονίσεων κινησιακών διαδοχών» (Pohl, 2006, p. 305), δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ακόλουθες παραμέτρους (οι οποίες αναφέρονται κυρίως στο παίξιμο του πιάνου): δακτυλοθεσία, toucher, οικονομία της κίνησης, δύσκολα περάσματα, περιττό σφίξιμο

⁹ «Flow» (ροή) ή «αυτοτελής εμπειρία» είναι μία βέλτιστη κατάσταση εσωτερικής κινητοποίησης (intrinsic motivation), όπου το άτομο είναι πλήρως βυθισμένο σε αυτό που κάνει – για να επιτευχθεί η κατάσταση του «flow», πρέπει να βρεθεί μία ισορροπία μεταξύ της πρόκλησης της εργασίας (task) και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων αυτού που την επιτελεί (Csikszentmihalyi, 1975/2000).

των μυών. Για τον Pohl (2006) η επιτυχής εφαρμογή της νοερής εξάσκησης δεν συνδέεται απαραίτητα με την κατά γράμμα τήρηση μίας συγκεκριμένης μεθόδου. Αντίθετα, παρέχει ερεθίσματα ώστε να μπορέσει κανείς μέσα από έναν δημιουργικό και ποικιλόμορφο πειραματισμό με την νοερή εξάσκηση, να την εντάξει στη μαθησιακή του καθημερινότητα με έναν τρόπο που να εξυπηρετεί τις προσωπικές του ανάγκες.

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην νοερή εξάσκηση: η μέθοδος NEME της Tatjana-Orloff Tschekorsky

Η μέχρι σήμερα περισσότερο αναλυτική μέθοδος νοερής εξάσκησης στην μουσική αναπτύχθηκε και διατυπώθηκε από την πιανίστρια και παιδαγωγό του πιάνου Tatjana Orloff-Tschekorsky, η οποία και δημοσιοποίησε την πολυετή δουλειά της εκδίδοντας το 1996 ένα εγχειρίδιο με τον τίτλο «Mentales Training in der Musikalischen Ausbildung» (Νοερή Εξάσκηση στην Μουσική Εκπαίδευση). Το σύστημα Orloff - NEME¹⁰ (Orloff Mental System - MTMA) αναπτύχθηκε σε συνεργασία με αθλητικούς ψυχολόγους στην Κολωνία και προϋποθέτει την εξοικείωση με την εφαρμογή κατάστασης νευρομυϊκής χαλάρωσης παραπέμποντας μεταξύ άλλων στα αποτελέσματα της έρευνας των καθηγητών Guttmann και Vanacek που δείχνουν ότι ο εγκέφαλος είναι σε κατάσταση χαλάρωσης 25% πιο δεκτικός. Σύμφωνα με την Orloff-Tschekorsky (1996) το ερευνητικό έργο των καθηγητών του πανεπιστημίου της Βιέννης στο πεδίο της ψυχολογίας της μάθησης G. Guttmann (ψυχολογία, ψυχιατρική), H. Petche (νευρολογία, νευροανατομία, νευροφυσιολογία), E. Vanacek (ψυχολογία της μουσικής) παρέχει την επιστημονική βάση για τη NEME (Orloff-Tschekorsky, 1996).

Η NEME (Orloff-Tschekorsky, 1996) αποτελείται από τρία στάδια: την χαλάρωση, την νοερή απεικόνιση και την πράξη.

1) *Χαλάρωση*: Η Orloff αφήνει ελεύθερη την επιλογή της μεθόδου χαλάρωσης. Τονίζει ωστόσο ότι ο μουσικός θα πρέπει να έχει εξασκηθεί σε αυτήν τόσο ώστε να μπορεί σε χρονικό διάστημα λίγων δευτερολέπτων να φέρει τον εαυτό του (σε καθιστή θέση) σε κατάσταση χαλάρωσης.¹¹ Επισημαίνει, ότι από την ίδια και την ομάδα των αθλητικών ψυχολόγων με τους οποίους συνεργάστηκε χρησιμοποιήθηκαν η μέθοδος νευρομυϊκής χαλάρωσης κατά Jacobson και η μέθοδος Lindemann.¹²

2) *Νοερή απεικόνιση*: Πριν ξεκινήσει ο μουσικός να «φαντάζεται» το κομμάτι που θέλει να μάθει, πρέπει να έχει κάνει μία ανάλυση του μουσικού κειμένου και κυρίως να το έχει χωρίσει σε ενότητες και να έχει ορίσει το κατάλληλο tempo μελέτης σύμφωνα με τα εξής κριτήρια:

¹⁰ Η NEME (Νοερή Εξάσκηση στην Μουσική Εκπαίδευση) αποτελεί την ελληνική μετάφραση του γερμανικού πνευματικά κατοχυρωμένου ονόματος MTMA (Mentales Training in der Musikalischen Ausbildung) του συστήματος Orloff.

¹¹ Για καλύτερη κατανόηση αναφέρουμε σε αυτό το σημείο παραδείγματα ερευνητικά κατοχυρωμένων τεχνικών χαλάρωσης όπως η «σταδιακή νευρομυϊκή χαλάρωση κατά Jacobson», η «αυτογενής εξάσκηση κατά Schultz», η ύπνωση (και ειδικά για την χρήση στην νοερή εξάσκηση η αυτοϋπνωση), η σάρωση σώματος, τα φανταστικά ταξίδια/ σενάρια νοερού οραματισμού, ο διαλογισμός, η εκμάθηση χαλάρωσης με βοήθεια προγραμμάτων βιοανάδρασης (biofeedback) και νευροανάδρασης (neurofeedback) κλπ.

¹² Η Μέθοδος Lindemann αναλύεται αναλυτικά στο βιβλίο «Einfach Entspannen» (Lindemann, 1987).

- Τον βαθμό δυσκολίας του περάσματος ή της ενότητας
- Τον βαθμό πολυπλοκότητας (πχ μίας τετράφωνης φούγκας)
- Το εκτελεστικό επίπεδο του μουσικού
- Την κατάσταση στην οποία νιώθει εκείνη τη στιγμή ότι βρίσκεται
- Την εμπειρία στην NEME (άπειροι στην NEME μουσικοί είναι σε θέση να φανταστούν αρχικά πολύ μικρές ενότητες)

Έχοντας φέρει τον εαυτό του σε κατάσταση χαλάρωσης και ενώ βρίσκεται σε καθιστή θέση, ο μουσικός κατευθύνει το βλέμμα του στην παρτιτούρα που βρίσκεται μπροστά του στο αναλόγιο και βιώνει εσωτερικά το μουσικό κείμενο φανταζόμενος με μεγάλη λεπτομέρεια τον ήχο και την κίνηση (π.χ. θέση και κίνηση των δαχτύλων, του καρπού, του χεριού, αντίσταση των πλήκτρων, αίσθηση του βάρους του σώματος στο κάθισμα, θέση και κίνηση στον χώρο, αλλά και ροή της αναπνοής, αίσθηση της γνάθου, της μάσκας, της γλώσσας, απόσταση μεταξύ των δοντιών, αίσθηση των αναπνευστικών μυών στους πνευστούς ή π.χ. στάση, κίνηση, αίσθηση του δεξιού χεριού κατά το κράτημα του δοξαριού κλπ.) Κατά κανόνα ο άπειρος «νοερός εξασκητής» δεν είναι αρχικά σε θέση να συνθέσει και να συμπεριλάβει στην νοερή του απεικόνιση περισσότερες από δύο παραμέτρους ταυτόχρονα. Στο αρχικό στάδιο νοερής εξάσκησης γίνεται για αυτόν τον λόγο επιλογή των παραμέτρων, οι οποίες θα απεικονιστούν νοερά από τον μουσικό.

3) *Πράξη*: Μετά από κάθε νοερό «πέρασμα» της ενότητας, ακολουθεί το παίξιμο στην πράξη (μία ή δύο φορές αρκούν). Εδώ ο εκτελεστής μπορεί να ελέγξει και την «ορθότητα» αυτού που προηγουμένως έχει φανταστεί. Με αυτόν τον τρόπο η νοερή εξάσκηση μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο ελέγχου και εξακρίβωσης αυτών που στην πραγματικότητα «ξέρουμε» και «μπορούμε» καθώς όπως έχει αναφερθεί δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε μία νοερή εικόνα από κάτι το οποίο δεν «κατέχουμε». Κατά την εκτέλεση στην πράξη είναι σημαντική η εμπιστοσύνη στην νοερή απεικόνιση που έχει προηγηθεί έτσι ώστε ο μουσικός να «αφήνεται» κατά το παίξιμο, επιτρέποντας να συμβεί αυτό που προηγουμένως έχει φανταστεί και έχει με αυτόν τον τρόπο εγγράψει στον εγκέφαλό του και όχι προσπαθώντας πλέον να ελέγξει την ακριβή εκτέλεση των κινήσεών του.

Κατά την Orloff-Tschekorsky (1996), αν η χαλάρωση που έχει προηγηθεί είναι επαρκής και ο οραματισμός της ηχητικής και κινητικής εικόνας και αίσθησης λεπτομερής και σαφής, τότε επέρχεται το αποκαλούμενο «νοητικό εφφέ» (Mentaleffekt), δηλ. η ενότητα έχει εμπεδωθεί και μπορεί με σιγουριά και χωρίς παραπάνω μελέτη να αποδοθεί ανά πάσα στιγμή με τον τρόπο και την ταχύτητα που έχει απεικονιστεί νοερά.

Τα πλεονεκτήματα του συστήματος NEME είναι τα παρακάτω: α) εντατικότερη εξάσκηση· β) καλύτερη συγκέντρωση· γ) εκπαίδευση της ικανότητας ακουστικής και κινησιακής νοερής απεικόνισης· δ) επανόρθωση και λύση εντάσεων και σφίξιματος και αποφυγή μελλοντικών επαγγελματικών ασθενειών· ε) μεγαλύτερος αυτό-έλεγχος και αυτο-διόρθωση· στ) συμπλήρωμα και υποστήριξη του μαθήματος οργάνου ή φωνής· ζ) μείωση του στρες και μεγαλύτερη χαρά στο παίξιμο και στην μελέτη· η) μειωμένος

χρόνος εκμάθησης· θ) μεγαλύτερη σιγουριά επί σκηνής· ι) αποφυγή της συνεχούς επανάληψης κατά την μελέτη· κ) διευκόλυνση της εύρεσης κατοικίας για μουσικούς (λιγότερη ηχητική επιβάρυνση για τους γείτονες)· λ) χαλαρό παίξιμο, βελτιωμένος ήχος· μ) γρηγορότερη και βελτιωμένη αυτοματοποίηση της τεχνικής· ν) αποφυγή εκμάθησης λαθών· ξ) μεγαλύτερη «δεινότητα» στις γρήγορες εναλλαγές μεγάλων διαστημάτων ο) καλύτερος συντονισμός· π) ανάπτυξη της ακουστικής φαντασίας· ρ) σιγουριά στην από μνήμης εκτέλεση (Orloff-Tschekorsky, 1996).

Η Orloff-Tschekorsky (1996) συστήνει η νοερή εργασία αρχικά να μην ξεπερνάει τα 45 λεπτά συνολικά καθώς απαιτεί μεγάλη συγκέντρωση και είναι εξαιρετικά κουραστική. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την ίδια είναι δυνατόν μέσω της πειθαρχημένης εφαρμογής της NEME να εξοικονομηθεί σταδιακά μέχρι και το 80% του πραγματικού χρόνου εξάσκησης/μελέτης. Όπως επισημαίνουν οι Gregg & Clark (2007) «η ενθάρρυνση των μουσικών στο να εξασκηθούν στην εικονοπλασία/οραματισμό (imagery) και η διδασκαλία τους σχετικά με το πότε και τί να φανταστούν στην κατάλληλη στιγμή, θα κάνει τον οραματισμό τους (imagery) πιο αποτελεσματικό» (Gregg & Clark, 2007, p. 298).

Το 1996, την χρονιά έκδοσης του βιβλίου της Orloff-Tschekorsky, εκδόθηκαν παράλληλα και δύο ακόμη βιβλία νοερής εξάσκησης στην μουσική με πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Το βιβλίο της Renate Klöppel «Mentales Training für Musiker – leichter Lernen, sicherer Auftreten» (νοερή εξάσκηση για μουσικούς - ευκολία στην μάθηση, σιγουριά στην εμφάνιση ενώπιον κοινού) (Klöppel, 1996), και το βιβλίο της Linda Langeheine «Üben mit Köpfchen – Mentales Training für Musiker» (μελέτη με το μυαλό - νοερή εξάσκηση για μουσικούς) (Langeheine, 1996).¹³ Οι παραπάνω τρεις συγγραφείς συμφωνούν στο ότι η νοερή εξάσκηση δεν μπορεί να αντικαταστήσει εξ ολοκλήρου τις συμβατικές πρακτικές μηχανικής μελέτης. Η Klöppel (1996) και η Orloff-Tschekorsky (1996) αναδεικνύουν τη χρήση της νοερής εξάσκησης ως εργαλείου ελέγχου και διόρθωσης λανθασμένων κινησιακών ακολουθιών, καθώς κατά τη διάρκεια της νοερής διόρθωσης δεν παρεμβάλλονται τα παλιά λανθασμένα κινητικά προγράμματα που θα «έτρεχαν» αυτοματοποιημένα στην περίπτωση της εκτέλεσης στην πράξη (Klöppel, 1996· Orloff-Tschekorsky, 1996). Σε αντίθεση με την Orloff-Tschekorsky (1996), η Klöppel υποστηρίζει ότι είναι δυνατό κανείς σε κάποιες περιπτώσεις να μάθει να εφαρμόζει τη μέθοδο νοερής εξάσκησης και χωρίς την βοήθεια δασκάλου. Η Linda Langeheine αναφέρεται και στην τεχνική του αυτοδιαλόγου και της διατύπωσης κόμβων ως προ-στάδιο της νοερής απεικόνισης ειδικά για την μελέτη κινησιακών διαδοχών και παραθέτει τα οκτώ βήματα του μοντέλου Eberspächer στα οποία αναφερθήκαμε πρωτύτερα. Ενώ η Orloff-Tschekorsky επικεντρώνεται στην εκμάθηση ρεπερτορίου, οι Klöppel και Langeheine συζητούν επίσης τη σχέση νοερής εξάσκησης και σκηνικής παρουσίας όπως και την εφαρμογή τεχνικών νοερής εξάσκησης για την αντιμετώπιση του στρες επί σκηνής. Η

¹³ Έχοντας γνωρίσει προσωπικά την κ. Orloff-Tschekorsky και έχοντας παρακολουθήσει σεμινάρια μαζί της, μεταφέρω σε αυτό το σημείο την προσωπική μαρτυρία της αποθανούσης, η οποία προκύπτει άλλωστε και από τα περιεχόμενα του αρχείου Orloff, το οποίο μου έχει παραχωρήθηκε από τον συνεργάτη της κ. Orloff-Tschekorsky, κ. R. Berger και σύμφωνα με την οποία και οι δύο συγγραφείς Klöppel και Langeheine βρίσκονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε επαφή με την Tatjana Orloff-Tschekorsky και βάσιαν μέρος των όσων έγραψαν στις εμπειρίες και γνώσεις που απέκτησαν από την παραπάνω συμπίρρευση.

Klörpel (1996) και η Orloff-Tschekorsky (1996) εξηγούν την εφαρμογή της μεθόδου και μέσω μουσικών παραδειγμάτων (η Orloff-Tschekorsky (1996) περιορίζεται σε παραδείγματα από το πιανιστικό ρεπερτόριο, ενώ η Klörpel (1996) παραθέτει και αποσπάσματα από το ρεπερτόριο κάποιων εγχόρδων και πνευστών). Και οι τρεις συγγραφείς υπογραμμίζουν τη σημασία της χαλάρωσης πριν από την νοερή απεικόνιση.

Ποιοτικά χαρακτηριστικά των τεχνικών χαλάρωσης ως προϋπόθεση του νοητικού πολυαισθητηριακού οραματισμού

Οι τεχνικές χαλάρωσης ως μέρος της διαδικασίας νοερής εξάσκησης χρησιμοποιούνται καταρχήν για να βελτιώσουν την μαθησιακή ικανότητα, δεκτικότητα και ετοιμότητα του ασκούμενου. Η κατάσταση της χαλάρωσης συνοδεύεται από ηλεκτροεγκεφαλικές μεταβολές με αυξημένη εμφάνιση κυμάτων α και θ που βελτιώνουν την δεκτικότητα του εγκεφάλου,¹⁴ αλλά και προάγουν την δημιουργικότητα και είναι δυνατόν να βελτιώσουν τεχνικές, επικοινωνιακές και καλλιτεχνικές πτυχές της εκτέλεσης (Gruzelier, 2009). Με τις τεχνικές χαλάρωσης καλλιεργούνται παράλληλα γνωστικές δεξιότητες, όπως η αποδοχή, η σωματική και πνευματική συνειδητότητα, η μυϊκή αίσθηση,¹⁵ η αυτορρύθμιση των επιπέδων διέγερσης κλπ., οι οποίες είναι απαραίτητες για μία επιτυχή μαθησιακή διαδικασία ειδικά στον τομέα των τεχνών της εκτέλεσης αλλά και για τη στιγμή της εκτέλεσης (performance) εν γένει.

Βρίσκοντας το κατάλληλο επίπεδο διέγερσης¹⁶

α) Ψυχολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά της χαλάρωσης

Πρωταρχικός στόχος των τεχνικών χαλάρωσης είναι η ρύθμιση του επιπέδου διέγερσης. Στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της χαλάρωσης ανήκουν η

¹⁴ «Η μαθησιακή μας ικανότητα – όπως κάθε επίδοση – υπόκειται σε μεγάλες διακυμάνσεις. Στο όμοιο με μία μπαταρία ηλεκτρικό φορτίο του εγκεφάλου μας μπορούμε να αναγνωρίσουμε περιόδους μαθησιακής ετοιμότητας: Σε μία κατάσταση υψηλότερης αρνητικής φόρτισης (μερικά εκατομμυριοστά βολτ) θυμόμαστε κατά 25% περισσότερο. Μέσω της βιοανατροφοδότησης, αλλά και μέσω ενός απλού προγράμματος αυτοελέγχου που βασίζεται στην μυϊκή σύσπαση και χαλάρωση, μπορεί κανείς να μάθει να προκαλεί μία τέτοια κατάσταση» (Guttmann, 1990, p. 95). Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώθηκαν ύστερα από εκτενής μελέτες του Βιεννέζικου Ινστιτούτου Ψυχολογίας σχετικά με την επίδραση του αυτοελεγχόμενου επιπέδου διέγερσης στην σχολική μάθηση αποδεικνύοντας ότι η χαλάρωση πριν από πνευματικά έντονες διεργασίες προάγει την μάθηση πολύ πιο αποτελεσματικά από ότι η ηθελημένη ενσφράγιση στο νου ή ακόμα και η προσεκτική αντίληψη (Orloff-Tschekorsky, 1996).

¹⁵ Η ανάπτυξη μυϊκής αίσθησης (muscle sense) δηλ. αντίληψης σε κάθε στιγμή του τόνου του κάθε μυ αποτελεί βασικό ζητούμενο της νευρομυϊκής χαλάρωσης κατά Jacobson (Jacobson, 2011/1934).

¹⁶ Η διέγερση (arousal) είναι ένας όρος της ψυχολογίας και της φυσιολογίας που περιγράφει τον γενικό βαθμό ενεργοποίησης του κεντρικού νευρικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Franken διέγερση είναι η ενεργοποίηση του μυαλού και του σώματος. Όταν είμαστε σε διέγερση το σώμα και το μυαλό βρίσκονται σε κατάσταση ετοιμότητας, έτσι ώστε να είμαστε προετοιμασμένοι να δράσουμε με προσαρμοσμένη συμπεριφορά (Franken, 2002). Κατά τον Vanacek ως επίπεδο διέγερσης περιγράφεται ο βαθμός διέγερσης του κεντρικού νευρικού συστήματος που καθιστά τον ανθρώπινο οργανισμό έτοιμο να αποδώσει. Το επίπεδο διέγερσης μπορεί να διαπιστωθεί αντικειμενικά με κατάλληλες μεθόδους απεικόνισης (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, ηλεκτροδερματική αγωγιμότητα, καρδιογράφημα κλπ.) (στο Orloff-Tschekorsky, 1996).

συναισθηματική αδιαφορία (δεν είμαστε συναισθηματικά επιρρεπής και ευάλωτοι σε εξωτερικές προκλήσεις), η νοητική φρεσκάδα και η διεύρυνση των ορίων της αντίληψης και συγκέντρωσης (εξωτερικά ερεθίσματα όπως θόρυβος, φως, απτικά ερεθίσματα μας αποσπούν όλο και λιγότερο). Σε σωματικό επίπεδο η κατάσταση της χαλάρωσης (Petermann & Vaitl, 2000) εκδηλώνεται ως εξής:

α) Νευρομυϊκές Μεταβολές:

- μείωση του μυϊκού τόνου των σκελετικών μυών
- μείωση της αντανakλαστικής λειτουργίας

β) Καρδιαγγειακές Μεταβολές

- περιφερειακή αγγειοδιαστολή (ειδικά στις δερματικές περιοχές)
- μικρή επιβράδυνση των καρδιακών παλμών
- πτώση της αρτηριακής πίεσης

γ) Αναπνευστικές Μεταβολές

- μείωση της αναπνευστικής συχνότητας
- μείωση της κατανάλωσης οξυγόνου

δ) Ηλεκτροδερματικές Μεταβολές

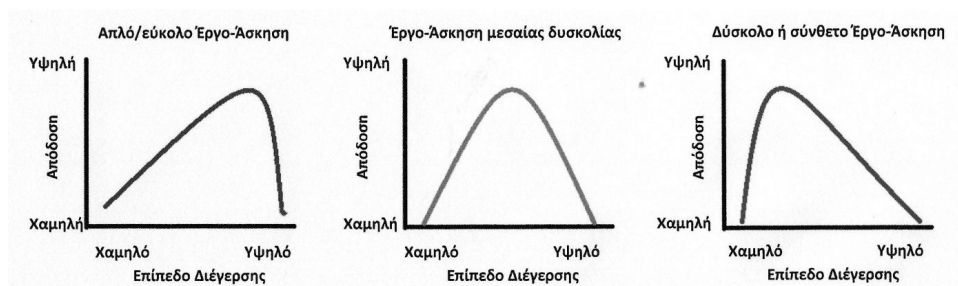
- μείωση της ηλεκτροδερματικής αγωγιμότητας

ε) Μεταβολές στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα

- μεταβολές της ηλεκτροεγκεφαλικής δραστηριότητας

θ) Η σημασία της συνειδητότητας (awareness): Συνειδητότητα έναντι προσπάθειας

Βασικό στοιχείο των τεχνικών χαλάρωσης είναι η βίωση της κατάστασης αποδοχής, συνοδευόμενη από μία διευρυμένη συνειδητότητα (παρατηρώ το σώμα μου, την αναπνοή μου κλπ. με ενδιαφέρον χωρίς να προσπαθώ να επέμβω). Στο γνωστό στον μουσικό κόσμο μπεστ σέλερ του «The Inner Game of Music», ο κοντραμπασίστας Barry Green παραθέτει την με την πρώτη ματιά παράδοξη ρήση του πατέρα της «Ψυχολογίας Gestalt» Fritz Perls «trying fails, awareness cures» (η προσπάθεια αποτυγχάνει, η συνειδητότητα γιατρεύει) (Green & Gallwey, 1987, p. 43). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να δείξει ότι η πλεονάζουσα προσπάθεια οδηγεί σε μειωμένα αποτελέσματα ή για να χρησιμοποιήσουμε μία άλλη γνωστή αγγλόφωνη ρήση - «there is too much of a good thing!» και ότι το απαραίτητο «συστατικό» μίας επιτυχημένης διαδικασίας μάθησης και εκτέλεσης είναι η συνειδητότητα. Ο ψυχολόγος και πιανίστας Erich Vanacek αναφέρει σχετικά με το ιδανικό για μία βέλτιστη απόδοση επίπεδο διέγερσης τα εξής: «Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι μία ιδιαίτερα υψηλή ετοιμότητα-προθυμία συγκέντρωσης και απόδοσης θα οδηγούσε αντίστοιχα σε μία άνω του μέσου όρου απόδοση. Κατά περίεργο τρόπο ωστόσο η απόδοσή μας πέφτει ραγδαία σε καταστάσεις ύψιστης κινητοποίησης (Motivation) και προσπάθειας» (στο Tshekorsky, 1996, σ. 14). Επαληθεύεται με αυτόν τον τρόπο το από τους Yerkes & Dodson (1908) διατυπωμένο θεώρημα σχετικά με την καμπυλόγραμμη σχέση απόδοσης και επιπέδου διέγερσης:



Σχήμα 1: Διέγερση και Απόδοση: Γραφική αναπαράσταση του θεωρήματος των Yerkes & Dodson¹⁷

Τέλος η εξάσκηση μίας τεχνικής χαλάρωσης θα μπορούσε κανείς να πει ότι αποτελεί από μόνη της έναν τρόπο νοερής εξάσκησης. Οι τεχνικές χαλάρωσης με π.χ. σωματοκεντρικό χαρακτήρα (όπως η νευρομυϊκή χαλάρωση κατά Jacobson, η σάρωση σώματος, τα πρώτα στάδια της αυτογενούς εξάσκησης κατά Schultz, αλλά και οι τεχνικές που εστιάζουν στην αναπνοή) μέσα από τις ασκήσεις ενδοσκοπήσης και τις εικόνες που χρησιμοποιούν βελτιώνουν την σωματική νοερή απεικόνιση και αυτοσυνειδητότητα και διευρύνουν την κατανόηση για τις σωματικές και πνευματικές διεργασίες αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο παράλληλα την για την νοερή εξάσκηση απαραίτητη ικανότητα νοερής εικονοπλασίας και στοχευμένου οραματισμού. Ο οραματισμός (imagery) είναι άλλωστε κατά τους Rodgers, Hall & Buckolz (1991) μία δεξιότητα που όπως όλες οι δεξιότητες μπορεί να εξασκηθεί, να βελτιωθεί σε βάθος χρόνου με αποτέλεσμα μία μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Η Νοερή Εξάσκηση ως μέρος Μουσικοεκπαιδευτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Αν και ο μουσικός οραματισμός (musical imagery) έχει αποδεδειγμένη αξία για την ενόργανη και φωνητική μάθηση, φαίνεται να παραλείπεται σε πολλές μεθόδους διδασκαλίας. Είναι στην πραγματικότητα σπάνιες οι αναφορές είτε της νοερής απεικόνισης είτε της νοερής εξάσκησης στην εκπαιδευτική φιλολογία οργάνων (Haddon, 2007). Πέραν της μεγάλης ωφέλειας, η νοερή εξάσκηση έχει άλλωστε το πλεονέκτημα ότι χρειάζονται ελάχιστα μέσα και πόροι για την εφαρμογή της (Vernon, 2009). Αποτελεί επίσης πολύτιμο μέσο στον τομέα της πρόληψης και διατήρησης της υγείας των μουσικών, όχι μόνο λόγω της ενασχόλησης με τις συνδεδεμένες με αυτήν τεχνικές χαλάρωσης αλλά και λόγω του ότι η νοερή εξάσκηση προφανώς δεν επιβαρύνει το μυοσκελετικό σύστημα.

¹⁷ Η απόδοση έχει μία καμπυλόγραμμη σχέση με το επίπεδο διέγερσης: είναι γενικά χαμηλή στα άκρα δηλ. σε χαμηλά και υψηλά επίπεδα διέγερσης ενώ είναι υψηλή στο κέντρο όπου το επίπεδο διέγερσης είναι μέτριο. Παράλληλα η σχέση απόδοσης και επιπέδου διέγερσης διαφοροποιείται ανάλογα με την δυσκολία του έργου/άσκησης. Σε απλές εργασίες προάγεται η απόδοση με ένα συγκριτικά υψηλότερο επίπεδο διέγερσης. Σε δύσκολες και σύνθετες δράσεις ωστόσο είναι ιδανικό ένα χαμηλό επίπεδο διέγερσης. Ένα μέτριο επίπεδο διέγερσης είναι γενικά απαραίτητο για εργασίες μέτριων απαιτήσεων.

Εξετάζοντας τα προγράμματα σπουδών μουσικών ιδρυμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης διαπιστώνει ωστόσο κανείς ότι η νοερή εξάσκηση κατά κανόνα δεν αποτελεί μέρος των τακτικών προγραμμάτων σπουδών, αν και ως όρος συμπεριλαμβάνεται συχνά στη διδακτική ρουτίνα των διδασκόντων. Σεμινάρια και διαλέξεις γύρω από την νοερή εξάσκηση προσφέρονται πάντως στην βαθμίδα της ανώτατης εκπαίδευσης αρκετά συχνά αν και ακανόνιστα με αποτέλεσμα, αν και ως έννοια να αγκαλιάζεται από τους περισσότερους μουσικούς, να μην υπάρχει ακόμα ένας κοινός τόπος ως προς την χρήση, τις τεχνικές και τα πιθανά οφέλη της νοερής εξάσκησης. «Μόνο η ένταξη τεχνικών νοερής εξάσκησης στον κύριο κορμό της μουσικής εκπαίδευσης, θα μπορούσε σταδιακά να τις καταστήσει μέρος του φυσικού ρεπερτορίου μαθησιακών τεχνικών ενός ατόμου» (Vernon, 2009, p. 236).

Στον ελληνόφωνο χώρο το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου έχει από το ακαδημαϊκό έτος 2011/12 εντάξει τη νοερή εξάσκηση στο τακτικό πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών της κατεύθυνσης εκτέλεσης πρωτοπορώντας κατά την κρίση μας διεθνώς σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, σε δύο διαδοχικά εξάμηνα διδάσκονται από την γράφουσα κατά το χειμερινό εξάμηνο το μάθημα «Τεχνικές χαλάρωσης για μουσικούς», ενώ κατά το εαρινό εξάμηνο προσφέρεται το μάθημα «Νοερή εξάσκηση για πνευστούς». Η αναλυτική περιγραφή των μεθόδων που επιλέχθηκαν και αναπτύχθηκαν θα μπορούσε να αποτελέσει το περιεχόμενο ενός νέου άρθρου. Θα θέλαμε ωστόσο εν συντομία να αναφέρουμε ότι το μάθημα των τεχνικών χαλάρωσης λειτουργώντας ως προστάδιο για την νοερή εξάσκηση, πέραν των τεχνικών χαλάρωσης που έχει προσαρμόσει στις ανάγκες του μουσικού και κάποιων βασικών θεωρητικών γνώσεων που προσφέρει, έχει εμπλουτιστεί από μία σειρά προπαρασκευαστικών ασκήσεων/προγυμνασμάτων με σκοπό την βελτίωση της αυτοσυνειδητότητας και της ικανότητας εικονοπλασίας. Επίσης γνωρίζουμε για μία τουλάχιστον διατριβή γύρω από την νοερή εξάσκηση με θέμα «Μια σύγχρονη πρακτική της εκτέλεσης και η εφαρμογή της στο κοντσέρτο για βιολί του Δημήτρη Δραγατάκη» (Τσακαλίδης, 2012). Σε αυτήν ο συγγραφέας αναφέρει ότι είχε την ευκαιρία να δοκιμάσει την εφαρμογή της προτεινόμενης από τον ίδιο διαδικασίας νοερής εξάσκησης στην διδασκαλία του στο πλαίσιο του μαθήματος βιολιού στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Τσακαλίδης, 2012, σ. 462).

Κατακλείδα

Η νοερή εξάσκηση χρησιμοποιείται συστηματικά και διαφοροποιημένα στο ευρύ πεδίο του αθλητισμού. Η αποτελεσματικότητά της και οι επιδράσεις της έχουν επιστημονικά τεκμηριωθεί και συνεχίζουν με αυξανόμενη τάση να αποτελούν αντικείμενο ερευνών και στον τομέα της μουσικής. Ωστόσο στην μουσική, αν και η νοερή εξάσκηση θεωρείται από τους περισσότερους ως μία οικεία έννοια, υπάρχει μία σύγχυση ως προς τις ανάλογα με το επιθυμητό αποτέλεσμα ενδεδειγμένες τεχνικές που μπορούν να ακολουθηθούν. Στην μουσικοεκπαιδευτική φιλολογία σε αντίθεση με τον τομέα του αθλητισμού (με εξαίρεση το πιάνο) δεν έχουν διατυπωθεί ακόμη οι αναλυτικές για το κάθε όργανο αλλά και την κάθε περίπτωση μέθοδοι και

στρατηγικές. Επίσης δεν έχει εδραιωθεί ακόμη η νοερή εξάσκηση ως μέρος του κύριου κορμού των μουσικοεκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών. Μέσω της εμπειριστατωμένης ενημέρωσης και εκπαίδευσης του μουσικού κόσμου αλλά και μίας ενισχυμένης διεπιστημονικής ερευνητικής δραστηριότητας που να εμπλέκει τους τομείς της μουσικής/μουσικοπαιδαγωγικής, της αθλητικής και μουσικής ψυχολογίας, του αθλητισμού, και των νευροεπιστημών με σκοπό την εύρεση και διατύπωση κατάλληλων και προσαρμοσμένων στην εκάστοτε ανάγκη πρακτικών νοερής εξάσκησης, θα μπορούσαν να δοθούν στην διάθεση των μουσικών τα κατάλληλα εργαλεία νοερής εξάσκησης. Στην Ελλάδα, θα υπήρχε από ότι φαίνεται το ενδιαφέρον αλλά και το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό για τα παραπάνω. Μέσω μίας συνειδητής και συστηματικής χρήσης των κατάλληλων τεχνικών νοερής εξάσκησης, η οποία θα αποτελούσε σταθερό μέρος της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης θα μπορούσαν να βελτιωθούν σημαντικά οι απαραίτητες γνωστικές και κινητικές δεξιότητες για την εκμάθηση και εκτέλεση της μουσικής.

Βιβλιογραφία

- Bartha, P. (2017). "Analogy and Analogical Reasoning." *Plato.stanford.edu*. ανακτ. 16/04/2017 από <https://plato.stanford.edu/entries/reasoning-analogy/>.
- Bernardi, N. F., De Buglio, M., Trimarchi, P. D., Chielli, A., & Bricolo, E. (2013). Mental practice promotes motor anticipation: Evidence from skilled music performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, (JUL). DOI: 10.3389/fnhum.2013.00451
- Breithaupt, R. M. (1912). *Die natürliche Klaviertechnik*. Leipzig: Kahnt.
- Buchbinder, R. (2006). Rudolf Buchbinder über seine Lehrer, seine Prinzipien und seine Ehe. *Klavier*, 6, 3-6.
- Burzik, A. (2006). Üben im Flow. Στο Mahler, U. (2006). *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden* (pp. 287-311). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Cerebral cortex. (2017). *En.wikipedia.org*. Retrieved 25 April 2017, from https://en.wikipedia.org/wiki/Cerebral_cortex
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: With contributions by Isabella Csikszentmihalyi [and others]*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Driskell, J. E., Copper, C. & Moran, A. (January, 1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 481-492. DOI 10.1037/0021-9010.79.4.481
- Eberspächer, H. (2007). *Mentales Training: Das Handbuch für Trainer und Sportler*. München: Copress Sport.
- Eberspächer, H., Immenroth, M., & Mayer, J. (January 01, 2002). Sportpsychologie – ein zentraler Baustein im modernen Leistungssport. *Leistungssport*, 4-10.
- Evelyn, I. B. (December 01, 1984). EMG Quantification of Mental Rehearsal. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 3, 899-906.
- Feltz, D. L., & Landers, D. M. (March 01, 1983). The Effects of Mental Practice on Motor Skill Learning and Performance: A Meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.

- Feltz, D. L., Landers, D. M., & Becker, B. J. (1988). *A revised meta-analysis of the mental practice literature on motor skill learning*. Στο Druckmann, D., & Swets, J.A., (Eds.). *Enhancing human performance: Issues, theories and techniques* (pp. 61-101, Appendix B). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Franken, R. E. (2002). *Human motivation*. Belmont, Calif: Wadsworth/Thompson Learning.
- Fritz Kreisler on Violin Playing. - "The Etude" Music Magazine, August, 1910. Etudemagazine.com. Ανακτ. 18/4/2017, από <http://etudemagazine.com/etude/1910/08/fritz-kreisler-on-violin-playing.html>
- Green, B., & Gallwey, W. T. (1987). *The inner game of music: overcome obstacles, improve concentration and reduce nervousness to reach a new level of musical performance*. London: Pan Books.
- Gregg, M., & Clark, T. (2007). Theoretical and practical applications of mental imagery. Στο A. Williamon and D. Coimbra (Eds). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 295-300). Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen: Utrecht.
- Gregg, M., Hall, C., & Nederhof, E. (January 01, 2005). The Imagery Ability, Imagery Use, and Performance Relationship. *Sport Psychologist*, 19, 93-99.
- Gruzelier, J. (January 01, 2009). A theory of alpha/theta neurofeedback, creative performance enhancement, long distance functional connectivity and psychological integration. *Cognitive Processing*, 10, 101-109. DOI 10.1007/s10339-008-0248-5
- Gruzelier, J., & Egner, T. (2004). Physiological self-regulation: Biofeedback and Neurofeedback. Στο A. Williamon (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Guttmann, G. (1990). *Lernen--die wunderbare Fähigkeit, geistige und körperliche Funktionen verändern zu können*. Wien: Hpt-Verlagsgesellschaft.
- Haddon, E. (2008). *What does mental imagery mean to university music students and their professors?* Στο A. Williamon and D. Coimbra (Eds). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 301-306). Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen: Utrecht
- Heuer, H. (1985). Wie wirkt mentale Uebung? *Psychologische Rundschau*, 36(4), 191-200.
- Jacobson, E. (2011). *Entspannung als Therapie: Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klöppel, R. (1996). *Mentales Training für Musiker: Leichter lernen, sicherer auftreten*. Kassel: Bosse.
- Kolb, B., Muhammad, A., & Gibb, R. (September 01, 2011). Searching for Factors Underlying Cerebral Plasticity in the Normal and Injured Brain. *Journal of Communication Disorders*, 44(5), 503-514.
- Kosnick, H. (1971). *Busoni: Gestaltung durch Gestalt*. Regensburg: Bosse.
- Krulwich, R. (2017). *Glenn Gould in Rapture*. Ανακτ. 29/09/2017 από

- <http://www.npr.org/sections/krulwich/2014/09/04/345576795/glenn-gould-in-rapture>
- Langeheine, L. (1996). *Üben mit Köpfchen: Mentales Training für Musiker*. Frankfurt am Main: Zimmermann.
- Leimer, K., & Giesecking, W. (1935). *Modernes Klavierspiel nach Leimer-Giesecking; mit zahlreichen Notenbeispielen*. Mainz: Schott.
- Leimer, K., & Giesecking, W. (2011). *Modernes Klavierspiel: Mit Ergänzung Rhythmik, Dynamik, Pedal*. Mainz: B. Schott.
- Mantel, G. (1987). *Cello üben: E. Methodik d. Übens für Streicher; von d. Analyse zur Intuition*. Mainz: Schott.
- Mantel, G. (2001). *Einfach üben: 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*. Mainz: Schott.
- Mayer, J., & Hermann, H. D. (2009). *Mentales Training: Grundlagen und Anwendung in Sport, Rehabilitation, Arbeit und Wirtschaft*. Berlin: Springer Berlin.
- Orloff-Tschekorsky, T. (1996). *Mentales Training in der musikalischen Ausbildung: Das Orloff-Mentalsystem*. Aarau, Schweiz: Musiked. Nepomuk.
- Pascual-Leone, A., Nguyet, D., Cohen, L. G., Brasil-Neto, J. P., Cammarota, A., & Hallett, M. (January 01, 1995). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of Neurophysiology*, 74(3), 1037-1045.
- Petermann, F., & Vaitl, D. (2000). *Handbuch der Entspannungsverfahren: [Band 1]*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Pohl, C. (2006). Mentales Üben. Στο U. Mahler, (2006). *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden* (pp. 287-311). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Rodgers, W., Hall, C., & Buckolz, E. (September 01, 1991). The effect of an imagery training program on imagery ability, imagery use, and figure skating performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(2), 109-125.
- Rubinstein, A. (2004). *Mein glückliches Leben*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Steinhausen, F. A. (2012). *Über die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik*. S.I.: Book Renaissance.
- Theiler, A. M., & Lippman, L. G. (October, 1995). Effects of Mental Practice and Modeling on Guitar and Vocal Performance. *The Journal of General Psychology*, 122(4), 329-343.
- Todes, A. (2017) "Editor's blog: Fritz Kreisler's telling me not to practise - The Strad." *The Strad*. Avakt.18/04/2017 από <http://www.thestrad.com/editors-blog-fritz-kreislers-telling-me-not-to-practise/>.
- Varró, M. (1958). *Der lebendige Klavierunterricht: Seine Methodik und Psychologie*. Hamburg [etc.]: Simrock.
- Vernon, D. (2009). *Human potential: Exploring techniques used to enhance human performance*. New York: Routledge.
- Τσακαλίδης, Σ. (2012). *Μια σύγχρονη διαδικασία πρακτικής της εκτέλεσης και η εφαρμογή της στο κοντσέρτο για βιολί και ορχήστρα του Δημήτρη Δραγατάκη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και

Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτ. 18/04/2017 από
<http://hdl.handle.net/2159/15081>.

Η ελληνοαυστριακή φλαουτίστα **Ρία Γεωργιάδου** είναι μία πολύπλευρη μουσικός με ευρύ ρεπερτόριο και έντονη διεθνή συναυλιακή δραστηριότητα. Της έχει αφιερωθεί πληθώρα έργων και έχει παίξει και ηχογραφήσει πολυάριθμες Α΄ εκτελέσεις. Διεθνή βραβεία, υποτροφίες και διακρίσεις πλαισιώνουν το βιογραφικό της. Έλαβε τη μουσική της εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη (δίπλωμα Ν.Ω.Θ.), στο Λιντς (πτυχίο Anton Bruckner University), στο Φράϊμπουργκ (μεταπτυχιακές σπουδές Musikhochschule Fr. i. Br.), κοντά σε σημαντικούς δασκάλους όπως οι Robert Aitken, Janos Balint, Kathinka Pasveer-Karlheinz Stockhausen. Επίσης παρακολούθησε τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών «Διαπαιδαγώγηση Αναπνοής, Φωνής, Κίνησης» με τον Dr. Bernhard Riebl στο Πανεπιστήμιο Μουσικής και Παραστατικών Τεχνών της Βιέννης. Διδάσκει φλάουτο, τεχνικές χαλάρωσης και νοερή εξάσκηση για πνευστούς στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Ιδιαίτερο πεδίο του ενδιαφέροντός της αποτελεί η αξιοποίηση και δικτύωση διαφόρων επιστημονικών πεδίων προς όφελος της εξέλιξης και προαγωγής μουσικών και μουσικοπαιδαγωγικών περιεχομένων. Ηλ. διευθ.: riageo@ionio.gr

Mental practice. From sports to music: Applications, possibilities, perspectives

Ria Georgiadis

Mental practice or else mental training or mental rehearsal has been developed in the context of sports psychology and is systematically applied in sports, particularly for enhancing learning processes and performance. Depending on the desired outcome (skill automatization, performance, self-awareness, arousal level, motivation, etc.) athletes choose the appropriate mental practice technique. Mental training is a widely spread term and is found wherever peak performance is required (Eberspächer et al., 2002). Mental practice procedures are applied in fields such as medicine, particularly surgery, dentistry and medical and physical rehabilitation, aviation, and professional military training. In music, the idea of mental preparation has a broad acceptance, being a part of a musician's everyday vocabulary and is associated with standard learning and performance procedures. Beyond that though, there seems to be a lack of common understanding as to what exactly mental practice implies, when and where it can be applied in the field of music performance and pedagogy and which procedures can be used. Much more, when used, it tends to be used at will, according to the background, training, personality and sensory preferences of each musician (Haddon, 2007). Lead by the example of mental practice in sports, this article attempts to inform about the possibilities, the procedures and the ways of applying mental practice in music, to encourage the music performer and pedagogue to a more systematic application of it, to contribute to a more integrated and methodical approach of mental practice by musicians and conduce to its integration into the music education curricula.

Keywords: mental practice, mental training, mental imagery, music performance enhancement, multi-sensory imagery, music practice-procedures.

*Greek-Austrian flutist **Ria Georgiadis** is a versatile musician with a broad repertoire and a busy concert schedule. A great number of compositions have been dedicated to her and premiered by her. She has been awarded a number of international prizes and scholarships Ria received her musical education in Thessaloniki (New Conservatory), Linz, Austria -Anton Bruckner University, University of Music Freiburg-Germany (Prof. Robert Aitken). Furthermore she attended postgraduate studies in "Breathing and Voice Education for Windplayers" with Dr. Bernhard Riebl at the University of Music and Performing Arts Vienna. Additional studies with Karlheinz Stockhausen - Kathinka Pasveer and Janos Balint (Budapest) have been of formative influence. Ria is a sought after pedagogue and teaches flute, relaxation techniques and mental training for wind players at the Department of Music Studies of the Ionian University, Greece. A special field of her interest is the application and crosslinking of knowledge and findings gained in various fields of science in order to permeate and promote musical and music-related educational contents.*

E-mail: riageo@ionio.gr

MOOCs και μουσική εκπαίδευση: Μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί

Γιάννης Μυγδάνης
Μαίη Κοκκίδου

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses, MOOCs) αποτελούν μία πρόσφατη πρόταση στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η απήχρησή τους στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη αυξάνεται εκθετικά. Βασίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών και έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς. Η πλειονότητα των MOOCs αναπτύσσεται από γνωστά πανεπιστήμια που προσφέρουν τα μαθήματά τους σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες και καλύπτουν ένα ευρύ γνωστικό φάσμα. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα MOOCs αποτελούν επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ άλλοι είναι πιο επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης παρέχονται MOOCs από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, με ποικίλο περιεχόμενο και με έμφαση στη μουσική τεχνολογία. Άτομα από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, ανεξαρτήτως μουσικού υποβάθρου έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα, στις περισσότερες περιπτώσεις με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της φιλοσοφίας και του τρόπου διάρθρωσης των MOOCs στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Μετά από ενδελεχή έρευνα εντοπίστηκαν αρκετές εκατοντάδες μουσικά MOOCs από τα οποία επιλέχθηκαν 110 από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες, βάσει της επισκεψιμότητας αυτών, όπου συγκρότησαν και το δείγμα της έρευνας. Σε αυτό το υλικό εξετάστηκε το πλαίσιο πραγματοποίησης των μαθημάτων, το παιδαγωγικό μοντέλο που χρησιμοποιείται, το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι μορφές αξιολόγησης. Στη συζήτηση αναπτύσσονται συνοπτικά κάποιοι προβληματισμοί αναφορικά με την παροχή γνώσης και την αποτελεσματικότητα αυτής την νέας μορφής μουσικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, MOOCs, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Διαδικτυακή διδασκαλία-μάθηση.

Εισαγωγή

Η διαδικτυακή εκπαίδευση (*online education*) γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια και αποκτά το δικό της στίγμα στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη (Allen & Seaman, 2014). Άτομα από διαφορετικά μέρη του πλανήτη έχουν πλέον τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζεται και εκπονείται χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά από τον τόπο κατοικίας τους (Carplan & Graham, 2008). Η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητά της διαδικτυακής εκπαίδευσης έναντι του παραδοσιακού μοντέλου εκπαίδευσης έχει γίνει αντικείμενο μελέτης (Loeckx, 2015) και τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στο ότι είναι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις –παρά το ίδιο το υλικό– που εξασφαλίζουν το ζητούμενο της κατάκτησης της γνώσης (Krause, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, έχει

αναπτυχθεί μία νέα μορφή διαδικτυακών μαθημάτων, τα MOOCs (Yuan & Powell, 2013).

Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs)

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (*Massive Open Online Courses*, MOOCs) εντοπίζονται για πρώτη φορά στα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα το 2008 (Yuan & Powell, 2013) και έγιναν ευρέως γνωστά το 2012 από το πανεπιστήμιο του Stanford, που ήταν από τα πρώτα ιδρύματα που προσέφερε μαθήματα σε αυτή τη μορφή (Breslow et al., 2013). Έκτοτε αναπτύχθηκαν αρκετές διαδικτυακές πλατφόρμες που παρέχουν MOOCs για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Liyanagunawardena et al., 2013) –συμπεριλαμβανομένων και μαθημάτων μουσικής– που διακρίνονται σε κερδοσκοπικές και μη κερδοσκοπικές (ClassCentral, 2016· Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014).

Το αρκτικόλεξο MOOC προέρχεται από τέσσερις λέξεις που εκφράζουν τη βασική φιλοσοφία του. Τα MOOCs μαθήματα είναι «Massive» καθώς στοχεύουν σε μία ευρείας κλίμακας συμμετοχή ατόμων από διάφορα σημεία του πλανήτη (Karsenti, 2013). Είναι «Open» καθώς βασικός πυλώνας της φιλοσοφίας είναι η ελεύθερη διάδοση της γνώσης ανεξαρτήτως οικονομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών (Klemencic & Fried, 2007) σε ένα διαδικτυακό «Online» περιβάλλον. Τέλος, αποτελούν «Courses» καθώς περιλαμβάνουν συγκεκριμένο οργανόγραμμα διάρθρωσης της ύλης και αξιολόγηση των συμμετεχόντων (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες μαθημάτων MOOC που διαφέρουν ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση. Η πρώτη κατηγορία με τίτλο cMOOCs βασίζεται στη συνεργατική θεωρία μάθησης (Stewart, 2013) και μέχρι το 2010, σύμφωνα με τους Yuan και Powell (2013), αφορούσε στο σύνολο των διαθέσιμων μαθημάτων. Βασική φιλοσοφία είναι ότι η μάθηση βασίζεται στον πλουραλισμό των απόψεων μέσω μιας διαδικασίας σύνδεσης των πηγών πληροφορίας (Karsenti, 2013) ενώ βασικός πυλώνας αποτελεί η ανάπτυξη μαθημάτων από άτομα με κοινή στρατηγική και φιλοσοφία χωρίς θεσμικούς περιορισμούς (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αντίθετα, τα xMOOCs, τα οποία κυριαρχούν πλέον σε αριθμητική βάση (ClassCentral, 2016), ακολουθούν μία συμπεριφοριστική προσέγγιση στη μετάδοση της γνώσης (Marshall, 2013). Η διάρθρωση των xMOOCs προσδιορίζεται από πανεπιστημιακά ιδρύματα και η απόκτηση μαθησιακών εμπειριών από τους σπουδαστές πιστοποιείται μέσω της αξιολόγησης. Η αφομοίωση του περιεχομένου πραγματοποιείται μέσω προβολής βίντεο και κουίζ (Yuan & Powell, 2013). Με αυτό τον τρόπο, οι χρήστες λαμβάνουν μία ξεχωριστή μαθησιακή εμπειρία αποτελούμενη από δραστηριότητες, αυτοαξιολογήσεις και ανάπτυξη σχέσεων σε ετερογενή δίκτυα βασισμένα σε ένα πλούσιο γνωστικό περιβάλλον (Amo et al., 2014). Οι επικριτές των xMOOC, αν και αποδέχονται ότι πρόκειται για μία καινούρια επιτυχημένη εκπαιδευτική πρακτική, σημειώνουν ότι δεν υλοποιείται ακόμα σωστά στο περιβάλλον του διαδικτύου (Conole, 2014).

MOOCs: εκπαιδευτική φιλοσοφία, διδακτικές προσεγγίσεις και πρόγραμμα σπουδών

Η ευρεία και ταχύτατη εξέλιξη και διάδοση των MOOCs αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι τα MOOCs αποτελούν το πιο σημαντικό πείραμα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αν και είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, τα MOOCs, έχουν υπολογίσιμη παρουσία και δυναμική στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο και εξαπλώνονται με ραγδαίο ρυθμό καθώς κάθε χρόνο παρατηρείται 20% αύξηση των προσφερόμενων μαθημάτων (ClassCentral, 2016). Πολλοί κάνουν λόγο για μία νέα εκπαιδευτική καινοτομία αλλά υπάρχουν και εκείνοι που είναι επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες για την απουσία ενός συγκροτημένου διδακτικού μοντέλου (Vardi, 2012· Krause, 2013) και υποστηρίζουν ότι ο τρόπος λειτουργίας των MOOCs οδηγεί σε μία μαθησιακή εμπειρία χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο (Marshall, 2013) και εν τέλει στην υποβάθμιση της μάθησης (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Ο Siemens (2005), που αναφέρεται ως δημιουργός του πρώτου MOOC, καταλήγει ότι η μεγαλύτερη πρόκληση δεν είναι η ανάπτυξη διαδικτυακών μαθημάτων με βάση το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο είναι πολύ εύκολο να ενσωματωθεί, αλλά η δημιουργία ενός ευρύτερου ανοιχτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, κατάλληλου για μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων, από την κατάκτηση γνώσεων έως την ανάπτυξη σκέψης. Ο Vardi (2012), παρά τη σκληρή κριτική που ασκεί στα MOOCs, καταλήγει ότι ο τρόπος δομής και χρήσης βιντεοσκοπημένων διαλέξεων δεν απέχει από ένα παραδοσιακό μάθημα σε πανεπιστήμιο όπου ο διδάσκων μονολογεί σε αμφιθέατρα. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντίληψης ο Krause (2013) θεωρεί ότι ίσως είναι καλύτερα να συγκρίνουμε τις γνώσεις που παρέχει ένα MOOC με ένα βιβλίο και όχι με ένα το παιδαγωγικό μοντέλο ενός παραδοσιακού τύπου μαθήματος.

Το πρόγραμμα σπουδών των MOOCs συστήνεται ως syllabus και η διάρθρωσή του είναι κοινή για όλα τα γνωστικά πεδία (Clark, 2013). Ο σχεδιασμός του βασίζεται στην συλλογή ανεξάρτητων πληροφοριών που συνδέονται με κάποιο τρόπο (Loechx, 2015) και αναπτύσσονται σε ένα αμετάβλητο και σταθερό πλαίσιο. Το πρόγραμμα δεν είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε χρήστη (Altbach, 2014). Συνήθως, η ανάπτυξη του βασίζεται σε ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το ίδιο πανεπιστήμιο με την παραδοσιακή ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσαρμοσμένο σε μία «cut & paste» έκδοση (Walker & Loch, 2014). Εν τούτοις, ο Downes (2013) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις και χρειάζεται ειδική μελέτη για την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου MOOC για ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο σε μία δεδομένη περίπτωση. Επί του παρόντος, τα MOOCs αναμένεται ότι θα επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και δεν είναι ορατό το μέλλον αναφορικά με τις απαιτούμενες αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης αυτών των μαθημάτων από τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Littlefield, 2013).

Ο Clark (2013) διαπιστώνει ότι η διάρθρωση και ο τρόπος οργάνωσης παραμένει αμετάβλητος για όλα τα MOOCs και στηρίζεται κυρίως στη χρήση

μαγνητοσκοπημένων βίντεο. Τα τελευταία απευθύνονται σε όλους τους χρήστες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη δημογραφικά χαρακτηριστικά ή ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης (Bowman, 2014) και χωρίς να δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης από τους διδάσκοντες (Τσώνη κ.ά., 2013) καθώς αυτοί δεν μπορεί να είναι διαθέσιμοι για όλο το πλήθος των σπουδαστών που παρακολουθούν το μάθημα (βλ. Pappano, 2012). Για τον λόγο αυτό, παρόλο που ο διδάσκων εμφανίζεται ως φορέας της γνώσης, έρευνες καταδεικνύουν ότι το βασικό κριτήριο επιλογής ενός MOOC αποτελεί το περιεχόμενο του μαθήματος και όχι ο ίδιος ο διδάσκων (Τσώνη κ.ά., 2013).

Στα MOOCs, έχει παρατηρηθεί ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων περιορίζεται σε ένα σχόλιο κατά μέσο όρο τη βδομάδα (Kolowich, 2013), με αποτέλεσμα ένα αίσθημα απομόνωσης από τους χρήστες (Παγγέ, 2012). Αυτό οδηγεί σε έλλειψη ενδιαφέροντος που, με τη σειρά της, συνδέεται με τα μεγάλα ποσοστά αποχώρησης από ένα μάθημα MOOC (Onah et al., 2014). Τα ποσοστά αποχώρησης σε ένα MOOC είναι πολύ υψηλά και κυμαίνονται μεταξύ 80% και 95% (Yuan & Powell, 2013· Meyer, 2012), κάτι που σε συνδυασμό με τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας (Breslow et al., 2013) εγείρει προβληματισμό για το πλαίσιο εφαρμογής τους (Downes, 2013). Οι λόγοι αποχώρησης ιεραρχικά είναι: η έλλειψη ενδιαφέροντος, η έλλειψη χρόνου, το γνωστικό επίπεδο και οι δεξιότητες τεχνολογίας, καθώς και οι κακές εμπειρίες και οι προσδοκίες (Onah et al., 2014). Σε αυτά μπορεί να προστεθεί και η ευκολία της εγγραφής εγγραφή στα μαθήματα και το γεγονός ότι δεν απαιτείται κάποιου είδους δέσμευση από τον συμμετέχοντα για την ολοκλήρωση του μαθήματος καθώς οι εργασίες είναι προαιρετικές. Υποχρεωτικές εργασίες απαιτούνται μόνο σε περίπτωση που ο σπουδαστής θέλει να λάβει κάποια πιστοποίηση ή έναν τίτλο επάρκειας. Οι συμμετέχοντες στα MOOCs μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες: συμμετέχοντες με περιστασιακή συμμετοχή (*Lurking Participants*), μετρίως ενεργοί συμμετέχοντες (*Moderately Active Participants*) και ιδιαίτερος ενεργοί συμμετέχοντες (*Memorably Active Participants*) (βλ. Τσώνη κ.ά., 2013). Επίσης, προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση στα MOOCs (π.χ., εκπόνηση ομαδικών εργασιών) που αν και είναι πρακτικά εφικτή, δεν εφαρμόζεται λόγω των μεγάλων ποσοστών αποχώρησης (Meyer, 2012).

Οι τρόποι αξιολόγησης σε ένα MOOC αποτελεί ένα ζήτημα με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Μία πρακτική εφαρμογή αφορά στη χρήση αυτόματων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ή εργασιών που αξιολογούνται από τυχαίους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν το ίδιο μάθημα (*Peer grading*) (βλ. Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αλλά οι χρήστες δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αξιολογήσουν άλλους χρήστες (Ellison & Wu, 2008) ούτε θεωρούν έγκυρη την αξιολόγησή τους καθώς δεν προέρχεται από κάποιους που κατέχουν τη γνώση (Jones & Brenton, 2015). Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, στα παραδοσιακά μαθήματα, ο διδάσκων συνήθως χρησιμοποιεί διάφορους τύπους ανατροφοδότησης (π.χ., διόρθωση, διάλογος, υποδείξεις, αναδιατύπωση, διευκρίνιση, μεταγλωσσική ανάδραση) που σε συνδυασμό με ό,τι γνωρίζει ο κάθε σπουδαστής διαμορφώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Graesser et al., 2005). Αλλά στην περίπτωση των MOOCs, ο τρόπος αξιολόγησης περιορίζεται στη διόρθωση και τη διευκρίνιση (Beuls & Loeckx, 2015).

Στη βάση των μεθοδολογικών εργαλείων των MOOCs, και κατ' επέκταση της φιλοσοφίας τους, βρίσκεται η χρήση νέων τεχνολογιών οι οποίες προσφέρουν πλήθος δυνατοτήτων στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, μέσω της διάδρασης, των πολυμέσων και της επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών (Rennie & Morrison, 2013). Ωστόσο, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η χρήση νέων τεχνολογιών στα MOOCs δεν έχουν τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα μαθήματα περιορίζονται στη χρήση και παρακολούθηση βίντεο και PowerPoint, με ελάχιστη ενσωμάτωση εκπαιδευτικών δράσεων γεγονός που οδηγεί σε σαφή διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Conole, 2014). Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και στην άγνοια των προϋποθέσεων της αξιοποίησης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Conole, 2014· Mishra & Koehler, 2006).

Μουσική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση & μουσικά MOOCs

Οι νέες μουσικές τεχνολογίες μετασχημάτισαν τις αντιλήψεις μας για τη μουσική, εμπλούτισαν τους τρόπους της μουσικής επικοινωνίας και την πρόσβαση στη μουσική, επηρέασαν τις πρακτικές αξιοποίησης του ηχητικού-μουσικού υλικού και οδήγησαν στην αναθεώρηση των μουσικών δεξιοτήτων. Οι σπουδαστές μουσικής χρησιμοποιούν, πλέον σε ευρεία κλίμακα, ψηφιακές κοινωνικές πλατφόρμες με σκοπό την εκμάθηση ή ανταλλαγή μουσικής (Salavuo, 2008).

Στο πεδίο της εξ αποστάσεως και διαδικτυακής μουσικής εκπαίδευσης, οι εξελίξεις είναι ραγδαίες –όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενσωματώνουν περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (Burnard, 2007)– και το ερευνητικό ενδιαφέρον αυξάνεται σταδιακά (Loeckx, 2015) αν και όχι με γρήγορους ρυθμούς (Koutsouridou, 2014). Η προηγούμενη εμπειρία με την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής προσφέρει κάποια βάση δεδομένων ωστόσο δεν έχει δώσει απαντήσεις για τους άξονες των προγραμμάτων σπουδών, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μουσικοπαιδαγωγικών μοντέλων που είναι κατάλληλα στα υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης (Webster, 2007). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν είναι πάντα πρόθυμοι να ενσωματώσουν νέες τεχνολογίες στα μαθήματά τους, κυρίως λόγω έλλειψης εμπειρίας (Bauer, 2012· Rees, 2002).

Γενικά, είναι κοινός τόπος, ότι κάθε νέα στρατηγική, όπως είναι και η χρήση νέων τεχνολογιών, για να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των νέων μέσων και την ιδιαιτερότητα του γνωστικού πεδίου. Στην περίπτωση της μουσικής, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η φύση της ίδιας της μουσικής, οι περιορισμοί και οι ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης (Bowman, 2014) καθώς και οι σύγχρονες φιλοσοφικές τάσεις που κυριαρχούν στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. 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.

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην αξιοπιστία των παιδαγωγικών μοντέλων στα εξ αποστάσεως μουσικά προγράμματα. Οι Groulx και

Hernly (2010), ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησαν σε εννέα διαφορετικά εξ αποστάσεως προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, συμπεραίνουν ότι ούτε υπερτερούν ούτε μειονεκτούν έναντι των παραδοσιακών, αλλά αποτελούν ένα εργαλείο που τα πανεπιστήμια μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ανταποκριθούν στις συνεχώς εξελισσόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο Dammers (2009) καταλήγει ότι τα εξ αποστάσεως μουσικοπαιδαγωγικά μοντέλα στον σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο μουσικής μάθησης μπορούν να είναι εξίσου αποδοτικά με τα παραδοσιακά, ωστόσο υστερούν έναντι της «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διαδραστικής διδασκαλίας-μάθησης που αποτελεί το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στην εκμάθηση μουσικού οργάνου (Steels, 2015). Με αυτό τον τρόπο, στα εξ αποστάσεως προγράμματα εκμάθησης οργάνων, βασικό διδακτικό εργαλείο δεν είναι το μουσικό κείμενο αλλά η εικόνα όπου ο μαθητής παρατηρεί πώς ο διδάσκοντας κρατάει το όργανο, την κίνηση του σώματός του και όλους τους παράγοντες που καθορίζουν την μουσική έκφραση (Koutsouridou, 2014).

Αναφορικά με το παιδαγωγικό μοντέλο των προγραμμάτων των εξ αποστάσεως μουσικών μαθημάτων, ο Webster (2007) διαπιστώνει ότι υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά ευρήματα κάτι που επηρεάζει αρνητικά τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών. Παρόλο που δημιουργούνται συνεχώς νέοι εξ αποστάσεως κύκλοι μουσικών μαθημάτων, η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών γίνεται με αυθαίρετο τρόπο χωρίς να βασίζεται σε ερευνητικό υπόβαθρο (Means et al., 2009· Webster, 2007). Ο Loeckx (2015) συμπληρώνει 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.

Στον άξονα των μουσικών MOOCs το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι ακόμα πιο περιορισμένο. Ο Loeckx (2015) υποστηρίζει ότι σε αντίθεση με τα παλαιότερα εξ αποστάσεως μουσικά παιδαγωγικά μοντέλα που ήταν παθητικά και τα προγράμματα στατικά, χωρίς να δίνουν κίνητρα για μάθηση, τα MOOCs έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους τρόπους της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο Krause (2013), ύστερα από έρευνα δράσης που πραγματοποίησε στο μουσικό MOOC με τίτλο «Listening to World Music», παραθέτει μία σειρά προβληματισμών αναφορικά με τον τρόπο διάρθρωσης των προγραμμάτων, την αξιολόγηση, τα κίνητρα και το ποσοστό αποχώρησης και των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι ο τρόπος διάρθρωσης των μουσικών MOOCs είναι πανομοιότυπος με διαδικτυακά μαθήματα από άλλα γνωστικά πεδία, τα ποσοστά αποχώρησης είναι ανάλογα με τα υπόλοιπα MOOCs –δηλαδή μεταξύ 80% και 95% (Onah et al., 2014)– και οι μορφές αξιολόγησης είναι παρόμοιες με εκείνες που χρησιμοποιούνται σε άλλα γνωστικών πεδίων, δηλαδή ανατροφοδότηση μεταξύ των χρηστών και χωρίς πρακτική μουσική εφαρμογή. Ακόμα εντόπισε μειονεκτήματα στο μοντέλο αξιολόγησης με τους σπουδαστές-χρήστες στο ρόλο αξιολογητή καθώς αντιλήφθηκε ότι οι υπήρχαν σπουδαστές που δεν διάβαζαν τις απαντήσεις των άλλων και έστελναν τυποποιημένες αναφορές ως ανατροφοδότηση, παραβλέποντας ζητήματα λογοκλοπής. Αναφέρει το παράδειγμα ενός χρήστη που παρόλο που εντόπισε φαινόμενο λογοκλοπής έδωσε

βαθμό «άριστα» ώστε ο αξιολογούμενος να λάβει την πιστοποίηση επιτυχούς παρακολούθησης. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, την ουσία του μαθήματος και τα αποτελέσματα συμμετοχής σε ένα MOOC.

Προβληματική, σκοπός και δείγμα της έρευνας

Η προβληματική της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση του λιγοστού αριθμού ερευνών αναφορικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά των μουσικών MOOCs και η ανάγκη για δεδομένα που θα έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη βελτίωση αυτών. Ο σκοπός της έρευνας είναι μία πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας αναφορικά με τα μουσικά MOOCs καθώς και η διερεύνηση του περιεχομένου και των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων τους. Σε αυτή τη βάση, επιχειρείται μια πρώτη μελέτη περίπτωσης του πεδίου ώστε να αναδυθούν προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση των MOOCs στην μουσική εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως ακολούθως:

- Ποια είναι η θέση των μουσικών MOOCs στον παγκόσμιο χάρτη;
- Ποιοι είναι οι άξονες σχεδιασμού του προγράμματος, ποιο παιδαγωγικό μοντέλο κυριαρχεί και ποιες μορφές αξιολόγησης προκρίνονται;
- Ποιες είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που ενσωματώνουν;

Ο κόσμος του διαδικτύου είναι τόσο ευρύς και συνεχώς μεταβαλλόμενος κάτι που καθιστά αδύνατο την αναφορά σε όλα τα παρεχόμενα μουσικά MOOCs. Για αυτόν τον λόγο, το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 110 μουσικά MOOCs που προσφέρονται από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες. Η δημοτικότητα αυτών προσδιορίστηκε με το κριτήριο του αριθμού των εγγεγραμμένων χρηστών (ClassCentral, 2017). Το δείγμα των εκατόν δέκα (110) μουσικών MOOCs αναλύεται ποσοτικά ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Μέσω της ανάλυσης των στοιχείων και με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδύονται ποιοτικά χαρακτηριστικά που διαφωτίζουν σε μεγαλύτερο βάθος διάφορες πτυχές του φαινομένου.

Μουσικά MOOCs: ποσοτικά δεδομένα και ποιοτικά χαρακτηριστικά

Στις πλατφόρμες παροχής MOOCs, κάποιες προσφέρουν μαθήματα από ένα εύρος γνωστικών πεδίων ενώ άλλες περιορίζονται σε ειδικές περιοχές (Liyanagunawardena et al., 2013). Μία από τις πιο γνωστές πλατφόρμες είναι η Coursera,¹ με περισσότερα από 2.300 μαθήματα, εκ των οποίων 44 αμιγώς μουσικά. Άλλη αποτελεί η EdX,² η οποία παρέχει πάνω από 1.500 μαθήματα, από τα οποία τα 24 είναι μουσικά. Η πλατφόρμα FutureLearn³ διαθέτει 9 μουσικά μαθήματα ενώ η Kadenze,⁴ προσανατολίζεται στη «δημιουργική τεχνολογία» με 87 MOOCs εκ των οποίων τα 28

¹ <https://www.coursera.org/>

² <https://www.edx.org/>

³ <https://www.futurelearn.com/>

⁴ <https://www.kadenze.com/>

αφορούν αποκλειστικά πεδίο της μουσικής. Οι παραπάνω πλατφόρμες παρέχουν μαθήματα MOOCs που έχουν αναπτυχθεί από γνωστά πανεπιστήμια (Berklee College of Music, Harvard University κ.ά.) και ακολουθούν το πρότυπο των xMOOCs. Προσφέρονται δωρεάν, ενώ υπάρχει οικονομική επιβάρυνση σε περίπτωση χορήγησης πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης.

Εκτός από τις παραπάνω πλατφόρμες, υπάρχει πλήθος φορέων παροχής μουσικών μαθημάτων σε μορφή MOOC που όμως στον παγκόσμιο διαδικτυακό χάρτη παρουσιάζουν μικρά ποσοστά επισκεψιμότητας και συνεπώς δεν λαμβάνονται υπόψη στο δείγμα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της πλατφόρμας Udemy,⁵ όπου τα μαθήματα παρόλο που δεν αναπτύσσονται από πανεπιστημιακούς φορείς, ανήκουν στη φιλοσοφία των xMOOCs. Η εν λόγω πλατφόρμα φιλοξενεί πάνω από 45.000 MOOCs εκ των οποίων τα 1.400 αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής και τα 84 από αυτά παρέχονται δωρεάν.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τα μουσικά MOOCs που παρέχονται από τις παραπάνω πλατφόρμες. Όπως φαίνεται, στο συνολικό δείγμα των εκατόν τεσσάρων (104) μουσικών MOOCs από τις εν λόγω πλατφόρμες περιλήφθηκαν επιπλέον έξι (6) μαθήματα στην κατηγορία «Λοιπές Πλατφόρμες», με βάση τα ποσοστά επισκεψιμότητας και εγγραφής χρηστών (ClassCentral, 2016). Τα ποσοτικά στοιχεία βάσει των οποίων έγινε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων αφορούν το πλήθος των μαθημάτων, τη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης του κύκλου μαθημάτων, το προαπαιτούμενο γνωστικό επίπεδο, τη διάρκεια ατομικής ενασχόλησης για την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος και τέλος τη θεματολογία. Το διακριτικό της παύλας («-») σημαίνει ότι οι διαδικτυακές πλατφόρμες δεν παρέθεται τα ανάλογα στοιχεία.

Όπως φαίνεται από τη δεύτερη στήλη του παρακάτω πίνακα, τα μουσικά MOOCs αποτελούν μικρό ποσοστό (<2%) του συνολικού αριθμού των μαθημάτων που αντιστοιχούν σε κάθε πλατφόρμα, με εξαίρεση την πλατφόρμα Kadenze, η οποία είναι προσανατολισμένη στις δημιουργικές τέχνες μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μουσικών MOOCs διαρκεί τέσσερις έως επτά βδομάδες (βλ. Πίνακα 2), ενώ αναφορικά με το απαιτούμενο ατομικό χρόνο ενασχόλησης για την επιτυχή περάτωση του μαθήματος φαίνεται ότι τα περισσότερα MOOCs απαιτούν ένα χρονικό διάστημα εύρους δύο έως τεσσάρων ώρες εβδομαδιαίως (βλ. Πίνακα 3).

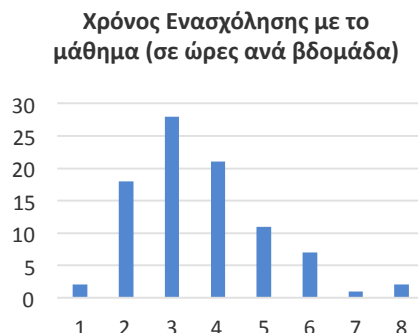
Πλατφόρμα	Αριθμός Μουσικών MOOCs	Ποσοστό επί των Συνολικών MOOCs	Διάρκεια Διεξαγωγής (σε βδομάδες)	Απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης (σε ώρες)
Coursera	44	1.9 %	4 – 12	1 – 8
Kadenze	28	32.1 %	4 – 12	
EdX	24	1.2 %	3 – 12	3 – 5
Futurelearn	9	1.2 %	2 – 7	3 – 6
Λοιπές	6	-	-	-

Πίνακας 1: Διαδικτυακές πλατφόρμες παροχής μουσικών MOOCs

⁵ <https://www.udemy.com/>

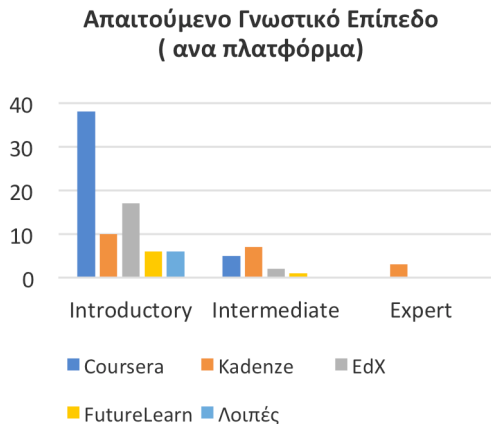


Πίνακας 2

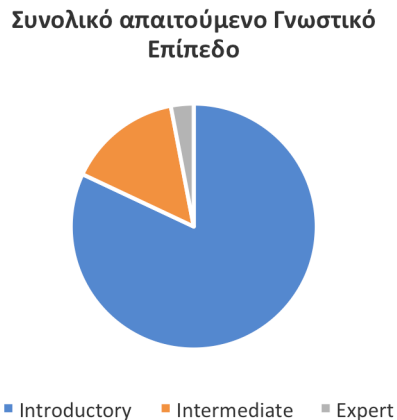


Πίνακας 3

Η συντριπτική πλειονότητα (82%) των μουσικών μαθημάτων είναι εισαγωγικού επιπέδου μαθήματα. Το 15% των MOOCs είναι μέτριας δυσκολίας, ενώ μόνο το 3% απευθύνεται σε άτομα που επιζητούν την παροχή εξειδικευμένης μουσικής γνώσης (βλ. Πίνακα 4β). Αξίζει να τονιστεί ότι τα τελευταία παρέχονται από την πλατφόρμα Kadenze (βλ. Πίνακα 4α).



Πίνακας 4α



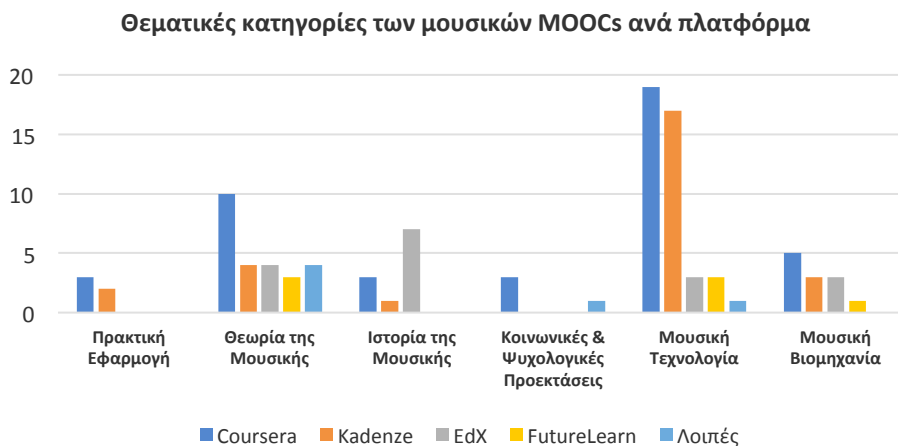
Πίνακας 4β

Όλα τα MOOCs διαθέτουν ένα πρόγραμμα που αναφέρεται ως syllabus. Στο περιεχόμενό του περιγράφονται με συνοπτικό τρόπο οι μαθησιακές εμπειρίες που αναμένεται να αποκτήσει ο χρήστης μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις και ανάλογα με την πλατφόρμα, αναγράφονται επιπλέον πληροφορίες όπως το γνωστικό απαιτούμενο επίπεδο, η διάρκεια διάρθρωσης του μαθήματος, ο απαιτούμενος ατομικός χρόνος ασχολίας με το υλικό του μαθήματος, το

κόστος της πιστοποίησης κ.ά. Δεν αναγράφεται ο σκοπός του μαθήματος και όταν παρατίθεται, ουσιαστικά περιγράφει κάποιες προσδοκώμενες μαθησιακές εμπειρίες. Οι διδακτικές ενότητες που καλύπτονται είναι οργανωμένες σε εβδομαδιαία βάση και συνήθως ο αριθμός των βδομάδων που διαρκεί ένα MOOC, δηλώνει και τον αριθμό των ενοτήτων που περιλαμβάνονται στην ύλη. Σε μερικές περιπτώσεις η τελευταία βδομάδα αποτελεί ανακεφαλαίωση του συνολικού περιεχόμενου. Ως προς τη διάρθρωσή τους, τα προγράμματα αυτά ακολουθούν ένα καθαρά γραμμικό μοντέλο ανάπτυξης.

Τα μουσικά MOOCs κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενο των μαθημάτων και ανεξαρτήτως διαδικτυακής πλατφόρμας. Σε αυτή την ανάλυση, κάθε μάθημα εντάχθηκε σε μία μόνο κατηγορία. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που το περιεχόμενο των μαθημάτων μπορούσε να ενταχθεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες, επιλέχθηκε η επικρατέστερη. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν έχουν ως ακολούθως (βλ. Πίνακα 5):

- **Πρακτική εφαρμογή μουσικής:** η κατηγορία περιλαμβάνει όλα τα μαθήματα που αφορούν στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου ή την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με πρακτικές εφαρμογές (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός).
- **Στοιχεία θεωρίας της μουσικής:** αφορά σε όλα τα MOOCs που διαπραγματεύονται θέματα θεωρίας, αρμονίας, ανάπτυξης ακουστικών δεξιοτήτων, ανάγνωσης μουσικού κειμένου κ.λπ.
- **Ιστορία της μουσικής:** αφορά μαθήματα που αναλύουν μουσικά ζητήματα ιστορικής φύσης σχετικά με τη Δυτική λόγια μουσική, τη δημοφιλή μουσική καθώς και μουσικών του κόσμου.
- **Κοινωνικές & ψυχολογικές προεκτάσεις της μουσικής:** η κατηγορία περιλαμβάνει μαθήματα που δίνουν έμφαση κυρίως στη διασύνδεση του πεδίου της μουσικής με την κοινωνία, καθώς και σε ζητήματα μουσικής ψυχολογίας.
- **Μουσική τεχνολογία:** αφορά την εκμάθηση συγκεκριμένων μουσικών λογισμικών και προγραμμάτων ή θεωρητικές πληροφορίες σχετικά με τη μουσική τεχνολογία
- **Μουσική βιομηχανία:** περιλαμβάνει μουσικά MOOCs που διαπραγματεύονται θέματα οικονομικής και νομικής φύσεως, καθώς και ζητήματα προώθησης σε συνάρτηση με το πεδίο της μουσικής κατανάλωσης.



Πίνακας 5

Από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι η πλειονότητα των παρεχόμενων μουσικών MOOCs αφορά στη μουσική τεχνολογία (43%). Ακολουθούν MOOCs με επίκεντρο τη θεωρία της μουσικής με ποσοστό 25% και έπονται τα μαθήματα με θεματολογία τη μουσική βιομηχανία (12%). Στη συντριπτική πλειονότητα, τα μαθήματα περιορίζονται στη απόκτηση θεωρητικής γνώσης, ενώ όσα έχουν πρακτική εφαρμογή, όπως είναι η εκμάθηση μουσικού οργάνου ή η μουσική σύνθεση, καλύπτουν μόνο το 5% του συνόλου. Κατά την ομαδοποίηση των μουσικών μαθημάτων σε θεματικές ενότητες, παρατηρήθηκε επίσης ότι κάθε μάθημα περιορίζεται σε έναν συγκεκριμένο μουσικό άξονα. Σε ένα γενικό πλαίσιο, διακρίνεται μία ποσοστιαία αναλογία των θεματικών συντεταγμένων σε κάθε διαδικτυακή πλατφόρμα, με εξαίρεση την ενότητα περί της ιστορίας της μουσικής όπου η πλατφόρμα EdX παρουσιάζει τα περισσότερα μαθήματα. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι αυτά τα μαθήματα παρέχονται από τον ίδιο πανεπιστημιακό φορέα, έχουν μικρή διάρκεια και διαπραγματεύονται κοινή θεματολογία και υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ένα ενιαίο μάθημα.

Τα μισά και πλέον μαθήματα παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής ημερομηνίας έναρξης από τον χρήστη ο οποίος μπορεί να τα παρακολουθήσει με τον δικό του ρυθμό μάθησης. Το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στα MOOCs είναι τα μαγνητοσκοπημένα βίντεο. Εκτός των βίντεο, το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει εισηγήσεις με τη χρήση PowerPoint, αρχεία ή/και επισκέψεις σε ιστοσελίδες. Αυτό ισοδυναμεί με την πρακτική της διάλεξης όπου το παιδαγωγικό μοντέλο του μαθήματος είναι αποκλειστικά δασκαλοκεντρικό. Παρόλο που κάθε σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης, από τις διαδικασίες εκλείπει το στοιχείο της ευελιξίας. Σε ελάχιστα μουσικά MOOCs εντοπίστηκαν ομαδικού τύπου εργασίες, οι οποίες όμως πρακτικά ήταν ατομικές καθώς κάθε μέρος της ομαδικής εργασίας είχε τη δική του αυτονομία. Για παράδειγμα, στη δημιουργία ενός τραγουδιού, ένας χρήστης μπορεί να αναλάβει να γράψει τους στίχους και στη

συνέχεια, ένας άλλος χρήστης –με τυχαία επιλογή– αναλαμβάνει να συνεισφέρει στην εργασία με τη ρυθμική επένδυση των στίχων. Σε αλλαγή ενότητας (σύνθεση), ένας τρίτος χρήστης αναλαμβάνει να συνεχίσει την εργασία των προηγούμενων, προσθέτοντας μελωδία.

Αναφορικά με τον τρόπο και την μορφή αξιολόγησης, εντοπίστηκαν δύο διαφορετικές μορφές αξιολόγησης για τα μουσικά MOOCs: α) κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με αυτοματοποιημένο σύστημα διόρθωσης β) ερωτήσεις ανάπτυξης και θεωρητικές ασκήσεις οι οποίες αξιολογούνται μεταξύ των χρηστών. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορά στα βίντεο και ουσιαστικά στοχεύει στον έλεγχο της προσεκτικής παρακολούθησης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ελέγχονται από τυχαίους χρήστες στο ρόλο του ανατροφοδότη. Και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντα στη διαδικασία. Οι δραστηριότητες με πρακτική εφαρμογή είναι ελάχιστες και περιορίζονται σε ατομικές εργασίες εκτέλεσης ή δημιουργικότητας που βασίζονται στην ετεροχρονισμένη παρουσίαση του αποτελέσματος και όχι σε πραγματικό χρόνο. Όπως και στις ερωτήσεις, το περιεχόμενο των εργασιών αντλείται από τα βίντεο και επισφραγίζει το περιεχόμενο αυτών.

Συνολικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα μουσικά μαθήματα αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 2% των παρεχόμενων MOOCs στο σύνολο των γνωστικών πεδίων, με εξαίρεση την πλατφόρμα Kadenze. Αν συμπεριληφθούν επιπλέον πλατφόρμες που δεν παρέχουν μουσικά μαθήματα, γίνεται κατανοητό ότι στον συνολικό παγκόσμιο χάρτη των MOOCs το ποσοστό μειώνεται περαιτέρω. Το 60% των προσφερόμενων μαθημάτων έχει ως θεματολογία τη μουσική τεχνολογία και τη μουσική βιομηχανία, όπου η χρήση νέων τεχνολογιών αποτελεί κυρίαρχο εργαλείο χρήσης. Αντίθετα, μαθήματα που παραδοσιακά διδάσκονται χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας, όπως είναι η αρμονία ή η ιστορία της μουσικής, είναι εμφανώς πολύ λιγότερα.

Συζήτηση και κριτικές παρατηρήσεις

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεδομένων των συνθηκών, το ζήτημα της εξατομίκευσης αποτελεί τη λυδία λίθο της επιτυχίας του συστήματος. Αυτό είναι ακόμα πιο σημαντικό στην περίπτωση της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης όπου η «πρόσωπο-με-πρόσωπο» πρακτική έχει δώσει παραδοσιακά τα καλύτερα αποτελέσματα (Steels, 2015). Στην περίπτωση των MOOCs η χρήση των βίντεο αυτομάτως αναιρεί την εξατομίκευση, καθώς ο ίδιος ο χρήστης αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε αυτό τον τρόπο παροχής της γνώσης. Προβληματισμοί επίσης αναπτύσσονται και με τον απαιτούμενο χρόνο ενασχόλησης με το μάθημα συγκρινόμενο με ένα μάθημα σε ένα θεσμικό ίδρυμα.

Κατά μέσο όρο ένα μουσικό μάθημα MOOC απαιτεί 25 έως 30 ώρες συνολικής ενασχόλησης σε ένα διάστημα 6 εβδομάδων, τη στιγμή που ένα αντίστοιχο πανεπιστημιακό μάθημα με 5 ECTS απαιτεί 125 ώρες ατομικής ενασχόλησης σε χρονική διάρκεια 12 εβδομάδων (ECTS, 2015). Ελάχιστα μουσικά MOOCs (<4%) δίνουν πιστωτικές μονάδες ECTS, γεγονός που δείχνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φορείς αντιλαμβάνονται μία ποιοτική διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού μαθήματος και

ενός MOOC. Σε αυτό το πλαίσιο εγείρονται προβληματισμοί σχετικά με την πληρότητα της γνώσης που παρέχουν τα MOOCs και ειδικότερα με τη δωρεάν παροχή της γνώσης. Ο Karsenti (2013) διερωτάται αν τα MOOCs είναι όντως ανοιχτά και στοχεύουν στη δωρεάν παροχή της γνώσης σε μαζικό επίπεδο. Η χρήση διαφημιστικών βίντεο των πανεπιστημιακών φορέων, η προώθηση βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού των διδασκόντων καθώς και η επί πληρωμή απόκτηση πιστοποίησης επιτυχούς περάτωσης του μαθήματος αποτελούν δεδομένα που δείχνουν ότι η έννοια του «δωρεάν» είναι υπό προϋποθέσεις.

Όπως προαναφέρθηκε, πολλά διαδικτυακά μαθήματα MOOCs αποτελούν μία «cut & paste» έκδοση από ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το πανεπιστήμιο είτε με φυσική παρουσία, είτε εξ αποστάσεως (Walker & Loch, 2014). Το γεγονός αυτό είναι διακριτό και στο πεδίο της μουσικής, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Berklee College of Music,⁶ το οποίο παρέχει σε δική του εξ αποστάσεως πλατφόρμα, μαθήματα με την ίδια ονομασία των διαθέσιμων MOOCs που παρέχει στις πλατφόρμες Coursera και EdX. Ειδικότερα, στη διαδικτυακή πλατφόρμα της Coursera τα μαθήματα παρέχονται για το χρονικό διάστημα τεσσάρων έως έξι βδομάδων ενώ στην επίσημη πλατφόρμα του πανεπιστημίου για δώδεκα εβδομάδες και με κόστος 25 φορές υψηλότερο. Το γεγονός ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός φορέας τονίζει ως πλεονέκτημα ότι στην πλατφόρμα του πανεπιστημίου υπάρχει εξατομικευμένη επικοινωνία με το διδάσκοντα, δημιουργεί ερωτηματικά σε σχέση με τη ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων στα MOOCs καθώς και με τη διαχείριση του θέματος από τους ίδιους τους πανεπιστημιακούς φορείς.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο, η δυνατότητα επιλογής ημερομηνίας έναρξης των MOOCs από τον χρήστη και το γεγονός ότι μπορεί να τα παρακολουθήσει με τον δικό του ρυθμό μάθησης φαίνεται να προκρίνουν την εξατομίκευση στη διδασκαλία-μάθηση. Ως προς τη διάρθρωση και τη εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των MOOCs, το καθαρά γραμμικό μοντέλο ανάπτυξης έρχεται σε αντίθεση με το σπειροειδές μοντέλο του Bruner (1977) που ακολουθείται από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία κατά την οποία τα προγράμματα των MOOCs είναι κυρίως προγράμματα περιεχομένου (Loechx, 2015) και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε χρήστη (Altbach, 2014). Η απουσία ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας-μάθησης είναι πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαδικτυακών σπουδαστών, η οποία περιορίζεται στην ασύγχρονη επικοινωνία (Yuan & Powell, 2013). Ανάλογα, η εκπόνηση ομαδικών εργασιών δεν αποτελεί μία κοινή πρακτική, παρόλο που είναι εφικτή, κάτι που έχει υποστηριχθεί ότι οφείλεται στα μεγάλα ποσοστά αποχώρησης σε ένα MOOC (Meyer, 2012).

Το γεγονός ότι κάθε μουσικό MOOC περιορίζεται σε έναν πολύ συγκεκριμένο μουσικό άξονα καταδεικνύει μία κλειστότητα στην αντίληψη και διαχείριση του περιεχομένου. Σε συνδυασμό με την τάση της παροχής μαθημάτων σε ειδικά μουσικά πεδία, φαίνεται ότι τα MOOCs προσφέρονται σε ένα αποσπασματικό πλαίσιο. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ένα σύνολο μαθημάτων (π.χ., τα *Specializations*

⁶ <https://online.berklee.edu>

στην πλατφόρμα Coursera) που οδηγεί στην απόκτηση ενός πτυχίου σε μία γενική θεματική ενότητα, διαπιστώνεται ότι τα μαθήματα είναι ασύνδετα, χωρίς σειρά, και το μόνο κοινό που τα ενώνει είναι η θεματολογία. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατακερματισμένες γνώσεις στα περιεχόμενα των μαθημάτων, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο μορφωτικό και παιδαγωγικό έργο (Carr, 2007). Είναι χρήσιμο να θυμόμαστε τους πολλαπλούς παράγοντες που εμπλέκονται στη μουσική μάθηση και να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της μουσικής σφαιρικά και βάσει των αρχών της ολιστικής εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, τα MOOCs γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή και αυτό, κατά την Littlefield (2013), αναμένεται ότι θα επηρεάσει στο άμεσο μέλλον τη διάρθρωση των μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συν τοις άλλοις, καθώς έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να διευρύνει τους τρόπους της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Webster, 2012) και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όλο και περισσότερα σχολεία ενσωματώνουν περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης (Burnanrd, 2007), είναι πιθανόν ότι μουσικά MOOCs θα ενταχθούν στις διαδικασίες και άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων ή φορέων μουσικής εκπαίδευσης, πέραν της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επί του παρόντος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται υποσχόμενη η υποστηρικτική χρήση ψηφιακών μέσω με τη μορφή της Αντεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης (*Flipped Learning / Flipped Teaching*) κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν στο σπίτι τους παρακολουθώντας βίντεο που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, με παραδείγματα, PowerPoint, ηχογραφήσεις κ.ά. Σε αντιστοιχία με τα MOOCs, στη μορφή Αντεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης οι μαθητές ολοένα και περισσότερο έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση με τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης ενώ οι απορίες και οι παρατηρήσεις τους συζητώνται στο σύνολο της τάξης (βλ. Κοκκίδου, 2015).

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε μία χαρτογράφηση των σύγχρονων μουσικών MOOCs με έμφαση στους όρους υλοποίησης των μαθημάτων και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά τους όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι τρόποι αξιολόγησης. Πολλά ερωτήματα εγείρονται σχετικά με την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τον τρόπο διάρθρωσης των μουσικών MOOCs αλλά επί του παρόντος δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε οριστικά συμπεράσματα καθώς η ανάπτυξη της τεχνολογίας μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων. Γενικά, η επιτυχία ή αποτυχία ενός MOOC θα πρέπει να αποτιμάται σε σχέση με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, με τους στόχους της δια βίου εκπαίδευσης και με την παροχή ουσιαστικών γνώσεων και τον τρόπο πιστοποίησης αυτών.

Επί του παρόντος, τα μουσικά MOOCs προσφέρονται από πλατφόρμες σε συνεργασία με Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αυτοί οι φορείς θεωρείται ότι διασφαλίζουν και την εγκυρότητα της γνώσης. Αν όμως η ευρέως πλέον διαδεδομένη πρακτική μουσικής μάθησης μέσω DIY (*Do It Yourself*) βίντεο –σήμερα υπάρχει πληθώρα αυτών στο YouTube αλλά και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης– οργανωθεί σε

κύκλο μαθημάτων MOOCs είναι πιθανόν να προκύψουν ζητήματα αξιοπιστίας της γνώσης, ακόμα και πλαγιαρισμού.

Τέλος, μία πρόκληση για τα μουσικά MOOCs είναι αν θα καταφέρουν να εντάξουν «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτελούν την πιο δημοφιλή πρακτική στη μουσική εκπαίδευση (Steels, 2015). Είναι μία προοπτική στην οποία δεν έχει δοθεί ανάλογη βαρύτητα (Bowman, 2014) παρόλο που έχουν παρουσιαστεί πολλές καινοτόμες ιδέες στο χώρο της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης (Bauer, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι μελλοντικές έρευνες αναμένεται να προσφέρουν δεδομένα για την ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικών μοντέλων και τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για μουσικά MOOCs, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού περιβάλλοντος, τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Bowman, 2014) και με προτάσεις για τη στοχευμένη χρήση της τεχνολογίας. Είναι ακόμα σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω και σε βάθος το γεγονός των υψηλών ποσοστών αποχώρησης από τα MOOCs, δηλαδή παρόλο που προδιαθέτουν θετικά και έλκουν το ενδιαφέρον πολλών ατόμων, τελικά φαίνεται ότι δεν έχουν μηχανισμούς στήριξης και τρόπους διατήρησης του ενδιαφέροντος.

Βιβλιογραφία

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Newburyport, MA: Babson Survey Research Group. Retrieved from <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>.
- Altbach, P. G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Amo, D., Casany, M. J., & Alier, M. (2014). Approaches for quality in pedagogical and design fundamentals in moocs. *Education in the Knowledge Society*, 15(1), 70-89.
- Bauer, W. I. (2012). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Beuls, K., & Loeckx, J. (2015). Steps Towards Intelligent MOOCs. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 119-143.
- Bowman, J. (2014). *Online learning in music: Foundations, frameworks, and practices*. New York: Oxford University Press.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education: Revised Edition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(1), 37-55.
- Caplan, D., & Graham, R. (2008). The development of online courses. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (2nd ed.) (pp. 245-263). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: epistemic holism and

- knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3-20.
- Clarke, T. (2013). The advance of the MOOCs (massive open online courses) The impending globalisation of business education? *Education+ Training*, 55(4/5), 403-413.
- ClassCentral (2017). By the Numbers: MOOCs in 2016. Retrieved from <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016>.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The international journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- Dammers, R. J. (2009). Utilizing Internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 17-24.
- Downes, S. (2013). The quality of massive open online courses. *International Handbook of E-learning*, 1, 65-77.
- ECTS (2015). European Credit Transfer and Accumulation System. Retrieved from <https://qau.ihu.edu.gr/sites/default/files/ects-users-guide-2015.pdf>.
- Ellison, N. B., & Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122.
- Rees, F. J. (2002). Distance Learning and Collaboration in Music Education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Graesser, A. C., Chipman, P., Haynes, B. C., & Olney, A. (2005). AutoTutor: An intelligent tutoring system with mixed-initiative dialogue. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 612-618.
- Groulx, T. J., & Hernly, P. (2010). Online Master's Degrees in Music Education: The Growing Pains of a Tool to Reach a Larger Community. *Update: Applications of research in music education*, 28(2), 60-70.
- Jones, E., & Brenton, H. (2015). Using Social Media To Revive A Lost Apprenticeship Model In Jazz Education. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 177-194.
- Karsenti, T. (2013). What the research says. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(2), 23-37.
- Klemencic, M., & Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the higher education. *International Higher Education*, 47, 12-14.
- Kolowich, S. (2013). The professors who make the MOOCs. *The Chronicle of Higher Education*, 18. Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905>.
- Krause, S. D. (2013). MOOC Response about "Listening to World Music". *College Composition and Communication*, 64(4), 689-695.
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255.
- Littlefield, J. (2013). Synchronous Distance Learning vs Asynchronous Distance Learning. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning->

- asynchronous-distance-learning-1097959.
- Liyana Gunawardena, T., Adams, A., & Williams, S. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227
- Loeckx, J. (2015). Learning Music Online. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 21-40.
- Marshall, S. (2013). Evaluating the strategic and leadership challenges of MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 216-228.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505824.pdf>.
- Meyer, R. (2012). What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?). *The Atlantic*, July 18, 2012). Retrieved from <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/07>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 Proceedings*, 5825-5834. Retrieved from <http://wrap.warwick.ac.uk/65543>.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, December 2, 2012. Retrieved from <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/master-plan/documents/the-year-of-the-mooc.pdf>.
- Rennie, F., & Morrison, T. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York: Routledge.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(2-3), 121-136.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Steels, L. (2015). The Coming of MOOCs. *Music Learning with Massive Open Online Courses*, 20, 3-20.
- Stewart, B. (2013). Review of the book Higher education in the digital age, by William G. Bowen. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), E220-E221.
- Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia?. *Communications of the ACM*, 55(11).
- Webster, P. R. (2007). Computer-based technology and music teaching and learning: 2000-2005. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1311-1328). Dordrecht, NL: Springer.
- Webster, P. R. (2012). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3), 115-130.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers In-Depth*, 33(2), 1-7.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.

- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών).
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). MOOC «Massive Open Online Courses»: Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 2(1), 51-58.
- Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 9(1), 47-61.
- Τσώνη, Ρ., Γκέκα, Π., Σιόλου, Ε., Σύψας, Α., & Παγγέ, Τ. (2013). Ο ρόλος του δασκάλου στα MOOCs. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»* (σσ. 125-132). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης** είναι μεταπτυχιακός φοιτητής στο πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, κάτοχος μεταπτυχιακού στα Πληροφοριακά Συστήματα από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και απόφοιτος Πληροφορικής από το ίδιο πανεπιστήμιο. Ολοκλήρωσε τις σπουδές του στα Ανώτερα Θεωρητικά (Πτυχίο Αρμονίας, Αντίστιξης, Φυγής και Διεύθυνσης Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα της Σύνθεσης με βαθμό «Άριστα και Α' Βραβείο». Είναι διπλωματούχος πιάνου και ηλεκτρονικού οργάνου (DipLCM) από το London College of Music, καθώς και θεωρίας της μουσικής (AmusTCL) από το Trinity College London. Επίσης, είναι τελειόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ παράλληλα συνεχίζει τις σπουδές του στη Διεύθυνση Χορωδίας. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια. Οι παρτιτούρες των έργων του *Toccata for piano* και *Thymises for prepared piano* κυκλοφορούν από τις εκδόσεις *Poeta*. Η πρώτη του δισκογραφική δουλειά με τίτλο «Ιδανικές Φωνές», κύκλος τραγουδιών σε ποίηση Κ. Π. Καβάφη, κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Εντύποις. Έχει λάβει μέρος ως εισηγητής σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια για θέματα που αφορούν τη μουσική εκπαίδευση και τεχνολογία, και άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε πρακτικά συνεδρίων. Από το 2011 εργάζεται ως καθηγητής μουσικής στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου.
e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Μαίη Κοκκίδου: βλ. Άρθρο 1.

MOOCs and Music Education: a preliminary study and few considerations

Yannis Mygdanis

May Kokkidou

The Mass Open Electronic Courses (MOOCs) are a recent proposal within the field of distance learning while their dispersion on the world educational map is growing rapidly. They are based on the use of new technologies and have the potential to appeal to large populations. The majority of MOOCs are developed by universities which offer the courses through special platforms and cover a wide range of subjects. Many researchers argue that MOOCs represent an educational revolution while others are more cautious and express concerns about the learning experiences they offer. In the field of music education, MOOCs are provided by different educational institutions, with variety in their content and emphasis on music technology. People from different parts of the world, and regardless of their music background, have the ability to participate in these courses, in most cases at their own learning pace. The aim of this study is the investigation of music MOOCs' philosophy and structure. After a thorough Internet research, we identified several hundreds of music MOOCs. We selected 110 MOOCs from the most popular platforms, using as criterion their traffic analytics, which constitute the sample of our study. This material was the basis for examining the course context, the pedagogical model, the curriculum, the teaching approaches, and the forms of assessment. The discussion addresses some concerns regarding the terms of providing the knowledge in MOOCs' environments and the effectiveness of this new form of music learning.

Keywords: Music Education, MOOCs, Distance Education, Internet-based teaching-learning

Yannis Mygdanis is a postgraduate student in the Music Education program of European University Cyprus. He holds a master's degree in Information Systems from Athens University of Economics and Business and a Computer Science graduate degree from the same university. He completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma of Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He also holds a diploma in piano as well as a diploma in Electronic Organ (DipLCM) from London College of Music and in Theory of Music (AmusTCL) from Trinity College London. Furthermore, he is a graduate student of the Department of Music Studies of the University of Athens, while at the same time he continues his studies at the Choir Conducting. He has written music for theater, short films and fairytales. The music scores of his works Toccata for piano and Thymes for prepared piano have been published by Poeta Publications. His first recording, titled "Ideal Voices", a cycle of songs in Poetry of C.P. Cavafy, has been released by the Entypois Publication. He has participated in international conferences as a speaker, on issues related to music education and technology, and his articles have been included in conference proceedings. He is working as a music teacher at the Municipal Conservatory of Amasoussion, since 2011. e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

May Kokkidou: see article 1.

Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

Το περιοδικό *Μουσικοπαιδαγωγικά* είναι η ετήσια επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Τα άρθρα που δημοσιεύει προέρχονται από το πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής και αποτελούν -μεταξύ άλλων- αναφορές αποτελεσμάτων ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, βιβλιογραφικές έρευνες, μετα-αναλύσεις ερευνών, παρουσιάσεις θεωριών, μοντέλων ή φιλοσοφικών θέσεων, κλπ. Τα άρθρα είναι θεμιτό να περιέχουν προβληματισμό ως προς τις εφαρμογές των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην μουσική διδασκαλία και μάθηση.

Τα άρθρα προς δημοσίευση πρέπει να είναι πρωτότυπα, γραμμένα στην ελληνική γλώσσα, να μην υπερβαίνουν τις 6.000 λέξεις και να συνοδεύονται από περίληψη (μέχρι 250 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά, από 4-5 λέξεις-κλειδιά (keywords) και από σύντομο βιογραφικό του συγγραφέα (μέχρι 150 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά. Το κείμενο πρέπει να είναι γραμμένο με γραμματοσειρά μεγέθους 12 points και 1,5 διάστιχο (1,5 space). Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν για τις ανάγκες της διαδικασίας ελέγχου να βρίσκονται ενσωματωμένα στο κείμενο. Για τη δημοσίευση του άρθρου πρέπει να αποστέλλονται ως αρχεία γραφικών σε μορφή jpg ή tiff ανάλυσης τουλάχιστον 300 dpi. Το πλήρες άρθρο, μαζί με περίληψη, σχήματα, πίνακες και παραπομπές, συνιστάται να μην υπερβαίνει τις 25 σελίδες. Η σελίδα του τίτλου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες: τίτλος άρθρου στα ελληνικά και αγγλικά, όνομα συγγραφέα στα ελληνικά και αγγλικά, θέση και συνδεδεμένο εκπαιδευτικό/ερευνητικό ίδρυμα, διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail του συγγραφέα. Στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέα, πρέπει να αναφέρεται ο υπεύθυνος επικοινωνίας του άρθρου. Τα άρθρα αποστέλλονται στη διεύθυνση σύνταξης του περιοδικού σε ηλεκτρονική μορφή ως συνημμένα αρχεία σε e-mail. Τα αρχεία πρέπει να είναι σε Word Document Format (docx) και να έχουν τίτλο: "όνομα συγγραφέα.docx".

Η **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο APA, 6^η έκδοση, όπως στα παρακάτω δείγματα:

Βιβλία:

Machlis, J. & Forney, K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής - Εισαγωγή στην ιστορία-μορφολογία της Δυτικής Μουσικής* (Δ. Πυργιώτης, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto (Έκδοση πρωτότυπου: 1955).

Άρθρα σε περιοδικά:

Kokkidou, M., Dionysiou, Z. & Androutsos, P. (2014). Problems, visions and concerns of pre-service music and general education teachers in Greece resulting from their teaching practice in music. *Music Education Research*, Vol. 16 (4), 485-504. DOI 10.1080/14613808.2014.881795

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.

Άρθρα σε συλλογικά έργα:

Kokkidou, M. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Dionysiou, Z. (2011). Music-learning and the formation of local identity through the Philharmonic Society Wind Bands of Corfu. Στο: L. Green (Ed.) *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures* (pp. 142-155). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Οι **παραπομπές** θα αναφέρονται στο κύριο σώμα του κειμένου μέσα σε παρενθέσεις, π.χ.: (Ανδρούτσος, 1995: 34-38), και το συγκεκριμένο βιβλίο ή άρθρο θα αναγράφεται στη βιβλιογραφία. Εάν υπάρχουν δύο βιβλιογραφικές αναφορές με το ίδιο όνομα και την ίδια χρονολογία έκδοσης, τότε δίπλα στη χρονολογία έκδοσης προστίθεται ένα γράμμα του αλφαβήτου, π.χ. (Ανδρούτσος, 1995α: 34-38).

Τα άρθρα προς δημοσίευση ακολουθούν τη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τυφλό σύστημα κριτών.

Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος: 1 Μαΐου 2018

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις αποστολής άρθρων:

dionysiou@gmail.com, ugenius@otenet.gr ή musicalpedagogics@eeme.gr