

Μουσικοπαιδαγωγικά

17
2019

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

* vibrato and
oscilla!

opy

Publishers Ltd.

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



Συνεργάτης της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)
Ερμού 7, ΤΚ 54625, Θεσσαλονίκη.

email: info@eeme.gr
Web site: <http://www.eeme.gr>

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ
*Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της
Ελληνικής Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση*
ISSN 17901618
Τεύχος 17, 2019

Διευθυντές Σύνταξης
Ζωή Διονυσίου, Θεοχάρης Ράπτης

Επεξεργασία-σελιδοποίηση:
Μίτσου Ακογιούνουγλου

Εξώφυλλο
Χρήστος Μητσάκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού
Μίτσου Ακογιούνουγλου
Πολύβιος Ανδρούτσος
Μαρία Βαρβαρίγου
Πέτρος Βούβαρης
Δημήτρης Γιάννου
Ζωή Διονυσίου
Κωνσταντίνα Δογάνη
Νίκος Ζαφρανάς
Νίκος Θεοδωρίδης
Παναγιώτης Κανελλόπουλος
Λευκοθέα Καρτασίδου
Μαίη Κοκκίδου
Δήμητρα Κόνιαρη
Γιάννης Μυράλης
Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου
Ιουλία Παπαγεώργη
Θεοχάρης Ράπτης
Λήδα Στάμου
Γεωργία Τσερπέ
Νικόλας Τσαφταρίδης
Κώστας Τσούγκρας
Αθηνά Φυτίκα
Σμαράγδα Χρυσσοστόμου
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: info@eeme.gr 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. 17, 2019



MUSICAL PEDAGOGICS



**Member of the Council
of Professional Associations of ISME**

7 Ermou Str., 54625, Thessaloniki.

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. 17, 2019

Editors

Zoe Dionyssiou, Theocharis Raptis

DTP

Mitsi Akoyunoglou

Cover Design

Christos Mitsakis

SCIENTIFIC COMMITTEE - REVIEW PANEL

Olympia Agalianou

Mitsi Akoyunoglou

Polyvios Androutsos

Smaragda Chrysostomou

Zoe Dionyssiou

Konstantina Dogani

Athina Fytika

Jere Humphreys

Panayotis Kanellopoulos

Leftothea Kartasidou

May Kokkidou

Dimitra Koniari

Yannis Myralis

Natasa Oikonomidou-Stavrou

Ioulia Papageorgi

Theocharis Raptis

Lelouda Stamou

Georgia Tserpe

Nicholas Tsaftaridis

Costas Tsougras

Nikos Theodoridis

Maria Varvarigou

Petros Vouvaris

Demetre Yannou

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 διευθυντών σύνταξης	4
Λητώ Φλωράκη: Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων	7
Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτση Ακογιούνουλου: Μία πιλοτική εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στο μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό	31
Λήδα Στάμου, Ξανθίπη Αναστασιάδου, Σταύρος Τάχος: Διερεύνηση των επιδράσεων της αλληλοδιδακτικής μεθόδου στην τάξη της μουσικής	51
Σάββας Μπαλτήρας, Μαίη Κοκκίδου: Τα μουσικά σύνολα στη σχολική ζωή του Δημοτικού Σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις μαθητών και στελεχών της εκπαίδευσης	78
Θεοχάρης Ράπτης: Μουσική αγωγή και δάσος: Από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή και από την τεχνική στην τέχνη	95
Δήμητρα Κωτσοπούλου, Ζωή Διονυσίου: Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών	107

CONTENTS

Editorial	4
Lito Floraki: Teaching and learning the Greek traditional violin: from the fluid experiential knowledge of orality to formal music education. A multiple case study	7
Maria Chalkiadaki, Mitsi Akoyunoglou: A pilot implementation of Universal Design for Learning in Elementary Music Class	31
Lelouda Stamou, Xanthippi Anastasiadou, Stavros Tachos: Investigating the effects of peer teaching in the music class	51
Theocharis Raptis: Music education and the forest: From aesthetic education to an education of the senses and from technical skills to art	78
Savvas Baltiras, May Kokkidou: The musical ensembles in the school life of Primary School according to the perceptions of students and school leaders	95
Dimitra Kotsopoulou, Zoe Dionysiou: Informal music learning in three Roma “mahalades”: Larisa, Farsala, Nea Heraclia Serron	107

Σημείωμα των διευθυντών σύνταξης

Αγαπητοί φίλοι των Μουσικοπαιδαγωγικών, σας καλωσορίζουμε στο 17^ο τεύχος του περιοδικού μας, στο οποίο έχουμε τη χαρά να φιλοξενούμε έξι άρθρα που αφορούν πολλές και διαφορετικές πτυχές της μουσικής εκπαίδευσης. Αναφέρονται σε τυπικά και άτυπα πλαίσια, σε ατομική μουσική διδασκαλία και διδασκαλία μουσικών συνόλων, σε ζητήματα που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, σε καινοτόμα παιδαγωγικά πλαίσια και μεθόδους διδασκαλίας που συνεισφέρουν σε μία σύγχρονη προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης με σεβασμό στην κοινωνική πραγματικότητα και στις ανάγκες όλων των μαθητών. Μέλημα και επιθυμία μας είναι να συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός χώρου έρευνας, διαλόγου και προβληματισμού πάνω σε ζητήματα και προοπτικές της μουσικής αγωγής στη χώρα μας.

Η Λητώ Φλωράκη στο άρθρο της με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων» επικεντρώνεται στη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού, θέτοντας ως θεωρητικό πλαίσιο το χώρο που διαμορφώνεται ανάμεσα στην προφορικότητα που χαρακτηρίζει τη λεγόμενη παραδοσιακή μουσική και την εγγραμματοσύνη που χαρακτηρίζει την τυπική μουσική εκπαίδευση στο θεσμοθετημένο πλαίσιο του σχολείου. Η συγγραφέας βασίζεται στην πολύτιμη γνώση και εμπειρία τεσσάρων αναγνωρισμένων μουσικών του χώρου, οι οποίοι παράλληλα έχουν και πολυετή διδακτική εμπειρία. Έχει ενδιαφέρον ότι μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν κάποιοι βασικοί κοινοί τόποι που χαρακτηρίζουν τη διδακτική δράση των τεσσάρων μουσικών. Παράλληλα όμως παρατηρούνται και διαφορές που οφείλονται τόσο στην ιδιοπροσωπία του κάθε δασκάλου με την ιδιαίτερη μουσική βιογραφία του, που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει και τον τρόπο που ο ίδιος έμαθε μουσική, όσο και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, που επιβάλλουν διαρκή αναζήτηση και ευελιξία.

Στο δεύτερο άρθρο με τίτλο «Μία πιλοτική εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στο μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο» η Μαρία Χαλκιαδάκη και η Μίτση Ακογιούνου περιγράφουν και αξιολογούν μια πιλοτική εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση στο μάθημα της μουσικής. Το άρθρο αποτελεί συνέχεια προηγούμενου άρθρου των συγγραφέων που συμπεριλήφθηκε στο 16ο τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών με τίτλο: «Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους». Οι συγγραφείς εδώ παρουσιάζουν εν συντομία τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και επικεντρώνονται στην πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποίησαν σε Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και θετικά οφέλη που προέκυψαν σε σχέση με τις πολλαπλές επιλογές και τρόπους εμπλοκής των μαθητών, την ενεργοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τη συμμετοχή τους σε σχέση με τα κίνητρα, το βαθμό της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, την εξοικείωσή τους με αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, την αλλαγή στο κλίμα της τάξης, και τη συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο άρθρο με τίτλο «Διερεύνηση των επιδράσεων της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην τάξη της μουσικής» η Λήδα Στάμου, η Ξανθήπη Αναστασιάδου και ο Σταύρος

Τάχος διερευνούν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στο μάθημα της μουσικής και πώς αυτή επηρεάζει τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της μουσικής, προς το σχολείο, και προς την ίδια τη μέθοδο. Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ερευνητική παρέμβαση διάρκειας τεσσάρων μαθημάτων κατά την οποία οι μαθητές διδάχθηκαν με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Συγκεντρώθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα μέσα από τα οποία αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα, όπως: α) η δυσκολία των μαθητών που δίδαξαν να διαχειριστούν το θέμα της αξιολόγησης των συμμαθητών τους, β) η θετική εμπειρία που αποκόμισαν οι μαθητές και η βελτίωση των σχέσεών τους, γ) η επιθυμία των μαθητών να συνεχιστεί η αλληλοδιδασκτική σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία, και (δ) το αίσθημα ευθύνης και συλλογικότητας που αναπτύχθηκε μέσα στην τάξη της μουσικής.

Ο Σάββας Μαλτήρας και η Μαίη Κοκκίδου στο άρθρο τους «Τα μουσικά σύνολα στη σχολική ζωή του Δημοτικού Σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις μαθητών και στελεχών της εκπαίδευσης» εξετάζουν τη δημιουργία και τη λειτουργία μουσικών συνόλων σε δημόσια γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την απήχηση που έχει η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα για τους ίδιους τους μαθητές. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσα από ερωτηματολόγια τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές τεσσάρων δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν σε μουσικά σύνολα του σχολείου, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές, και τέλος μέσα από ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με στελέχη διοίκησης των σχολικών αυτών μονάδων. Παρά τα προβλήματα λόγω υλικότεχνικών ελλείψεων ή περιορισμένου χρόνου, οι μαθητές αλλά και τα στελέχη εκπαίδευσης αξιολόγησαν ιδιαίτερα θετικά την όλη διαδικασία, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες συνεργασίας και επικοινωνίας που δημιουργούνται, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και μεταξύ σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Ο Θεοχάρης Ράπτης στο άρθρο του «Μουσική αγωγή και δάσος: Από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή και από την τεχνική στην τέχνη» προσεγγίζει μια πρωτότυπη θεματική ενότητα που αφορά τη σχέση της μουσικής αγωγής με το δάσος. Η προσέγγιση έχει ιστορική και συστηματική διάσταση. Από τη μια εξετάζεται ιστορικά η μουσική αγωγή στο δάσος, αλλά και η μουσική αγωγή με θέμα το δάσος και δίνεται έμφαση στη συμβολική φόρτιση του δάσους, ιδιαίτερα στη Γερμανία κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, καθώς οι καταβολές του ρομαντισμού οδήγησαν και σε άμεσο συσχετισμό με τις πολιτικές εξελίξεις αυτής της περιόδου. Στη συνέχεια το άρθρο επικεντρώνεται στη λειτουργία των δασικών νηπιαγωγείων στον Ευρωπαϊκό χώρο και πιο συγκεκριμένα στο ρόλο της μουσικής αγωγής σε αυτά. Μάλιστα τα αποτελέσματα μιας μεγάλης έρευνας για το δασικό νηπιαγωγείο αναδεικνύουν εμμέσως τον συσχετισμό μεταξύ μουσικής αγωγής και ενίσχυσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, υπενθυμίζοντας έτσι ότι η μουσική είναι τέχνη και όχι απλώς τεχνική.

Στο τελευταίο άρθρο του τεύχους με τίτλο: «Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών» η Δήμητρα Κωτσοπούλου και η Ζωή Διονυσίου μέσα από μία εθνογραφική έρευνα σκιαγραφούν την άτυπη μάθηση που λαμβάνει χώρα στους μαχαλάδες των Ρομά, και στο πώς οι μικροί Ρομά μιλούν στη μουσική. Το άρθρο στηρίζεται σε εθνογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρεις κοινότητες: στη Λάρισα (Νέα Σμύρνη), στα Φάρσαλα, και στη Νέα Ηράκλεια Σερρών. Μέσα από ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που

προέκυψαν, αναλύονται θέματα όπως τα χαρακτηριστικά της άτυπης μουσικής μάθησης για τους μικρούς Ρομά, πώς το φύλο καθορίζει τη ενασχόληση των παιδιών με μουσικά όργανα, η ευελιξία των Ρομά μουσικών και η ευκολία τους στην εναλλαγή οργάνων, οι προοπτικές διατήρησης των οικογενειακών μουσικών παραδόσεων στο μέλλον. Η έρευνα καταδεικνύει την άρρηκτη σχέση των Ρομά με τη μουσική ως οικογενειακή υπόθεση, αλλά κυρίως ως κοινοτική πρακτική που πιστοποιεί και επιβεβαιώνει τους ισχυρούς δεσμούς κοινωνικής συμβίωσης στο πλαίσιο του μαχαλά.

Κλείνοντας επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε από καρδιάς τον κ. Κώστα Τσούγκρα, Αναπληρωτή Καθηγητή Συστηματικής Μουσικολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που αποχώρησε από την ομάδα σύνταξης των Μουσικοπαιδαγωγικών. Ο Κώστας Τσούγκρας υπήρξε για δέκα χρόνια επιμελητής των Μουσικοπαιδαγωγικών (2004-2013), και για δεκαέξι χρόνια υπεύθυνος επεξεργασίας και σελιδοποίησης κάθε τεύχους (2004-2018). Θα παραμείνει στην Επιστημονική Επιτροπή του περιοδικού, καθώς και ενεργό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. Τον ρόλο του αναλαμβάνει η κα Μίτση Ακογιούνου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια και Διδάσκουσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Μουσικής. Την ευχαριστούμε θερμά για την προσφορά της, και της ευχόμαστε καλή συνεργασία.

Ευχόμαστε καλή ανάγνωση και εξέλιξη στις μουσικοπαιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές μας.

Οι διευθυντές σύνταξης των Μουσικοπαιδαγωγικών,
Ζωή Διονυσίου & Θεοχάρης Ράπτης

Νοέμβριος 2019

Διδασκαλία και μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: από τη ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Προσωπογραφίες τεσσάρων δασκάλων

Λητώ Φλωράκη

Από την ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στην τυπική μουσική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 και εξής, επιζητείται να συνδυαστεί γόνιμα η εγγενής προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων με την εγγραμματοσύνη που χαρακτηρίζει το σχολικό πλαίσιο – με τις δεξιότητες και ευρύτερες λογικές που καθιερώθηκαν ως προς τον τρόπο μετάδοσης αλλά και δόμησης της γνώσης – για τις ανάγκες και τους στόχους των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Το άρθρο αυτό αφορά συγκεκριμένα στο βιολί, ένα όργανο με παρουσία σε πλήθος ιδιωμάτων των ελληνικών μουσικών παραδόσεων, που εμφανίζει ποικίλες τεχνικές και ρόλους σε σχέση με τη μουσική δράση. Και ενώ ο προβληματισμός της διδασκαλίας του θαρύνει εξολοκλήρου τον δάσκαλο (καθώς δε συνοδεύεται από επίσημο ορισμένο πρόγραμμα σπουδών), η δυτικοευρωπαϊκή παράδοσή του, που διδάσκεται στην Ελλάδα πολλά χρόνια, αποτελεί έναν άλλο πόλο έλξης ως προς τις διδακτικές πρακτικές. Η παρούσα μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων διερευνά μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις τις διδακτικές προσεγγίσεις τεσσάρων δασκάλων παραδοσιακού βιολιού μεγάλης αναγνωρισιμότητας και πολυετούς διδακτικής εμπειρίας (12-24 χρόνια): του Κυριάκου Γκουβέντα, του Γιάννη Ζαρία, της Κωνσταντίνης Κυριαζή και του Γιώργου Μαρινάκη. Οι συγκλίσεις και αποκλίσεις τους αναδεικνύουν αφενός έναν «κοινό τόπο», που θα μπορούσε να αποτελέσει βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο, και αφετέρου θέματα που χρειάζεται να οριστούν πέρα από αυτήν την κοινή βάση.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακό βιολί, τυπική μουσική εκπαίδευση, διδασκαλία μουσικών οργάνων, άτυπες μορφές μάθησης.

Εισαγωγή

Τα παραδοσιακά μουσικά όργανα εντάχθηκαν στην τυπική μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα με την ίδρυση των μουσικών σχολείων τη δεκαετία του 1980¹ και στις μέρες μας διδάσκονται στα περισσότερα επίπεδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ωδεία, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Πολλοί είναι οι προβληματισμοί που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία σε σχέση με την ένταξη της παραδοσιακής μουσικής στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Σε άρθρο του ο Daly (2009) σχολιάζει πως «ποτέ δεν ορίστηκε τι ακριβώς εννοούμε λέγοντας παραδοσιακή μουσική, όπως επίσης ποτέ δεν ήταν σαφής ο στόχος της όψιμης αυτής ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο λόγος της μέχρι τότε απουσίας

¹ «Η δημοτική μουσική δεν διδάχτηκε ποτέ συστηματικά σε σχολεία ή ωδεία για το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, ενώ οι λίγες εξαιρέσεις του κανόνα ήταν πέρα από τα επίσημα κρατικά προγράμματα σπουδών και απλά φιλοξενούνταν στο χώρο σχολών» (Διονυσίου, 2002: 154).

της» (σ. 41). Σύμφωνα με τον Γράψα (όπως αναφέρεται στο Καψοκαβάδης, 2009), η είσοδος αυτή αναμφισβήτητα συνέβη «επειδή υπήρξαν κάποιες ομάδες ανθρώπων που έβλεπαν την παράδοση με το μάτι του σύγχρονου ανθρώπου της πόλης κι όχι του λαϊκού οργανοπαίχτη της κοινότητας. Άνθρωποι με αναλυτικό ευρωπαϊκό πνεύμα...» (σ. 58). Στο ίδιο πνεύμα η Καλλιμοπούλου (Kallimorouliou, 2009) περιγράφει τα «παραδοσιακά» ως αστικό μουσικό είδος, η ένταξη του οποίου στη δημόσια εκπαίδευση συνέβαλε στην αναβίωσή του αλλά και αντιστρόφως, η αναβίωσή του βοήθησε στην ανάπτυξη και πλήθυνση των μουσικών σχολείων. Σήμερα «οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη πως η σχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να στοχεύει να 'δημιουργήσει' λαϊκούς οργανοπαίχτες» (Καψοκαβάδης, 2009: 58). Ο Καψοκαβάδης (2009) βλέπει την ουσία «στην ανακάλυψη του 'διαφορετικού'. Στην εκπαιδευτική προσέγγιση που αποτελεί την 'άλλη αλήθεια'. . . . Στην αποκάλυψη της αλήθειας ότι η μουσική ούτε μαθαίνεται, ούτε διδάσκεται με έναν τρόπο» (σ. 58). Σχετικά με την προσέγγιση της μουσικής παράδοσης στην εκπαίδευση, ο Μαυροειδής (χ.χ.), πρωτεργάτης στην πραγμάτωση και μορφοποίηση του πρώτου μουσικού σχολείου στην Παλλήνη, πρότεινε σε άρθρο του πως αυτή «μπορεί να γίνει όχι μέσα από την τήρηση μιας δεοντολογίας, αλλά με άξονα την αισθητική αποτίμηση. Θα τραγουδήσουμε, δηλαδή, ένα δημοτικό τραγούδι ή ένα βυζαντινό τροπάριο, επειδή αυτά είναι *όμορφες μελωδίες* και όχι επειδή μας το *επιβάλλει* η προγονική μας κληρονομιά» (σ. 37).² Προβληματισμοί διατυπώνονται, ακόμη, για τον τρόπο με τον οποίο το ακαδημαϊκό πλαίσιο μπορεί να εξασφαλίσει τη μετάδοση μιας γνώσης κυρίως εμπειρικής και βιωματικής (Κοκκώνης, 2007), όπως και για την ανάγκη «αντιμετώπισης της μουσικής ως συνολικό κοινωνικό φαινόμενο και τη θεμελίωση της διδασκαλίας της στο δημόσιο σχολείο σε μια βάση που θα ενσωματώνει την εμπειρία της προφορικότητας, έστω και με τους περιοριστικούς όρους της συστηματικής εκπαίδευσης» (Ζουμπούλη, 2008: 65). Επισημαίνεται, ακόμη, το «ζήτημα κορυφαίας σημασίας, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται στην ανάγκη συνέχισης και διαιώνισης της παράδοσης, μέσα από τη συσπείρωση δημιουργικών δυνάμεων στην υπηρεσία της δυναμικής εξέλιξης, και όχι απλώς με την επανάληψη και την απλή αντιγραφή σχημάτων του παρελθόντος» (Daly, 2009: 46).³

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έρευνας, διατυπώνονται προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με την διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων⁴ που ως σήμερα δεν έχουν καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών.⁵

Η μία όψη του προβλήματος είναι πως αναζητούνται τρόποι ενσωμάτωσης της μουσικής αυτής στα νέα πλαίσια με τον βέλτιστο, τον πιο «φυσικό» κατά το δυνατόν τρόπο. Στοιχεία, δηλαδή, του παραδοσιακού τρόπου μετάδοσης της μουσικής γνώσης επιζητείται να ενταχθούν ομαλά στις νέες συνθήκες (Ψωμόπουλος, 2010: 18-19). Το ζήτημα αυτό, ένταξης άτυπων μορφών μάθησης στην τυπική μουσική εκπαίδευση –

² Οι υπογραμμίσεις είναι του συγγραφέα.

³ Σχετικά με την παράδοση, την αναπαράσταση και το φολκλόρ, που άπτονται άμεσα αυτού του προβληματισμού βλ. Κάβουρας, 2010' Φλωράκη, 2010' Χατζηδάκης, 1980.

⁴ Αθανασιάς, 2011' Ανωγιάτη, 2009' Διονυσίου, 2002' Ράπτης, 2009' Ψωμόπουλος, 2010.

⁵ Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει οριστεί μόνο για τον ταμπουρά, από το 2015 (ΦΕΚ 2858/τ.Β'/28.12.2015).

για άλλους λόγους και με άλλη αφητηρία⁶ – βρίσκεται σε άνθηση την τελευταία εικοσαετία στον κλάδο της Μουσικής Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Μελετώνται, δηλαδή, οι τρόποι μετάδοσης της μουσικής γνώσης που εντοπίζονται σε λαϊκούς/δημοφιλείς πολιτισμούς (σε αντιδιαστολή με αυτούς ενός δυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος) και διερευνάται η δυνατότητα ένταξής τους μέσα στο πλαίσιο της τυπικής (δυτικής) μουσικής εκπαίδευσης (Campbell 1998, 2001· Green 2008, 2014). Ζητήματα-κλειδιά στη μελέτη των άτυπων μορφών μάθησης είναι η κατανόηση της προφορικής/ακουστικής μάθησης, που περιλαμβάνει τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό, την παρουσία - μερική χρήση ή ολοκληρωτική απουσία της μουσικής σημειογραφίας και οι τακτικές πρόβας που συναντώνται σε διάφορους μουσικούς πολιτισμούς (Campbell, 2003). Στην Ελλάδα έχουν γίνει εκδόσεις, ημερίδες και συνέδρια σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης, πολλές φορές σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (αλλά και με άλλα συναφή ζητήματα), άλλοτε από την πλευρά μουσικοπαιδαγωγών⁷ και άλλοτε από μουσικολόγους/εθνομουσικολόγους/ανθρωπολόγους της μουσικής.⁸ Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο απασχολεί, ακόμη, ο ρόλος του διαδικτύου και των τεχνολογικών μέσων, που σε σχέση με τη μετάδοση των προφορικών μουσικών πολιτισμών δημιουργούν μια «ολοκαίνουργια εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Καψοκαβάδης, 2019).

Η άλλη όψη του προβλήματος είναι πως, εκτός από την αναζήτηση του πιο «φυσικού» τρόπου μετάδοσης της μουσικής γνώσης στα νέα πλαίσια, προκύπτει και μια νέα ανάγκη: η ρευστή βιωματική γνώση της προφορικότητας να αποκτήσει στα νέα εγγράμματα πλαίσια συγκεκριμένη μορφή και κάποιο καθορισμένο (ανοιχτό σε επιλογές) σκεπτικό (Κοκκώνης, 2007). Ένα σκεπτικό δόμησης της γνώσης που θα βοηθά τους μαθητές στην εξέλιξή τους και τους νέους δασκάλους πρακτικά στο έργο τους.

Με δυο λόγια, επιζητείται η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της διδασκαλίας που θα συνδυάσει γόνιμα την εγγενή προφορικότητα των ελληνικών μουσικών παραδόσεων με την εγγραμματοσύνη που χαρακτηρίζει το σχολικό πλαίσιο⁹ - με τις

⁶ Με απαρχή τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που κατέστησαν όλο και πιο πολυπολιτισμικές τις κοινωνίες της Αμερικής διαμορφώνεται σταδιακά μια πολυπολιτισμική και αργότερα διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Οι μουσικοπαιδαγωγοί ενδιαφέρονται για τις άτυπες μορφές μάθησης, προερχόμενες από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς ανά τον κόσμο, στην αναζήτησή τους για πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας για τους μαθητές τους (στη δημόσια κυρίως γενική εκπαίδευση) και αποκτούν κάποια σημεία αναφοράς, γνωρίζοντας την αποτελεσματική χρήση των τρόπων αυτών από άλλους στον κόσμο (Campbell, 2003: 27).

⁷ Διονυσίου, 2002, 2016· Ράπτης, 2009· Σταύρου, 2009· Green, 2014.

⁸ Ζουμπούλη, 2008· Καψοκαβάδης, 2017· Κοκκώνης, 2007· Σινόπουλος, 2010.

⁹ Τον προφορικό και τον εγγράμματο πολιτισμό παρουσιάζει ο W. Ong (2001), στο έργο του *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: η εκτεχνολόγηση του λόγου*, με θεμελιώδη χαρακτηριστικά του πρώτου τη δυναμικότητα, τη διάδραση και τον ραψωδιακό χαρακτήρα και του δεύτερου τη δυνατότητα για «αφαιρετικά γραμμική, ταξινομηκή, εξηγηματική διεύρυνση των φαινομένων ή των διατυπωμένων αληθειών» μέσω της ανάγνωσης και της γραφής (σ. 6). Στην ίδια προβληματική, αλλά σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και αξιώνοντας να ενσωματωθεί η εμπειρία της προφορικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η Ζουμπούλη παραπέμπει στο δίπολο του μάστορα και του μηχανικού, από την «Άγρια Σκέψη» του C. L. Strauss, στο οποίο αντιπαραβάλλονται η συσσωρευμένη πείρα και η κουλτούρα της εμπειρίας από τη μία πλευρά, με τον λογικό έλεγχο και τη συστηματική κωδικοποίηση

δεξιότητες και ευρύτερες λογικές που καθεμιά εμπεριέχει¹⁰ - για τις ανάγκες και τους στόχους των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης.¹¹

Το άρθρο αυτό αφορά συγκεκριμένα στο παραδοσιακό βιολί, ένα όργανο με πλούσια παρουσία στις ελληνικές μουσικές παραδόσεις, σε πλήθος τοπικών ιδιωμάτων και με ποικίλες τεχνικές και ρόλους σε σχέση με τη μουσική δράση. Η περίπτωση του βιολιού περιπλέκεται περισσότερο από άλλα όργανα, καθώς η δυτικοευρωπαϊκή παράδοσή του διδάσκεται στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια, συνιστώντας έναν άλλον πόλο ως προς τις διδακτικές πρακτικές. Γεννιούνται, έτσι, πολλά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ένας δάσκαλος στην τυπική μουσική εκπαίδευση να δείξει, να εμπνεύσει και να οργανώσει 'το υλικό του' και τις συναντήσεις του με τα παιδιά.

Η μικρής έκτασης βιβλιογραφία για το παραδοσιακό βιολί που απαντά σε σχετικά ζητήματα (τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο) συνίσταται στα εξής: Πλήθος στοιχείων δίνει η μελέτη του Αθανασιά (2011), η οποία εξετάζει τον τρόπο διδασκαλίας του παραδοσιακού βιολιού στα μουσικά σχολεία,¹² συγκρίνοντάς τον με τη διδασκαλία του βιολιού της λόγιας δυτικής μουσικής και διερευνώντας τη σχέση (ή αυτονομία) των δύο. Σε άρθρο του ο Ζαριάς (2015) σχολιάζει τη μεταβατική περίοδο στην οποία βρίσκεται η διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού και συνεισφέρει στη διαμόρφωσή της, προτείνοντας τρόπους οργάνωσης του υλικού: αφενός του ρεπερτορίου,¹³ αφετέρου των εκτελεστικών τεχνικών: ιδιωματικών¹⁴ και μη. Επιπλέον, ο Ζαριάς στη διδακτορική του διατριβή (Ζαριάς, 2013) μελετά και ταξινομεί τα στοιχεία διαποίκισης (στολίδια) μέσα από έναν τεράστιο όγκο μουσικών

από την άλλη (Ζουμπούλη, 2008: 63). Παρότι το δίπολο του προφορικού και του εγγράμματος φέρεται να έχει πολλά αντιθετικά χαρακτηριστικά, ο συνδυασμός στοιχείων των δύο παραπάνω τρόπων (με τρόπο που εξατομικεύεται και εξαρτάται κατά πολύ από τον εκάστοτε δάσκαλο και μαθητή) δείχνει να είναι φυσικό επακόλουθο και να ανταποκρίνεται πολύ περισσότερο στις ανάγκες των νέων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Ψωμόπουλος, 2010: 17-19, 82).

¹⁰ Η διάκριση «προφορικότητα»-«εγγραμματοσύνη» δεν αναφέρεται εδώ μόνο στην προφορική διδασκαλία ή τη διδασκαλία μέσω γραπτού μουσικού κειμένου (που και σ' αυτό το ζήτημα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις προσεγγίσεις της παρτιτούρας, βλ. Βούλγαρης όπως αναφέρεται στο Ανωνύμου, 2009, σελ. 64-66). Αναφέρεται στις ευρύτερες λογικές και δεξιότητες που καθεμιά εμπεριέχει, δηλαδή στην ενίσχυση, εντός του σχολικού πλαισίου, από τη μια πλευρά της ευρύτερης συνθήκης του 'βιωματός' (του συχνού παιζίματος με άλλους, για άλλους, του μοιράσματος μέσα σε μια ομάδα, την ενίσχυση και προώθηση του «όλου» που δίνει τεράστια ώθηση στη μάθηση - μουσικού συνόλου, μουσικών συναναστροφών κ.ά., πράγμα που είναι χαρακτηριστικό των μουσικών σχολείων και της προσφοράς τους, βλ. και Καψοκαβάδης, 2017), και από την άλλη πλευρά ενός συγκεκριμένου τρόπου δόμησης της γνώσης με καθορισμένο (ανοιχτό σε επιλογές) σκεπτικό.

¹¹ Το «δούναι και λαβείν» της άτυπης με την τυπική μουσική εκπαίδευση στα μουσικά σχολεία, λόγω περιορισμένου χρόνου ή/και ανομοιογενούς ακροατηρίου σχολιάζει ο Καψοκαβάδης (2017: 34-35).

¹² Η ποσοτική αυτή έρευνα αφορά στα 19 από τα 21 μουσικά σχολεία, στα οποία διδασκόταν παραδοσιακό βιολί το 2011.

¹³ Ο Ζαριάς προτείνει πέντε τρόπους κατηγοριοποίησης του υλικού (χωρίς να αποκλείει και άλλους): α) τη γεωγραφική περιοχή καταβολής των μουσικών κομματιών, β) το μέτρο του ρυθμού αυτών, γ) τον μελωδικό τους «τρόπο» (ήχοι, μακάμ), δ) τις αντιπροσωπευτικές χρονολογικές περιόδους του 20ου αιώνα και την αντίστοιχη στυλιστική απόδοση των κομματιών στις σχετικές ηχογραφήσεις της κάθε εποχής, ε) το βαθμό δημοφιλίας των κομματιών, όσον αφορά στην ερμηνεία τους ειδικότερα στο συγκεκριμένο όργανο (Ζαριάς, 2015: 3-5).

¹⁴ Ο Ζαριάς διακρίνει πέντε κατηγορίες ιδιωματικών πρακτικών: α) διαποίκιση, β) μικροδιαστήματα, γ) τεχνικές ολίσησης, δ) τεχνικές του δεξιού χεριού, ε) προσωπικός ήχος και βιμπράτο (Ζαριάς, 2015: 5-6).

παραδειγμάτων ελληνικής παραδοσιακής βιολιστικής τέχνης.¹⁵ Πέραν αυτών έχουν εκδοθεί δύο «Μέθοδοι παραδοσιακού βιολιού» με πολύ διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και προσέγγισης (με όχημα τη βυζαντινή μουσική -Βασιλάκης 2010, 2015- και με κεντρικό άξονα τους μουσικούς δρόμους -Φλούδας, 2013-) και ορισμένες μουσικές ανθολογίες με ρεπερτόριο (απλές μουσικές καταγραφές) για το συγκεκριμένο όργανο (Βασιλάκης, 2006· Ραψανιώτης, 2006).

Η πληθώρα προσεγγίσεων στις παραπάνω βιβλιογραφικές πηγές και η έλλειψη επίσημου σκεπτικού κάνει σαφές πως όλος ο προβληματισμός βαρύνει τελικά τον δάσκαλο και πως, στην πράξη, όλες οι επιλογές και οι αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία διαμορφώνονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες καθενός δασκάλου, ως ανθρώπου, ως μουσικού και ως παιδαγωγού¹⁶ και βεβαίως ανάλογα με τον μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα που ακολουθεί διερευνά τον τρόπο διδασκαλίας τεσσάρων αναγνωρισίμων και πολύ έμπειρων δασκάλων.

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε τέσσερα πρόσωπα – τέσσερις βιολιστές και δασκάλους βιολιού – ως μελέτες περίπτωσης, σχετικά με τη διδακτική πράξη του παραδοσιακού βιολιού σε αρχάριους στα πλαίσια της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, σε τρεις άνδρες και μία γυναίκα ηλικίας 40 με 50 ετών περίπου. Τα βασικά κριτήρια επιλογής των συνομιλητών ήταν η πολυετής διδακτική τους εμπειρία (από 12 έως 24 χρόνια), καθώς και η αναγνωρισιμότητά τους ως έμπειροι μουσικοί στο χώρο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων, του ελληνικού βιολιού αλλά και της μουσικής εκπαίδευσης: σε ωδεία, στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συνομιλητές, τους οποίους γνώριζα προσωπικά, ανταποκρίθηκαν πολύ πρόθυμα και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδυθούν τόσο ο ‘κοινός τόπος’, τα στοιχεία στα οποία συμφωνούν αδιαπραγμάτευτα και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο, όσο και θέματα τα οποία χρειάζεται να οριστούν πέρα από αυτήν την κοινή βάση.

Οι συζητήσεις κινήθηκαν γύρω από οχτώ βασικούς θεματικούς άξονες. Για τη διαμόρφωσή τους στηρίχθηκα στην προσωπική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση με την ιδιότητα της μουσικού/βιολίστριας που δραστηριοποιείται στον ίδιο μουσικό χώρο. Πρόκειται για θεματικές τις οποίες συνάντησα πολλαπλώς, από διαφορετικές θέσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (ως μαθήτρια, φοιτήτρια και δασκάλα).

Οι βασικοί θεματικοί άξονες που συζητήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- (1) Αρχικό ερέθισμα («τι οδηγεί ένα παιδί σήμερα να μάθει παραδοσιακό βιολί») - Σύνδεση μαθήματος με το υπόβαθρο του μαθητή (ακουσμάτα, καταγωγή)
- (2) Προφορικότητα, εγγραμματοσύνη, τεχνολογικά μέσα. Η σημασία της ακρόασης.

¹⁵ Η καταγραφή και η ταξινόμηση που προτείνει, μολονότι δεν στόχευαν στις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης, αδιαμφισβήτητα μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσφέρουν στη διδακτική πράξη.

¹⁶ Βλ. και Ψωμόπουλος, 2010.

- (3) Ρεπερτόριο: κριτήρια επιλογής κομματιών
- (4) Ανάπτυξη της τεχνικής:
 - μέσα από τα κομμάτια ή και ξεχωριστά από τα κομμάτια (με τη χρήση μεθόδων κλασικού βιολιού ή όχι)
 - Εισαγωγή στοιχείων διαποίκισης και ολίσθησης (στολιδίων)
 - Διδασκαλία μέσω τροπικών δομών ή μέσω δακτυλοθεσίας
- (5) Μουσικά σύνολα
- (6) Αυτοσχεδιασμός
- (7) Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά τα τρία πρώτα χρόνια
- (8) Τι θεωρούν σημαντικό για μια αποτελεσματική διδασκαλία παραδοσιακού βιολιού (χαρακτηριστικά καλού μαθητή, καλού δασκάλου, άλλα στοιχεία).

Τέσσερις δάσκαλοι ελληνικού παραδοσιακού βιολιού: προσωπογραφίες¹⁷

- **Κυριάκος Γκουβέντας**

Θεσσαλονικίος βιολιστής από μουσική οικογένεια, ένας από τους πιο δραστήριους, ονομαστούς και πολυγραφότατους (σε ηχογραφήσεις) μουσικούς στο χώρο του ελληνικού βιολιού (στην παραδοσιακή, λαϊκή και έντεχνη μουσική, το ρεμπέτικο και το ρετρό). Είναι διπλωματούχος κλασικού βιολιού από το Ωδείο Βορείου Ελλάδος και πτυχιούχος L.R.M.S από τη Royal Academy of Music στο Λονδίνο, έχει συνεργαστεί με πάρα πολλές ορχήστρες ως μέλος ή σολίστ, και με κορυφαίους τραγουδιστές και μουσικούς από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Έχει συμμετάσχει σε περισσότερους από 150 δίσκους, δίνει συναυλίες σε όλο τον κόσμο και διδάσκει βιολί περίπου από το 1995 (24 χρόνια): σήμερα στο Σχολείο Ψαλτικής στο Μαρούσι, και στο παρελθόν στο Ωδείο Αθηνών, στο ΤΕΙ της Άρτας, στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑΜΑΚ), στο Μουσικό Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, αλλά και σε συνεργασία με ιδρύματα στο εξωτερικό (S.O.A.S, University of London).

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Κυριάκος Γκουβέντας πιστεύει πως το αρχικό ερέθισμα ενός παιδιού είναι συχνά ο συναισθηματικός ενθουσιασμός που βιώνει σε ένα γλέντι ή ένα πανηγύρι, καθώς και ο ήχος και το σχήμα του βιολιού. Στην αρχή των μαθημάτων ζητά από τους μαθητές του να ανακαλούν μελωδίες που τις τραγουδούν και τους δείχνει μια μελωδία που προσεγγίζει κάπως τη βασική μελωδία του χρώματος που ανακαλούν.

(2) Ξεκινάει πάντα να διδάσκει προφορικά, πιτσικάτο κρατώντας το βιολί σα μαντολίνο, ακούγοντας και τραγουδώντας τις νότες σολφέζ και αμέσως μετά σημειώνοντας στην παρτιτούρα, ώστε το παιδί να συνδέσει αυτό που ακούει με αυτό που γράφει (θεωρώντας βασικές και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής). Χρησιμοποιεί την παρτιτούρα ως σημειωματάριο για το μάθημα, για την υποβοήθηση της μνήμης, αλλά και για να διακρίνει μέσα από τη γραφή του μαθητή τι είναι αυτό

¹⁷ Παρουσιάζονται αλφαβητικά και επώνυμα με δική τους συναίνεση. Οι «απαντήσεις των τεσσάρων δασκάλων» αποτελούν σύνοψη του λόγου τους, ο οποίος σε γενικές γραμμές μεταφέρεται στο άρθρο πλήρως, παραλείποντας λίγα σημεία, δευτερεύοντα κατά την κρίση της συγγραφέως.

που ίσως δεν ακούει ή δεν κατανοεί σωστά. Συνιστά, σίγουρα, στους μαθητές του την ηχογράφηση ή το βίντεο για τους σκοπούς του μαθήματος.

Αν ο μαθητής δεν έχει προηγούμενη ακουστική εξοικείωση μ' ένα κομμάτι, το παίζει ο ίδιος και δραστηριοποιεί τον μαθητή με ποικίλους τρόπους, ώστε τελικά να ακούσει πάρα πολλές φορές το κομμάτι μέσα στο μάθημα. Προτείνει για κάθε χρονιά να δίνεται ένα CD με πολλά κομμάτια (κάποια για να παιχτούν, κάποια για άκουσμα), δίνοντας μεγάλη σημασία να είναι προσεγμένες ηχογραφήσεις, με καλό ήχο.

(3) Το πρώτο κριτήριο επιλογής κομματιών κατά τον Γκουβέντα είναι η τροπική δομή τους. Ξεκινά με την ματζόρε κλίμακα, μετά προκύπτει η ελάσσονα,¹⁸ μετά προστίθεται η πρώτη δίεση κι έπειτα γίνονται τα μορφώματα με τα διπλά τετράχορδα. Προτείνει τη σειρά: όμοια τετράχορδα, διαφορετικά τετράχορδα, πρώτα διατονικά, μετά χρωματικά, έπειτα διατονικά με χρωματικά ανάμεικτα και μετά σιγά σιγά μαλακά διατονικά και μαλακά χρωματικά. Όπως υποστηρίζει, ο μαθητής χρειάζεται πάρα πολύ να παίζει στα τετράχορδα τα πρώτα χρόνια και να μπορεί να τα διακρίνει. Πιστεύει πως τα τετράχορδα πρέπει να ονομάζονται με την αρχαία ελληνική ονομασία και να δίνεται και η αντιστοιχία τους με τα άλλα συστήματα (αραβοπερσική, βυζαντινή). Κρίνει, ωστόσο, σημαντικό «να γίνει μια ημερίδα, ώστε να συνδεθούν σ' αυτό το πράγμα όλοι οι καθηγητές που θέλουν να διδάξουνε [στον τρόπο περιγραφής των τροπικών δομών], και να αποφασίσουνε με ποιον τρόπο αυτό το πράγμα θα προχωρήσει».

Άλλο κριτήριο επιλογής ρεπερτορίου είναι η δυσκολία, την οποία εντοπίζει στο επίπεδο «κινητικής ευχέρειας» (δεξιοτεχνίας, τεχνικών δεξιοτήτων) που απαιτεί κάθε κομμάτι. Συνήθως πάμε από τις αργές στις πολύπλοκες κινήσεις και είναι καλό, πιστεύει, να διδάσκονται πολλά μικρά κομμάτια (γιατί τα παιδιά κουράζονται γρήγορα) με πολλών ειδών κινήσεις και έπειτα ένα μεγάλο κομμάτι, το οποίο να περιλαμβάνει όλες αυτές οι κινήσεις.

Πιστεύει, ακόμη, ότι τα κομμάτια πρέπει να συνδέονται με τον κύκλο του χρόνου (έθιμα, περίοδοι του χρόνου), αλλά και σε ομάδες ανά περιοχές κοντινές γεωγραφικά που σχετίζονται και μουσικά, «για να ζεσταίνεται το αυτί περισσότερο».¹⁹ Για τα αρχάρια παιδιά προτείνει παιδικά κομμάτια (κάλαντα, χελιδονίσματα), ενώ μετά το δεύτερο, τρίτο έτος προτείνει και έργα της λόγιας παράδοσης.

(4) Σχετικά με την τεχνική ο Γκουβέντας πιστεύει πως πρέπει απαραίτητως αυτή να καλλιεργηθεί και ξεχωριστά από τα κομμάτια, σχολιάζοντας (και προς τους μαθητές) πως με την τεχνική βοηθάμε το σώμα μας να λύνει θέματα. Τα πρώτα χρόνια δίνει ασκήσεις που βγαίνουν μέσα από τα κομμάτια. Πιστεύει πως μουσική και τεχνική πρέπει να μοιράζονται σε μια ισόποση μελέτη, ενώ θεωρεί απαραίτητο ο μαθητής να αποκτήσει την παιδεία (τεχνικής) που παρέχεται και σε έναν μαθητή κλασικού βιολιού ως το επίπεδο της μέσης σχολής. Αυτό, υποστηρίζει, μπορεί να συμβεί σταχυολογώντας από την εκπαίδευση για το κλασικό βιολί τα απαραίτητα που χρειάζεται να ξέρει κάποιος που παίζει παραδοσιακό βιολί, που είναι περίπου το 80% της τεχνικής, με την προοπτική πως μετά αυτός ο άνθρωπος πρέπει να γίνει και αυτοσχεδιαστής (πεδίο στο οποίο η τεχνική θα του είναι πολύ χρήσιμη).

¹⁸ Π.χ. μείζον τετράχορδο από ντο, ελάσσον από ρε.

¹⁹ Π.χ. Μακεδονία-Θράκη, Θεσσαλία-Ήπειρος, Μικρασία-Νησιά, Πόντος-Μικρασία.

Πιστεύει πως είναι απαραίτητο η μάθηση στο βιολί να ξεκινάει με τόνους και ημιτόνια και όχι μικροδιαστήματα, «γιατί μετά ο μαθητής δε θα έχει αίσθηση της θέσης», ενώ τα πιο μαλακά διαστήματα μπορεί έπειτα να τα κατακτήσει μέσω του *glissando* των δαχτύλων.²⁰ Επίσης, θεωρεί σημαντικό σε κάθε μάθημα να υπάρχει μεγάλη ποικιλία κινήσεων σε σχέση με το στάδιο κινητικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί.²¹ Γι αυτό ο δάσκαλος, όπως λέει, «πρέπει να είναι ενημερωμένος και να βλέπει τον μαθητή και λίγο σαν γιατρός: τι δεν κάνει, πού είναι η ευαισθησία του και πού λείπει». Απαραίτητο, ακόμη, θεωρεί ο μαθητής να εξοικειωθεί από την πρώτη χρονιά με τη μετακίνηση του αριστερού χεριού πάνω στην ταστιέρα (αλλαγές θέσεων), αρχικά μέσω των αρμονικών. Από τη δεύτερη χρονιά εισάγει κάποια βασικά στοιχεία διαποίκισης. Τονίζει πως τα παιδιά πρέπει να τραγουδάνε στο μάθημα κάθε φορά και να κάνουν οπωσδήποτε σολφέζ. Θεωρεί, τέλος, καλό να δίνεται στον αρχάριο μαθητή η ονομασία του δρόμου/μακάμ, να εξηγείται η τροπική δομή του και η ετυμολογία της λέξης, ενώ πιστεύει πως, επειδή τα μακάμ είναι κάτι πολύ υποδιαιρεμένο και συνήθως όλοι παίζουνε χοντρικά τις οικογένειες των μακάμ, αυτό μπορεί να γίνει με κάποια παραδοχή για τις οικογένειες.

Ο Γκουβέντας πιστεύει πως «το μάθημα δεν φτάνει να γίνεται με βάση ένα κομμάτι, μια φωτοτυπία, ας πούμε. Αυτό είναι το 1/10 του μαθήματος». Και εξηγεί πως ο καθηγητής πρέπει να έχει κάποιες προδιαγραφές σημειωμένες, ένα βιβλίο ύλης, κάποιες ενημερώσεις τεχνικής, κάποια βασικά σημεία, από τα οποία πρέπει να περάσει ο μαθητής, και να αξιολογεί τακτικά τους μαθητές του βάσει αυτών.

(5) Πιστεύει ότι όλοι πρέπει να συμμετέχουν στα μουσικά σύνολα (οι αρχάριοι παίζοντας με το βιολί ισοκρατήματα, ή ρυθμικά μοτίβα με το δοξάρι) και πως μέσα στο μουσικό σύνολο χρειάζονται και οι δάσκαλοι κάθε ομάδας οργάνων ως βοηθοί.

(6) Ως προς τον αυτοσχεδιασμό ο Γκουβέντας θεωρεί πως όλο το μάθημα πρέπει να γίνεται με τη λογική ότι ο μαθητής θα βγει αυτοσχεδιαστής:

Γι' αυτό χτίζεις την αυτοπεποίθηση του μαθητή, να μπορέσει να παίξει ελεύθερα. Αυτό πρέπει να γίνει από την αρχή. Δεν μπορείς να ξεκινήσεις κάποιον και ξαφνικά να του πεις ' τώρα αλλάζουν τα πράγματα, μετά από δυο χρόνια, ξέρεις παίζουμε και ελεύθερα'. Να ξέρει ότι μπορεί να παίξει ελεύθερα και παίζει σε σχέση με αυτό που κατασκευάζει η λογική...

(7) Μετά από τρία χρόνια μαθημάτων, πιστεύει πως ο μαθητής πρέπει να φτάσει, αργά, αν όχι μέχρι την πέμπτη, μέχρι την τρίτη-τέταρτη θέση. Να έχει τελειώσει έναν πρώτο κύκλο με διατονικά και χρωματικά τετράχορδα και να έχει εισαχθεί και στην έννοια του μαλακού γένους.²² Ως προς το ρυθμό, στον πρώτο χρόνο

²⁰ Αναφέρει συγκεκριμένα: «Πιστεύω ότι πρέπει από το *glissando* να καταλάβεις τα μικροδιαστήματα, δηλαδή ότι είναι πιο εύκολο να κάνεις *glissando* και να χαμηλώσεις τη νότα, παρά να πας και να πεις 'εγώ καρφώνω κατ' ευθείαν τη νότα χαμηλά'» (Γκουβέντας, στην παρούσα έρευνα).

²¹ Ως προς το δοξάρι («να ασχοληθεί εξαιρετικά και μάλιστα με επιμονή από την αρχή»), σε σχέση με το ρυθμό («να μην παίζει τον ίδιο ρυθμό επί 40 λεπτά, αλλά να υπάρχει ποικιλία ρυθμών»), σε σχέση με τις αξίες που παίζει το αριστερό χέρι κλπ.

²² «Δηλαδή, όταν αρχίσει να λειτουργεί το *glissando* καλά, θα φαίνεται ότι θα σταματά το δάχτυλο πιο νωρίς και θα ακούγεται μαλακή νότα. Αυτό! Μετά μπορεί να παίξει και κάποια από τα μακάμια που είναι του μαλακού διατονικού. Το μαλακό χρώμα είναι λίγο πιο δύσκολο, είναι για λίγο πιο μετά» (Γκουβέντας, στην παρούσα έρευνα).

διδάσκει τα 8^α και μετά εξηγεί πως αυτά είναι 16^α άμα τα κάνεις γρήγορα. Όταν ο μαθητής καταλάβει τα 16^α, διδάσκεται τα ρυθμικά μοντέλα και μπορεί να τα αναπαράγει. Θεωρεί πως ένα αρχάριο παιδί μπορεί να αφομοιώσει περίπου ένα με δύο κομμάτια το μήνα με μάθημα εβδομαδιαίο, αλλά πως καλύτερο είναι τα μαθήματα να γίνονται δύο ή, ακόμα καλύτερα, τρεις φορές την εβδομάδα.

(8) Ο Γκουβέντας θεωρεί πως το σημαντικότερο στοιχείο ενός μαθητή είναι ο χαρακτήρας του: να έχει υπομονή, να ξέρει να βάζει τα πράγματα στη σειρά και να είναι εφευρετικός. Θεωρεί πως 'φυσικό ταλέντο' έχουν όλα τα παιδιά και το ζήτημα είναι πώς καλλιεργείται ο χαρακτήρας να παίρνει αποφάσεις για να ενεργεί. Για τον δάσκαλο θεωρεί σημαντική τη σταθερότητα του χαρακτήρα του, τη σφαιρικότητα των γνώσεων, τη μεγάλη εκτελεστική εμπειρία, αλλά και να μην σταματήσει ποτέ ο ίδιος να σταχυολογεί και να εξερευνά. Θεωρεί, επιπλέον, πως είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή σε πανηγύρια, σε γλέντια και η καθιέρωση κάποιων εσωτερικών εθίμων (με χορό κλπ) και τον χειμώνα στα σχολεία, για να καταλαβαίνουν οι μαθητές πού αναπτύσσεται και πού έχει αναφορά αυτή η μουσική.

• Γιάννης Ζαριάς

Ο Γιάννης Ζαριάς είναι ένας από τους βιολιστές του ελληνικού χώρου που έχουν πολύ ευρεία οπτική γύρω από το βιολί, μέσα από την ενασχόλησή του με το ρεμπέτικο και παραδοσιακό είδος (από μικρή ηλικία με πλήθος μουσικών σχημάτων), την κλασική μουσική (διπλωματούχος κλασικού βιολιού) αλλά και την τζαζ μουσική (πτυχιούχος του προγράμματος μουσικών σπουδών με ειδίκευση στη Τζαζ από το Conservatorium van Amsterdam στην Ολλανδία). Έχει ολοκληρώσει διδακτορική διατριβή, στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του ΠΑΜΑΚ με θέμα: «Η Διαποίκιση στην Ελληνική Παραδοσιακή Βιολιστική Τέχνη», όπου διερευνά έναν τεράστιο όγκο ελληνικής παραδοσιακής βιολιστικής τέχνης και προτείνει ένα σύστημα κατηγοριοποίησης της ιδιωματικής πρακτικής της διαποίκισης και του τρόπου ερμηνείας της (Ζαριάς, 2013). Είναι ιδρυτικό μέλος των σχημάτων Rebetien, ZaPaTaBou και Frog String Quartet, ενώ από το 2007, ο Γιάννης Ζαριάς διδάσκει παραδοσιακό βιολί (ως πρωτεύον μάθημα ειδίκευσης στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο) στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Ζαριάς πιστεύει πως συχνά οι γονείς οδηγούν ένα παιδί να μάθει παραδοσιακό βιολί (τα δικά τους ακούσματα και προτιμήσεις) ή βιώματα που έχει το ίδιο λόγω καταγωγής, ή ακόμη το οπτικό κι έπειτα το ακουστικό ερέθισμα: η εικόνα και ο ήχος του βιολιού. Πιστεύει πως απαραίτητως τον πρώτο καιρό οι αρχάριοι μαθητές πρέπει να κάνουν κομμάτια που έχουν την ακουστική τους εμπειρία.

(2) Διδάσκει δίνοντας προτεραιότητα στον προφορικό-ακουστικό τρόπο και κατά δεύτερον με παρτιτούρα (ώστε ο μαθητής να εξοικειώνεται σιγά σιγά και με τη μουσική ανάγνωση και γραφή). Παίζει το κομμάτι στον μαθητή, ο οποίος ηχογραφεί, και τον παροτρύνει να ακούσει και κάποιες ηχογραφήσεις μέσω διαδικτύου, καλύπτοντας την πιθανή έλλειψη προηγούμενης ακουστικής εμπειρίας.

(3) Ως προς την επιλογή των κομματιών, ο Ζαριάς πιστεύει πως αυτή πρέπει να γίνεται εξίσου με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους, αλλά και με βάση τι αρέσει περισσότερο στον μαθητή, διδάσκοντας (στο αρχάριο επίπεδο) κομμάτια από όλη την Ελλάδα.

(4) Σχετικά με το χτίσιμο της τεχνικής πιστεύει πως αυτό γίνεται να επιτευχθεί μέσα από την εκμάθηση κομματιών (αναφέροντας ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τον Grappelli στο τζαζ βιολί και τον Κόρο στο ελληνικό βιολί) και ότι χρειάζεται λίγο ζύγισμα, να μην δοθεί υπερβολικό βάρος στην τεχνική και μένει τελικά πίσω η μουσική δράση, ανάλογα και με τον μαθητή. Σχολιάζει χαρακτηριστικά πως:

Ένα κομμάτι δεν τελειώνει να το παίζεις, πάντα μπορείς να του βάλεις κι άλλα στολίδια, να το κάνεις με άλλα γλιστρήματα, να παίζεις πιο αυτοσχεδιαστικά τις φράσεις . . . Να γίνει πιο κυματιστό, ρυθμικά να έχει μπρος-πίσω η φρασεολογία, να μην είναι η φράση τα τέταρτα «εκεί». Επομένως, εννοείται, μέσα από τα κομμάτια μπορείς να αναπτύξεις πολλά τεχνικά [στοιχεία]. Και αυτό είναι και το πιο ωραίο, να το κάνεις και σε όλες τις μουσικές, όχι μόνο στην παραδοσιακή. Γιατί κάθε μουσική έχει το δικό της τρόπο εξέλιξης του κομματιού.

Απ' την άλλη πλευρά, θεωρεί καλό η τεχνική να καλλιεργείται και ξεχωριστά από τα κομμάτια. Να μάθει, δηλαδή, ο ενδιαφερόμενος να απομονώνει τεχνικές εγκεφαλικά και να τις δουλεύει, ώστε να εξελίσσεται πιο γρήγορα στο τεχνικό κομμάτι, αλλά και για να αποκτήσει την τεχνική ευελιξία που σήμερα απαιτείται (άλλες τεχνικές στα κρητικά, στα θρακιώτικα κλπ), ειδικά αν θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά.

Πιστεύει πως στα τρία χρόνια ένας μαθητής μπορεί να έχει εισαχθεί στην 3^η θέση και πως κάποια βασικά στοιχεία διαποίκισης μπορούν να ενταχθούν από τη δεύτερη χρονιά στο παίξιμό του (ίσως και από την πρώτη). Την πρώτη χρονιά δείχνει βάσει δακτυλοθεσίας, ενώ από τη δεύτερη χρονιά συζητά τις δομές των τετραχόρδων.

Ως προς την ανάπτυξη της τεχνικής, ο Ζαριάς αναφέρεται σε ένα ακόμη ζήτημα: στον τρόπο με τον οποίο ένας δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει το μάθημα, σε σχέση και με το δικό του υπόβαθρο. Επισημαίνει, δηλαδή, πως ένας δάσκαλος που έχει σπουδάσει κλασικό βιολί και έχει περάσει μέσα από την γραμμένη παιδεία του βιολιού, όπου είναι συστηματοποιημένη η γνώση και η διαβάθμισή της τα τελευταία 400-500 χρόνια, *μπορεί να σκεφτεί πώς θα απομονώσει τις χαρακτηριστικές τεχνικές ενός μουσικού ιδιώματος για να τις δείξει στον μαθητή του – γιατί αυτό προάγει η κλασική παιδεία – και σίγουρα θα βοηθήσει τον μαθητή να το κατακτήσει καλύτερα. Διατυπώνει, όμως, την αμφιβολία του, κατά πόσο ένας μουσικός που έχει μάθει αυτή τη μουσική με το αυτί (όπως όλοι οι εμπειροτέχνες και αυτοδίδακτοι μουσικοί των ελληνικών μουσικών παραδόσεων), είναι σε θέση να σκεφτεί με τον τρόπο αυτό (να απομονώσει τεχνικές από τα κομμάτια προκειμένου να τις δείξει σε μαθητή του), σημειώνοντας απλώς πως είναι διαφορετικές διαδικασίες και τρόποι σκέψης. Ο ίδιος, συμπερασματικά, θεωρεί χρήσιμη αυτήν την πρακτική, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό, πιστεύει πως χρειάζεται ισορροπία, εκφράζεται με διαλλακτικότητα και είναι ανοιχτός σε διαφορετικούς δρόμους απόκτησης της γνώσης.*

(5) Πιστεύει πως είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν σε μουσικό σύνολο, και απ' την αρχή, παίζοντας ακόμα και μία νότα - δίνοντας τέμπο!

(6) Ο Ζαριάς ενθαρρύνει τον αυτοσχεδιασμό, αλλά με μέτρο.

(7) Υποστηρίζει πως μετά τα τρία πρώτα χρόνια ένας μαθητής μπορεί να έχει εισαχθεί στην 3^η θέση, να έχει παίξει απλά κομμάτια από 2σημο ως και 9σημο ρυθμό, να έχει γνωρίσει τον μείζονα και ελάσσονα τρόπο, αλλά και τις τροπικές δομές ραστ, ουσάκ, σεγκιάχ, νεβά, χιτζάζ, νικρίζ, και να έχει αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ρεπερτορίου από διάφορες περιοχές.

(8) Πιστεύει πως το πιο σημαντικό είναι ο μαθητής να θέλει να παίξει και ο δάσκαλος να ενθαρρύνει ψυχολογικά τον μαθητή. Ακόμη, πως ο μαθητής παίρνει τεράστια ώθηση, αν «μελώνει» από το παίξιμο του δασκάλου και του αρέσει πάρα πολύ αυτό που ακούει. Στην όλη διαδικασία σημαντικότερη θεωρεί «την ενθάρρυνση, τη δροσιά στο παίξιμο και το παίξιμο με άλλους. Παρεϊστικό παίξιμο. Μουσική!».

• Κωνσταντίνα Κυριαζή

Η Κωνσταντίνα Κυριαζή, με καταγωγή από τη Σίκινο, ανήκει στους πρώτους αποφοίτους του Πρότυπου Μουσικού Γυμνασίου-Λυκείου Παλλήνης. Ασχολήθηκε από μικρή ηλικία με το παραδοσιακό βιολί (μαθήτρια του Γιάννη Ζευγόλη) και ολοκλήρωσε τον κύκλο σπουδών διπλώματος κλασικού βιολιού στο Ωδείο Αθηνών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιπλέον σπουδές στα ανώτερα θεωρητικά (αρμονία, αντίστιξη) και τη βυζαντινή μουσική (δίπλωμα). Η Κωνσταντίνα Κυριαζή έχει πολύχρονη και εις βάθος εμπειρία του τρόπου λειτουργίας, των συνθηκών και των αναγκών των μουσικών σχολείων, καθώς – εκτός από απόφοιτος – διδάσκει παραδοσιακό βιολί στο Πρότυπο Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης τα τελευταία 19 χρόνια (από το 2000 έως σήμερα) και συντονίζει στο πλαίσιο αυτό πολυπληθή παραδοσιακά μουσικά σύνολα.

Οι απαντήσεις της στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Η Κυριαζή θεωρεί πως ένα παιδί οδηγείται να μάθει παραδοσιακό βιολί από την έλξη που νιώθει ηχητικά, την εικόνα του οργάνου και τον διαφορετικό τρόπο που παίζεται. Σχολιάζει, ακόμη, πως ένα παιδί έλκεται πολύ προς ένα όργανο βλέποντας άλλα παιδιά να κάνουν το ίδιο: «για να μπορεί αυτός θα μπορώ και εγώ!»²³ Σχετικά με το υπόβαθρο και τα ακούσματα των μαθητών εξηγεί πως συνήθως οι μαθητές δεν έχουν πολλά ακούσματα παραδοσιακής μουσικής και οργάνων. Είναι, όμως, καταλυτική η συμβολή του Μουσικού Σχολείου στο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας και τεράστια η ώθηση που παίρνουν τα παιδιά μέσα από τις συναναστροφές τους στο σχολείο και το μουσικό περιβάλλον που τα περιβάλλει. Η Κυριαζή, δηλαδή, επισημαίνει πως είναι το ίδιο το σχολείο (η ζωή μέσα σ' αυτό) που παίρνει τη θέση του «όλου», της κοινότητας (τοπικά και πολιτισμικά προσδιορισμένης) μέσα στην οποία με συλλογικές και ατομικές διεργασίες τα παιδιά οικειοποιούνται τη μουσική:²⁴

Το σχολείο μας λειτουργεί ως βίωμα παραδοσιακής μουσικής, όπως πιστεύω και όλα τα σχολεία τα Μουσικά. Δηλαδή, μπαίνεις και βαφτίζεσαι σ' αυτή τη

²³ Για το λόγο αυτό, όπως αναφέρει, στο μουσικό σχολείο της Παλλήνης, οι παρουσιάσεις των οργάνων στους νέους μαθητές ανατίθενται τα τελευταία χρόνια σε προχωρημένους μαθητές.

²⁴ Βλ. και Καψοκαβάδης 2017.

μουσική μέσα στο σχολείο. Το να φλερτάρει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια με το όυτι ή με το βιολί του είναι σπουδαίο πράγμα!

(2) Διδάσκει με τον προφορικό-ακουστικό τρόπο,²⁵ αλλά και με χρήση παρτιτούρας, θεωρώντας και τα δύο απαραίτητες γνώσεις ενός ολοκληρωμένου μουσικού. Χρησιμοποιεί την παρτιτούρα σαν οδηγό, καθαρή (χωρίς διαποίκιση), όμως τα δυο πρώτα χρόνια σημειώνει στην παρτιτούρα ορισμένα στοιχεία διαποίκισης, ως υπενθύμιση, ώστε τα παιδιά να εξασκήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν μια παρτιτούρα (που τους δίνεται π.χ σε σύνολο) 'παραδοσιακά'. Ο μαθητής παίρνει στο σπίτι του ηχογράφηση του δασκάλου, παρτιτούρα με σημειώσεις και κάποια αναφορά ή προτροπή για αναζήτηση στο Youtube. Στο μάθημα, η Κυριαζή παίζει στον μαθητή το κομμάτι και αναλύει τον ρυθμό, ενώ συζητάει για την περιοχή προέλευσης χρησιμοποιώντας χάρτη της Ελλάδας. Πολλές φορές, αφού παίζει η ίδια πρώτα το κομμάτι, το βάζει να το ακούσουνε και από δυο διαφορετικές ηχογραφήσεις (την πιο απλή ακουστικά για την Α', Β' και Γ' Γυμνασίου).

(3) Σχετικά με την επιλογή του ρεπερτορίου πρώτο κριτήριό της είναι ο ρυθμός, δεύτερο κριτήριο ο δρόμος (να είναι σχετικά εύκολος) και τρίτο η περιοχή προέλευσης. Την πρώτη χρονιά εστιάζει σε 4σημους σκοπούς και τραγούδια, ίσως και κάποιο 7σημο καλαματιανό και κυρίως νησιώτικο ρεπερτόριο. Την δεύτερη χρονιά επιλέγει συνήθως νησιά και Θράκη. Την τρίτη χρονιά θα δείξει και ρεπερτόριο από την περιοχή καταγωγής του μαθητή (αν ταιριάζει), ενώ εστιάζει και σε άλλες περιοχές (π.χ. Μακεδονία). Την τέταρτη χρονιά θα κάνει Ήπειρο, όχι πεντατονικά, αλλά της Γιαννιώτικης παράδοσης, καθώς και Σεμάγια και τούρκικη μουσική.

(4) Η Κυριαζή θεωρεί ξεκάθαρο πως η τεχνική πρέπει να καλλιεργηθεί ξεχωριστά από το ρεπερτόριο, μπορεί ωστόσο, πιστεύει, να αναπτυχθεί και μέσα από την εκμάθηση κομματιών. Δίνει στους μαθητές τη μέθοδο κλασικού βιολιού Laougaeux (με συμβουλή του δασκάλου της Γιάννη Ζευγόλη) για να φτιάξουν τεχνικά ζητήματα όπως το δοξάρι, το στήσιμο και τη θέση. Χρησιμοποιεί, όμως, και τις παραδοσιακές, όπως λέει, μεθόδους, εννοώντας πως φτιάχνει μικρές ασκήσεις εκείνη τη στιγμή, ανάλογα με την αδυναμία του κάθε μαθητή και πολλές φορές προτρέπει τον μαθητή να βιντεοσκοπήσει.

Θεωρεί πως για την ανάπτυξη της τεχνικής παίζει ρόλο η σειρά των κομματιών (από το εύκολο στο δύσκολο), αλλά σχολιάζει πως καθώς δεν υπάρχει κάτι επισήμως καθορισμένο, «κάθε δάσκαλος έχει τον δικό του μπούσουλα και για τον κάθε μαθητή υπάρχει άλλος μπούσουλας». Η ίδια αναπροσαρμόζει ανά πάσα στιγμή το πλάνο μαθήματος ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή και λαμβάνει υπόψιν της τις επιθυμίες του, τις οποίες ικανοποιεί όταν θεωρεί ότι είναι εφικτό. Η πιο σημαντική συμβουλή που δίνει στους μαθητές της θεωρεί πως είναι: «Μάθε να κλέβεις».

Αν ο μαθητής έχει καλή αντίληψη, εισάγει απλά στοιχεία διαποίκισης από την πρώτη χρονιά, ενώ την τρίτη χρονιά επιδιώκει να εισάγει τους μαθητές στις αλλαγές θέσεων. Επίσης, από την δεύτερη ή (οπωσδήποτε) την τρίτη χρονιά ξεκινάει να συζητά

²⁵ «...Χρειάζεται δηλαδή [ο μαθητής] να καλλιεργήσει το αυτί του, να μάθει να μαθαίνει από δάσκαλο σε μαθητή, να υπάρχει αυτή η ανθρώπινη επαφή και όχι ο διαμεσολαβητής παρτιτούρα» (Κυριαζή, στην παρούσα έρευνα).

για τον δρόμο ή μακάμ του κάθε κομματιού και, αφού παίζει το κομμάτι, εξηγεί τη δομή των τετραχόρδων, δίνοντας βασικά θεωρητικά στοιχεία.

(5) Παιδιά που έχουν κάποια πρωτότερη γνώση βιολιού, η Κυριαζή θα τα εντάξει σε μουσικό σύνολο του σχολείου από την πρώτη χρονιά, αφού πρώτα τους δείξει λίγα βασικά στολίδια. Τα εντελώς αρχάρια παιδιά θα ενταχθούν σε μεγάλο μουσικό σύνολο την τρίτη χρονιά, αλλά τα συνοδεύει η ίδια μέσα στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος (ζυγιά), πράγμα που πιστεύει πως είναι ό,τι πιο σημαντικό έχει προσθέσει στη διδασκαλία της τα τελευταία χρόνια. Θεωρεί τα μουσικά σύνολα «το Α και το Ω» και αναφέρεται με ενθουσιασμό στη μεγάλη χαρά που νιώθουν οι μαθητές συμμετέχοντας σε αυτά, βιώνοντας την αίσθηση: «παίζουμε μουσική!».

(6) Θεωρεί την ενασχόληση με τον αυτοσχεδιασμό τα τρία πρώτα χρόνια πάρα πολύ δύσκολη και σχολιάζει πως μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις το έχει εφαρμόσει, σε παιδιά που παίζουν ήδη βιολί. Η ίδια αποδίδει αυτή τη δυσκολία στο γεγονός ότι τα παιδιά, εκτός των άλλων (τεχνικών ζητημάτων), δεν έχουν ακούσματα, κάτι που είναι απολύτως απαραίτητο στον αυτοσχεδιασμό. Και παρατηρεί ότι παρότι έχει δοκιμάσει να τους δώσει κάποιες οδηγίες για να ακολουθήσουν ή/και να μιμηθούν, αυτό όλο λειτουργεί μόνο έως έναν βαθμό, γιατί τα παιδιά δεν νιώθουν καθόλου ελευθερία, αλλά νιώθουν πολύ εγκλωβισμένα μέσα σ' αυτό. Μόνο εξαιρετικές περιπτώσεις παιδιών από την τρίτη χρονιά ξεκίνησαν να κάνουν κανονικό ταξιμάκι σε 4χορδα, με την οδηγία ότι «η βάση και η κορυφή του 4χορδου είναι οι δυο βασικές νότες που θα καθίσεις» και το παίξιμο παραδείγματος από τον δάσκαλο.

(7) Μετά τα τρία πρώτα χρόνια, πιστεύει πως ο μαθητής από τεχνικής άποψης έχει εισαχθεί στις αλλαγές θέσεων, έχει κάνει απλά κομμάτια σε όλους τους ρυθμούς από 2σημο έως και 9σημο και από τροπικές δομές έχει κάνει ραστ, ουσάκ και χιτζάζ που είναι τα πιο κατανοητά (με αναφορά αντιστοιχίας και στη Βυζαντινή), ίσως και Νικρίζ, αλλά και μείζονα και ελάσσονα τρόπο. Το ελάχιστο ρεπερτόριο που κατακτά ένας μαθητής την πρώτη χρονιά είναι, όπως σημειώνει, 5 τραγουδάκια, συν τις ασκήσεις από το *Laougaueux*, και από 10 τραγούδια την δεύτερη και τρίτη χρονιά.

(8) Η Κυριαζή πιστεύει ότι το σημαντικότερο στοιχείο σε έναν μαθητή είναι να εμπνευστεί από το όλο γεγονός του παραδοσιακού βιολιού και των συνόλων. Από κει κι έπειτα ο ένας τραβάει τον άλλον, οι πιο προχωρημένοι, δηλαδή, έλκουν σε πρόοδο τους πιο αρχάριους μέσα από την εμπειρία του συνόλου. Καλό δάσκαλο θεωρεί αυτόν που είναι πολύ δοτικός κι έχει διάθεση να κάτσει να μελετήσει και πράγματα που δεν γνωρίζει. Δίνει, επίσης, μεγάλη σημασία στο να διατηρείται η διάθεση της 'μουσικής ως παιχνίδι' στη σχέση με τους μαθητές και πιστεύει πως θα έπρεπε τα παιδιά να κάνουν δύο φορές την εβδομάδα μάθημα, όπως δικαιούνται (από το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων), πράγμα που δύσκολα τηρείται λόγω έλλειψης καθηγητών.

• Γιώργος Μαρινάκης

Ο Γιώργος Μαρινάκης, με καταγωγή από την Φολέγανδρο, μυήθηκε στο παραδοσιακό βιολί από τον πατέρα του, που έπαιζε ερασιτεχνικά. Έμαθε βιολί ως επί το πλείστον με το αυτί, ακούγοντας ενδεδειγμένα ηχογραφήσεις πλούσιου ρεπερτορίου του χώρου

αυτού και διδάχθηκε βυζαντινή μουσική από τον Λυκούργο Αγγελόπουλο. Σήμερα είναι ένας από τους πιο ονομαστούς βιολιστές του χώρου, με πάρα πολλές συνεργασίες, με συμμετοχή σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές παραγωγές, ηχογραφήσεις δίσκων και μεγάλο αριθμό συναυλιών στην Ελλάδα και όλον τον κόσμο, ενώ είναι μέλος του μουσικού συνόλου TAKIM. Έχει διδακτική εμπειρία 24 χρόνια: στο Πρότυπο Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης (5 χρόνια), στο Ωδείο Φίλιππος Νάκας (από το 1995) και, από το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο νεοσύστατο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Ερμηνεία/Εκτέλεση της Παραδοσιακής Μουσικής» και ειδίκευση το παραδοσιακό βιολί.

Οι απαντήσεις του στους βασικούς θεματικούς άξονες:

(1) Ο Μαρινάκης πιστεύει πως το παιδί που ζητά να μάθει παραδοσιακό βιολί κάπως γοητεύεται, συνήθως από κάποιο γλέντι που είδε, κάποιο πανηγύρι, στην ιδιαίτερη πατρίδα του ή σε σχετικές εκδηλώσεις. Στο μάθημα γίνεται ο ίδιος «'χαμαιλέοντας' πάνω στον μαθητή», επιλέγοντας πολλές φορές, να παρακάμψει «την ύλη» και να διδάξει στο μαθητή κάτι που του αρέσει (ακόμα και εκτός παράδοσης καμιά φορά). Αρχικός του στόχος είναι να κάνει τον μαθητή να αγαπήσει το βιολί με αυτό που τον έκανε να έρθει, χωρίς πίεση. Πιστεύει πως το βιολί πρέπει να μαθαίνεται χωρίς αυστηρότητα, με μεράκι και με αγάπη και ότι άμα το βάζεις πολύ σε καλούπι, χάνει το νόημά του.

(2) Διδάσκει προφορικά και παροτρύνει τους μαθητές του να χρησιμοποιούν μέσα ηχογράφησης ή και βιντεοσκόπησης, για να έχουν τον ήχο αλλά και όλη την κίνηση. Παίζει κανονικά το κομμάτι, και όχι «σχολικά», λέγοντας χαρακτηριστικά «ο δάσκαλος πρέπει να είναι σα φάρος για τον μαθητή», να του δίνει στόχο, πραγματικό και προσιτό. Του το ηχογραφεί, λέγοντας και τις νότες, αν κάπου υπάρχει άρση-θέση και όποια άλλη παρατήρηση θεωρεί σημαντική. Αν κάποιος επιθυμεί να γράψει τις νότες (με λέξεις) σε χαρτί, το επιτρέπει, αλλά γενικά δεν το ενισχύει, θεωρώντας πως αυτό δεν οδηγεί πουθενά. Επίσης ενθαρρύνει πολύ την ακρόαση οπτικοακουστικού υλικού, γιατί αυτή η μουσική είναι κυρίως βιωματική και οι μαθητές χρειάζεται να το καταλάβουν.

(3) Ως προς το ρεπερτόριο, θεωρεί πως στο πρώτο στάδιο πρέπει, ως δάσκαλος, να ακολουθήσει αυτά που έχει ακούσει ο μαθητής και που του αρέσουν «για να βρεις μια δίοδο, να μπεις». Έπειτα, δίνει στους μαθητές του και άλλα κομμάτια για να ανοίξει το μυαλό τους και προς άλλες κατευθύνσεις και να αποκτήσουν μια πληρέστερη γκάμα ρεπερτορίου. Το κριτήριο στην επιλογή αυτή είναι η δυσκολία των κομματιών σε συνδυασμό με την περιοχή. Διδάσκει δηλαδή 2-3 απλά κομμάτια μιας περιοχής με σκοπό να την καλύψει ρεπερτοριακά (π.χ. Κέρκυρα) κι έπειτα περνάει σε κοντινή περιοχή, που λειτουργεί λίγο σαν ενότητα (π.χ. Κεφαλλονιά). Ξεκινά συνήθως με Επτάνησα κι έπειτα περνάει στα νησιά των Κυκλάδων (Πάρο, Νάξο, Αμοργό κλπ), τη Μικρασία και τη Δυτική Θράκη. Αναφέρεται, επίσης, με χιούμορ στους διαφορετικούς ρόλους που αποκτά το βιολί σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας «σαν επιθετικός στα νησιά, σαν αμυντικός και τερματοφύλακας στη στεριά (πίσω από το κλαρίνο)!».

(4) Αναπτύσσει την τεχνική, όπως την έκανε κι ο ίδιος, ως αυτοδίδακτος, στον εαυτό του, μέσα από την πράξη, δηλαδή «εντελώς παραδοσιακά»: αν αυτό που έπαιζε

δεν ήταν αυτό που άκουγε στην ηχογράφηση, έκανε συνεχή επανάληψη μέχρι να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ποτέ δεν είχε τη λογική να βγάλει μια άσκηση προκειμένου ο μαθητής να πετύχει έναν συγκεκριμένο στόχο, θεωρώντας πως η άσκηση είναι πιο χαοτική, γιατί ο μαθητής δεν μπορεί να ξέρει αν έχει επιτύχει το στόχο του ή όχι στα πλαίσια μιας άσκησης. Ενώ μέσα στο κομμάτι, θεωρεί, πως είναι ξεκάθαρο πότε έχεις φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, παίζοντας μαζί με την ηχογράφηση (και διαπιστώνοντας αν το προλαβαίνεις). Για τους τελείως αρχάριους, ωστόσο, αναφέρει πως χρειάζεται να κάνουν λίγο κάποιες απλές ασκήσεις, όπως την κλίμακα, για να μάθουν την κίνηση του δοξαριού, το οποίο «θέλει χιλιόμετρα να γράψεις» για να λυθεί.

Ο Μαρινάκης υποστηρίζει πως οι μαθητές είναι καλό να εισαχθούν από νωρίς στις αλλαγές θέσεων, ώστε να μην το φοβούνται (από την τρίτη χρονιά, ίσως και νωρίτερα). Μετά τον πρώτο χρόνο (ή και νωρίτερα) εισάγει σιγά σιγά βασικά στοιχεία διαποίκισης. Σχετικά με την τροπική δομή των κομματιών αναφέρει ορισμένα στοιχεία και στους αρχάριους μαθητές, χωρίς πολλές λεπτομέρειες, ώστε να αρχίζουν να συνδέουν στο μυαλό τους τα κομμάτια με βάση την τροπική δομή των 4χόρδων τους.

(5) Θεωρεί πολύ σημαντικό ο μαθητής να συμμετέχει σε μουσικά σύνολα (μόλις μπορέσει να παίξει ένα κομμάτι χωρίς να κομπιάζει), για την χαρά αλλά και για να μάθει τους διάφορους ρόλους του βιολιού, ότι «δεν κάνει ότι θέλει αλλά μπαίνει και σε ένα καλούπι».

(6) Θεωρεί πως ο δάσκαλος έχει τόσα πολλά πράγματα να φροντίσει, να δείξει και να διορθώσει τα πρώτα χρόνια που ο αυτοσχεδιασμός ξεπερνά κατά πολύ τα όσα μπορούν να επιτευχθούν.²⁶

(7) Μετά τα πρώτα τρία χρόνια ο Μαρινάκης πιστεύει πως ο μαθητής οπωσδήποτε έχει εισαχθεί στην 3^η θέση, έχει κάνει σχετική ποικιλία ρυθμών²⁷ και από δρόμους έχει κάνει ματζόρε, ραστ, ουσάκ, χιτζάζ και αργότερα νικρίζ και σεγκιάχ. Σχετικά με την ύλη που μπορεί να καλύψει τα πρώτα χρόνια ένας μέσος μαθητής δεν έχει σαφή εικόνα, γιατί δεν βάζει ποτέ τέτοιο στόχο με αριθμό, πάνω στη συζήτηση, όμως, τοποθετεί την εκτίμησή του περίπου στα 20 μικρά κομματάκια κατά μέσο όρο.

(8) Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό σε έναν μαθητή είναι, πιστεύει, η μουσική αντίληψη και το καλό αυτί. Για έναν δάσκαλο είναι σημαντικό, όπως λέει, «να έχει υπομονή και αγάπη. Να βοηθά τον μαθητή του σαν να ήταν παιδί του, σαν να ήτανε του φίλου του το παιδί». Και ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο:

Ο μαθητής να μην πιεστεί, να μην το δει σαν μάθημα. Ειδικά για τα μικρά παιδιά... Πολλοί με ρωτάνε πόσες ώρες μελέταγες... Δεν κοιτούσα ποτέ αυτό το πράγμα, γιατί δεν το έκανα σαν μελέτη, το έκανα σαν παιχνίδι. Πόση ώρα

²⁶ Πολύ παραστατικά το εξηγεί με παράδειγμα το ποδήλατο: «...ακόμα δεν έχει μάθει ισορροπία και προσπαθείς να του βγάλεις τις βοηθητικές ρόδες... να τον βάλεις να κάνει και σουζα ή χωρίς χέρια; Κάτσε, μάθε καλά να κάνεις ανάμεσα από κορίνες... αυτά, όχι να αφήσεις και τα χέρια, είναι πολύ...!» (Μαρινάκης, στην παρούσα έρευνα).

²⁷ Όπως αναφέρει, ανάλογα την περιοχή στην οποία βρίσκεται έχει ούτως ή άλλως διαφορετική εξοικείωση με διαφορετικούς ρυθμούς: «Άλλη εξοικείωση έχει με το 9αρι ένα παιδί από τη Μυτιλήνη και με το 5άρι ένα παιδί από την Κομοτηνή και άλλη ένα παιδί από την Αθήνα».

κάνεις ποδήλατο; Ξέρω εγώ; Πόση ώρα έπαιζες μπάλα; Θυμάσαι εσύ πόσες ώρες έπαιζες κούκλες; Δεν το θυμάσαι! Έπαιζα.

Συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τους θεματικούς άξονες

- (1) Οι τέσσερις συνομιλητές λαμβάνουν υπόψη τους την καταγωγή ή τα ακούσματα και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή (σε διαφορετική όμως χρονική στιγμή) και όλοι ακολουθούν ευρύτερα εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή, ως προς τα παραπάνω στοιχεία και τις ιδιαίτερες προσληπτικές και κινητικές δεξιότητες του καθενός.
- (2) Όλοι οι δάσκαλοι διδάσκουν προφορικά με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων, οι περισσότεροι (όχι όλοι) και με τη χρήση παρτιτούρας και όλοι θεωρούν εξαιρετικής σημασίας την ακρόαση.
- (3) Σχετικά με το ρεπερτόριο εμφανίζεται ποικιλία κριτηρίων για την επιλογή κομματιών, κάποια από τα οποία ταυτίζονται ανάμεσα σε κάποιους από τους τέσσερις συνομιλητές.
- (4) Η ανάπτυξη της τεχνικής φαίνεται να καλλιεργείται με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους και συνδυαστική χρήση αυτών.
- (5) Όλοι θεωρούν ύψιστης σημασίας τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα.
- (6) Αποκλίσεις απόψεων απαντώνται σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό.
- (7) Σε γενικές γραμμές συμφωνούν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά από τρία χρόνια μαθημάτων.
- (8) Σημειώνεται ποικιλία θεωρήσεων (με κοινά σημεία) σχετικά με τον καλό μαθητή, τον καλό δάσκαλο και τι θεωρούν σημαντικό για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Οι τέσσερις συνομιλητές της παρούσας έρευνας προσεγγίζουν τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού με τρόπους που εμφανίζουν πολλά κοινά, αλλά και ποικιλία επιλογών και θεωρήσεων σε ορισμένα ζητήματα. Η ιδιοπροσωπία του κάθε δασκάλου και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος έμαθε και σχετίστηκε με το βιολί, είναι το πρώτο στοιχείο που επιφέρει αυτήν την ποικιλία στις σχετικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται ένας «κοινός τόπος», τέσσερα στοιχεία στα οποία όλοι συμφωνούν:

Πρώτο και θεμελιώδες στοιχείο είναι ο προφορικός τρόπος μετάδοσης της μουσικής γνώσης. Η προφορικότητα, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά όλων των λαϊκών μουσικών παραδόσεων, ως μέθοδος διδασκαλίας – διδασκαλία με το αυτί, βάσει ακρόασης-παρατήρησης-και μίμησης – αποτελεί κοινό τόπο και για τους τέσσερις δασκάλους της παρούσας έρευνας.²⁸ Στο επίκεντρο, δηλαδή, της διαδικασίας βρίσκεται η μουσική εμπειρία, με τον μαθητή να μαθαίνει να επικεντρώνεται στον ήχο που θέλει να παράγει, να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά του (ύψος, διάρκεια, χροιά, εκφορά, διαποίκιληση, τροπικές δομές κλπ) και να εστιάζει στις τεχνικές/κινητικές

²⁸ Πρόκειται για την (κατεχοχήν) μέθοδο διδασκαλίας που αναπτύχθηκε και στις σχέσεις μαθητείας του παρελθόντος, στα πλαίσια των ελληνικών μουσικών παραδόσεων (Ευαγγέλου, 2007).

δεξιότητες που καλείται να κατακτήσει βλέποντας, ακούγοντας και κάνοντας. Κοινή και στους τέσσερις δασκάλους της παρούσας έρευνας και χαρακτηριστική του σύγχρονου τρόπου εκμάθησης προφορικών μουσικών παραδόσεων είναι, ακόμη, η χρήση τεχνολογικών μέσων (ηχογράφηση, βιντεοσκόπηση, YouTube, cd, εφαρμογές κλπ). Γιατί μια μουσική επιτέλεση, η οποία δεν σημειώνεται σε χαρτί με μουσική σημειογραφία (οπότε παραμένει προφορική), μέσω «εγγραφής» της στα τεχνολογικά μέσα μπορεί να επαναληφθεί προς χάριν διδασκαλίας του μαθητή άπειρες φορές και με πολλούς τρόπους (σε άλλη ταχύτητα, τονικό ύψος κλπ). Η χρήση των τεχνολογικών μέσων αναδεικνύεται, έτσι, σε σημαντικό εργαλείο και σαφή συνδυασμό του «προφορικού» με το «γραπτό» (ως εγγραφή), με το προτέρημα ότι διατηρεί στο επίκεντρο τον ήχο και τη μουσική πράξη (αντί για τη γραπτή περιγραφή τους, που παρέχει η παρτιτούρα), και λειτουργεί ως δευτερογενής προφορικότητα²⁹ για τους σκοπούς του μαθήματος. Επιπλέον, η περιήγηση στο διαδίκτυο, ένα εξαιρετικά άμεσο εργαλείο, μια ανεξάντλητη πηγή υλικού, ακουσμάτων και ερεθισμάτων, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου ανοίγει νέους δρόμους γνωριμίας με το ρεπερτόριο, με την κοινότητα των βιολιστών ανά την Ελλάδα και τον κόσμο στο παρελθόν και το παρόν, με την κοινωνική δράση γύρω από τις ελληνικές μουσικές παραδόσεις. Σε συνδυασμό, τώρα, με την προφορικότητα, συμπληρωματικά και υποστηρικτικά σε αυτήν, χρησιμοποιούνται (όχι από όλους τους δασκάλους) οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής: ως σημειωματάριο για το μάθημα, για την υποβοήθηση της μνήμης, για να συνδέσει ο μαθητής αυτό που ακούει με αυτό που γράφει, για να διακρίνει ο δάσκαλος μέσα από τη γραφή του μαθητή τι είναι αυτό που ίσως δεν ακούει ή δεν κατανοεί σωστά, αλλά και για να μπορεί ο μαθητής να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολικού συνόλου (στο οποίο θα κληθεί να παίξει μέσω παρτιτούρας). Τέλος με τη λογική ότι καθένας από τους δύο αυτούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (ο προφορικός/ακουστικός και η χρήση γραπτού μουσικού κειμένου ως υποστηρικτικού εργαλείου και οδηγού) αναπτύσσει σε διαφορετικά επίπεδα βασικές δεξιότητες ενός καταρτισμένου σήμερα μουσικού του χώρου των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

Δεύτερο θεμελιώδες στοιχείο αποτελεί η ομαδικότητα στη μουσική έκφραση - δράση και μάθηση, να συμμετέχουν δηλαδή οι μαθητές σε μουσικά σύνολα (είτε σε ζυγιά π.χ. με τον δάσκαλο, είτε σε μεγάλο μουσικό σύνολο) παίζοντας τη μελωδία, ή ακόμα και ισοκρατήματα με το βιολί, ή ρυθμικά με το δοξάρι για να βιώσουν την αίσθηση «παίζουμε μουσική!» και αργότερα να μάθουν τους διάφορους ρόλους του βιολιού (σε σχέση με τα ιδιώματα). Είναι σαφές πως στο επίπεδο της μουσικής εμπειρίας είναι τεράστια η ώθηση που παίρνουν τα παιδιά μέσα από τις μουσικές συναναστροφές τους, μέσα από τις ομαδικές μουσικές δράσεις και το μουσικό περιβάλλον που τα περιβάλλει. Αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό το «όλον» (στο πλαίσιο

²⁹ Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Ong (1995), σύμφωνα με τον οποίο «με την έλευση και διάδοση των ηλεκτρονικών μέσων ο δυτικός πολιτισμός μπαίνει στην περίοδο της δευτερογενούς προφορικότητας... Η δευτερογενής προφορικότητα βασίζεται αφενός στις μορφές σκέψης, έκφρασης και εμπειρίας που επέβαλε η χρήση της γραφής και τυπογραφίας και αφετέρου σε μια προφορικότητα που με τη σειρά της στηρίζεται στις νέες, ηλεκτρονικές πλέον, τεχνολογίες» (σ. xviii).

της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης) που λειτουργεί ως βίωμα παραδοσιακής μουσικής, μέσα από το οποίο τα παιδιά «βαφτίζονται» σ' αυτήν τη μουσική».³⁰

Αδιαμφισβήτητα, τα δύο παραπάνω στοιχεία – προφορικότητα και ομαδικότητα – αποτελούν τόσο ισχυρά στοιχεία των ελληνικών μουσικών παραδόσεων που δε μπορεί παρά να χαρακτηρίζουν όλες τις σχετικές διδακτικές προσεγγίσεις, παρά τις όποιες διαφορές μπορεί αυτές να εμφανίζουν σε άλλα ζητήματα.³¹ Η διατήρηση και ενίσχυση της προφορικότητας και ομαδικότητας στο σχολικό πλαίσιο – των άτυπων αυτών μορφών μάθησης που αναπτύχθηκαν στις ελληνικές μουσικές παραδόσεις – αφενός υπαγορεύεται από το ίδιο το μουσικό αυτό είδος, αφετέρου συμβαδίζει με τις πιο σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις της Μουσικής Εκπαίδευσης (Green 2012, 2014).

Τρίτο θεμελιώδες στοιχείο, του οποίου τη σημασία συζητούν όλοι οι συνομιλητές είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή στο ατομικό μάθημα (που ισχύει για κάθε μάθημα μουσικού οργάνου). Ο δάσκαλος, δηλαδή, «σα γιατρός», αφουγκράζεται και προσαρμόζεται στο μέγιστο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, στις προσληπτικές και κινητικές του δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψιν και την καταγωγή, τα ακούσματα, τις προτιμήσεις του μαθητή. Έτσι, όλες οι επιλογές και αποφάσεις σχετικά με το μάθημα καθορίζονται σε πρώτο χρόνο από την ιδιοπροσωπία του δασκάλου και σε δεύτερο χρόνο από την ιδιοπροσωπία του μαθητή.

Τέταρτο στοιχείο σύγκλισης των απόψεων των τεσσάρων δασκάλων είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα έπειτα από τρία χρόνια μαθημάτων. Αναμένεται, σε γενικές γραμμές, με την ολοκλήρωση των τριών πρώτων χρόνων ο μαθητής να έχει πάρει μια γενική εικόνα από τις βασικές διατονικές και χρωματικές τροπικές δομές και να έχει εισαχθεί στην έννοια του μαλακού γένους, να έχει συναντήσει από 2^οσμη έως 9^οσμη ρυθμό, να έχει εισαχθεί στις αλλαγές θέσεων (2^η και 3^η θέση, ίσως και ψηλότερα) και να έχει αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ρεπερτορίου από διάφορες περιοχές.

Πέραν του παραπάνω «κοινού τόπου», συζητήθηκαν στην παρούσα έρευνα και θέματα στα οποία υπήρξε ποικιλία απόψεων:

Σχετικά με το ρεπερτόριο παρουσιάζεται συνολικά πλήθος κριτηρίων για την επιλογή των κομματιών:³² η τροπική δομή,³³ η δυσκολία σε επίπεδο κινητικής ευχέρειας, η γεωγραφική προέλευση, το μέτρο του ρυθμού αυτών, ο κύκλος του χρόνου, ο βαθμός δημοφιλίας των κομματιών (για το συγκεκριμένο όργανο), οι αντιπροσωπευτικές χρονολογικές περιόδους του 20^{ου} αιώνα και η αντίστοιχη στυλιστική

³⁰ Κυριαζή, στην παρούσα έρευνα.

³¹ Η ομαδικότητα είναι ένα από τα πολύ θετικά στοιχεία που βιώνουν οι μαθητές στα μουσικά σχολεία μέσω των πολλών και ποικίλων μουσικών συνόλων στα οποία συμμετέχουν (βλ. και Καψοκαβάδης, 2017). Ο προφορικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, ωστόσο, φαίνεται να περιορίζεται αφενός λόγω των χρονικών περιορισμών που συναντούν οι εμπλεκόμενοι στην προετοιμασία μιας συναυλίας, αφετέρου λόγω επιρροής από το δυτικό τρόπο διδασκαλίας μουσικού οργάνου (Καψοκαβάδης, 2009, σελ. 57. Αθνασιας, 2011, σελ. 43-44).

³² Τόσο στο πλαίσιο των συνεντεύξεων όσο και σε δημοσιεύσεις των συνομιλητών (Ζαρίας, 2015).

³³ Για το θέμα αυτό ο Γκουβέντας σχολιάζει πως πρέπει να συμφωνηθεί ανάμεσα σε όλους όσους θέλουν να διδάξουν με ποιο τρόπο ή/και σε σχέση με ποιο θεωρητικό σύστημα θα περιγράφονται οι τροπικές δομές στο ρεπερτόριο των ελληνικών μουσικών παραδόσεων.

απόδοση των κομματιών στις σχετικές ηχογραφήσεις της κάθε εποχής, τα ακούσματα και οι προτιμήσεις του μαθητή.

Για την ανάπτυξη της τεχνικής σημειώνονται διαφορετικού βαθμού συνδυασμοί «προφορικότητας» με στοιχεία «εγγραμματοσύνης», που κυμαίνονται από α) την εντελώς «παραδοσιακή» ανάπτυξη της τεχνικής μέσω ενδεδειγμένης ενασχόλησης με το ρεπερτόριο, β) στη δημιουργία ασκήσεων μέσα από τα κομμάτια (αλλά με μέτρο), γ) στη σταχυολόγηση της τεχνικής που είναι απαραίτητης για το παραδοσιακό βιολί από την κλασική παιδεία του βιολιού μέχρι το επίπεδο της μέσης σχολής και, τέλος, δ) στη βοηθητική χρήση μεθόδου κλασικού βιολιού. Η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιεί συνδυαστικά κάποια από τα παραπάνω.

Στο ζήτημα, τέλος, του αυτοσχεδιασμού οι απόψεις κυμαίνονται από την απόλυτη μετάθεση σε μεταγενέστερο χρόνο (λόγω έλλειψης ακουσμάτων και λόγω άλλων ζητημάτων που έχει να κατακτήσει πρώτα ο μαθητής), στην ενθάρρυνση για αυτοσχεδιασμό, έως την άμεση προετοιμασία του μαθητή προς αυτήν την κατεύθυνση εξ αρχής (με απώτερο στόχο «να βγει αυτοσχεδιαστής»).

Εν κατακλείδι συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά του μαθητή που «θα μπορέσει τελικά να παίξει» και ενός καλού δασκάλου, ενώ κάθε συνομιλητής πρόσθεσε οτιδήποτε άλλο θεωρεί σημαντικό για τη διδασκαλία του παραδοσιακού βιολιού στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Ο Γκουβέντας πρόσθεσε: «Σημαντική είναι η συμμετοχή σε πανηγύρια, σε γλέντια και η καθιέρωση κάποιων εσωτερικών εθίμων (με χορό κλπ.) και τον χειμώνα στα σχολεία προκειμένου οι μαθητές να καταλάβουν πού έχει αναφορά αυτή η μουσική». Η Κυριαζή: «...να διατηρείται η διάθεση της 'μουσικής ως παιχνίδι' στη σχέση με τους μαθητές και τα παιδιά να κάνουν δύο φορές την εβδομάδα μάθημα, όπως δικαιούνται (από το πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Γυμνασίων), πράγμα που δύσκολα τηρείται λόγω έλλειψης καθηγητών». Ο Μαρινάκης: «Ο μαθητής να μην πιεστεί, να μην το δει σαν μάθημα (ειδικά για τα μικρά παιδιά)». Και ο Ζαριάς: «Να υπάρχει ενθάρρυνση, δροσιά στο παίξιμο και παίξιμο με άλλους. Παρεϊστικό παίξιμο. Μουσική!».

Επίλογος

Είναι σαφές πως η ιδιοπροσωπία κάθε δασκάλου συναντά την ιδιοπροσωπία του κάθε μαθητή και από το συνδυασμό των δύο προκύπτουν διαφορετικές διαδρομές διδασκαλίας και μάθησης. Πέρα από την κατάθεση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας τεσσάρων αναγνωρίσιμων και πολύ έμπειρων δασκάλων ελληνικού παραδοσιακού βιολιού, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τέσσερα βασικά σημεία στα οποία οι απόψεις τους ταυτίστηκαν, έναν «κοινό τόπο», που θα μπορούσε να αποτελέσει βάση διδασκαλίας για έναν νέο δάσκαλο. Τα σημεία αυτά είναι: α) προφορικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, με τη βοήθεια και των τεχνολογικών μέσων, ο οποίος υποστηρικτικά (και όχι από όλους) συνδυάζεται με τη χρήση παρτιτούρας, β) ομαδικότητα στη μουσική έκφραση, δράση, διδασκαλία και μάθηση, γ) εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή και δ) προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (μετά τρία χρόνια μαθημάτων). Τα πρώτα δύο στοιχεία – προφορικότητα και ομαδικότητα – όχι μόνο υπαγορεύονται από τις ελληνικές

μουσικές παραδόσεις, αλλά και συμβαδίζουν με σύγχρονες έρευνες και προσεγγίσεις της Μουσικής Εκπαίδευσης.³⁴

Πέρα από αυτήν την κοινή βάση, θα συνεισέφερε στην οργάνωση και πραγμάτωση του ατομικού μαθήματος, να οριστούν πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία στα οποία καλείται ένας μαθητής σταδιακά να ανταποκριθεί. Να υπάρχει ένα σκεπτικό, λειτουργικό στην πράξη, ένα ενδεικτικό ρεπερτόριο (ευρύ και ανοιχτό σε επιλογές) συσχετισμένο με μια διαβάθμιση των εκτελεστικών τεχνικών (ιδιωματικών και μη), συσχετισμένο και με πηγές μέσα από το διαδίκτυο. Θα βοηθούσε να οριστούν ο τρόπος περιγραφής των τροπικών δομών θεωρητικά,³⁵ αλλά και η προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού (και ευρύτερα της δημιουργικότητας εντός τροπικότητας, προς μια δυναμική ενασχόληση με το είδος). Θα βοηθούσε, συνολικά, να οριστεί η *ελάχιστη* ζητούμενη γνώση ανά επίπεδο, *ως αφετηρία*, πάνω από την οποία, με ελευθερία, θα διαδραματίζονται πάντα ποικίλες και ξεχωριστές ιστορίες μάθησης, ανάλογα με τον δάσκαλο και τη δυναμική του εκάστοτε μαθητή.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς τον Κυριάκο Γκουβέντα, τον Γιάννη Ζαρία, την Κωνσταντίνα Κυριαζή και τον Γιώργο Μαρινάκη για την άμεση και πρόθυμη ανταπόκρισή τους στην παρούσα έρευνα. Ευχαριστώ, ακόμη, τη Λήδα Στάμου και το Γιάννη Τσεκούρα για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους σε διαφορετικά στάδια της συγγραφής.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάς, Β. (2011). *Το Παραδοσιακό Βιολί στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Σύγκριση με τη Διδασκαλία του Βιολιού της Λόγιας Δυτικής Μουσικής* (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/524/lpm_000160.pdf?sequence=1
- Ανωγιάτη, Α. (2009). *Διδάσκοντας προφορικές παραδόσεις. Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της πολιτικής λύρας* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/444/lpm_000078.pdf?sequence=1
- Βασιλάκης, Γ. (2006). *Παραδοσιακό Βιολί – Τριάντα Τραγούδια της Ελληνικής Μουσικής Παράδοσης*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Βασιλάκης, Γ. (2010). *Μέθοδος Παραδοσιακού Βιολιού*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Βασιλάκης, Γ. (2015). *Παραδοσιακό Βιολί. Δεξιότητες, Δρόμοι, Τσακίσματα*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

³⁴ Βλ. και Ear Playing Project (EPP) για το παίξιμο με το αυτί σε μαθήματα μουσικών οργάνων, έρευνα που διεξήχθη υπό την διεύθυνση της Lucy Green από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Green, 2012) και Green, 2014.

³⁵ Μια πρόταση ακριβώς πάνω σε αυτό το ζητούμενο αποτυπώνει η έκδοση του Χρίστου Τσιαμούλη «Αριθμητικό Τροπικό Σύστημα της Ελληνικής Μουσικής» (Τσιαμούλης, 2010, Αθήνα: Panas Music) και οι ακόλουθες αυτού πολύ πρόσφατες εκδόσεις του ίδιου «Τα μελωδικά μοτίβα της Παράδοσης», τεύχος Ι και ΙΙ (Τσιαμούλης, 2018, Αθήνα: Panas Music).

- Daly, R. (2009). Η «παραδοσιακή μουσική» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Βούβαρης, Ε. Καλλιμοπούλου, Α. Ρεντζεπέρη-Τσώνου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Καλλιέργεια της Μουσικής Τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης: Διεθνές Συνέδριο, 29-31 Μαΐου 2009: Πρακτικά* (σσ. 41-46). Θεσσαλονίκη: Fagotto Books.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στην Διδασκαλία της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Βόλος, 28-30 Ιουνίου 2(3)*, 154-168.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης: 7^ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: Πρακτικά* (σσ. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ευαγγέλου, Γ. (2007). *Λαϊκοί Μουσικοί και Σχέσεις Μαθητείας: το παράδειγμα της Ηπείρου* (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από http://arothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/370/lpm_000023.pdf?sequence=1
- Ζαρίας, Γ. (2013). *Η Διαποικίληση στην Ελληνική Παραδοσιακή Βιολιστική Τέχνη* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.
- Ζαρίας, Γ. (2015). Τρόποι Προσέγγισης και Οργάνωσης της Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Βιολιού. Ανακτήθηκε από <http://www.uom.gr/media/docs/met/imerida-2015/zarias.pdf>
- Ζουμπούλη, Μ. (2008). Η 'παραδοσιακή' μουσική ως αντικείμενο διδασκαλίας: θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο *Μουσική Παιδεία & Μουσικά Σχολεία: Στόχοι και διαδρομές των μαθητών των Μουσικών Σχολείων: 2ο Επιστημονικό Συνέδριο, 28-29 Μαρτίου 2008: Πρακτικά* (σσ. 62-66). Μυτιλήνη: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων.
- Κάβουρας, Π. (Επιμ.). (2010). *Φολκλόρ και Παράδοση: Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού*. Αθήνα: Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Ανθρωπολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Νήσος.
- Καψοκαβάδης, Α. (2009). «Όργανο υποστηρικτικό...» Ο ταμπούρας ως εναλλακτική μορφή μουσικής διδασκαλίας: Το παράδειγμα του μουσικού σχολείου (Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/26053465/>
- Καψοκαβάδης, Α. (2017). *Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»... Τα μουσικά σχολεία της Αττικής: Η «ανεπίσημη» θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην «επίσημη» μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Καψοκαβάδης, Α. (2019). *YouTube και προφορικότητα: Το διαδίκτυο ως εργαλείο έμμεσης μουσικής διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/38365759/>
- Κοκκώνης, Γ. (2007). Η διδασκαλία των λαϊκών παραδόσεων στα Μουσικά Σχολεία και το Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Μια αμφίδρομη σχέση. Στο *Τα Μουσικά σχολεία στην Ελλάδα, Μουσική παιδεία - Αναδρομή, αξιολόγηση και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο, 16-17 Μαρτίου 2007: Πρακτικά*. Ξάνθη: Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων.

- Μαυροειδής, Μ. (χ.χ.) Μουσική Εκπαίδευση και Παράδοση. Η εμπειρία του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο Πολίτης*, 35-39. Ανακτήθηκε από <https://parodos.net.gr/tomi/MAYR-MS.pdf>
- Ράπτης, Θ. (2009). Διδασκαλία παραδοσιακών μουσικών οργάνων: θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Μουσική Εκπαίδευση (Ετήσια Έκδοση της ΕΕΜΕ)*, 19, 74-80.
- Ραφτανιώτης, Β. & Αποστόλου, Α. (2006). *Εύκολα Παραδοσιακά Τραγούδια για Βιολί*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Σινόπουλος, Σ. (2010). Η χρήση του μακάμ στην καταγραφή, ερμηνεία και διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Τετράδια*, 5, 107-113.
- Σταύρου, Γ. (2009). Σύγχρονες παρουσιάσεις παλαιότερων τραγουδιών. *Μουσική Εκπαίδευση (Ετήσια Έκδοση της ΕΕΜΕ)*, 19, 91-99.
- Φλούδας, Γ. (2013). *Μέθοδος Λαϊκού Παραδοσιακού Βιολιού I & II*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Φλωράκη, Λ. (2010). Λαϊκός πολιτισμός, φολκλορική αναπαράσταση. Στο Π. Κάβουρας (επιμ.) *Φολκλόρ και Παράδοση. Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού* (σσ. 103–113). Αθήνα: Εργαστήριο Εθνομουσικολογίας και Ανθρωπολογίας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Εκδόσεις Νήσος.
- Χατζηδάκης, Μ. (1980). Ολίγα τινά περί παραδόσεως εθνικής, λαϊκής και μη. Στο *Τα σχόλια του Τρίτου* (σσ. 143-147). Αθήνα: Εξάντας.
- Ψωμόπουλος, Α. (2010). *Η διδασκαλία των παραδοσιακών μουσικών οργάνων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου* (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/492/lpm_000126.pdf?sequence=1
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P.S. (2001). Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission. *Music Education Research* 3(2), 215-226.
- Campbell, P.S. (2003). Ethnomusicology and Music Education. Crossroads for knowing music, education, culture. *Research Studies in Music Education*, 21, 16-30.
- Dionyssiou, Z. (2000). The Effects of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. England and USA: Ashgate.
- Green, L. (2012). Ear Playing Project (EPP). Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε από http://earplaying.ioe.ac.uk/documents/EPP_Newsletter_Final.pdf
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (μτφρ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto.
- Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaka: Music, meaning and Identity in Modern Greece*. Farnham: Ashgate.
- Ong, W. (2001). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. (μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (Έκδοση πρωτότυπου: 1982).

Η **Λητώ Φλωράκη** γεννήθηκε και ζει στην Αθήνα. Σπούδασε μουσικολογία (ΕΚΠΑ), Εθνομουσικολογία (Πανεπιστήμιο Λονδίνου), Ελληνικές μουσικές παραδόσεις με ειδίκευση στο παραδοσιακό βιολί (ΠΑΜΑΚ), κλασικό βιολί (Ωδείο Φίλιππος Νάκας), παραδοσιακό βιολί και μακάμια (Ωδεία Αθηνών και Athenaeum) και Βυζαντινή μουσική (Σχολή Αρχιεπισκοπής Αθηνών). Έχει εργασθεί στο Αρχείο Ήχου της Βρετανικής Βιβλιοθήκης (Τμήμα Παραδοσιακής Μουσικής και Μουσικής του Κόσμου, Λονδίνο), στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Μουσικών Σπουδών), στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (ερευνητικό πρόγραμμα “Θράκη”) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σήμερα στο Μουσικό Σχολείο Πειραιά). Έχει συνεργαστεί ως μουσικός με πλήθος μουσικών σχημάτων (παραδοσιακά σχήματα, Αθηναϊκή Συμφωνική Ορχήστρα Νέων, ορχήστρα Δαυίδ Ναχμία, Con Fusion Quartet, Arcobat Trio κ.ά).
E-mail: litoofloraki@yahoo.com

Teaching and learning the Greek traditional violin: from the fluid experiential knowledge of orality to formal music education.

A multiple case study

Lito Floraki

Since traditional music became part of the formal music education in Greece during the 80s, teachers are constantly faced with the challenge of how to combine the innate orality of the Greek musical traditions with the literacy that characterizes the school context—encompassing the special skills and rationales that characterize each of those different modes of knowledge development and transmission. The broader objective is the better adjustment to the new teaching and learning needs and conditions. The traditional violin, that this discussion is about, is an instrument present in a large number of Greek musical idioms that assumes different techniques and roles with regard to the musical action. In the absence of an accompanying formal curriculum, individual teachers of traditional violin inherit the full responsibility of navigating through the complexities and intricacies of its teaching, while at the same time the western classical tradition, taught in Greece for many years, constitutes a different pole as far as teaching practices are concerned. The present multiple case study explores through semi-structured interviews the didactic approaches of four acclaimed violinists and experienced teachers: Kyriakos Gouventas, Giannis Zarias, Konstantina Kyriazi and Yorgos Marinakis. In conclusion it is proposed that convergences and divergences in their teaching practice can provide the outline of a “common place” on which a teaching basis for new teachers could be established, as well as emphasize issues that need to be further defined.

Key words: Greek traditional violin, formal music education, musical instrument teaching, informal music learning.

Lito Floraki was born in Athens. She studied Musicology (University of Athens), Ethnomusicology (University of London), Greek Music Traditions with specialization on the Greek traditional violin (University of Macedonia), classical violin (Nakas Conservatory), traditional violin and Eastern music theory (Conservatory of Athens and Athenaeum Conservatory) and Byzantine music (School of the Archbishopric of Athens). She worked in the British National Sound Archive (World and Traditional Music Section), in the University of Athens (Music Studies' Department), in research programs conducted by Megaron the Athens Concert Hall, and in Secondary Education (today in the Music School of Piraeus). She has also collaborated with a large number of musical groups (many Greek traditional bands, David Nachmias' Orchestra, the Athens Youth Symphony Orchestra, Con Fusion Quartet, Arcobat Trio).
E-mail: litofloraki@yahoo.com

Μία πιλοτική εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στο μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο

Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτσου Ακογιούνογλου

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή και αξιολόγηση της διαδικασίας μίας πιλοτικής εφαρμογής των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚΣΜ) στην Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Μουσικής. Τα δημοσιευμένα παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής του ΚΣΜ στην ελληνική μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα είναι πολύ περιορισμένα. Για το λόγο αυτό, επιχειρείται μία μεθοδική παρουσίαση του πώς χρησιμοποιήθηκαν και υλοποιήθηκαν οι αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές που προτείνει ο ΚΣΜ για την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς, σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Αντλώντας από την διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτή την πιλοτική εκπαιδευτική έρευνα, παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία, το δείγμα, ο σχεδιασμός μαθημάτων, η διαδικασία εφαρμογής, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η ανάλυση, καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, πιλοτική εφαρμογή, Μουσική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μία σύντομη εισαγωγή¹

Η πολυποικιλότητα και πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις τάξεις των σχολείων έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να στραφεί προς συμπεριληπτικές διδακτικές δομές (Rapp & Arndt, 2012). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην παροχή ενός πλούσιου διδακτικά περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες και ισότιμη πρόσβαση στην μάθηση (Nelson, 2014· Meyer, Rose & Gordon, 2014). Ο Καθολικός Σχεδιασμός μας προτρέπει να δούμε την τάξη σαν ένα οικοσύστημα στο οποίο διαδραματίζεται μία διαρκής συνδιαλλαγή ανάμεσα στους μαθητές, τους πόρους, τα μέσα, τον/την εκπαιδευτικό και τις προσδοκίες του ευρύτερου περιβάλλοντος (Nelson, 2014).

Ως συνέχεια προηγούμενης δημοσίευσης (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018), επιχειρείται στην παρούσα εργασία η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται και λειτουργούν οι αρχές του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής σε μια τυπική τάξη αστικού δημοτικού σχολείου της περιφέρειας που συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών διαφορών, ικανοτήτων και δυσκολιών, μίας διαφορετικότητας και ετερότητας που αντικατοπτρίζει την πλειοψηφία των τάξεων

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί συνέχεια άρθρου των συγγραφέων που δημοσιεύτηκε το 2018 στο 16^ο τεύχος του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά με τίτλο «Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους». Προς αποφυγή επανάληψης, σε αυτό το άρθρο περιορίζεται η αναφορά στον ίδιο τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση. Μπορεί ο αναγνώστης να ανατρέξει στο προηγούμενο άρθρο για μία εκτενέστερη και εις βάθος ενημέρωση για αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

στο ελληνικό σχολείο (Αραμπατζή, 2013). Η μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο ΚΣΜ δύναται να ενισχύσει την προσωπική δέσμευση όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλο που ο όρος *εμπλοκή στη μάθηση* (*student engagement*) έχει χαρακτηριστεί ως ασαφής και χαοτικός (Trowler, 2015; Zepke, 2014), στο πεδίο της εκπαίδευσης συχνά χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης καθώς και τη συνεχιζόμενη δέσμευσή τους σε αυτήν, κάτι που εμπερικλείει την ανάγκη ενεργοποίησης του εσωτερικού κινήτρου κάθε μαθητή (Ashwin & McVitty, 2015). Αυτή η εσωτερική ώθηση για μάθηση μπορεί να πηγάζει από τα συναισθήματα, τις εσωτερικές ανάγκες ή και τις επιθυμίες του ίδιου του μαθητή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Σύμφωνα με τους Fredricks, Blumenfeld και Paris (2004), ο όρος *δέσμευση* στη μαθησιακή διαδικασία αφορά ένα συνδυασμό συμπεριφορών, συναισθημάτων και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών, η οποία ενισχύει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Με άλλα λόγια η έννοια *δέσμευση ή εμπλοκή* στη μάθηση, βάσει των παραπάνω, εμπερικλείει το βαθμό προσοχής, περιέργειας, πάθους, ενδιαφέροντος και επιμονής που παρατηρείται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, στο σχολείο, μετά το σχολείο αλλά και στην ενίσχυση και χρήση της μεταγνώσης και των μεταγνωσιακών διεργασιών (Fredricks et al, 2004; Slavin, 2018).

Έχει τονιστεί ότι κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εστιάζουν στην ετοιμότητα των μαθητών τους για μάθηση, στα ενδιαφέροντά τους, στις μαθησιακές προτιμήσεις αλλά και στις αδυναμίες τους (Kieran & Anderson, 2018). Πολλοί παράγοντες διαμορφώνουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπως το υπόβαθρο και οι εμπειρίες του, με αποτέλεσμα κάθε τάξη να αποτελεί ένα μοναδικό περιβάλλον που σχηματίζεται μέσα από αυτή τη μαθησιακή ποικιλία. Οπότε και στο μάθημα της μουσικής, στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς και με στρατηγικές ενσωμάτωσης όλων των μαθητών (Jellison & Draper, 2015).

Για την παρούσα πιλοτική εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ και με αυτά τα κριτήρια κατά νου, επιλέχθηκε μια ενότητα μαθημάτων εστιασμένων στη θεωρία της μουσικής, ένα πεδίο που συχνά μπορεί να εγείρει εμπόδια στους μαθητές που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα της μουσικής κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό. Αυτό γίνεται ακόμα δυσκολότερο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εξαιτίας των αφηρημένων συμβόλων, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη μουσική σημειογραφία, να αποκωδικοποιήσουν και να απομνημονεύσουν (Βαμβουκλή, 2005; Uritis, 1986; Yu, Lai, Tsai & Chang, 2010). Ο στόχος της διδακτικής ενότητας των μαθημάτων ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα σύμβολα και τα φθογγόσημα, να μάθουν να τα αναγνωρίζουν, να τα αποκωδικοποιούν και να τα χρησιμοποιούν στη γραφή και τη μουσική ανάγνωση.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να μελετηθεί η δέσμευση και η συμμετοχή των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΚΣΜ, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση λόγω της δυνατότητας του ευέλικτου σχεδιασμού που την χαρακτηρίζει, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για τη μελέτη νέων αντικειμένων (Cohen, Manion & Morrison,

2007' Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης καθώς επιχειρείται η απεικόνιση των πολυποίκιλων αλληλεπιδράσεων που μπορεί να εμφανίζονται μέσα σε μια κατάσταση, όπως κατά την εφαρμογή ενός νέου τρόπου διδασκαλίας (Cohen et al., 2007). Επιπρόσθετα, ένα πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να εστιάσει και σε λεπτές αποχρώσεις της διαδικασίας οι οποίες προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το υπό μελέτη αντικείμενο (ό.π., 2007). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης επιτρέπει τη συλλογή λεπτομερών περιγραφών γεγονότων, αντιδράσεων, αλλά και πληροφοριών που αφορούν και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Το πεδίο μελέτης ήταν ένα τμήμα ε' δημοτικού και η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός γενικής παιδείας της τάξης. Η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού στο συγκεκριμένο τμήμα με τις μεγάλες μαθησιακές διαφορές γέννησε την ιδέα αυτής της έρευνας. Σκοπός ήταν να παρατηρηθεί και να καταγραφεί η δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η αντίδραση τους στη συγκεκριμένη διδασκαλία, η τάση τους για συμμετοχή και η κατανόησή τους ως προς το διδακτικό αντικείμενο όπως αυτή εκφράστηκε με λεκτικά αλλά και εξωλεκτικά στοιχεία, μέσα στην καθημερινότητα της τάξης.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων, όπως:

- α) η συμμετοχική παρατήρηση για την καταγραφή δεδομένων η οποία γινόταν σε φύλλα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Α) από την ερευνήτρια και από έναν περιθωριακά συμμετέχοντα παρατηρητή (Τσιώλης, 2014), ο οποίος ήταν ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου.
- β) η λεπτομερής καταγραφή του κάθε μαθήματος σε αναστοχαστικά ημερολόγια της ερευνήτριας
- γ) η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών της ενότητας, καθώς και
- δ) μία ημιδομημένη συνέντευξη του περιθωριακά συμμετέχοντος παρατηρητή μετά το πέρας της εφαρμογής.

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα παραπάνω εργαλεία, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση στηριγμένη στην απαγωγική (abductive) προσέγγιση και για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ανάλυσης, όλη η διαδικασία επαληθεύτηκε από δεύτερο εξωτερικό ερευνητή (Braun & Clarke, 2006' Τσιώλης, 2017). Τέλος, μετά από κάθε μάθημα, οι μαθητές συμπλήρωναν ένα φύλλο αξιολόγησης του μαθήματος με ερωτήσεις βασισμένο σε 4βαθμη κλίμακα Likert (βλ. Παράρτημα Β). Τα στοιχεία από τα φύλλα αξιολόγησης των μαθητών παρουσιάζονται σε γραφήματα που αποδίδουν ποσοστιαία τις απαντήσεις τους και προσφέρουν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής την άποψη των συμμετεχόντων.

Πεδίο και δείγμα μελέτης

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικής περιοχής αφού ελήφθη η απαιτούμενη άδεια από το ΙΕΠ καθώς και η έγγραφη συναίνεση των γονέων των μαθητών. Το δείγμα, όπως προαναφέρθηκε, ήταν οι μαθήτριες και οι μαθητές ενός τμήματος της Ε' δημοτικού. Η μία εκ των συγγραφέων ήταν η δασκάλα

του συγκεκριμένου τμήματος. Το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό λόγω της ποικιλομορφίας των μαθησιακών διαφορών που παρουσιάζει η μαθητική ομάδα της τάξης, καθώς στο τμήμα υπάρχουν μαθητές με ποικίλες μαθησιακές ευκολίες και δυσκολίες αλλά και μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τους δεκαπέντε εγγεγραμμένους μαθητές, οι δεκατρείς είχαν σταθερή προσέλευση, και οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, και για να δοθούν οι απαραίτητες λεπτομέρειες για την υπό μελέτη μαθητική ομάδα, έξι από τους μαθητές είναι Ρομά² και ένας είναι αλλοδαπός. Στο σύνολο της τάξης, τρεις από τους μαθητές έχουν επίσημη διάγνωση ΔΕΠ-Υ από πιστοποιημένο φορέα, δύο μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, χωρίς όμως να έχουν παραπεμφθεί σε αρμόδια δομή και ένας άλλος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς με δυσκολίες διαχείρισης θυμού. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αφότου είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα που είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, ήρθαν άλλοι δυο μαθητές Ρομά με μεταγραφή από άλλο σχολείο. Παρουσιάζοντας σποραδική φοίτηση, έτυχε να είναι παρόντες σε δύο από τις πέντε διδασκαλίες (διαφορετικές για τον καθένα), χωρίς να έχουν την προηγούμενη γνώση και το θεωρητικό υπόβαθρο που είχε η υπόλοιπη ομάδα.

Η εφαρμογή του ΚΣΜ και τα στάδιά της

Για τις ανάγκες της πιλοτικής έρευνας σχεδιάστηκαν διδακτικά πλάνα για μία ενότητα πέντε μαθημάτων εστιασμένα στο θεωρητικό μέρος της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα αφορούσαν τη μουσική σημειογραφία σύμφωνα με τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1). Τα πλάνα αυτά ακολούθησαν την πολλαπλότητα που υπαγορεύει ο ΚΣΜ (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Nelson, 2014) και εμπλουτίστηκαν με πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης της γνώσης, δράσης και έκφρασης και ποικιλία στους τρόπους που προωθούν την εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών.

Αναλυτικά, η εφαρμογή ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις:

α) Δοκιμαστική εφαρμογή: Προηγήθηκε μια δοκιμαστική εφαρμογή του διδακτικού πλαισίου του ΚΣΜ πριν ξεκινήσει ο σχεδιασμός των πλάνων της ενότητας για τη μουσική. Επιλέχθηκαν δυο γνωστικά αντικείμενα διαφορετικά από αυτό της μουσικής, και συγκεκριμένα της φυσικής και της ιστορίας και εφαρμόστηκαν κάποιες από τις αρχές του ΚΣΜ στο κομμάτι της διδασκαλίας που αφορά την παρουσίαση της νέας γνώσης και την εμπέδωση αυτής της νέας γνώσης. Αυτές οι εφαρμογές υλοποιήθηκαν από την δασκάλα του τμήματος. Με αυτό τον τρόπο, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί στην πράξη το τι σημαίνει «πολλαπλοί τρόποι», πώς θα γίνει η διαχείριση του χρόνου της σχολικής ώρας, τι διαφοροποιήσεις θα πρέπει να γίνουν στην ύλη αλλά και στη

² Η αναφορά στο μεγάλο ποσοστό μαθητών Ρομά στην τάξη γίνεται καθώς έχει παρατηρηθεί ότι έχουν σποραδική ή διακοπόμενη φοίτηση (Σκούρτου, 2016; Τρέσσου & Μητακίδου, 2015), με αποτέλεσμα να αναζητά ο εκπαιδευτικός εναλλακτικούς τρόπους για την διασφάλιση μίας ισότιμης, κατά το δυνατόν, συμμετοχής τους στην εκπαίδευση.

διάταξη της τάξης, και γενικότερα ποιες τροποποιήσεις ή προσαρμογές απαιτούνται στη λειτουργία της τάξης και τον προγραμματισμό για την εφαρμογή του ΚΣΜ. Οι δοκιμαστικές εφαρμογές, σε μαθήματα διαφορετικά από το μάθημα της μουσικής, επέτρεψαν στην εκπαιδευτικό να οικειοποιηθεί το σχεδιασμό των μαθημάτων σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, να πειραματιστεί πάνω σε αντικείμενα στα οποία έχει διερευνήσει η εφαρμογή του ΚΣΜ (Bouck, 2009, Rose, Gravel & Domings, 2012) και να αξιολογήσει την δεκτικότητα της τάξης για αυτή την πιλοτική εφαρμογή.



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Πίνακας 1. Οι κατευθυντήριες γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση (<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-greek.pdf>)

β) Προετοιμασία χώρου-υλικών: Το επόμενο στάδιο ήταν η επιλογή του χώρου και η παρέμβαση σε αυτόν ώστε να στηρίζει τις ανάγκες προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις οκτώ κατηγορίες απόδοσης όπως τις περιγράφει η Burgstahler (2015) (βλ. Πίνακα 2). Σύμφωνα με την ίδια, συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι οι χώροι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και ο εξοπλισμός είναι φυσικά προσβάσιμα και η χρήση τους εύκολη και κατανοητή για κάθε μαθητή με κάθε πιθανή δυσκολία ή αναπηρία.

1. το περιβάλλον της τάξης (υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν την ποικιλότητα και την συμπερίληψη)
2. διάδραση – περιβάλλον για συνεργατικότητα, επικοινωνία ομάδας
3. υλικά διαθέσιμα και προσβάσιμα από όλους
4. ευέλικτες μέθοδοι διδασκαλίας
5. πηγές πληροφόρησης και χρήση τεχνολογίας προσιτά για όλους
6. επανατροφοδότηση μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα
7. αξιολόγηση προόδου μαθητών με ποικίλους τρόπους
8. σχεδιασμός για την τακτοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή, ειδικά μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Πίνακας 2. Οι οκτώ κατηγορίες δεικτών απόδοσης. Προσαρμογή στα ελληνικά από Burgstahler, S. (2015). *Universal Design: Process, Principles, and Applications. DO-IT*, University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_05_26_15.pdf

Βάσει αυτών επιλέχθηκαν τα υλικά, τα μουσικά όργανα και τα ψηφιακά μέσα, όπως διαδραστικός πίνακας, φορητός υπολογιστής, λογισμικά μουσικής, κρουστά μουσικά όργανα, και αναλώσιμα τάξης, και μελετήθηκε η χρήση τους, ώστε να είναι στημένα και τροποποιημένα για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευκολία από όλους. Επιπλέον, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν τα μαθήματα στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για τα μουσικά και κινητικά παιχνίδια, και να μπορούν όλοι να μετακινηθούν, να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν χωρίς δυσκολία τα μουσικά όργανα και τα υλικά (4.2).³ Όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, η σειρά των δραστηριοτήτων ήταν ορισμένη κατά το σχεδιασμό με οπτικές οδηγίες, με εικόνες για τις δραστηριότητες, με σκοπό να δημιουργηθούν ρουτίνες, όπως το τραγούδι που σηματοδοτεί την έναρξη και τη λήξη του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να γνωρίζουν τι ακολουθεί και να μειώνεται το άγχος (3.3, 7.3). Τα απαραίτητα υλικά και μουσικά όργανα για κάθε μια από τις διδακτικές δράσεις ήταν τοποθετημένα σε «γωνιές» ώστε να είναι και χωροταξικά καθορισμένο κάθε φορά το τι πρόκειται να γίνει και πού (7.3). Τα όργανα ήταν τροποποιημένα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους. Συγκεκριμένα, από τα πέντε μελωδικά κρουστά (3 glockenspiel, ένα σοπράνο μεταλλόφωνο κι ένα άλτο μεταλλόφωνο) που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν, τα δύο τοποθετήθηκαν χωρίς τροποποιήσεις, σε ένα υπήρχαν οι φθόγγοι σημειωμένοι με λέξεις πάνω στις μπάρες, στο τέταρτο ήταν μόνο με τα χρώματα και στο τελευταίο είχαν αφαιρεθεί οι μπάρες που δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν και είχαν μείνει μόνο οι νότες που θα χρειάζονταν για εκείνο το μάθημα (9.2, 8.2, 5.3). Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολία στον κινητικό συντονισμό και τη συγκέντρωση προσοχής χρησιμοποίησε το μεταλλόφωνο από το οποίο είχαν αφαιρεθεί κάποιες μπάρες με αποτέλεσμα να μπορεί να συμμετέχει χωρίς δυσκολία. Στην πορεία των μαθημάτων αναμενόταν για το συγκεκριμένο μαθητή, να περάσει από το πιο απλοποιημένο όργανο σε εκείνο που δεν είχαν αφαιρεθεί μπάρες (9.1).

³ Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναφέρονται στις αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1).

γ) Μαθησιακό προφίλ της ομάδας: Κατά το ίδιο διάστημα έγινε προσεκτική διερεύνηση και αναγνώριση των ικανοτήτων και δυσκολιών των μαθητών της τάξης και δημιουργήθηκε ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού προφίλ της ομάδας δηλαδή, των αδυναμιών, των δυνατών σημείων και των προτιμήσεων των μαθητών, όπως προτείνεται και στη βιβλιογραφία (Rose & Meyer, 2002). Τα στοιχεία αυτού του πίνακα, μαζί με μια αναλυτική καταγραφή προηγούμενων εμπειριών και ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή, αποτέλεσαν το πλαίσιο για το σχεδιασμό των μαθημάτων και την επιλογή υλικών και δραστηριοτήτων. Έτσι υπήρχε το υπόβαθρο αφενός για την ανάδειξη και εξέλιξη των δυνατών σημείων των μαθητών, και αφετέρου για την υποστήριξη των αδυναμιών τους.

δ) Επιλογή ενότητας μαθημάτων: Η επιλογή της ενότητας έγινε με βάση τις ως τότε γνώσεις των μαθητών και όχι βάσει του αναλυτικού προγράμματος ή του σχολικού εγχειριδίου της τάξης. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε μια εισαγωγή στο θεωρητικό μέρος της μουσικής που αφορά τη σημειογραφία, μία διδακτική ενότητα με την οποία δεν είχαν έρθει σε επαφή τα παιδιά σε προηγούμενες τάξεις. Στη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά ασχολήθηκαν με τις νότες, δηλαδή τον ήχο τους, το όνομά τους και τη θέση τους στο πεντάγραμμο και τις αξίες. Ο σκοπός ήταν να τραγουδήσουν και να παίξουν τις νότες σε κρουστό μελωδικό όργανο, να παίξουν από γραμμένη παρτιτούρα, να γράψουν τη δική τους μελωδία, καθώς επίσης και να αυτοσχεδιάσουν.

ε) Στοχοθεσία: Σύμφωνα με τα παραπάνω, τέθηκαν οι γενικοί στόχοι των μαθημάτων της συγκεκριμένης ενότητας. Χρησιμοποιήθηκε το πυραμιδικό σύστημα για τη στοχοθεσία, σύμφωνα με το ποιοι στόχοι προβλέπονται για το σύνολο των μαθητών, ποιοι στόχοι τίθενται για μια ομάδα, και ποιοι στόχοι θα προσεγγιστούν από λιγότερους μαθητές, διατηρώντας έτσι υψηλές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών, χωρίς να αποκλείονται εκείνοι που έχουν δυσκολίες, και χωρίς να μένουν πίσω εκείνοι που παρουσιάζουν περισσότερες ικανότητες (Rose & Meyer, 2002· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνογλου, 2018).

στ) Τελικός σχεδιασμός μαθημάτων: Έπειτα, σχεδιάστηκε το κάθε μάθημα χωριστά. Η εφαρμογή του ΚΣΜ εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες της κάθε τάξης, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, το μάθημα και τη σχολική μονάδα, συνθήκες οι οποίες είναι εντελώς διαφορετικές κάθε φορά (Rose & Meyer, 2002· Ρίβιου, Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2015), οπότε και η εφαρμογή είναι διαφορετική για κάθε περίπτωση. Προκειμένου να γίνει κατανοητό στον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον Καθολικό Σχεδιασμό το πώς εντάσσονται οι αρχές του σε μια διδασκαλία, στην αναλυτική περιγραφή των δράσεων ή των οδηγιών γίνεται ταυτόχρονα η αντιστοίχιση των κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ με την κάθε δραστηριότητα. Παρόλο που δεν γίνεται αναφορά σε ένα πλήρες διδακτικό πλάνο στη συγκεκριμένη μελέτη, τα παραδείγματα που περιγράφονται παρακάτω, περιλαμβάνουν τις λεπτομέρειες που απαιτούνται ώστε να κατανοηθεί επαρκώς η αντιστοίχισή τους με τις κατευθυντήριες γραμμές. Και σε αυτό το στάδιο,

χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο ο πίνακας με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ (βλ. Πίνακα 1, CAST, 2019), καθώς και ο οδηγός «Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση» (Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Για κάθε μάθημα είχαν συγκεντρωθεί σε ξεχωριστή παρουσίαση με διαφάνειες το οπτικό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες), τα ακουστικά αρχεία, και όλες οι νέες πληροφορίες. Με αυτό τον τρόπο, εκτός από τον πίνακα μαρκαδόρου, το έντυπο υλικό και το απτικό υλικό, οι πληροφορίες, οι οδηγίες καθώς και τα παραδείγματα (2.2, 3.3, 6.3)⁴ υπήρχαν και στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα (1.2, 1.3), σηματοδοτώντας αφενός, τη δομή του μαθήματος και τις φάσεις του, ώστε να εξασφαλίζεται η προβλεψιμότητα στην πορεία (7.3) και αφετέρου, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν οι ίδιοι με τις διαφάνειες, παρατηρώντας, αλλάζοντας και παρεμβαίνοντας σε αυτές (7.1). Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να έχουν διαρκώς την εικόνα της πορείας και του τελικού στόχου για το κάθε μάθημα (6.1, 8.1). Η εγγενής ευελιξία των ψηφιακών μέσων, όπως ένας διαδραστικός πίνακας, μπορεί να στηρίξει αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Έτσι, με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα υπήρχε η δυνατότητα να μεταβληθούν γραμματοσειρές, να μπει χρώμα, να δοθεί έμφαση σε κάποια σημεία όταν προέκυπτε ανάγκη (1.1) και ταυτόχρονα ήταν ένα αρκετά αγαπητό εργαλείο για τα παιδιά. Τέλος είχαν αναρτηθεί απλές εικόνες - σήματα που από πριν είχαν δουλευτεί με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό, με στόχο να υπενθυμίζουν στους μαθητές α) να δίνουν χρόνο για να σκεφτούν πριν απαντήσουν, β) να στρέφονται και να αναζητούν βοήθεια στα λεξικά, στο διαδίκτυο ή στην εκπαιδευτικό όταν ένιωθαν την ανάγκη, και γ) να σκέφτονται φωναχτά (6.1, 6.2). Σε ένα συγκεκριμένο τοίχο της τάξης είχε δημιουργηθεί χώρος για να αναρτώνται εικόνες, φωτογραφίες και υλικό από κάθε μάθημα με ημερομηνίες, σαν ένα ημερολόγιο. Με αυτό τον τρόπο υπήρχε οπτικοποιημένη η πορεία των μαθημάτων ώστε να μπορούν να θυμούνται οι μαθητές πώς ξεκίνησαν, και να έχουν την ευκαιρία να συζητούν πώς προχωρούν και πού θα φτάσουν (3.4, 6.4). Αυτό αποτέλεσε έναν τρόπο ανατροφοδότησης, αυτό-αξιολόγησης, υπενθύμισης και ενεργοποίησης γνωστικού υπόβαθρου. Στα περισσότερα μαθήματα, στην αρχή ή στο τέλος, γινόταν μία μικρής διάρκειας συζήτηση με αφορμή την πρόοδο, την κατανόηση και με στόχο την αυτό-αξιολόγηση και την έτερο-αξιολόγηση (8.4, 9.3).

Ανάλυση εφαρμογής της ενότητας των μαθημάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006) προέκυψαν οι παρακάτω ευρύτερες θεματικές στις οποίες διαφαίνεται η δέσμευση και η συμμετοχή των μαθητών: η αξιοποίηση των πολλαπλών επιλογών, η ενεργοποίηση και η διατήρηση ενδιαφέροντος, η συμμετοχή τους σε σχέση με τα κίνητρα, ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, η εξοικείωσή τους με τον ΚΣΜ, η αλλαγή στο κλίμα της τάξης και η συναισθηματική διάσταση.

⁴ Στις παρενθέσεις παρατίθενται οι αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές (βλ. Πίνακα 1).

Η αξιοποίηση των πολλαπλών επιλογών

Κάθε στάδιο διδασκαλίας ακολουθούσε μία τετραμερή πορεία: σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, παρουσίαση πληροφορίας, δραστηριότητες εμπέδωσης και κατανόησης, και τέλος κλείσιμο. Σε όλη την πορεία δίνονταν πολλαπλές επιλογές με στόχο να καλυφθεί κατά το δυνατό, κάθε πιθανή μαθησιακή αδυναμία ή δυνατότητα. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές, σε κάποιο βαθμό, γνώρισαν και στη συνέχεια αξιοποίησαν τις διαφορετικές επιλογές που τους δόθηκαν σε όλες τις φάσεις του κάθε μαθήματος. Για παράδειγμα, στο μάθημα για το τονικό ύψος, εμπλέκοντας αρχικά ένα οικείο γνωστικό στοιχείο, χρησιμοποιήθηκαν ο οπτικός, ο ακουστικός, και ο σωματικός τρόπος συμμετοχής από διαφορετικούς μαθητές. Για να αντιληφθούν την κίνηση του ήχου, άλλοι μαθητές εστίασαν στον ήχο της φλογέρας lotus⁵ όπως τον άκουγαν, άλλοι στην εικόνα όπου υπήρχε σχεδιασμένη η κίνηση του ήχου, ενώ κάποιοι κοιτούσαν την κίνηση του χεριού που ανεβάζει και κατεβάζει το στέλεχος της φλογέρας lotus.

Αντίστοιχα, ως προς τους πολλαπλούς τρόπους δράσης και έκφρασης, η ανάλυση έδειξε ότι η ποικιλότητα κινητοποίησε τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία να γνωρίσουν και να επιλέξουν τον καταλληλότερο, για τον καθένα, τρόπο. Ο διαφορετικός σχεδιασμός του μαθήματος φαίνεται ότι τους απελευθέρωσε ώστε να πειραματιστούν και να βρουν το δικό τους τρόπο έκφρασης. Για παράδειγμα, στο μάθημα των φθόγγων και στην οδηγία να «γράψουν» την κλίμακα του ντο έχοντας μία ποικιλία επιλογών (λέξεις, φθογγόσημα, πλαστελίνη, χρώματα, καρτέλες), ένας μαθητής συνδύασε τρεις επιλογές για να τη δημιουργήσει: «Κυρία! ανάκατη κλίμακα με πλαστελίνες και χαρτάκια» [βίντεο, 4^ο μάθημα, 38:02].

Ως προς τους πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ανακάλυψαν τρόπους βοήθειας, λειτούργησαν αναστοχαστικά και αναζήτησαν νέες στρατηγικές συμμετοχής. Όπως ανέφερε ο περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής στη συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, «είχανε επιλογές και το έβλεπαν κι αυτό τους προσέφερε πολύ περισσότερες δυνατότητες μάθησης. [...] Τα παιδιά κάλυπταν τις ανάγκες τους και είχανε και την επιλογή της κάλυψής τους».

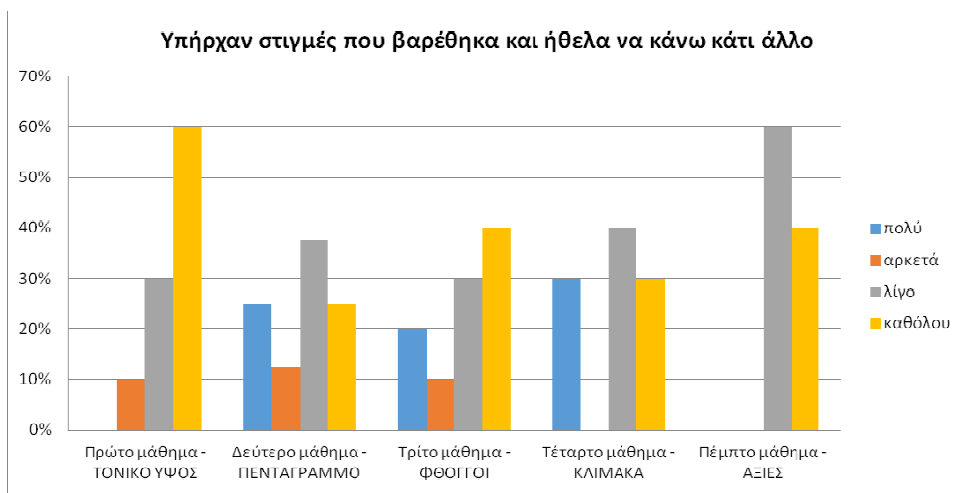
Η ενεργοποίηση και η διατήρηση ενδιαφέροντος

Παρόλο που οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους, από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι η προσοχή και η προσήλωση όλων των μαθητών διατηρήθηκε μέσα από την πολλαπλότητα της παρουσίασης του νέου υλικού του μαθήματος. Ταυτόχρονα, η δυνατότητα ποικίλων τρόπων δράσης και έκφρασης, έδειξε ότι επιτρέπει στους μαθητές να εκτονώνουν την ανάγκη τους για κίνηση και να αφήσουν την προσοχή τους να «διασπαστεί ελεγχόμενα» εντός του διδακτικού πλαισίου.

Σε δραστηριότητα που απαιτούσε να μείνουν πολύ ώρα καθισμένοι, οι

⁵ lotus: φλογέρα με έμβολο που καθώς ανεβοκατεβαίνει μεταβάλλει τη στήλη του αέρα μέσα στο σωλήνα παράγοντας ήχο με κίνηση από ψηλές σε χαμηλές συχνότητες και αντίστροφα.

διαφοροποιήσεις στους τρόπους παρουσίασης, όπως μία ποικιλία από σύμβολα σε ακουστικά και σε οπτικοακουστικά μέσα, κράτηση για περισσότερη ώρα το ενδιαφέρον. Οι μαθητές φάνηκε να δείχνουν ενθουσιασμό και με τις επιλογές και τα ποικίλα και ενδιαφέροντα υλικά, πιθανόν γιατί τους δόθηκε η δυνατότητα επιλογής, ίσως γιατί ήταν μία νέα προσέγγιση στο μάθημα. Κάποια στιγμή έγινε εμφανές ότι οι μαθητές στόχευαν στις επιλογές που περιελάμβαναν τα πιο ενδιαφέροντα υλικά παρά τον πιο βολικό τρόπο να εκφράσουν αυτό που είχαν μάθει. Αυτό αποτέλεσε κίνητρο για συνειδητή και ενεργή εμπλοκή στο μάθημα. Από τα φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι μαθητές μετά από κάθε μάθημα, στο ερώτημα αν υπήρχαν στιγμές που βαρέθηκαν και ήθελαν να κάνουν κάτι άλλο, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «καθόλου» ή «λίγο» (βλ. Πίνακα 3).



Πίνακας 3. Απαντήσεις από τα φύλλα αξιολόγησης μαθητών

Η συμμετοχή τους σε σχέση με τα κίνητρα

Στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων επιθυμούσαν και ζητούσαν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές του τμήματος. Ως κίνητρο φαίνεται ότι λειτούργησε το καινούργιο και άγνωστο, αλλά και το πλήθος και η ποικιλία των υλικών και των μέσων που παρουσιάζονταν σε κάθε μάθημα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη σιγουριά που αισθάνθηκαν όταν συνειδητοποίησαν ότι υπήρχε και ένας δικός τους τρόπος να συμμετέχουν ή ακόμα και στο γεγονός ότι οι επιλογές τους επέτρεπαν να συμμετέχουν με τον τρόπο που ήθελαν. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε αρκετή ανυπομονησία να δράσουν, κάτι που εξέφραζαν με ενθουσιασμό που συνοδευόταν από φασαρία, η οποία όμως δεν διατάρασε την συνοχή του μαθήματος. Λέει χαρακτηριστικά ένας μαθητής: «Κυρία, εμένα δε με έβγαλες», ενώ συνεχίζει να κρατά ψηλά το χέρι του, την ώρα που υπήρχαν ήδη άλλοι μαθητές στο διαδραστικό πίνακα (βίντεο, 2^ο μάθημα, 06:40). Παρατηρήθηκε, επίσης, από μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση που δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, η ενίσχυση της διάθεσης να συμμετέχουν στο μάθημα και να

εκφράζουν λεκτικά την επιθυμία τους για συμμετοχή. Διάθεση για συμμετοχή εκδήλωσαν και μαθητές που απουσίαζαν σε προηγούμενα μαθήματα, οι οποίοι κατανοούσαν εύκολα τη διδακτέα ύλη μέσα από τους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης αλλά και τη δυνατότητα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία

Ο βαθμός δέσμευσης και αφοσίωσης στη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε από την συγκέντρωσή τους με πολλούς τρόπους. Κάποιες φορές η προσήλωσή τους ήταν τέτοια που εξέφραζαν το αίτημά τους για ησυχία ενώ δεν υπήρχε φασαρία, θέλοντας να μην διαταραχτεί αυτή τους η συγκέντρωση. Ο ένας μαθητής ζητούσε λεκτικά «ησυχία, ησυχία» ενώ δεν γινόταν φασαρία εκείνη τη στιγμή (βίντεο, 1^ο μάθημα, 08:48), ενώ ένας άλλος χρησιμοποιούσε το χέρι για να ζητήσει από τους συμμαθητές του να κάνουν ησυχία για να ακούσει καλύτερα (βίντεο, 1^ο μάθημα, 12:08).

Η προθυμία τους να επιλέγουν το δύσκολο ήταν εμφανής καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Το εσωτερικό τους κίνητρο λειτούργησε καθώς ενεργοποιήθηκε η διάθεση για μάθηση, μετά από το αίσθημα ικανοποίησης που ακολουθούσε κάθε επιτυχημένη συμμετοχή τους. Συνειδητά επέλεξαν να αναμετρηθούν με τις δυνάμεις τους, καθώς ζητούσαν από την εκπαιδευτικό να μειώσει τα οπτικά βοηθήματα. Όπως είτε χαρακτηριστικά ένας μαθητής, «Μα κυρία, να τα βγάλετε να μην τα βλέπουμε» (βίντεο, 4^ο μάθημα, 05:50).

Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία φάνηκε ακόμα και όταν τραγουδούσαν ή έπαιζαν άλλοι μαθητές, και οι ίδιοι σιγομουρμούριζαν ή τραγουδούσαν μαζί. Και σε κάποιες στιγμές φάνηκε ότι στο σχεδιασμό υπάρχει χώρος για έκφραση ιδεών και πρωτοβουλία στα μαθήματα, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές προσέθεταν και δικά τους στοιχεία, ενισχύοντας τη διάθεσή τους για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση.

Η εξοικείωση με τον Καθολικό Σχεδιασμό

Με αργούς ρυθμούς στο πρώτο μάθημα και αρκετά γρηγορότερα στα επόμενα μαθήματα, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την παροχή πολλαπλών επιλογών και άρχισαν να τις αναζητούν χωρίς να χρειάζεται να αναφέρονται ή να γίνεται κάθε φορά υπενθύμιση. Όπως ανέφερε ο περιθωριακά συμμετέχων παρατηρητής, «...δηλαδή όταν ας πούμε ο... δεν θυμάμαι τώρα τα ονόματα, ποιο παιδί επέλεξε τι... όταν το α' παιδί επέλεξε το καπάκι, φάνηκε απευθείας ότι για να καταλάβει, για να αποδώσει μάλλον το πράγμα το οποίο είχε καταλάβει, αυτό ήταν το μέσο που τον βοηθούσε. Αν τον βοηθούσε η πλαστελίνη, θα επέλεγε την πλαστελίνη». Και συνέχισε, «...αυτό που μου έκανε έτσι μεγάλη εντύπωση είναι όταν σηκωνότανε κάθε παιδί όταν του έλεγες τι θα επιλέξεις; Ήξερε τι θέλει να επιλέξει. Αυτό για μένα σήμαινε, σημαίνει, μου δείχνει ότι ήξερε την ανάγκη του εκείνη την ώρα». Όπως φάνηκε και μέσα από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, υπήρξε εξοικείωση και άνεση με τις πολλαπλές επιλογές, σε σημείο που κάθε παιδί γνώρισε και έμαθε ποιος τρόπος το βοηθούσε να αποδώσει καλύτερα όσα γνώριζε και να επιλέξει το ίδιο συνειδητά πώς θα συμμετάσχει.

Η αλλαγή στο κλίμα της τάξης

Ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα διαμορφώθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Πολύ συχνά, καθώς οι πολλαπλές επιλογές άρεσαν πολύ στους μαθητές, το κλίμα που δινόταν ακόμα και κινησιολογικά, ήταν αυτό που έδινε την αίσθηση παιχνιδιού. Για παράδειγμα, ένας μαθητής κοντοστέκεται και κοιτάζει τις τρεις επιλογές του, κουνάει τα χέρια του, σαν να παίζει α μπε μπα μπλομ, και καταλήγει στον καμβά με τα καπάκια (βίντεο, 4^ο μάθημα, 25:45). Υπήρχε έκδηλος ενθουσιασμός και έκφραση ευχαρίστησης για κάποιες δραστηριότητες, κυρίως τις μουσικοκινητικές, και πολύ συχνά οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος, ζητούσαν να επαναληφθούν. «Κυρία, θα το ξανακάνουμε ίδιο την άλλη φορά!» (βίντεο, 2^ο μάθημα, 29:52). Το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε από τη δυνατότητα επιλογών σε όλες τις φάσεις του μαθήματος έδωσε στους μαθητές την ελευθερία να εκφράζουν αβίαστα την άποψή τους, με αποτέλεσμα να οικειοποιηθούν το ίδιο το μάθημα και, κατά προέκταση, να συμμετέχουν ενεργά στον ίδιο το σχεδιασμό των μαθημάτων.

Η συναισθηματική διάσταση

Τόσο ο σχεδιασμός των μαθημάτων με βάση τις αρχές του ΚΣΜ όσο και η παροχή πολλαπλών επιλογών σε κάθε στάδιο, φάνηκε να βοήθησαν τους μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητές τους και να τολμήσουν. Σε αρκετές στιγμές έδειξαν να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και πολύ συχνά αυτό εκφραζόταν με τη στάση του σώματος ή κινήσεις. Η ποικιλία των επιλογών αλλά και οι ομαδικές δραστηριότητες φαίνεται ότι έδωσαν μία αίσθηση ασφάλειας στους πιο άτολμους μαθητές, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν όταν έκριναν ότι μπορούσαν.

Η επιλογή των μαθητών να εργάζονται στην ίδια ομάδα με φίλους, έδειξε να ενισχύει το θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές αλλά και στη διάθεσή τους να εργαστούν. Η δυνατότητα της συνεργασίας μέσα σε ομάδες φίλων παρείχε την ευκαιρία να επιμείνουν περισσότερο, να προσπαθήσουν συλλογικά και να εκφράσουν ανοιχτά τα θετικά τους αισθήματα. Αναφέρει καθώς γελάει ένας μαθητής, «κυρία [να πω] πώς θα λεγόμαστε; το στέκι της παρέας!» (βίντεο, 3^ο μάθημα, 25:11). Και τις στιγμές που η τυχαία σύνθεση ομάδων υποχρέωσε μαθητές που δεν κάνουν παρέα συνήθως να εργαστούν μαζί, οι πολλαπλοί τρόποι έκφρασης έδωσαν τη δυνατότητα για αποτελεσματική συνεργασία αλλά και αναγνώριση των διαφορετικών δεξιοτήτων του καθενός.

Συζήτηση

Αναφέρουν οι Γιαννέλλος και Μαθιουδάκη (2017) ότι ο ΚΣΜ δεν προσφέρεται απλά ως «μία μοναδική λύση 'για όλους'» αλλά «αντίθετα σημαίνει πολλαπλές εναλλακτικές» (σελ. 141). Στην παρούσα πιλοτική εφαρμογή, φάνηκε ότι η χρήση των αρχών και κατευθυντήριων γραμμών του ΚΣΜ μέσα από την πολλαπλότητα των εναλλακτικών που παρέχει, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σε ποικίλα επίπεδα, όπως κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς και γνωσιακών δεξιοτήτων, κάτι που

συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rao, Ok & Bryant, 2014· Rao & Torres, 2017). Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση, το πλαίσιο του ΚΣΜ λειτούργησε θετικά σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα αντικείμενο με αρκετές δυσκολίες όπως είναι η θεωρία της μουσικής, εύρημα που συνάδει με τα συμπεράσματα του Quaglia (2015). Οι εργασίες τους και οι δραστηριότητες αξιολόγησης έδειξαν ότι οι μαθητές μπόρεσαν να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις νέες έννοιες και να τις χρησιμοποιήσουν. Ήταν πολύ ενδιαφέρον το ότι αναζήτησαν και χρησιμοποίησαν τη νέα γνώση σε μουσικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του ΚΣΜ.

Η διδασκαλία που είναι ευέλικτη και παρέχει επιλογές για μάθηση, συμμετοχή και ανταπόκριση ωφελεί όλους τους μαθητές (Darrow, 2015· Hall, Meyer & Rose, 2012· Harris, Kaff, Anderson & Knackendoffel, 2007). Από την ανάλυση φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία του να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τον καταλληλότερο για τον καθένα τρόπο συμμετοχής και εξοικειώθηκαν με την ύπαρξη πολλαπλών επιλογών. Ειδικά για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης, η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης και δράσης, οι δραστηριότητες και οι υποστηρικτικές τεχνικές, συντέλεσαν στο να πετύχουν να συμμετέχουν με προσοχή και να δείχνουν ενδιαφέρον στη διάρκεια των μαθημάτων, συμπέρασμα αντίστοιχο με αυτό της μελέτης των Johnson-Harris & Mundschenk (2014) σχετικά με την εφαρμογή του ΚΣΜ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι μαθητές πέτυχαν τη δέσμευση με το αντικείμενο της διδασκαλίας, το προσέγγισαν με τον τρόπο που τους ταίριαζε και τους ενδιέφερε και επιπλέον εμφάνισαν δεξιότητες αυτορρύθμισης (self-monitoring) και αυτοελέγχου της δουλειάς τους, αποτελέσματα που συνάδουν με συμπεράσματα άλλων μελετών (Harris *et al*, 2007· Cook, Rao & Collins, 2017). Η δυνατότητα συμπερίληψης όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα που είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, όπως αντίστοιχα αναφέρουν άλλες μελέτες (Rose & Meyer, 2002· Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών ήταν επίσης εμφανής, καθώς έδειξαν ενθουσιασμό υποδεχόμενοι κάτι νέο στην σχολική τους καθημερινότητα. Αν και κάποιες στιγμές επέλεξαν να συμμετέχουν με τον τρόπο που προτιμούσαν, αργότερα φάνηκε να συνειδητοποιεί καθένας ποιος τρόπος του ταιριάζει περισσότερο στις μαθησιακές του δυνατότητες σε σχέση με την προσέγγιση των στόχων αλλά και της αυτοβελτίωσης. Αυτή η δυνατότητα ατομικής ανάληψης ευθύνης και η αυτό-καθοδηγούμενη πορεία στη μάθηση αποτελεί ζητούμενο για την ενίσχυση της μαθησιακής ωριμότητας.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων επιδίωξαν να συμμετέχουν με προσήλωση, συγκέντρωση, αυτοπεποίθηση και όρεξη, όπως φάνηκε από τις αντιδράσεις τους. Επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα των Rao και συνεργατών (2017), φαίνεται ότι εκτός από την αποτελεσματικότητα στο γνωστικό τομέα, ο ΚΣΜ λειτουργεί θετικά και στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης. Τόσο ο σχεδιασμός των μαθημάτων με βάση τις αρχές του ΚΣΜ όσο και η παροχή πολλαπλών επιλογών σε κάθε στάδιο, δείχνει να βοηθούν τους μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητές τους, να συνεργαστούν αποτελεσματικά και να δημιουργήσουν.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε μία πολύ μικρής κλίμακας έρευνα ποιοτικού σχεδιασμού και δεν επιχειρεί να εξάγει γενικευμένα συμπεράσματα. Όμως, οι θετικές πτυχές του εκπαιδευτικού πλαισίου του ΚΣΜ, που παρουσιάζονται σε αρκετές εμπειρικές μελέτες (Ok, Rao, Bryant, & McDougall, 2017), όπως η κοινωνικοσυναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και η ενίσχυση των γνωστικών τους δεξιοτήτων, επιβεβαιώθηκαν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι σημαντικό να υπάρξουν κι άλλες μελέτες οι οποίες θα φωτίσουν περαιτέρω τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του ΚΣΜ αλλά και θα αναπτύξουν ολοκληρωμένες προτάσεις για την υλοποίησή τους στην τάξη.

Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση απαιτεί προετοιμασία, χρόνο και συνεχείς πειραματισμούς από τον εκπαιδευτικό που τον χρησιμοποιεί για πρώτη φορά. Όμως, τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, είναι πολυδιάστατα. Στο πλαίσιο μίας συμπεριληπτικής και πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας και μίας μαθητοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, ο ΚΣΜ προσφέρει μία ξεκάθαρη δομή για έναν σχεδιασμό που αντιμετωπίζει και εμπλέκει ισότιμα όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, δυνατοτήτων ή αδυναμιών. Είναι, όμως, σημαντικό να υπάρξει η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στον ΚΣΜ και τη φιλοσοφία του, αλλά και να αναπτυχθεί το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να βοηθηθεί ο μουσικοπαιδαγωγός να επιλέξει να χρησιμοποιήσει αυτό το πλαίσιο. Φυσικά, σε συνδυασμό με την κατάρτιση των μουσικοπαιδαγωγών και την εκ των προτέρων σχεδίαση μαθημάτων, απαιτείται και η αντίστοιχη εκ νέου σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος μουσικής αγωγής το οποίο θα συνάδει με το θεωρητικό υπόβαθρο του ΚΣΜ και θα ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών της σημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 61-74.
- Ashwin P., & McVitty D. (2015) The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (σσ. 343-359). New York: Springer Cham.
- Βαμβουκλή, Μ. (2005). Δυσλεκτικά παιδιά & μουσική διδασκαλία: Αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας τις δυσκολίες. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 2, 2005, 50-62.
- Bouck, E. (2009). The Virtual History Museum. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 14-20.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT, University of Washington. Ανακτήθηκε στις 12/5/2019 από https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_05_26_15.pdf

- Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, Εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 5(2), 127-144.
- CAST (2019). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 15/5/2019 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Cook, S.C., Rao, K. & Collins, L. (2017). Self-monitoring Interventions for Students with EBD: Applying UDL to a Research-Based Practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19–27.
- Darrow, A.A. (2015). Differentiated Instruction for Students with Disabilities: Using DI in the Music Classroom, *General Music Today*, 28(2), 29-32.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hall, T.E., Meyer, A. & Rose, D.H. (2012). An Introduction to Universal Design for Learning: Questions and Answers. In T.E. Hall, A. Meyer και D.H. Rose (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Harris, C.R., Kaff, M.S., Anderson, M.J. & Knackendoffel, A. (2007). Designing Flexible Instruction. *Principal Leadership*, 7(9), 31-35.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975-2013. *Journal of Research In Music Education*, 4, 325-331.
- Johnson-Harris, K. , Mundschenk N. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House*, 87, 168–174.
- Kieran, L. & Anderson, C. (2018). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 1-15.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2016). Κατευθυντήριες Οδηγίες Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. Udlnet A framework for addressing learner variability. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 5/5/2019 από http://udlnet.di.uoa.gr/images/UDL_Cards/UDL_Guidelines_Version_2.0_el.pdf
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινητήρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- Nelson, L.L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore, USA: Brookes Publishing Co.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R. & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research, *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for Student Variability: Planning for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. *Music Theory Online*, 21(1).

- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166.
- Rao, K. & Torres, C. (2017). Supporting academic and affective learning processes for ELLs with Universal Design for Learning (UDL). *TESOL Quarterly, 460-472*.
- Rapp, W.H. & Arndt, K.L. (2012). *Teaching Everyone: An Introduction to Inclusive Education*. Baltimore, USA: Brookes Publishing Co.
- Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτρογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2015). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. 1^ο Συνέδριο Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE) Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, Ηράκλειο, 24-26 Απριλίου 2015.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., and Domingos, Y. M. (2012). Universal Design for Learning “Unplugged”: Applications in Low-Tech Settings. In T.E. Hall, A. Meyer και D.H. Rose (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Universal Design for Learning: Teaching Every Student in the Digital Age*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice (12th ed)*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Trowler, V. (2015). Negotiating Contestations and Chaotic Conceptions: Close-up Research into Engaging “Non-Traditional” Students. *Higher Education Quarterly, 69*(3), 295-310.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην κοινωνική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Urpitis, R. (1986). Teaching Standard Rhythm Notation through Children's Spontaneous Notations: An Example of Reflection-in-Action. *Annual Conference of the American Educational Research Association, San Fransisco, CA, Απρίλιος 1986*.
- Χαλκιαδάκη, Μ. & Ακογιούνου, Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 16*, 7-27.
- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούνου, Μ. (2019). Η συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην ισότιμη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 452–464). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Yu, P.T., Lai, Y.S., Tsai, H.S., & Chang, Y.H. (2010). Using a Multimodal Learning System to Support Music Instruction. *Educational Technology & Society, 13*(3), 151-162.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education, 19*(6), 697–708.





























ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
Φύλλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικών
 (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2019)

Μάθημα: _____

Παρατηρητής: _____

Άξονες παρατήρησης		Σημειώσεις
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Παρουσίασης	<ul style="list-style-type: none"> • Δόθηκαν αρκετοί και λειτουργικοί τρόποι σύνδεσης με την προηγούμενη γνώση. • Οι τρόποι παρουσίασης κάλυπταν κάθε μαθησιακή ανάγκη. • Οι τρόποι παρουσίασης τράβηξαν το ενδιαφέρον για ικανό χρόνο. • Δόθηκαν αρκετοί και ήταν λειτουργικοί οι τρόποι αποσαφήνισης των όρων, των συμβόλων και του λεξιλογίου. • Ήταν λειτουργικοί οι τρόποι καθοδήγησης για την επεξεργασία των πληροφοριών. • Κατά την παρουσίαση παρατηρήθηκαν σημάδια αδιαφορίας. (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου) • Κατά την παρουσίαση παρατηρήθηκαν σημάδια ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου). 	
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Δράσης και Έκφρασης	<ul style="list-style-type: none"> • Οι τρόποι σωματικής έκφρασης ανταποκρίνονταν στις ανάγκες όλων. • Είχαν όλοι τον ίδιο βαθμό πρόσβασης σε υλικά και μέσα τεχνολογίας. • Λειτουργήσε η διαβαθμισμένη υποστήριξη στην πρακτική εξάσκηση. • Υπήρξαν δείγματα ανάπτυξης στρατηγικών. • Κατά την δράση παρατηρήθηκαν σημάδια αδιαφορίας (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου). • Κατά τη δράση παρατηρήθηκαν σημάδια ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (σε ποια φάση, πόσο κράτησε περίπου). 	
Παροχή Πολλαπλών τρόπων Εμπλοκής	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνωρίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι ευκαιρίες για ατομική επιλογή και αυτονομία. • Χρησιμοποιήθηκαν οι ευκαιρίες για συνεργασία. • Χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές υπέρβασης δυσκολιών. • Οι μαθητές μπορούσαν να εκτιμήσουν τη θέση και την πορεία τους στη διαδικασία (self-monitoring). • Οι μαθητές μπορούσαν να αντιληφθούν το αποτέλεσμα σε αυτό που έκαναν. 	
Χώρος/Υλικά-Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> • Η οργάνωση και διαρρύθμιση της αίθουσας βοήθησε στην πραγματοποίηση του μαθήματος. • Η χρήση πολλαπλών υλικών λειτούργησε θετικά για τη διατήρηση της προσοχής. • Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και τεχνολογίας λειτούργησε θετικά για τη διατήρηση της προσοχής. 	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Φύλλο Αξιολόγησης Μαθήματος για τους Μαθητές
 (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνoglou, 2019)

Κύκλωσε το προσωπάκι που δείχνει τη γνώμη σου για το μάθημα όπως έγινε σήμερα.				
1. Κατάλαβα τις καινούργιες έννοιες στη μουσική...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
2. Μπορούσα να συμμετέχω σε όλα με τον τρόπο μου...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
3. Καταλάβαινα τις οδηγίες και τι έπρεπε να κάνω...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
4. Οι δραστηριότητες που υπήρχαν μου άρεσαν...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
5. Μπερδεύτηκα κάποιες φορές...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
6. Υπήρχαν στιγμές που βαρέθηκα κι ήθελα να κάνω κάτι άλλο...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
7. Μπορούσα να διαλέξω με ποιον τρόπο ήθελα να κάνω κάτι (ζωγραφιά, γράψιμο, τραγούδι, θέατρο, άλλο)...	 ΠΟΛΥ	 ΑΡΚΕΤΑ	 ΛΙΓΟ	 ΚΑΘΟΛΟΥ
8. Στο μάθημα σήμερα μου άρεσε πολύ:				
9. Στο μάθημα σήμερα δεν μου άρεσε καθόλου:				
Σε ευχαριστώ πολύ!				

Η **Μαρία Χαλκιαδάκη** είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μετεκπαιδεύτηκε στην ειδική αγωγή στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Σπούδασε κλασσική κιθάρα. Είναι απόφοιτος του διετούς κύκλου μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (1996-1998) της σχολής Μωραΐτη. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Έχει ενεργό συμμετοχή σε ημερίδες για τη μουσική και το παιδί και σε μουσικοπαιδαγωγικές ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και σε ομάδες τέχνης για άτομα με αναπηρίες.
E-mail: mariahalkiadaki@hotmail.com

Η **Μίτσου Ακογιούνογλου** είναι Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Έλαβε Πτυχίο και Μεταπτυχιακό (ως Υπότροφος του Κοινοφελούς Ιδρύματος «Α.Σ. Ωνάσης») στη μουσικοθεραπεία από το Michigan State University και διδακτορικό στη Μουσικοθεραπεία από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι Διπλωματούχος Πιάνου από το Ωδείο Athenaeum. Έχει διδάξει στο ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική» στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Διδάσκει στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου από το 2018 έως σήμερα στο πλαίσιο «Απόκτηση Ακαδημαϊκής Διδακτικής Εμπειρίας σε Νέους Επιστήμονες Κατόχους Διδακτορικού». Είναι αντιπρόσωπος του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ) στην Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας, και επόπτρια του ΕΣΠΕΜ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στη μουσικοθεραπεία, την εθνομουσικοθεραπεία και τη μουσικοπαιδαγωγική, στο μοιρολόι, το παιδικό πένθος, τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης και τα παιδιά πρόσφυγες.
E-mail: mitsiako@gmail.com

A pilot implementation of Universal Design for Learning in Elementary Music Class

Maria Chalkiadaki, Mitsi Akoyunoglou

This paper attempts to describe and evaluate the process of a pilot application of the principles of Universal Design for Learning (UDL) in music theory teaching in the 5th grade in elementary school. There are a rather limited number of published examples of practical application in music education of UDL in Greek education. Therefore, it is attempted to provide a thorough presentation of how the principles and guidelines for equal access to learning were used in every stage of the project, in designing, preparing and implementing music lessons. Drawing from the process followed in this educational pilot study, we present the goals and objectives, the research methodology, the sample, the lesson design, the implementation procedure, the data collection tools, the analysis process, and the conclusions that have been drawn.

Keywords: Universal Design for Learning, pilot project, Music, Elementary Education

Maria Chalkiadaki is a primary school teacher. She was trained in special education at the University of Crete. She is working as a special education teacher. She plays the guitar. She is a graduate of the Moraitis School "Carl Orff" two year music pedagogy course (1996-1998). She completed the postgraduate program "Music Pedagogy" of the Department of Music Studies of the Ionian University. She has been actively involved in workshops and seminars on music pedagogy. She has participated in music education groups for teachers and voluntarily worked in art groups for people with disabilities.

E-mail: mariachalkiadaki@hotmail.com

Mitsi Akoyunoglou holds a postdoctoral position at the Music Department of Ionian University. She received her Bachelor's and Master's (as a scholarship recipient from the "A.S.Onassis" Foundation) in Music Therapy from Michigan State University and her PhD in Music Therapy from Ionian University. She received her Piano Diploma from Athenaeum Conservatory. She has taught at the Master's Program "Music Pedagogy" in Ionian University. Within the project "Acquisition of Academic Teaching Experience in New Scientists Holders of Doctorate" she has been teaching undergraduate courses at the Department of Music of the Ionian University since 2018 to date. She is the Representative of the Hellenic Association of Certified Professional Music Therapists/ESPEM at the European Music Therapy Confederation and a music therapy supervisor (ESPEM). Her research interests are on music therapy, ethnomusic therapy and music pedagogy and in particular on lament, mourning, atypical forms of music education and child refugees.

E-mail: mitsiako@gmail.com

Διερεύνηση των επιδράσεων της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην τάξη της μουσικής

Λήδα Στάμου, Ξανθίππη Αναστασιάδου, Σταύρος Τάχος

Στόχος της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στο μάθημα μουσικής, στο σχολείο, και στην ίδια τη μέθοδο. Το δείγμα αποτέλεσαν 21 μαθητές Δ' τάξης δημοτικού σχολείου μικρού αστικού κέντρου στη βόρεια Ελλάδα, που είχαν δασκάλα μουσικής μία εκ των ερευνητών. Η ερευνητική παρέμβαση περιλάμβανε την προετοιμασία και διδασκαλία τεσσάρων μαθημάτων που οργανώθηκαν με βάση τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και διδάχθηκαν από ζευγάρια μαθητών προς τους συμμαθητές τους στο μάθημα της μουσικής. Η έρευνα ακολούθησε το μοντέλο της μικτής έρευνας, και τα ερευνητικά εργαλεία περιλάμβαναν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία, και συγκεκριμένα το «Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence» (Κόκκινος, 2002· LAWSEQ, 1981), το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών», ομάδες εστίασης, ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ημερολόγια (ερευνήτριας και μαθητών). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μέθοδος επηρέασε θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και λειτούργησε το ίδιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως αν είχαν αναλάβει ρόλο δασκάλου ή μαθητευόμενου. Επιπλέον, σημειώθηκε μία μικρή αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών, χωρίς ωστόσο αυτή να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική. Σημαντικά θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν (α) η δυσκολία των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο του δασκάλου να διαχειριστούν το θέμα της αξιολόγησης των συμμαθητών τους στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής, προκειμένου να μη δημιουργήσουν δυσάρεστες, (β) η θετικότητα που άφησε η εμπειρία της αλληλοδιδασκαλίας μέσα τους και στις μεταξύ τους σχέσεις, (γ) η επιθυμία τους για συνέχιση της αλληλοδιδασκτικής σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία, και (δ) το αίσθημα ευθύνης και συλλογικότητας που αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της αλληλοδιδασκτικής μέσα στην τάξη της μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: Αλληλοδιδασκτική, αλληλομάθηση, αυτοεκτίμηση, μουσική, διδασκαλία, αξιολόγηση, πιλοτική έρευνα.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η αλληλοδιδασκτική

Στην εποχή των “digital natives” (Bennett, Maton & Kervin, 2008), την οποία διανύουμε, όπου επικρατούν η τεχνολογία, η εικόνα και η γρήγορη εναλλαγή πληροφορίας, πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να γοητεύσουν τα παιδιά στην τυπική μαθησιακή διαδικασία. Αφορμή και πυρήνας της παρούσας μελέτης ήταν η θέση ότι αυτό που θα προσελκύσει την προσοχή των μαθητών και θα τους κάνει συμμετοχούς στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι πραγματικά εκκεντρικό και προκλητικό για τους ίδιους, αλλά και ικανό να προβάλλει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ικανότητες του καθενός, δίνοντάς του την ευκαιρία της «ιδιοκτησίας» της ιδέας ή του ταλέντου του. Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής, ή την αλληλομάθηση γενικότερα.

Η αλληλομάθηση μπορεί να οριστεί ως η απόκτηση γνώσης και δεξιότητας, μέσω της ενεργητικής βοήθειας και στήριξης μεταξύ ίσων ή αντίστοιχων συνεργατών παρόμοιων κοινωνικών ομάδων που δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και μαθαίνουν βοηθώντας ο ένας τον άλλο (Topping, 2005). Όροι που σχετίζονται με την αλληλομάθηση (Topping, 2005) είναι η αλληλοδιδασκτική (peer tutoring, PT), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning, CL), η ομαδοσυνεργατική μάθηση, και η αμοιβαία διδασκαλία (“reciprocal teaching”, Ματσαγγούρας, 2000). Η αλληλοδιδασκτική χαρακτηρίζεται από την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτή ή εκπαιδευομένου εστιάζοντας στο περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης, και συνήθως με ξεκάθαρη αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, γνωστή ως «δόμηση θετικής αλληλοεξάρτησης» (Slavin, 1990), οι οποίοι λαμβάνουν κάποια γενική ή ειδική εκπαίδευση (Topping, 2005).

Η αλληλοδιδασκτική θεωρείται ότι έχει τις ρίζες της στην εκπαίδευση της αρχαίας Ελλάδας (Ηλιάδου-Τάχου, 1997· Κανάκης, 1995· Παπαδάκη, 1992) και ήταν η επίσημη μέθοδος διδασκαλίας στο νεοσύστατο από τον Ιωάννη Καποδίστρια Ελληνικό κράτος. Στις αρχές του 19ου αιώνα έχουμε τη σύνθεση των πρώτων αλληλοδιδασκτικών σχολείων στην Αγγλία και στην αποικιοκρατούμενη Ινδία για τους φτωχούς μαθητές από τους παιδαγωγούς Bell και Lancaster, τακτική που υιοθετήθηκε με ταχύτατους ρυθμούς και από τη Γαλλία (Λεοντίνης, 2009· Birchenough, 1920). Στη Γαλλία του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, το «Σύστημα των βοηθών» που εφάρμοζε ο P.G.Girard (Meyer, 1987) δημιούργησε ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς η μέθοδος εφαρμόζονταν ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικού οικονομικού επιπέδου. Στη Γερμανία με το «Σύστημα των βοηθών» ασχολήθηκε ο Pestalozzi, ο οποίος δημιούργησε τους «βοηθούς διδασκαλίας» και τους «βοηθούς ευταξίας» (Meyer, 1987). Στη νεότερη Ελλάδα, το πρώτο ελληνικό αλληλοδιδασκτικό σχολείο ιδρύθηκε στο Ιάσιο από το Γεώργιο Κλεόβουλο το Φιλιππουπολίτη, το 1819 (Λεοντίνης, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο σήμερα στον ελλαδικό χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένες και αφορούν ουσιαστικά στην ιστορική καταγραφή και μελέτη των εφαρμογών της μεθόδου κατά το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα (Χαρίλα, 2006· Ηλιάδου-Τάχου, 1997· Κανάκης, 1995· Παπαδάκη, 1992). Ειδικότερα, στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής δε φαίνεται να υπάρχουν δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εγκαινιάσει αυτόν τον ερευνητικό χώρο και να δώσει εναύσματα για εναλλακτικούς ή συμπληρωματικούς τρόπους διδασκαλίας.

Πλεονεκτήματα και προβληματισμοί για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο

Όταν τα παιδιά επιχειρούν να δείξουν ένα παιχνίδι σε άλλα παιδιά, επιδεικνύουν μια ετοιμότητα που δεν τους έχει διδαχθεί (Κοκκίδου, 2015). Η Marsh (2008) υποστηρίζει ότι η μεθοδολογία αυτή των παιδιών είναι φυσική, άτυπη και παράγεται ενστικτωδώς από τα παιδιά. Η αλληλοδιδασκτική αξιοποιεί την εγγενή αυτή ικανότητα των παιδιών και ενισχύει την τυπική διδασκαλία (Eskay et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Maheady, Mallette και Harper (2006), επικρατέστερη μεταξύ των μεθόδων αλληλοδιδασκτικής, είναι η Classwide Peer Tutoring (CWPT), με τους

μισούς μαθητές να αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου θέτοντας κάποιο πρόβλημα στους υπόλοιπους, επιβραβεύοντας με βαθμούς τις σωστές λύσεις/απαντήσεις και καθοδηγώντας τη διόρθωση τυχόν λαθών. Κάθε δέκα λεπτά δάσκαλοι και μαθητές αλλάζουν ρόλους (Greenwood, Delquari & Hall, 1989). Επιτρέπονται οι προσαρμογές και οι διαφορετικές μορφές συνεργασίας προκειμένου να συμμετέχουν σε αυτή και οι μαθητές «υψηλού κινδύνου» (Baudrit, 2007). Σημειώνεται, ωστόσο (Madrid et al., 1998), ότι η χρήση της μεθόδου με μαθητές «υψηλού κινδύνου» είναι πιθανόν να επιφέρει σε αυτούς «γνωστική υπερφόρτωση», γεννώντας ένα αίσθημα ανεπάρκειας προς τις ανάγκες αυτού του τύπου διδασκαλίας. Οι ίδιοι ερευνητές πιστεύουν ότι η ενεργητική αλληλοδιδασκαλία (ο μαθητής στον ρόλο του δασκάλου) ίσως να μην είναι κατάλληλη για τους μαθητές «υψηλού κινδύνου», ενώ η παθητική αλληλοδιδασκαλία (ο μαθητής σε ρόλο μαθητή) τους επιτρέπει να παρατηρήσουν το δάσκαλο/μαθητή, να δεχθούν διορθώσεις και να αποφύγουν την υπερφόρτωση.

Σύμφωνα με ερευνητές (Fougner et al., 2008· Michaelsen et al., 2004), στην αλληλοδιδασκτική, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ως «αυθεντία» όχι μόνο το δάσκαλο, αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση, ακολουθούν κανόνες, αξιολογούν, αξιολογούνται και ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Spencer et al., 2003· Franca et al., 1990). Οι Webb και Farivar (1994) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι/μαθητές συναισθάνονται καλύτερα από τον εκπαιδευτικό αυτά που δεν μπορούν να κατανοήσουν οι συμμαθητές τους, επειδή βρίσκονται στην ίδια ηλικία με αυτούς και μπορούν να προτείνουν ερμηνείες και εξηγήσεις που είναι περισσότερο κατανοητές στους συνομήλικους τους. Η συζήτηση, η ανταλλαγή ιδεών και η εναλλαγή ρόλων συνηγορούν προς το αίσθημα της ιδιοκτησίας, της ανεξαρτησίας, της ελευθερίας και προάγουν τη διαλογική έναντι της μετωπικής διδασκαλίας (Fougner, 2012).

Προβληματισμό προκαλεί η περίπτωση της πιθανής άνισης κατανομής των ευθυνών μεταξύ των μελών των ομάδων (Κακανά, 2015), όπου οι «λαθρεπιβάτες» (free-riders) (Κακανά, 2015· Slavin, 1999, 1990) συνεισφέρουν ελάχιστα στην ομαδική δουλειά και ίσως αποτελούν το μελανότερο σημείο της συνεργατικής μάθησης (Joyce, 1999). Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας προάγει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen, 2002), ωστόσο όταν η αλληλοαξιολόγηση διενεργείται με βαθμολογίες (ποσοτική αξιολόγηση), τοποθετεί τον μαθητή πραγματικά στη θέση του παραδοσιακού δασκάλου και μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική δυσφορία (Topping, 2005) με αποτέλεσμα τη γενική τάση να βαθμολογούνται όλοι ως «μέτριοι». Η παρουσία του δασκάλου κατά την αλληλοδιδασκτική μπορεί να προκαλέσει ανησυχία, να εξαναγκάσει συμπεριφορές και να οδηγήσει σε έναν άτυπο αγώνα όπου ψάχνουν να βρουν ποιος μαθητής θα αποδείξει ότι είναι ο πιο έξυπνος (Fougner, 2012).

Η αλληλοδιδασκτική στη μουσική διδασκαλία

Σε έρευνα των Darrow, Gibbs και Wedel (2005) μελετήθηκε η επίδραση της CWPT (Classwide Peer Tutoring), στη μουσική μάθηση μαθητών 9 έως 11 ετών. Φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ο ένας στον άλλο μουσικές έννοιες και διδάσκοντας

τους άλλους μαθαίνουν και οι ίδιοι, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνουν τα προσαρμοσμένα μαθήματα εκφράζοντας την επιθυμία να επιλέξουν οι ίδιοι το ζευγάρι τους και τη θεματική διδασκαλίας σε επόμενο μάθημα. Αυθόρμητη είναι η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής στην αυτοκαθοδήγηση και αλληλεπίδραση των μαθητών όταν αυτοί προσπαθούν να «βγάλουν» κομμάτια ποπ μουσικής μέσα σε ένα μουσικό σύνολο (Lebler, 2008).

Θετικά ευρήματα εντόπισαν οι Alexander & Dorrow (1983), καθώς και οι Bartleet και Hultgren (2008), με τη μέθοδο να προάγει την καλλιέργεια πιο προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της μαθητικής ορχήστρας, ακόμη και του μαέστρου. Μελετώντας την επίδραση της μεθόδου σε προπτυχιακούς φοιτητές τραγουδιού κλασικού και μη κλασικού ρεπερτορίου, φάνηκε ότι η αλληλοδιδασκτική και ο αναστοχασμός πάνω στη μέθοδο έχουν εξαιρετικά οφέλη (Latukefu, 2009). Οι Kamin, Richards και Collins (2007) εντόπισαν ότι οι μη κλασικοί μουσικοί θεωρούν την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής αποκλειστικά θετική, ενώ οι κλασικοί τη θεωρούν χρήσιμη ως συμπληρωματικό στοιχείο για εμπλουτισμό της παραδοσιακής δομής της διδασκαλίας. Σε έρευνα του Johnson (2011), μαθητές με ανεπτυγμένες ακουστικές δεξιότητες κλήθηκαν να βοηθήσουν μαθητές με λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν το αίσθημα κτήσης για τη γνώση τους και να ανανεώνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους.

Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός συνόλου προσαρμοσμένων μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής στο μάθημα της μουσικής σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού. Κατά την άποψη των συγγραφέων, αυτή είναι ίσως η πρώτη μελέτη αλληλοδιδασκτικής στη μουσική τάξη στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα παρακάτω:

α) Η βραχυπρόθεσμη επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην αυτοεκτίμηση μαθητών δημοτικού σχολείου μικρού αστικού κέντρου μετά την εφαρμογή τεσσάρων προσαρμοσμένων μουσικών μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής σε μαθητές Δ' τάξης δημοτικού.

β) Η επίδραση της εφαρμογής των τεσσάρων προσαρμοσμένων μουσικών μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στο μάθημα της μουσικής και στη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική μικτού τύπου, καθώς περιέχει ταυτόχρονα ποιοτικό και ποσοτικό μέρος όπου το ένα αλληλοσυμπληρώνει το άλλο (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Το ποσοτικό μέρος επαληθεύει ή απορρίπτει κάποιες αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, ενώ το ποιοτικό μέρος διερευνά το δείγμα σε βάθος, φέρνοντας στην επιφάνεια νέους προβληματισμούς. Παρακάτω ακολουθούν η περιγραφή του δείγματος, μια σύνοψη των ερευνητικών εργαλείων που

χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και η περιγραφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που εφαρμόστηκε.

Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα τμήμα της Δ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε μικρό αστικό κέντρο της Βόρειας Ελλάδας. Το δείγμα περιλάμβανε 21 μαθητές, 12 κορίτσια και 9 αγόρια, άλλοι εκ των οποίων είχαν χαμηλές (5 μαθητές), άλλοι μέτριες (8 μαθητές) και άλλοι υψηλές (8 μαθητές) επιδόσεις. Ένας από του μαθητές χαμηλών επιδόσεων είχε διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης).

Ερευνητικά Εργαλεία

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

(α) *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence* (Lawrence Self-esteem Questionnaire – LAWSEQ, 1981), ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης μαθητών ηλικίας 8-12 χρόνων. Το εργαλείο έχει σταθμιστεί για τον Ελληνικό πληθυσμό (Κόκκινος, 2002) με ένα δείγμα 498 μαθητών, και βρέθηκε αξιόπιστο (εσωτερική αξιοπιστία Cronbach's $\alpha=0,63$ και εξωτερική αξιοπιστία Pearson $r=0,83$) (Παράρτημα Α). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 16 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 13 αφορούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αντίληψη του εαυτού, ενώ οι υπόλοιπες 3 αφορούν άσχετα θέματα (π.χ. «σου αρέσει να παρακολουθείς αθλητικά στην τηλεόραση;»), με στόχο να δώσουν στον μαθητή την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα γενικό ερωτηματολόγιο ώστε να μην προσπαθούν οι μαθητές εσκεμμένα να δώσουν μια «καλή» εικόνα για τον εαυτό τους. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 5'λεπτά. Το εργαλείο παράγει έναν γενικό δείκτη αυτοεκτίμησης του μαθητή που αντανακλά το σύνολο των αντιλήψεων και των συναισθημάτων που έχει αναπτύξει ο μαθητής για το κοντινό του περιβάλλον, δηλαδή το σχολείο και την οικογένεια (Κόκκινος, 2002, 2004). Η χορήγησή του *Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Lawrence* έγινε πριν και μετά την παρέμβαση των προσαρμοσμένων μαθημάτων, για τη διερεύνηση της επίδρασης των μαθημάτων αυτών στην αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος.

(β) *Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών* (EAM). Το «*Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών*» κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών του δείγματος απέναντι στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής και τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής με χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert (Παράρτημα Β). Η χορήγησή του *EAM* έγινε 1 ημέρα πριν την έναρξη υλοποίησης των προσαρμοσμένων μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και 3 μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης (ως follow-up). Τεχνικές δυσκολίες που είχαν σχέση με ζητήματα οργάνωσης του σχολείου, δεν επέτρεψαν την

χορήγηση του ΕΑΜ με τη λήξη της παρέμβασης, ως μετα-αξιολόγηση, κάτι που βεβαίως συγκαταλέγεται στους περιορισμούς.

Το ΕΑΜ ελέγχθηκε για την εξωτερική του αξιοπιστία του με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε 19 μαθητές που δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας, με χορήγηση του ερωτηματολογίου δύο φορές μεταξύ των οποίων υπήρχε χρονική απόσταση 10 ημερών, και βρέθηκε αξιόπιστο. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 υποκλίμακες που μελετούσαν αντίστοιχα τη «Στάση προς το Σχολείο», «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής» και την «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική», οι συντελεστές συσχέτισης για τα οποία μεταξύ της πρώτης και δεύτερης χορήγησης βρέθηκαν μέτριας ως ισχυρής έντασης ($r = 0.481$, $p < 0.05$ για την πρώτη υποκλίμακα, $\rho = 0.532$, $p < 0.05$ για τη δεύτερη και $\rho = 0.648$, $p < 0.01$ για την τρίτη υποκλίμακα).

(γ) *Ημιδομημένες Συνεντεύξεις*. Τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών κλήθηκαν σε συνέντευξη (Μάγος, 2005· Altrichter et al., 2005) την επόμενη μέρα μετά τη διδασκαλία τους στην τάξη, και τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης ως follow-up. Το σύνολο των ερωτήσεων πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα Γ. Ο μέσος χρόνος συνέντευξης ήταν τα 9' λεπτά.

(δ) *Ομάδα εστίασης*. Πριν και μετά την παρέμβαση η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ακολούθησε έναν ανοιχτό, ανεμπόδιο και μη επικριτικό διάλογο (Wilkinson, 1998· Powel & Single, 1996) σχετικά με την αλληλοδιδασκτική, βασισμένο σε απλές και ξεκάθαρα διατυπωμένες ανοιχτές ερωτήσεις που αποτέλεσαν τη βάση της ομάδας εστίασης (Παράρτημα Γ).

(ε) *Ημερολόγια Μαθητών*. Οι μαθητές έγραφαν τις σκέψεις τους στην αρχή και στο τέλος κάθε πιλοτικού μαθήματος, σε μικρά χαρτάκια τύπου «Post it». Εκεί καλούνταν να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεσή τους πριν και μετά το πιλοτικό μάθημα, να δηλώσουν στοιχεία που τους εντυπωσίασαν ή τους απογοήτευσαν κατά την διαδικασία της αλληλοδιδασκαλίας, να αξιολογήσουν τους δασκάλους/μαθητές, ή να συμπληρώσουν κατά βούληση μία φράση ή ένα στιχάκι, η αρχή του οποίου δίνονταν γραμμένη από τους ερευνητές. Τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης στην τάξη, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα έντυπο με χαρακτήρα και δομή ημερολογίου, ολοκληρώνοντας κάποιες δηλώσεις/την αρχή των οποίων είχαν συντάξει οι ερευνητές, επιχειρώντας να δώσουν έναυσμα για σκέψη και απάντηση από τους μαθητές, π.χ. «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν ...» (Παράρτημα Δ).

(στ) *Ημερολόγιο Ερευνήτριας*. Ξεκίνησε 2 μήνες πριν την παρέμβαση και ολοκληρώθηκε 3 μήνες μετά. Σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με το θέμα, την οργάνωση και την εφαρμογή των πιλοτικών μαθημάτων καταγράφονται από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια.

Ερευνητική Στρατηγική

Για το πρόγραμμα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα πιλοτική έρευνα, ελήφθησαν υπόψη οι παράμετροι που αναφέρει οι Torring και Ehly (2001) για την οργάνωση και στρατηγική ενός προγράμματος αλληλοδιδασκτικής μέσα στη μουσική τάξη: 1) το γενικό πλαίσιο, 2) το αντικείμενο/οι στόχοι, 3) το πρόγραμμα σπουδών, 4) οι συμμετέχοντες (δάσκαλοι, μαθητές, με ποιον τρόπο γίνονται τα ζευγάρια), 5) η τεχνική υποστήριξη για την εφαρμογή της μεθόδου, 6) η επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων (πόσο συχνά, πού και για πόση ώρα), 7) τα υλικά – μέσα (τι θα χρειαστεί και πώς θα γίνει η προσαρμογή των μέσων), 8) η επιμόρφωση (εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων) σχετικά με τη μέθοδο, 9) η παρακολούθηση της εφαρμογής στην τάξη (για τη διασφάλιση της ποιότητας) και 10) η αξιολόγηση μαθητών και της διαδικασίας (αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια πραγματοποίησε μια ομάδα εστίασης δύο μήνες πριν την έναρξη της παρέμβασης ώστε (α) να εντοπίσει τα θέματα προς διδασκαλία που θα κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, και (β) να αποτυπώσει την άποψή τους για την περίπτωση όπου ο μαθητής γίνεται δάσκαλος. Τα αναδυόμενα θέματα από τη συζήτηση έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* και στην επιλογή των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο του δασκάλου κατά την παρέμβαση.

Την πρώτη ημέρα της εβδομάδας που ξεκινούσε η παρέμβαση, έγινε χορήγηση του *Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Lawrence*. Την επόμενη μέρα έγινε η χορήγηση του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* και ανακοινώθηκε στους μαθητές το πρώτο ζευγάρι δασκάλων/ μαθητών. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2008), οι μαθητές τείνουν να λειτουργούν στερεοτυπικά όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, δηλαδή επιλέγουν να παίζουν με άτομα του ίδιου φύλου, εθνότητας, ηλικίας κλπ. Με το δεδομένο ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γενικά μπορεί να σπάσει αυτές τις στερεοτυπικές σχέσεις, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια σχημάτισε ανάλογα τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών προσπαθώντας να σπάσει τα στερεότυπα και τις συνήθειες επιλογές των μαθητών (Johnson & Johnson, 1999· Ntoliopoulou, 1999· Berk & Winsler, 1995).

Το βασικό θέμα γύρω από το οποίο κινήθηκαν τα μαθήματα ήταν τα μουσικά όργανα, και συγκεκριμένα η οικογένεια των έγχορδων οργάνων και η γνωριμία με γνωστούς καλλιτέχνες/δεξιότητες αυτών των οργάνων. Η επιλογή του θέματος έγινε με βάση το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για το θέμα αυτό κατά την αρχική ομάδα εστίασης και τη διάθεση κάποιων μαθητών να δείξουν τις μουσικές τους δεξιότητες στην υπόλοιπη τάξη, δηλαδή στους «σημαντικούς άλλους» (Cooley, 2017). Απώτερος στόχος ήταν η αποδοχή από τους συμμαθητές, η άνοδος της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης και ανταμοιβής, η αντιμετώπιση των παιδιών ως άτομα και όχι ως «μάζα» (Κόκκινος, 2004· Γουβιάς, 2003· Gurney, 1987· Lawrence, 1988).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, και σε συνδυασμό με την εξωσχολική μουσική εκπαίδευση συγκεκριμένων μαθητών, έγινε ο διαχωρισμός των ζευγαριών: κάθε ένα από τα τέσσερα ζευγάρια αποτελούνταν από 1 αγόρι και 1 κορίτσι της ίδιας ηλικίας, με

διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικό μέσο όρο σχολικής επίδοσης, ενώ ένα μόνο από τα δύο άτομα του ζευγαριού είχε γνώσεις μουσικού οργάνου (μέσα από εξωσχολική μουσική εκπαίδευση). Κατά τη διάρκεια των τριών προπαρασκευαστικών μαθημάτων ή μαθημάτων «προσομοίωσης» (Sheldon, 2001), η ερευνήτρια εξηγούσε στο ζευγάρι δασκάλων που ήταν υπεύθυνο κάθε φορά, το προτεινόμενο πλάνο μαθήματος που μπορούσαν να ακολουθήσουν και τους παρείχε τις απαραίτητες πληροφορίες, προφορικά, γραπτά, με άλλα εποπτικά μέσα ή συνδυασμό αυτών, που μπορούσαν να τους βοηθήσουν στο μάθημά τους. Επιπλέον, στη δεύτερη και τρίτη συνάντηση, το ζευγάρι παρουσίαζε ένα «μάθημα προσομοίωσης», όπως ακριβώς θα γινόταν μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το πραγματικό μάθημα στη σχολική τάξη, όπως τελικά προέκυψε αυθόρμητα από τα παιδιά. Το μάθημα περιλάμβανε τις οργανωμένες δραστηριότητες, την αξιολόγηση των ομάδων των μαθητών που συμμετείχαν στις διάφορες δραστηριότητες/δοκιμασίες και την επιβράβευσή τους από τους δασκάλους/μαθητές με ένα προκαθορισμένο σύστημα ανταμοιβών για το οποίο είχαν ενημερωθεί στα προπαρασκευαστικά μαθήματα. Το πρώτο ζευγάρι δασκάλων/μαθητών παρουσίασε στην τάξη την κιθάρα, το δεύτερο ζευγάρι το βιολί, το τρίτο ζευγάρι το μπουζούκι και το τέταρτο ζευγάρι το πιάνο. Παρά τις υπενθυμίσεις της ερευνήτριας στον μαθητή του 3^{ου} ζευγαριού να φέρει το μουσικό του όργανο στο σχολείο, κρίθηκε αναπόφευκτη η ακύρωση του μαθήματος αλληλοδιδασκτικής στην τάξη μετά από 3 αναβολές, καθώς ο μαθητής δεν ήταν συνεπής στον ρόλο που ανέλαβε διότι δεν έφερνε καν το όργανο στην τάξη. Μετά από κάθε μάθημα των δασκάλων/μαθητών, διενεργούνταν συνέντευξη με το ζευγάρι.

Με τη λήξη της παρέμβασης, χορηγήθηκε ξανά το *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence*, και διενεργήθηκε ομάδα εστίασης. Τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης (follow-up) συμπληρώθηκε εκ νέου το *EAM*, και επαναλήφθηκε συνέντευξη με τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών.

Ευρήματα

Ευρήματα από το «Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence»

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 21 μαθητές Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, από τους οποίους οι 9 (42.9%) ήταν αγόρια και οι 12 (57.1%) κορίτσια. Οι 19 μαθητές (90.5%) είχαν ελληνική υπηκοότητα, ενώ 2 (9.5%) ήταν αλλοδαποί. Όσον αφορά το θρήσκευμα, οι 20 (95.2%) ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι ενώ 1 (4.8%) Μουσουλμάνος. 15 μαθητές (71.4%) δεν είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής εκτός του σχολείου, ενώ 6 μαθητές (28.6%) είχαν εξωσχολική μουσική εμπειρία. Από αυτούς, 2 μαθητές (9.5%) είχαν παρακολουθήσει εξωσχολικά μαθήματα Μουσικής λιγότερο από 1 χρόνο, ενώ 4 μαθητές (19%) είχαν παρακολουθήσει μαθήματα για περισσότερο από 1 χρόνο.

Ο μέσος όρος του δείκτη αυτοεκτίμησης Lawrence πριν την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ήταν 15.79 με τυπική απόκλιση 5.44, ενώ η αντίστοιχη τιμή μετά την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής ήταν 16.53 με τυπική απόκλιση 5.88. Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά που

παρατηρείται στις μέσες τιμές του δείκτη Lawrence πριν ($M:15.79$, $SD 5.44$) και μετά ($M:16.53$, $SD:5.88$) την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -1.549$, $p > 0.05$). Επομένως, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δε φαίνεται να είχε επίδραση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Ευρήματα από το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών»

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις τιμές των μέσων όρων της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο πριν ($M:3.13$, $SD:1.13$) και τρεις μήνες μετά τη λήξη ($M:3.5$, $SD:1.55$) της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -2.637$, $p < 0.05$). Άρα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος φαίνεται να είχε θετική επίδραση στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά στους μέσους όρους της στάσης των μαθητών προς το μάθημα της Μουσικής πριν ($M:3.97$, $SD:1.45$) και τρεις μήνες μετά ($M:3.90$, $SD:1.71$) την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -0.945$, $p > 0.05$). Επομένως, η αλληλοδιδασκτική δε φαίνεται να επηρέασε τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής.

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά στον μέσο όρο της στάσης των μαθητών προς την Αλληλοδιδασκτική πριν και τρεις μήνες μετά την εφαρμογή της μεθόδου είναι στατιστικά σημαντική ($Z=-2.158$, $p < 0.05$). Συνεπώς, οι μαθητές μετά την εφαρμογή της μεθόδου ($M: 3.06$ $SD:1.36$) είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην Αλληλοδιδασκτική απ' ότι πριν την εφαρμογή της ($M: 2.96$ $SD:1.04$).

Οι διαφορές ανάμεσα στις μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου σε κάθε μαθητή για κάθε υποκλίμακα («Στάση προς Σχολείο», «Στάση προς Μάθημα Μουσικής», «Στάση προς Αλληλοδιδασκτική») διαμορφώνουν τρεις νέες υποκλίμακες («Διαφορά στη στάση προς Σχολείο», «Διαφορά στη στάση προς το Μάθημα Μουσικής», «Διαφορά στη στάση προς Αλληλοδιδασκτική»). Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών Mann-Whitney ανάμεσα στους πληθυσμούς που ορίζουν οι δύο ρόλοι (μαθητής, δάσκαλος) για καθεμία κλίμακα έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

α) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς το Σχολείο» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ($M:0.24$ $SD:1.25$) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ($M:0.59$ $SD:0.56$) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($Z = -0.439$, $p > 0.05$).

β) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς το Μάθημα Μουσικής» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ($M:-0.18$ $SD:1.37$) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ($M:0.12$ $SD:0.54$) δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -0.221$, $p > 0.05$).

γ) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ($M:-0.21$ $SD:1.05$) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ($M:0.3$ $SD:0.26$) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($Z= -0.876$, $p > 0.05$). Επομένως, ο ρόλος των μαθητών

(δάσκαλος ή μαθητής) μέσα στην εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, δεν επηρέασε τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, στο μάθημα της μουσικής ή στη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής.

Πίνακας 2. Συνοπτική Παρουσίαση Ευρημάτων Στατιστικής Ανάλυσης

Υπόθεση	Αποτέλεσμα Στατιστικής Ανάλυσης
Η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυξήθηκε μετά την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.	OXI Z = -1.549, p > 0.05
Η στάση των μαθητών προς το σχολείο βελτιώθηκε με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου	NAI Z = -2.637, p < 0.05
Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής επηρεάστηκε από την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου	OXI Z = -0.945, p > 0.05
Η στάση των μαθητών προς την Αλληλοδιδασκτική Μέθοδο επηρεάστηκε θετικά από την εφαρμογή της.	NAI Z = -2.158, p < 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς το σχολείο – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου	OXI Z = -0.439, p > 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς το μάθημα της Μουσικής – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή	OXI Z = -0.221, p > 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς την Αλληλοδιδασκτική – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου	OXI Z = -0.876, p > 0.05

Ευρήματα από τις Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδύθηκαν τα παρακάτω επαναλαμβανόμενα μοτίβα-θέματα (Krippendorf, 2018):

Ετεροαξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι 4 από τους 8 δάσκαλους/μαθητές δυσκολεύτηκαν να αξιολογήσουν την απόδοση των ομάδων των συμμαθητών τους και να κάνουν σχετικές παρατηρήσεις, φοβούμενοι την αρνητική κριτική των δεύτερων, «των σημαντικών άλλων» (Cooley, 2017). Το 2^ο ζευγάρι δασκάλων είχε διαφορετική άποψη και αξιολόγησαν με ευχέρεια τον εαυτό τους και την απόδοσή τους στην τάξη στον ρόλο του δασκάλου με χαρακτηρισμούς όπως «*ήμουν καλή δασκάλα*», «*πιστεύω ότι έκανα καλά τη δουλειά μου*». Σε όλα τα ζευγάρια, τα σχόλια ήταν θετικά όσον αφορά στη συνεργασία τους, ακόμη και στην περίπτωση του 3^{ου} ζευγαριού που η συμπεριφορά του ενός οδήγησε σε ακύρωση ολόκληρου του μαθήματος: «*με βοήθησε*», «*θα μπορούσαμε να έχουμε μια καλή συνεργασία... απογοητεύτηκα μαζί του, όμως έμαθα ότι παίζει μπουζούκι και δεν είμαι θυμωμένη μαζί του*», «*είχαμε μια πετυχημένη συνεργασία*».

Αξιολόγηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Οι μαθητές δε δίστασαν να αναφέρουν τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο. Όλοι συμφώνησαν ότι θα επιθυμούσαν έναν συνδυασμό της αλληλοδιδασκτικής και της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ ανέφεραν ότι τους βοήθησαν τα προπαρασκευαστικά μαθήματα και η εμπυχωτική στάση της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Το άγχος της αποτυχίας και του λάθους μπροστά στο κοινό, ο φόβος της απογοήτευσης και της κριτικής από τους «σημαντικούς άλλους», χαρακτήριζαν τους δασκάλους/μαθητές πριν τη διδασκαλία στην τάξη, αλλά εξαλείφθηκαν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά το τέλος της.

Θετικότητα – αλληλεπίδραση συμμετεχόντων. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι 5 από τους 8 δασκάλους δήλωσαν περήφανοι για όσα κατάφεραν. Πέρα από τη γενικότερη θετική τους στάση απέναντι στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, στην ερώτηση σχετικά με το εάν θα ήθελαν να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και σε άλλα μαθήματα, όλοι οι μαθητές απάντησαν καταφατικά χωρίς δεύτερη σκέψη. Στις συνεντεύξεις των δασκάλων/μαθητών σε ζευγάρια, 3 μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους, κάτι που διαπιστώθηκε τόσο μέσα από τον άνετο τρόπο που συζητούσαν όσο και μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, οι 3 από τους 8 δασκάλους/μαθητές ανέφεραν ότι μετά από αυτή τη διαδικασία έκαναν περισσότερη παρέα μεταξύ τους στο διάλειμμα.

Ευρήματα από την Ομάδα εστίασης

Στην ομάδα εστίασης που προηγήθηκε της παρέμβασης, οι αντιδράσεις των μαθητών στο θέμα της αλληλοδιδασκτικής ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ενθουσιώδεις. Έδειξαν προσοχή στις διευκρινίσεις της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας σχετικά με την αλληλοδιδασκτική και τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν και εκδήλωσαν αμέσως την επιθυμία τους να γίνουν δάσκαλοι. Στη δεύτερη ομάδα εστίασης, που διενεργήθηκε με το τέλος της παρέμβασης, το κλίμα στην τάξη ήταν γενικά ήρεμο. Οι μαθητές που κατά κύριο λόγο συμμετείχαν στη συζήτηση ήταν αυτοί που είχαν παίξει ήδη τον ρόλο του δασκάλου και όσοι είχαν εκφράσει από την αρχή ότι θα ήθελαν να παίξουν τον ρόλο του δασκάλου. Οι υπόλοιποι χρειάστηκαν αρκετή παρότρυνση από την ερευνήτρια προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους. Ένας από τους μαθητές ανέφερε ότι είχε άγχος για τους δασκάλους/μαθητές κατά τη διδασκαλία, μήπως και κάνουν κάποιο λάθος, ενώ ένας άλλος είχε αμφιβολίες για την ορθότητα των όσων θα παρουσίαζαν οι δάσκαλοι/μαθητές. Όλοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν συνδυασμό της παραδοσιακής διδασκαλίας και της αλληλοδιδασκτικής συμπληρώνοντας ότι η δεύτερη είναι διασκεδαστική. Οι 4 από τους 21 μαθητές ανέφεραν τα προβλήματα συνεργασίας του 3^{ου} ζευγαριού χωρίς να διστάζουν να ρίξουν το φταίξιμο στο συμμαθητή τους που δεν έφερε το μουσικό όργανο αντιλαμβανόμενοι το αίσθημα ευθύνης και τη ρήξη της συλλογικότητας. Οι 3 δήλωσαν ότι εάν μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στην όλη διαδικασία θα ήταν η διδασκαλία του 3^{ου} ζευγαριού. Επιπλέον, 2 από τους δασκάλους/μαθητές ανέφεραν ότι θα άλλαζαν τον τρόπο αξιολόγησης των ομάδων χωρίς, όμως, να κάνουν κάποια συγκεκριμένη πρόταση.

Ευρήματα από τα Ημερολόγια των Μαθητών

Από τα ημερολόγια των μαθητών προέκυψε έντονα το θέμα της συνειδητοποίησης του πόσο θετικά τους επηρέασε ο ρόλος του δασκάλου και πόσο ενίσχυσε το αίσθημα της συλλογικότητας και της ευθύνης. Δύο από τους δασκάλους/μαθητές δήλωσαν τη μεταμορφωτική επίδραση που είχε πάνω τους η αλληλοδιδασκτική: «*Βλέπω τον εαυτό μου πιο υπεύθυνο μετά από αυτήν την εμπειρία γιατί όταν έγινα δάσκαλος ένιωσα κάτι, κάτι που έδωσε το άγχος και με έκανε να νιώσω υπευθυνότητα*» (μαθητής με χαμηλό μέσο όρο στα τεστ αυτοεκτίμησης) και «*Βλέπω τον εαυτό μου χαρούμενο μετά από αυτήν την εμπειρία γιατί έπαιξα κιθάρα μπροστά σε όλα τα παιδιά. Ήταν διασκεδαστικό και αν το ξανακάνουμε δε θα ντρέπομαι τόσο όσο την πρώτη φορά*». Αξίζει να σημειωθεί το σχόλιο μιας μαθήτριας (με σχετικά χαμηλό μέσο όρο στα τεστ αυτοεκτίμησης) στο ημερολόγιό της: «*Βλέπω τον εαυτό μου πιο δυνατό μετά από αυτήν την εμπειρία, γιατί πολλές φορές διατάζω να σηκώσω το χέρι μου στο μάθημα. Όταν, όμως, μου έκανε μάθημα ο συμμαθητής μου ένιωσα πιο ασφαλής και έτσι με βοήθησε να βλέπω τον δάσκαλο σαν παιδί, μια και είμαστε όλοι παιδιά*».

Αίνιγμα αποτελεί το ημερολόγιο του δασκάλου/μαθητή που δεν έφερε το μπουζούκι του με αποτέλεσμα την ακύρωση του σχετικού μαθήματος, καθώς τα περισσότερα σημεία του ημερολογίου τα είχε αφήσει κενά. Ακόμη και στα σημεία που είχε σημειώσει, τα σχόλιά του δεν ήταν κατανοητά. Ωστόσο, ο ίδιος μαθητής στο χαρτάκι «post it» που συμπλήρωσε την ημέρα που ακυρώθηκε το μάθημά τους, έγραψε ξεκάθαρα και σωστά «*Νιώθω πολύ άσχημα που δεν έφερα το μπουζούκι*», κάτι που ίσως να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γνώριζε τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του και δεν ένιωθε καλά για αυτές. Το κορίτσι από το ζευγάρι του δασκάλου/μαθητή που δεν έφερε το μουσικό του όργανο (μπουζούκι) εξέφρασε την απογοήτευσή της και την ανεκπλήρωτη προσδοκία της, κι έγραψε: «*Νιώθω άσχημα γιατί το περίμενα πολύ*». Μια άλλη διάσταση στην απογοήτευσή της δίνει μια μαθήτρια γράφοντας το εξής για τη φίλη της και μετατρέποντας το συγκεκριμένο ακυρωμένο μάθημα σε πιο προσωπική της υπόθεση: «*Νιώθω απογοήτευση επειδή περίμενα αυτή την ημέρα περισσότερο από τις άλλες. Θα έπαιζε τον ρόλο του δασκάλου η καλύτερή μου φίλη*». Την ίδια στιγμή ένας άλλος μαθητής θίγει έμμεσα το θέμα της ατομικής υπευθυνότητας και τον βαθμό που αυτή επηρεάζει την ομάδα γράφοντας: «*Είναι κρίμα γιατί αν ο Α. και κάθε Α. ξεχνάει το μπουζούκι του, τότε δε θα συμμετέχει το ζευγάρι του και μετά δε θα προλάβουμε να αναλάβουμε τον ρόλο του δασκάλου και οι υπόλοιποι*».

Αναδύεται ο ενθουσιασμός τους για τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και ο εντυπωσιασμός τους από την τολμηρή προσπάθεια των δασκάλων/συμμαθητών τους σε κάτι τόσο καινούριο και άγνωστο για αυτούς. Οι 17 από τους 21 μαθητές δήλωσαν την πρόθεσή τους να αναλάβουν σε επόμενα μαθήματα τον ρόλο του δασκάλου στο μάθημα της μουσικής και μόνο μία μαθήτρια δήλωσε ότι θα ήθελε να παίξει και πάλι τον ρόλο του μαθητευόμενου. Χαρακτήρισαν το μάθημα της αλληλοδιδασκτικής ως «*αγαπημένο*», «*διασκεδαστικό*», «*ευχάριστο*», «*ενδιαφέρον*».

Ευρήματα από το Ημερολόγιο της Εκπαιδευτικού/Ερευνήτριας

Ο ενθουσιασμός των μαθητών για την ανάληψη του ρόλου του δασκάλου και η περιέργειά τους να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο όπως αυτό, ήταν ένα βασικό θέμα που αναδύονταν σταθερά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Ο ενθουσιασμός κορυφώθηκε μετά τις δύο διδασκαλίες, ενώ η ακύρωση του 3^{ου} μαθήματος προκάλεσε αγωνία, ανησυχία και εγρήγορση σε όλους τους μαθητές. Διαγράφεται, επίσης, η δυσφορία των μαθητών για τη συγγραφή άτυπου ημερολογίου από μέρους τους. Βασικός προβληματισμός της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας ήταν η ισορροπία ανάμεσα στην αντιμετώπιση των απρόβλεπτων γεγονότων (ακύρωση 3^{ου} μαθήματος, προβλήματα οργάνωσης του σχολείου) μέσα στην τάξη της αλληλοδιδασκτικής και την ανάγκη τήρησης του πρωτοκόλλου που είχε ορίσει για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση τεσσάρων μαθημάτων μουσικής με βάση την αλληλοδιδασκτική στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της μουσικής και τη μέθοδο. Τα σκορ από το *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence* έδειξαν μία μικρή αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών μετά τη συμμετοχή τους στα μαθήματα, ανεξάρτητα από τον ρόλο που είχαν αναλάβει στο μάθημα, χωρίς ωστόσο η αύξηση αυτή να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική. Είναι πιθανό το μέγεθος του δείγματος να μην επέτρεψε να διαφανεί στατιστική σημαντικότητα ή ο χρόνος της παρέμβασης να μην ήταν αρκετός για να φανούν οι επιδράσεις της. Επιπλέον, οι ερευνητές διατυπώνουν την υπόθεση ότι η μη σημαντική στατιστικά διαφορά μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι παρότι το δείγμα ήταν μία «δύσκολη» τάξη, μέσα στο μάθημα της μουσικής με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό οι μαθητές ήδη αισθάνονταν καλά, δε βίωναν αρνητικά συναισθήματα, και είχαν από πριν θετική στάση απέναντι στο μάθημα, όπως τουλάχιστον κρίνεται από την ερευνήτρια που ήταν και η δασκάλα μουσικής στη συγκεκριμένη τάξη όπου εφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική. Σε μία τέτοια τάξη, η επίτευξη διαφοράς εξαιτίας της παρέμβασης δεν είναι τόσο εύκολη, ενώ προφανώς απαιτείται μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης ή/και μεγαλύτερο δείγμα ώστε η διαφορά αυτή να εκδηλωθεί και στατιστικά.

Οι μαθητές θεώρησαν τους εαυτούς τους ικανούς να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και εξέφρασαν την επιθυμία να γίνουν όλοι δάσκαλοι, αναγνωρίζοντας την «αυθεντία του δασκάλου», αλλά και την αυθεντία του εαυτού τους (Fougner et al., 2008; Michaelsen et al, 2004). Η παρουσία της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας στην τάξη, φάνηκε ότι δημιουργεί ασφάλεια στους μαθητές, αντίθετα με ό,τι υποστηρίζει η Fougner (2012) ότι μπορεί να προκαλέσει ανησυχία, δυσφορία και να εξαναγκάσει συμπεριφορές. Βέβαια, οι μαθητές στην παρούσα έρευνα δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας στην τάξη, οπότε προφανώς να μην ήταν σε θέση να συνειδητοποιήσουν ή να μιλήσουν για ενδεχόμενη

διαφορά ή για την προτίμησή τους ως προς την παρουσία ή μη της δασκάλας τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Κατά την προετοιμασία για την υλοποίηση των αλληλοδιδασκτικών μαθημάτων, έγινε προσπάθεια από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια για εξάλειψη της άνιση κατανομής των ευθυνών (Κακανά, 2015) στα ζευγάρια δασκάλων/μαθητών, έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο των «λαθρεπιβατών» («free-riders»), όπως αναφέρει ο Slavin (1999, 1990). Η μη πραγματοποιηθείσα διδασκαλία του 3^{ου} ζευγαριού ωστόσο φανερώνει ότι το φαινόμενο αυτό δεν εξαλείφθηκε, μια και η ασυνέπεια από το δάσκαλο/μαθητή αποκαλύπτει ένα είδος αμέλειας και μειωμένης ευθύνης. Ταυτόχρονα, προς αυτήν τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή μπορεί να συνηγορούν η χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοσή του γενικά, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, και το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Είναι ωστόσο πιθανό ο ενεργητικός ρόλος του δασκάλου/μαθητή που του ανατέθηκε, να οδήγησε στη «γνωστική υπερφόρτωσή του» (Madrid et al., 1998), να τον άγχωσε, και να μην του άφησε περιθώρια να νιώθει αυτοπεποίθηση και να ανταποκριθεί τελικά στον ρόλο του. Είναι πιθανόν, μαθητές που γενικότερα βιώνουν προβλήματα ή αποκλεισμό μέσα στην τάξη, να χρειάζονται μεγαλύτερη ενθάρρυνση, στήριξη και προετοιμασία συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό ή/και το ζευγάρι τους, προκειμένου να έχουν την ετοιμότητα να «εκτεθούν» στην τάξη και στους «σημαντικούς άλλους» (Cooley, 2017). Το «κρούσμα» της ασυνέπειας του 3^{ου} ζευγαριού ήταν ένα θέμα που προέκυπτε σταθερά στα ευρήματα και στα λεγόμενα των υπολοίπων μαθητών, οι οποίοι φανερά συνειδητοποιούσαν το πώς η ατομική ευθύνη ή αμέλεια επηρεάζει τη μικρή ομάδα (ζευγάρι), αλλά και ολόκληρη την τάξη και τη μαθησιακή διαδικασία.

Τόσο από το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης όσο και από τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια, φαίνεται η ανησυχία των δασκάλων/μαθητών μήπως επικριθούν από τους συμμαθητές τους ή οι ίδιοι στεναχωρήσουν τους συμμαθητές τους μέσα από τις παρατηρήσεις ή τα σχόλια που χρειάζεται να κάνουν όντας «δάσκαλοι». Έντονη ήταν η δυσκολία των δασκάλων/μαθητών στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους και των γνωστικών επιτευγμάτων τους μετά τη διδασκαλία. Επιβεβαιώθηκαν, ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής, οι δάσκαλοι/μαθητές τείνουν να αξιολογούν όλες τις ομάδες των συμμαθητών τους με την ίδια βαθμολογία (Topping, 2005) ώστε να αποφύγουν τυχόν εντάσεις και να εξασφαλίσουν την αποδοχή των «σημαντικών άλλων» (Cooley, 2017). Η αλληλοδιδασκτική είχε θετική επίδραση στη στάση των δασκάλων/μαθητών απέναντι στο σχολείο, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ίδια τους την αξιολόγηση προάγει τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen et al., 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αλληλοδιδασκτική φάνηκε να λειτουργεί το ίδιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές ως προς τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και την ίδια τη μέθοδο, ανεξαρτήτως αν είχαν αναλάβει ρόλο δασκάλου ή μαθητευόμενου. Επιπλέον, φάνηκε να μην επηρέασε τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής, κάτι που όμως μπορεί να οφείλεται, όπως ειπώθηκε παραπάνω, στην ήδη πολύ θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και την

εκπαιδευτικό/ερευνήτρια. Πρέπει εδώ να υπογραμμιστεί ότι η απουσία χορήγησης του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* (EAM) αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης, δημιουργεί αδυναμία να αξιολογήσει κανείς αξιόπιστα τις επιδράσεις της παρέμβασης στη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Οι συγκρίσεις μεταξύ της χορήγησης του EAM κατά την έναρξη της παρέμβασης και της χορήγησής του τρεις μήνες μετά τη λήξη της, θα μπορούσε να σημαίνει την παρουσία επιδράσεων που είτε διατηρήθηκαν είτε ατόνησαν με την πάροδο του χρόνου, είτε ακόμη και την έλλειψη επιδράσεων, και αυτό βέβαια με αρκετή επιφύλαξη αφού δεν ελέγχθηκαν τρίτοι παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τη στάση των παιδιών κατά τη διάρκεια του τριμήνου αυτού. Η απουσία χορήγησης του EAM αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης (ως μετα-μέτρηση) ανήκει στις αδυναμίες της παρούσας έρευνας.

Η παρούσα έρευνα είναι από τις ελάχιστες, αν όχι η μοναδική, για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην τάξη της μουσικής στον ελλαδικό χώρο, γεγονός που υπογραμμίζει την πρωτοτυπία της, αλλά δημιουργεί κι επιπλέον δυσκολίες, καθώς αναγκαστικά τα ευρήματά της αντιπαραβάλλονται με αυτά μελετών που προέκυψαν αποκλειστικά σε άλλες χώρες/κουλτούρες. Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης ήταν το μικρό διάστημα της παρέμβασης, το περιορισμένο σε μέγεθος δείγμα της καθώς και η απουσία συμπλήρωσης του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητή*, αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης.

Η αλληλοδιδασκτική συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πιο αποδοτικές μεθόδους μάθησης (Fougner, 2012· Levine, Eskay et al., 2012· Latukefu, 2009· Abrami et al., 2004· Buchs et al., 2004· Topping, 2005, 1996· Topping & Bryce, 2004· Rohrbeck et al., 2003· Topping & Ehly, 2001· Chi et al., 2001· Glass & Meister, 1987) και αναφέρεται μάλιστα ως μέθοδος μεγάλης απόδοσης με χαμηλό οικονομικό κόστος. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, ενθαρρύνονται σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζονται συνολικά ο χαρακτήρας και το ήθος του σχολικού περιβάλλοντος και αναπτύσσεται μια κοινωνική νόρμα βοήθειας και φροντίδας (Topping, 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αλλά και μελετών από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι απολύτως ενθαρρυντικά για να δημιουργήσουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν ή/και να υιοθετήσουν αυτή τη μέθοδο, τουλάχιστον συμπληρωματικά στη δική τους διδασκαλία, για να δημιουργήσουν ένα νέο σχολικό ήθος και να καταστήσουν τον ίδιο το μαθητή «πηγή γνώσης».

Σε μια προσπάθεια συσχετισμού όλων όσων ειπώθηκαν στην παρούσα έρευνα, κρίνεται σημαντικός και καθοριστικός ο ανθρώπινος παράγοντας, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα θετικά και ανασταλτικά, πόσο μάλιστα όταν αναφερόμαστε σε μαθητές που αναπτύσσουν ακόμη την προσωπικότητά τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η ατομική ευθύνη και η ιδιοσυγκρασία του καθενός ποικίλλουν επηρεάζοντας άμεσα και καθολικά τη διδασκαλία, ακόμη και την πραγματοποίησή της αλλάζοντας τελείως τα δεδομένα και τον αρχικό σχεδιασμό των ερευνητών. Αντικείμενο περαιτέρω μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών και η διδασκαλία χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η μικρότερη σε χρονική διάρκεια διδασκαλία των δασκάλων/μαθητών, οι όχι τόσο συχνές συναντήσεις των

μαθητών με τον εκπαιδευτικό για τα μαθήματα προσομοίωσης ή αντίθετα οι πιο συχνές και η μακρόχρονη παρέμβαση στην τάξη πιθανότατα να οδηγήσουν σε διαφορετικά και ενδιαφέροντα ευρήματα. Επιπλέον, η σύνθεση και η εφαρμογή ενός διαφορετικού συστήματος αξιολόγησης/βαθμολόγησης των συμμετεχόντων από μελλοντικούς ερευνητές, με χειροπιαστά ίσως αντικείμενα, θα μπορούσε να εξιτάρει τους μαθητές και να απελευθερώσει τους τυχόν δισταγμούς που αντιμετωπίζουν στον τομέα αυτό. Πραγματική πρόκληση αποτελεί η ανάθεση της επιλογής των θεμάτων διδασκαλίας και του σχεδιασμού του τρόπου διδασκαλίας από τα χέρια των ερευνητών στα δημιουργικά χέρια των μαθητών.

Το γνωμικό «*To teach is to learn twice*» του Joseph Joubert (1754-1824) μπορεί να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία στην «*Ελλάδα, τη χώρα των παράλληλων μονολόγων*», όπως χαρακτηρίζεται από το Γ. Σεφέρη. Είναι σημαντικό και κρίσιμο οι μαθητές να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες με νόημα του οποίου θα έχουν πραγματική επίγνωση βιώνοντας την «*aha!*» αίσθηση (Κοκκίδου, 2015). Στην παρούσα έρευνα, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στο μάθημα της μουσικής ώθησε τους μαθητές ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, να χρησιμοποιήσουν νέα εργαλεία και μέσα, να απαντήσουν σε τυχόν απορίες, και ακόμη περισσότερο να οδηγηθούν σε νέα ερωτήματα (Κοκκίδου, 2015) με τη χαρακτηριστική ερώτηση ενός μαθητή στο ημερολόγιό του: «*Πού θα μας πάει αυτή η δασκαλοσύνη;*»

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη* (Επιμ. Κ. Αγγελάκος, μτφρ. Κρομμύδα, Ε). Αθήνα: Κέδρος.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες: αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (1997). Το κοινοτικό σχολείο στη Δ. Μακεδονία στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 9, 63-71.
- Κακανά, Δ. (2015). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού σχολείου. Από την αλληλοδιδασκτική ως την επικράτηση του νεοεργαρισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2002). Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα* (σσ. 252-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Κ.Μ. (2004). Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις στάσεις μαθητών του δημοτικού απέναντι στο σχολείο σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχολική τους επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 156-169.

- Λεοντσίνης, Ν. Γ. (2009). Συνθήκες υποδοχής του αλληλοδιδακτικού συστήματος εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο και στις παραιοκίες. *Πρακτικά Η' Διεθνούς Πανιωνίου Συνεδρίου, Κύθηρα, 21-25 Μαΐου 2006* (σσ. 11-41). Αθήνα: Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10*, 5-19.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα* (Λ. Κουτσούκη, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδάκη, Λ. & Δημαράς, Α. Κ. (1992). *Η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Έκδόσεις Δωδώνη.
- Στάμου, Λ., Humphreys, J. T., & Schmidt, C. R. (2007). Η επίδραση προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης στην ερευνητική αυτο-αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 5*, 28-49.
- Χαρίλα, Θ. Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα (1800-1870)* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Αθήνα).

Ξενογλωσση βιβλιογραφία

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216. doi: 10.1080/0144341032000160146
- Alexander, L., & Dorow, L. G. (1983). Peer tutoring effects on the music performance of tutors and tutees in beginning band classes. *Journal of Research in Music Education, 31*(1), 33-47. doi: 10.2307/3345108
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., & Feldman, A. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. New York: Routledge.
- Bartleet, B. L., & Hultgren, R. (2008). Sharing the podium: exploring the process of peer learning in professional conducting. *British Journal of Music Education, 25*(02), 193-206. doi: 10.1017/S0265051708007924
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786. doi: 10.1111/j.14678535.2007.00793.x
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Birchenough, C. (1920). *History of Elementary Education in England and Wales from 1800 to the present day*. London, UK: WB Clive.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology,*

- 24(3), 291-314. doi: 10.1080/0144341042000211661
- Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533. doi: 10.1207/s15516709cog2504_1
- Cohen, E., Lotan, R., Scarloss, B., Schultz, S., & Abram, P. (2002). Can groups learn? *The Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.
- Cooley, C. H. (2017). *Human nature and the social order* (1st publ. 1902/1922). New York: Routledge.
- Darrow, A. A., Gibbs, P., & Wedel, S. (2005). Use of classwide peer tutoring in the general music classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 15-26. doi: 10.1177/87551233050240010103
- Eskay, M., Onu, V. C., Obiyo, N., & Obidoa, M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-Social Behavior of Schooling Adolescents. *US-China Education Review*, 11, 932-945.
- Fougner, A. (2012). Exploring knowledge through peer tutoring in a transitional learning community: An alternative way of teaching counseling skills to students in social work education. *Social Work Education*, 31(3), 287-301. doi: 10.1080/02615479.2011.557431
- Fougner, A., Tønnesson, H., & Utne, B. (2008). What do students learn from facilitating the learning process of younger students. *Nordic Educational Research*, 28, 287-302.
- Franca, V. M., Kerr, M. M., Reitz, A. L., & Lambert, D. (1990). Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children*, 13(2), 109-128.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of educational psychology*, 81(3), 371-383.
- Gurney, P.W. (1987). Self-Esteem in the Classroom. *Social Psychology International*, 8, 21-29. doi: 10.1177/0143034386074003
- Johnson, E. (2011). Developing listening skills through peer interaction. *Music Educators Journal*, 98(2), 49-54. doi: 10.1177/0027432111423440
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Joyce, W.B. (1999). On the free-rider problem in cooperative learning. *Journal of Education for Business*, 74, 271-275 (published on-line: Mar 31, 2010). doi: 10.1080/08832329909601696
- Kamin, S., Richards, H., & Collins, D. (2007). Influences on the talent development process of non-classical musicians: Psychological, social and environmental influences. *Music Education Research*, 9(3), 449-468. doi: 10.1080/14613800701587860
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Latukefu, L. (2009). Peer learning and reflection: strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. *International Journal of Music Education*, 27(2), 128-142. doi: 10.1177/0255761409102320
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 245-251. doi: 10.1111/j.2044-8279.1981.tb02481.x

- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research, 10*(2), 193-213. doi: 10.1080/14613800802079056
- Levin, H. M., Glass, G. V., & Meister, G. R. (1987). Cost-effectiveness of computer-assisted instruction. *Evaluation review, 11*(1), 50-72. doi: 10.1177/0193841X8701100103
- Madrid, D., Terry, B., Greenwood, C., Whaley, M., & Webber, N. (1998). Active vs. passive peer tutoring: Teaching spelling to At-Risk students. *Journal of Research and Development in Education, 31*(4), 236-44.
- Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. F. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading & Writing Quarterly, 22*(1), 65-89.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in higher education*. Sterling, VA: Stylus.
- Powel, R., & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 8*(5), 499-504. doi:10.1093/intqhc/8.5.499
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 240-257. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.240
- Sheldon, D. A. (2001). Peer and cross-age tutoring in music. *Music Educators Journal, 87*(6), 33-33. doi: 10.2307/3399690
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R.E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice, 38*, 74-80. doi: 10.1080/00405849909543835
- Spencer, V. G., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders, 28*(2), 77-93.
- Topping, K. (1996). Reaching where adults cannot: Peer education and peer counseling. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 23-29. doi: 10.1080/0266736960110405
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology, 25*(6), 631-645. doi: 10.1080/01443410500345172
- Topping, K. J., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology, 24*(5), 595-621. doi: 10.1080/0144341042000262935
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113-132. doi: 10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal, 31*(2), 369-395. doi: 10.3102/00028312031002369
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology, 1*(3), 181-203. doi: 10.1080/13645579.1998.10846874

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται από 0 έως 2 με ανώτερη βαθμολογία το 24 και ο μαθητής καλείται να δηλώσει εάν συμφωνεί, διαφωνεί ή δεν γνωρίζει σχετικά με την ερώτηση.

Προσπάθησε να απαντήσεις βάζοντας ένα (✓) σ' ένα μόνο από τα κουτάκια (Ναι, Όχι, Δεν Ξέρω) που βρίσκονται κάτω από κάθε ερώτηση. Είναι σημαντικό να απαντήσεις όπως esú νιώθεις, αφού πρώτα τις διαβάσεις και τις σκεφτείς προσεκτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
1. Νομίζεις ότι αρέσει στους γονείς σου να ακούνε τις ιδέες σου;			
2. Νιώθεις συχνά μοναξιά στο σχολείο;			
3. Τα άλλα παιδιά μαλώνουν συχνά μαζί σου ή παύουν συχνά να σ' έχουν φίλο/η;			
4. Σου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια;			
5. Νομίζεις ότι τα άλλα παιδιά λένε άσχημα πράγματα για σένα;			
6. Συνήθως ντρέπεσαι όταν έχεις να πεις κάτι μπροστά στο/η δάσκαλο/α σου;			
7. Σου αρέσει να γράφεις ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, κ.τ.λ. ;			
8. Νιώθεις συχνά στενοχωρημένος/η γιατί δεν έχεις κάποιον/α να παίζεις στο σχολείο;			
9. Είσαι καλός/ή στα μαθηματικά;			
10. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό σου που θα ήθελες ν' αλλάξεις;			
11. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα κάθε φορά που έχεις να πεις κάτι μπροστά στα άλλα παιδιά;			
12. Σου αρέσει να παρακολουθείς αθλητικά στην τηλεόραση;			
13. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα όταν έχεις να πεις τη γνώμη σου για κάτι στο/η δάσκαλο/α σου;			
14. Πρέπει συχνά να ψάχνεις για νέους φίλους γιατί οι παλιοί σου φίλοι παίζουν με κάποιον άλλο/η;			
15. Νιώθεις συχνά άσχημα όταν μιλάς στους γονείς σου;			
16. Πιστεύουν συχνά οι άλλοι άνθρωποι ότι λες ψέματα;			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητή (EAM)

Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών

Όνοματεπώνυμο:

Απάντησε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας X σε ένα μόνο από τα κουτάκια δίπλα από κάθε πρόταση (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, δεν ξέρω/δεν με νοιάζει, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Με αυτόν τον τρόπο θα δείξεις πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την πρόταση που σου δίνεται.

Είναι σημαντικό να απαντήσεις όπως εσύ νιώθεις.

Κάθε φορά που συναντάς τη φράση «δάσκαλος/συμμαθητής» θα καταλαβαίνεις ότι πρόκειται για τον συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου που θα αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου στο μάθημα της μουσικής που ετοιμάζουμε.

Σύμφωνα με όσα συμφωνήσαμε στην τάξη, ποιόν ρόλο θα αναλάβεις στο μάθημα της μουσικής; Βάλε σε κύκλο τη λέξη που αντιστοιχεί στον ρόλο σου.

Μαθητής Δάσκαλος

Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τα παρακάτω; Βάλε ένα X στο κουτάκι που αντιστοιχεί σε αυτό που εσύ νιώθεις ή πιστεύεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν με νοιάζει/ Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μου αρέσει το σχολείο μου.					
2. Οι μαθητές στην τάξη μου βοηθούν α ένας τον άλλο και συμπεριφέρονται με σεβασμό.					
3. Στο μάθημα της μουσικής δεν περνάω καλά.					
4. Στο μάθημα της μουσικής νιώθω άνετα ώστε να αναλάβω τον ρόλο του δασκάλου και να μιλήσω μπροστά στους συμμαθητές μου.					
5. Θα ήθελα να έχω μάθημα μουσικής στο σχολείο περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα.					
6. Είναι σωστό ο δάσκαλος/συμμαθητής μου να μου κάνει παρατήρηση στα μάθημα της μουσικής όταν η συμπεριφορά μου δεν είναι σωστή.					
7. Μιθαίνω καλύτερα μουσική όταν κάνει το μάθημα ο δάσκαλος/συμμαθητής μου.					
8. Θα ήθελα οι μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και σε άλλα μαθήματα και όχι μόνο στο μάθημα της μουσικής.					
9. Οι μαθητές στην τάξη μου κάνουν ό,τι θέλουν, χωρίς να ακολουθούν κανόνες και χωρίς να σεβονται α ένας τον άλλο.					
10. Στο μάθημα της μουσικής διασκεδάζω.					
11. Είναι λάθος να μου κάνει παρατήρηση ο δάσκαλος/συμμαθητής μου στα μάθημα της μουσικής όταν η συμπεριφορά μου δεν είναι σωστή.					
12. Μιθαίνω καλύτερα μουσική όταν το μάθημα το κάνει η κανονική δασκάλα της μουσικής					

Το EAM ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (test-retest) σε 19 μαθητές που δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας, με χορήγηση του ερωτηματολογίου δύο φορές μεταξύ των οποίων υπήρχε χρονική απόσταση 10 ημερών. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 υποκλίμακες που μελετούσαν αντίστοιχα τη «Στάση προς το Σχολείο», «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής» και την «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική». Η εσωτερική συνοχή της κάθε υποκλίμακας έγινε με βάση τον συντελεστή Cronbach Alpha. Για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου μετρήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της 1ης και της 2ης χορήγησης. Τα δεδομένα τόσο της 1ης όσο και της 2ης χορήγησης του ερωτηματολογίου ακολουθούν κανονική κατανομή για την υποκλίμακα «Στάση προς το Σχολείο», για αυτό ο έλεγχος συσχέτισης έγινε με τον συντελεστή Pearson r . Τα αντίστοιχα δεδομένα των υποκλιμάκων «Στάση προς το Μάθημα της Μουσικής» και «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, για αυτό και ο έλεγχος συσχέτισης έγινε με τον συντελεστή Spearman's rho. Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων για την υποκλίμακα «Στάση προς το Σχολείο», με τον συντελεστή Pearson r , έδειξε ότι η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των 2 συνεδριών ήταν στατιστικά σημαντική ($r = 0.481$, $p < 0.05$) με μέτρια ένταση. Όσον αφορά την υποκλίμακα «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής», η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των 2 συνεδριών ήταν στατιστικά σημαντική ($\rho=0.532$, $p<0.05$) με μεγάλη ένταση. Τέλος, η συσχέτιση (Spearman's rho) μεταξύ των αποτελεσμάτων των συνεδριών για την υποκλίμακα «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» ήταν στατιστικά σημαντική ($\rho=0.648$, $p<0.01$) με μεγάλη ένταση. Επομένως, το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών» κρίνεται αξιόπιστο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτήσεις ημι-δομημένων συνεντεύξεων

1. Είχες άγχος για τον ρόλο του δασκάλου; Τι ήταν αυτό που σε άγχωσε; Το γεγονός ότι πρέπει να σταθείς μπροστά στους συμμαθητές σου; Ότι ο δάσκαλός σου θα σε έβλεπε; Είχες άγχος γιατί νόμιζες ότι δεν ξέρεις τι θα τους πεις;
2. Φοβόσουν μήπως κάνεις λάθος;
3. Οι συναντήσεις με τη δασκάλα μουσικής σε βοήθησαν; Με ποιο τρόπο; Πόσο σημαντική ήταν η επιβράβευσή της σε κάθε βήμα σου;
4. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;
5. Έκανες παρατήρηση σε κάποιον συμμαθητή σου; Πώς ένιωσες όταν έκανες την παρατήρηση;
6. Σου ήταν εύκολο να επιβραβεύσεις τους συμμαθητές σου; Πως σου φάνηκε όταν κάποιος αντέδρασαν αρνητικά με την απόφασή σου; Ένωσες ότι σε σέβονται;
7. Νιώθεις περήφανος που κατάφερες να διδάξεις στους συμμαθητές σου; Νιώθεις δυνατός ότι μπορείς να καταφέρεις κι άλλα πράγματα;
8. Θα ήθελες να αναλάβεις κι άλλες φορές τον ρόλο του δασκάλου; Αν ναι, σε ποια

μαθήματα;

9. Τι έχεις να πεις στο συνεργάτη σου; Σε βοήθησε; Σε στήριξε; Σε απογοήτευσε; Έμαθες κάτι για αυτόν που δεν γνώριζες; Κάνετε περισσότερο παρέα πλέον;

10. Τώρα που έχεις γίνει και δάσκαλος και μαθητής συμπεριφέρεσαι διαφορετικά μέσα στην τάξη σε σχέση με την κριτική που σου ασκεί ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές σου;

11. Θα ήθελες το μάθημα της μουσικής να γίνεται μόνο με αυτόν τον τρόπο ή σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία;

12. Βρήκες την όλη διαδικασία της αλληλοδιδασκτικής διασκεδαστική;

13. Τι θα άλλαζες στην διαδικασία ώστε να γίνει καλύτερη;

Ερωτήσεις ομάδας εστίασης

1. Είχες άγχος και αγωνία που κάποιοι συμμαθητές θα αναλάμβαναν τον ρόλο του δασκάλου; Τι ήταν αυτό που σε άγχωσε; Πίστευες ότι όσα θα σου έλεγαν θα ήταν σωστά ή είχες αμφιβολίες επειδή είναι συμμαθητές σου και όχι πραγματικοί δάσκαλοι;

2. Πώς ένιωσες όταν ο δάσκαλος/συμμαθητής σου έκανε παρατήρηση;

3. Πώς ένιωσες όταν ο δάσκαλος/συμμαθητής σου έκανε θετικά σχόλια και σε επιβράβευσε;

4. Νιώθεις δυνατός ότι μπορείς να το καταφέρεις κι εσύ και να αναλάβεις τον ρόλο του δασκάλου; Αν ναι, σε ποια μαθήματα;

5. Πιστεύετε ότι τα ζευγαράκια συνεργάστηκαν; Στήριξε ο ένας τον άλλο πριν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

6. Αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά πλέον τον ρόλο του δασκάλου; Προσέχεις περισσότερο τη συμπεριφορά σου ώστε να μην χρειαστεί να σου κάνει παρατήρηση; Αποζητάς πιο συχνά την επιβράβευση από αυτόν κατά το μάθημα;

7. Θα ήθελες το μάθημα της μουσικής να γίνεται μόνο με αυτόν τον τρόπο ή σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία;

8. Βρήκες την όλη διαδικασία της αλληλοδιδασκτικής διασκεδαστική; Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;

9. Τι θα άλλαζες στην διαδικασία ώστε να γίνει καλύτερη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Καρτέλες «Post it» με ερωτήσεις για τους μαθητές/εκπαιδευόμενους. Η καρτέλα Νο1 δίνεται πριν την έναρξη του πλοτικού μαθήματος και η καρτέλα Νο2 δίνεται μετά τη λήξη του μαθήματος.

Καρτέλες «Post it» με ερωτήσεις για τους μαθητές/δασκάλους. Η καρτέλα Νο1δ δίνεται πριν την έναρξη του πλοτικού μαθήματος και η καρτέλα Νο2δ δίνεται μετά τη λήξη του μαθήματος.

Πώς νιώθεις που σήμερα θα συμμετέχεις στο πρώτο μάθημα μουσικής όπου οι μαθητές θα γίνουν δάσκαλοι;

Όνομα:
No1

Πώς νιώθεις που σήμερα θα συμμετέχεις στο πρώτο μάθημα μουσικής όπου οι μαθητές θα γίνουν δάσκαλοι;

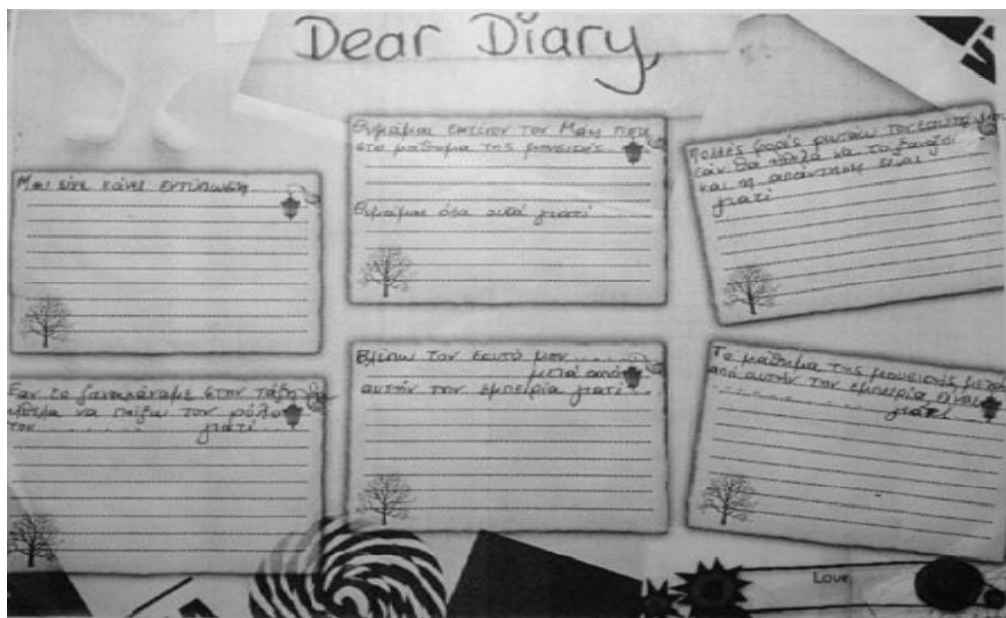
Όνομα:
No1δ

Τι σου έκανε εντύπωση στο σημερινό μάθημα μουσικής;

Όνομα:
No2

Πώς νιώθεις τώρα που τελείωσες το μάθημα ως δάσκαλος;

Όνομα:
No2δ



Η **Λήδα Στάμου** (Ph.D.) είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια «Παιδαγωγικής της Μουσικής» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και επιστημονικά υπεύθυνη του Προγράμματος Baby Artist (www.babyartist.gr). Εργάστηκε επίσης ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο University of Nevada, Department of Music, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων και υπεύθυνη του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Michigan State University των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής, καθώς και ειδικές σπουδές στη μέθοδο Suzuki για την οργανική μουσική διδασκαλία, όπως και στο Music Learning Theory του Edwin Gordon. Έχει διδάξει μουσική αγωγή και βιολί με τη μέθοδο Suzuki σε Ελλάδα και Η.Π.Α. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε εθνικά, διεθνή, και παγκόσμια συνέδρια. Επί σειρά ετών υπήρξε πρόεδρος και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Είναι διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Ο **Σταύρος Τάχος** είναι υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι απόφοιτος του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του ΑΠΘ και κάτοχος τριών Μεταπτυχιακών Τίτλων: 1. MSc Artificial Intelligence του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου με κατεύθυνση τη Ρομποτική, 2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και 3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Απασχολήθηκε για 4 χρόνια ως ερευνητής στο Ινστιτούτο Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΙΠΤΗΛ) του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης (ΕΚΕΤΑ). Έχει εργαστεί σε ερευνητικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως το Dem@Care/Dementia Ambient Care: Multi-Sensing Monitoring for Intelligent Remote Management and Decision Support (FP7), το Pericles: Promoting and Enhancing the Reuse of Information throughout the Content Lifecycle taking account of Evolving Semantics (FP7), το KRISTINA: A Knowledge-Based Information Agent with Social Competence and Human Interaction Capabilities (Horizon 2020).

Investigating the effects of peer teaching in the music class

Lelouda Stamou, Xanthippi Anastasiadou, Stavros Tachos

The present pilot research aimed at investigating the effects of the peer teaching method on students' self-esteem as well as their attitude towards the music class, the school, and the peer teaching method. The sample consisted of 21 fourth-grade students, whose music teacher was one of the researchers in the present study. The intervention consisted of the preparation and teaching of four music lessons which were organized on the base of peer teaching and were taught by pairs of students to their classmates in the music class. The research followed a mixed-methods approach and the research instruments used included both quantitative and qualitative measures: the "Lawrence Self-Esteem Questionnaire" (Kokkinos, 2002; LAWSEQ, 1981), the "Students' Opinions Questionnaire", focus group, semi-structured interviews, and journals (written by the teacher/researcher and the students). Research findings revealed that peer teaching positively affected students' attitude towards school and peer teaching, and was similarly effective for all students regardless of the role they had undertaken (teacher or student) in the peer teaching activities. Students' self-esteem increased from the beginning to the end of the peer teaching activities period, but the increase was not statistically significant. Significant themes that emerged from qualitative data analysis were: (a) students' difficulty to deal with assessing their classmates in the context of peer teaching when undertaking the teacher role; (b) the positive feelings created by peer teaching and the effect on the ways students connected; (c) the students' desire for the continuation of peer teaching in combination with traditional teaching; and (d) the feelings of responsibility and collectivity developed as a result of peer teaching in the music class.

Key-words: Peer teaching, peer learning, self-esteem, music, teaching, assessment, pilot research

Lida Stamou (Ph.D.) is associate professor of music education at the Department of Music Science and Art at the University of Macedonia, and scientific director of the Baby Artist program (www.babyartist.gr). She also taught as an assistant professor at the University of Nevada, Department of Music, where she was also director of the Early Childhood Music Program, director of the Orff-Schulwerk Specialization Program. She did her Ph.D. in music education at Michigan State University, and additional studies in the Suzuki method and Edwin Gordon's Music Learning Theory. She has taught music and Suzuki violin in Greece and the U.S. She has published in Greek and international journals and has presented in national and international conferences. She has been president and member of the Board of Directors in the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) for a number of years. She is the director of Graduate Studies in Music & Society at the Department of Music Science and Art at the University of Macedonia.

Anastasiadou Xanthippi is an alumni of the Department of Science and Art (University of Macedonia, Greece). She holds a Master's degree in Music Education from the same Department. Since 2002, she is a public school elementary music teacher in Xanthi, Greece, focusing also on innovative and European Union projects.

Stavros Tachos is currently a PhD student of the school of Music Science and Art at the University of Macedonia. He owns a degree in Electrical and Computer Engineering of the Aristotle University of Thessaloniki and three Master Degrees: 1. MSc Artificial Intelligence, University of Edinburgh, 2. Master in Education, University of Western Macedonia, 3. Master in Bilingual Special Education, University of Western Macedonia. He has been employed for more than 4 years as a researcher of the Information Technologies Institute (ITI) of the Centre for Research & Technology - Hellas (CERTH). He has worked on several research projects funded by the European Union, such as: Dem@Care/Dementia Ambient Care: Multi-Sensing Monitoring for Intelligent Remote Management and Decision Support (FP7), Pericles: Promoting and Enhancing the Reuse of Information throughout the Content Lifecycle taking account of Evolving Semantics (FP7), KRISTINA: A Knowledge-Based Information Agent with Social Competence and Human Interaction Capabilities (Horizon 2020).

Τα μουσικά σύνολα στη σχολική ζωή του Δημοτικού Σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις μαθητών και στελεχών της εκπαίδευσης

Σάββας Μπαλτήρας, Μαίη Κοκκίδου

Ένας από τους πρόσφορους τρόπους για να αποκτήσουν τα παιδιά μουσικές εμπειρίες στο σχολείο είναι οι ομαδικές μουσικές δράσεις. Οι μαθητικές χορωδίες και ορχήστρες προσφέρουν στους μαθητές γνώσεις και κίνητρα για δια βίου ενασχόληση με τη μουσική, ενώ οι συναυλίες των μουσικών συνόλων αποτελούν σημαντικό μέρος της κουλτούρας ενός σχολείου. Αλλά η οργάνωση και δημιουργία μουσικών συνόλων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής είναι ένα απαιτητικό και σύνθετο έργο με ιδιαιτερότητες και δυσκολίες αλλά και διακριτά οφέλη. Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η εμβάθυνση σε ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία μαθητικών μουσικών συνόλων στο Δημοτικό Σχολείο και τις επιδράσεις τους στη σχολική ζωή μέσα από τις αντιλήψεις μαθητών και στελεχών της εκπαίδευσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι: ερωτηματολόγιο (μαθητές), ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με στελέχη διοίκησης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία, προάγει τη συνεργασία, καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, προσφέρει κίνητρα, αναπτύσσει μουσικές δεξιότητες και ωφελεί τη δημόσια εικόνα του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: μουσικά σύνολα, Δημοτικό σχολείο, ανάπτυξη μουσικών και εξωμουσικών δεξιοτήτων, συναυλίες.

Εισαγωγή

Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να αποκτήσουν τα παιδιά μουσικές εμπειρίες στο σχολείο και να κατανοήσουν τη μουσική είναι οι ομαδικές μουσικές δράσεις. Οι μαθητικές χορωδίες και ορχήστρες προσφέρουν στους μαθητές εμπειρίες, γνώσεις και κίνητρα για δια βίου ενασχόληση με τη μουσική. Αλλά η οργάνωση και δημιουργία μουσικών συνόλων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής αποτελεί ένα απαιτητικό και σύνθετο έργο με ιδιαιτερότητες και δυσκολίες αλλά και διακριτά οφέλη. Επίσης, όπως διαφάνηκε από την έρευνα των Rodríguez-Quiles y García & Dogani (2011), στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία της συμμετοχής των μαθητών σε οργανικά ή φωνητικά σύνολα στο σχολείο, η εν λόγω πρακτική αφήνεται σε μεγάλο βαθμό στην τύχη ή στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών μουσικής.

Μουσικά Σύνολα στο σχολείο: βιβλιογραφική επισκόπηση

Τα μουσικά σύνολα στο σχολείο (μαθητική χορωδία και ορχήστρα) μπορούν να οριστούν ως «κοινότητες μάθησης» (Rauhala, 2015: 697) όπου η μουσική αποτελεί τον πυρήνα κάθε πρακτικής. Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2015), τα μουσικά σύνολα θα

μπορούσαν να οριστούν ως μία ομάδα ατόμων που επικοινωνούν με τον μουσικό λόγο με σκοπό την εκτέλεση και δημιουργία μουσικής. Στις διαδικασίες των μουσικών συνόλων, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο μουσική καθώς εξοικειώνονται με τους όρους που διέπουν μία ομαδική εργασία, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν σε πολλά επίπεδα.

Η συμμετοχή σε μαθητικές ορχήστρες έχει συνδεθεί ερευνητικά με σημαντικά οφέλη για τους μαθητές όπως η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της υπευθυνότητας, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, το αίσθημα του «ανήκειν», της συντροφικότητας και της φιλίας. Άλλα οφέλη είναι η καλλιέργεια συναισθημάτων υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και η αίσθηση της ηθικής ικανοποίησης (βλ. Hannah, 2015· Hess, 2010· Kirschner & Tomasello, 2010· Κολιάδη-Τηλιακού, 2006· Morrison, 2001· Straub, 1994), ειδικότερα στην περίπτωση της παρουσίασης σε κοινό όπου το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας λειτουργεί ως ανταμοιβή και εσωτερικό κίνητρο για τα μέλη του συνόλου (Chong & Kim, 2016). Στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα φαίνεται ότι βοηθά ιδιαίτερα τους συνεσταλμένους και μοναχικούς μαθητές (Morrison, 2001).

Σε μουσικοπαιδαγωγικό επίπεδο, και συνδυαστικά με τα παραπάνω κοινωνικά-συναισθηματικά οφέλη, η συμμετοχή στο μουσικό σύνολο δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για δημιουργική επίλυση μουσικών προβλημάτων, συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συντονισμού και προσφέρει κίνητρα για αλληλομάθηση και περαιτέρω μελέτη της μουσικής (Hannah, 2015· Rauhala, 2015· Buchborn & Painsi, 2011· Morrison, 2001). Έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Sawyer, 2006) καθώς και με τη δόμηση της ταυτότητας (Hess, 2010· Lamont & Hargreaves, 2003). Ο Morrison (2001) υποστηρίζει ότι τα μουσικά σύνολα είναι στενά συνδεδεμένες ομάδες. Αν υπάρχει σταθερότητα στη σύνθεση, δεν είναι απλά ομάδες που εκτελούν μουσική αλλά φύλακες της δικής τους ιδιαίτερης κουλτούρας, μιας κουλτούρας που εμπλουτίζει τη ζωή των μελών της.

Ειδικότερα, η δημιουργία μικρών μουσικών συνόλων και η συχνή εκτέλεση μουσικών έργων στο κοινό του σχολείου ή σε χώρο έξω από αυτό, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αυτοαντίληψη και μία αίσθηση «ασφάλειας» καθώς δεν εκτίθενται μόνα τους όπως σε μία σόλο εκτέλεση (Κολιάδη-Τηλιακού, 2007). Σύμφωνα με τον Levine (2008), η ομορφιά της μουσικής εκτέλεσης σε μουσικά σύνολα απορρέει από την αίσθηση ότι το μουσικό όργανο του καθενός ταιριάζει στο σύνολο. Επιπλέον, ένα μουσικό σύνολο προσφέρει ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές μπορούν να βρουν μία θέση για να πετύχουν και να αισθάνονται καλά για τη μουσική τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να εκπαιδεύουν τους εαυτούς τους και να αποκτούν μουσική ανεξαρτησία.

Αναφορικά με κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στην συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα, σύμφωνα με έρευνα των Adderley, Kennedy και Berz (2003), η επιρροή της οικογένειας είναι ισχυρό κίνητρο συμμετοχής. Άλλα σημαντικά κίνητρα είναι η εκτίμηση από τους συνομήλικους και οι ευκαιρίες για παρέες και φίλιες. Καθώς τα μέλη ενός συνόλου είναι μαζί για αρκετό χρόνο και εργάζονται για έναν κοινό στόχο, το αποτέλεσμα είναι το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα το οποίο, με τη σειρά του,

ενισχύει την επιθυμία τους να παραμείνουν σε αυτή (Hess, 2010· Buchborn & Painsi, 2011).

Άλλο σημαντικό κίνητρο είναι πως τα μουσικά σύνολα παρέχουν μια εναλλακτική επιλογή στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Adderley et al., 2003) λόγω της διασκεδαστικής και ευχάριστης φύσης της εμπειρίας (Rauhala, 2015). Επίσης, μέσω της συμμετοχής σε μουσικά σύνολα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αποκτούν περαιτέρω κίνητρα για μουσική μάθηση (Buchborn & Painsi, 2011). Στην έρευνα των Chong και Kim (2016), οι μουσικές δραστηριότητες χωρίς αποκλεισμούς (κατά την έννοια ότι συμμετέχει το σύνολο των μαθητών μίας τάξης), όπως οι σχολικές ορχήστρες, παρέχουν στους μαθητές συστηματικές ευκαιρίες να βιώσουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να δουν τη μουσική ως πιθανή σταδιοδρομία.

Κομβικό πρόσωπο για τη λειτουργία των μουσικών συνόλων είναι ο εκπαιδευτικός. Ειδικά για τα μουσικά σύνολα, πέρα από τις μουσικές γνώσεις και την παιδαγωγική επάρκεια, σημαντικό ρόλο παίζει η συμπεριφορά του και ο τρόπος διεύθυνσης ενός μουσικού συνόλου. Στις συμπεριφορές με θετικό πρόσημο περιλαμβάνονται η βλεμματική επαφή, οι ενθαρρυντικές εκφράσεις του προσώπου και του σώματος και οι συγκινησιακές εξάρσεις της φωνής και των χειρονομιών (Yabrough & Madsen, 1998). Ο Stamer (1999) γράφει πως στις πρόβες ενός μουσικού συνόλου, σημαντικός παράγοντας είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και ανατροφοδότησης με επιτεύξιμες προκλήσεις.

Ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς που οργανώνουν και διευθύνουν μουσικά σύνολα είναι αυτό του ρεπερτορίου. Η έλλειψη κατάλληλου ρεπερτορίου (αναφορικά με την ηλικία των μαθητών και σε συνδυασμό με το μουσικό τους υπόβαθρο και το περιεχόμενο των στίχων των τραγουδιών) μπορεί να είναι ένας κρίσιμος αρνητικός παράγοντας για τα μουσικά σύνολα. Γενικά, οι μαθητές πρέπει να βρίσκουν ενδιαφέρον το μουσικό ρεπερτόριο (Stamer, 1999), να ασχολούνται με κομμάτια που πραγματικά θέλουν να παίξουν και με μουσική με την οποία μπορούν να συσχετιστούν (Levine, 2008).

Στο σημερινό σχολείο, οι μαθητικές ορχήστρες μπορούν να λειτουργήσουν ως μέρος και στόχος του ημερήσιου μαθήματος ή παράλληλα με αυτό. Για την οργάνωσή τους χρησιμοποιούνται συνήθως τα όργανα της τάξης, τύπου Orff, εμπλουτισμένα με παραδοσιακά και σύγχρονα όργανα που φέρνουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής καθώς και με όργανα που παίζουν εξωσχολικά τα παιδιά (Θεοδωρίδης, 2015). Παρόλο που στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες) οργανώνονται χορωδίες, η σύσταση οργανικών συνόλων είναι μία πρακτική που σπανίζει (Rodríguez-Quiles y García & Dogani, 2011). Αλλά όταν συμβαίνει αυτό γίνεται εμφανές ότι οι συναυλίες των μουσικών ορχηστρικών συνόλων συνεισφέρουν θετικά στην κουλτούρα ενός σχολείου καθώς μέσα από τις συναυλίες των συνόλων, αναζωογονείται η σχολική ζωή. Ιδανικά, οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών που αναπτύσσονται στα σύνολα μπορούν να μεταφερθούν στο σύνολο της σχολικής καθημερινότητας.

Μουσικά σύνολα στο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η σύσταση των μουσικών συνόλων είναι υποχρεωτική στα Μουσικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ, 1405/2017). Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ μουσικής (ΦΕΚ 304B/13-03-2003) αναφέρεται πως «όπου υπάρχουν δάσκαλοι μουσικής, μπορούν, μεταξύ άλλων, να δημιουργηθούν φωνητικά και ορχηστρικά μουσικά σύνολα και έτσι τα παιδιά ν' ασχολούνται με τη μουσική πιο δημιουργικά» (σ. 351).¹

Το 2011 σχεδιάστηκε ένα νέο πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής στο πλαίσιο της δράσης για το «Νέο Σχολείο» (ΦΕΚ 2666, τ. Β' /9-10-2011). Το 2014 ακολούθησε η επικαιροποίηση του προγράμματος του 2011.² Στο πρόγραμμα του 2014, αναφέρεται «Οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίζουν σε ομάδες με συναίσθηση του ρόλου τους σε αυτές, αλλά και ατομικά (σόλο). Ενθαρρύνονται επίσης να παίζουν σε εκδηλώσεις εκτός σχολικού χώρου και μαζί με άλλους ερασιτέχνες μουσικούς και καλλιτέχνες» (σ. 10). Παρακάτω αναγράφεται: «ενθαρρύνεται η δημιουργία Μουσικού Συνόλου όπως Σχολικής Ορχήστρας, [...] εφόσον οι μαθητές έχουν την επιθυμία να μάθουν» (σ. 14). Τέλος, στον τέταρτο Θεματικό Οργανωτή «Μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου» εντοπίστηκε ο στόχος «Οι μαθητές να μπορούν να νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση που προσφέρει η παρουσίαση μίας εκδήλωσης με μουσική που εκτελείται ζωντανά και σε πραγματικό χρόνο» (σ. 41).

Συνοπτικά, στα επίσημα ΠΣ μουσικής της Ελλάδας, παρόλο που το παίξιμο των μουσικών οργάνων έχει σημαντική θέση σε όλο το εύρος των προγραμμάτων, δεν παρέχεται ένα υπόβαθρο για την οργάνωση και λειτουργία μουσικών συνόλων στα σχολεία (διαδικασίες, μεθοδολογικά εργαλεία, ρεπερτόριο). Αυτό έρχεται σε αντίφαση με το γεγονός ότι οι εκδηλώσεις των μουσικών συνόλων αποτελούν σημαντικό μέρος της κουλτούρας ενός σχολείου (επετειακές εθνικές γιορτές, εορταστικές εκδηλώσεις για τα Χριστούγεννα και τη λήξη της σχολικής χρονιάς κ.ά.).

Έρευνα: Προβληματική, Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα, Δείγμα

Η διερεύνηση των όρων λειτουργίας και της επίδρασης των μουσικών συνόλων στη σχολική ζωή δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικών μελετών, ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα. Παρόλο που η συγκρότηση μουσικών συνόλων αποτελεί μία βεβαιωμένη πρακτική στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, αποτελεί και μία αχαρτογράφητη περιοχή όπου καλείται ο εκπαιδευτικός να δράσει χωρίς να γνωρίζει τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητες που δημιουργούνται. Το ζήτημα της δημιουργίας και πρακτικής των μουσικών συνόλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και η χρησιμότητά τους αλλά και το αντίκτυπο που έχουν τα μουσικά σύνολα στους μαθητές, και γενικότερα στη σχολική ζωή, συνιστούν την προβληματική της παρούσας έρευνας.

¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής, ΦΕΚ 304B/13-03-2003, (σσ. 337 - 353). Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

² Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr>.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της λειτουργίας των μουσικών συνόλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η επίδραση των μουσικών συνόλων στους μαθητές αλλά και ευρύτερα στη σχολική ζωή, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και των διοικητικών στελεχών των σχολείων. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα στο σχολείο;
2. Με ποιο τρόπο η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα στο σχολείο επηρεάζει τη μουσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών;
3. Ποιος ο ρόλος των μουσικών συνόλων στη σχολική ζωή; Ποια είναι τα προβλήματα και ποιες οι προοπτικές;

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 143 μαθήτριες και μαθητές (68 μαθήτριες και 75 μαθητές) Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, που φοιτούν σε τέσσερα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και από 8 διευθυντές/διευθύντριες και υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες που συμμετέχουν στο έργο της διοίκησης των σχολικών μονάδων που φοιτούν οι μαθητές.³ Τα σχολεία ανήκουν σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Η επιλογή των σχολικών μονάδων του δείγματος καθορίστηκε από το κριτήριο της προσβασιμότητας καθώς και στα τέσσερα σχολεία, ο ερευνητής (ο ένας εκ των συγγραφέων του άρθρου) υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός μουσικής. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι δεν απαιτήθηκε έγκριση από κεντρικές θεσμικές αρχές καθώς όλες οι διαδικασίες οργανώθηκαν ως μέρος των μαθημάτων. Εν τούτοις, ζητήθηκε και δόθηκε έγκριση από τους διευθυντές των σχολείων που όλοι συναίνεσαν στην πραγματοποίηση του ερευνητικού εγχειρήματος. Ανάλογα ενημερώθηκαν και συναίνεσαν οι γονείς των μαθητών.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά (ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου) όσο και ποιοτικά εργαλεία (ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαίδευσης). Η σύνταξη και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων στηρίχθηκαν στη σχετική βιβλιογραφία (Ζαφειρόπουλος, 2015· Cohen et al., 2007· Javeau, 1996). Η συγκέντρωση δεδομένων από τα εργαλεία της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουλίου 2017.

Τα ερωτηματολόγια είχαν 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ανοιχτού τύπου και η τελική τους σύνταξη βασίστηκε σε πιλοτική εφαρμογή σε ομάδα μαθητών δημόσιου δημοτικού σχολείου που δεν συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Με το πέρας της πιλοτικής έρευνας, τα ερωτηματολόγια επανεξετάστηκαν και διορθώθηκαν όπου ήταν αναγκαίο.

³ Στο υπόλοιπο του άρθρου θα γίνεται η χρήση των όρων «μαθητής» και «μαθητές» αντί για «μαθητής και μαθήτρια» και «μαθητές και μαθήτριες»· «διευθυντής» και «διευθυντές» αντί για «διευθυντής / διευθύντρια» και «διευθυντές και διευθύντριες»· «υποδιευθυντής» και «υποδιευθυντές» αντί για «υποδιευθυντής /υποδιευθύντρια» και «υποδιευθυντές και υποδιευθύντριες». Η χρήση του αρσενικού γένους των ανωτέρω λέξεων δεν συνδέεται με κάποιο έμφυλο στερεότυπο αλλά γίνεται αποκλειστικά για λόγους οικονομίας.

Βασικοί άξονες των ερωτήσεων ήταν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, η αξιολόγηση της συμμετοχής τους, οι μουσικές διαδικασίες, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τα προβλήματα που τυχόν συνάντησαν. Μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές αναζητήθηκαν ειδικότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τους παραπάνω άξονες. Οι συνεντεύξεις με τα στελέχη της εκπαίδευσης είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της λειτουργίας των μουσικών συνόλων στις σχολικές μονάδες (πλεονεκτήματα, προβλήματα), τον ρόλο τους στη σχολική ζωή και τη διατύπωση προτάσεων.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων (και των γονέων των μαθητών). Το ηχητικό υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε και ταξινομήθηκε. Ακολούθησε η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Στα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αναζητήθηκε η συχνότητα της κατανομής, χωρίς περαιτέρω στατιστική ανάλυση (Cohen et al., 2007).

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών στην έρευνα θεωρούν πως η συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα του σχολείου τους βοηθάει στο να συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους, να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις κάνοντας παρέα πιο εύκολα με άλλα παιδιά και να αποκτούν μουσικές εμπειρίες παίζοντας σε σχολικές εκδηλώσεις. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα του σχολείου δίνει κίνητρα στους μαθητές ώστε να απασχολούνται δημιουργικά στον ελεύθερο χρόνο τους μαθαίνοντας και μελετώντας κάποιο μουσικό όργανο, ενώ κάποιοι εξέφρασαν την επιθυμία για συνέχιση της ενασχόλησής τους με τη μουσική. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στο ενδιαφέρον των μελών της οικογένειάς τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους στα σύνολα, καθώς και στην ενεργή στήριξη των γονέων τους σχετικά με την πρόδοό τους στο μάθημα της μουσικής. Σύμφωνα με τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, η ύπαρξη και η λειτουργία μουσικών συνόλων βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να απασχολούνται δημιουργικά εκτός σχολικού ωραρίου και να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που προάγουν τη δημόσια εικόνα του σχολείου.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα στο σχολείο;», φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) πως οι περισσότεροι δείχνουν ιδιαίτερη χαρά και θέληση για συμμετοχή σε ομάδες μουσικών συνόλων και ιδιαίτερα στον τομέα των συναυλιών μπροστά σε κοινό. Σύμφωνα με τους περισσότερους μαθητές, η συμμετοχή στα σύνολα τους δίνει κίνητρα για περαιτέρω ενασχόληση με τη μουσική, είτε ως μέρος της σχολικής τους ζωής είτε στον ελεύθερο χρόνο τους.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Με ποιον τρόπο η συμμετοχή στα μουσικά σύνολα στο σχολείο επηρεάζει τη μουσική, κοινωνική και συναισθηματική

ανάπτυξη των μαθητών;» διαπιστώθηκε πως η πρακτική των μουσικών συνόλων επηρεάζει ένα εύρος δεξιοτήτων. Οι μαθητές καλλιεργούν τις μουσικές τους δεξιότητες, ενώ η αλληλεπίδραση στα σύνολα προάγει κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια, και συναισθηματικές δεξιότητες όπως η αυτοπεποίθηση.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος είναι ο ρόλος των μουσικών συνόλων στη σχολική ζωή; Ποια είναι τα προβλήματα και ποιες οι προοπτικές;» διαπιστώθηκε πως τα μουσικά σύνολα έχουν μία ιδιαίτερα σημαντική θέση στη σχολική ζωή. Οι περισσότεροι μαθητές απολαμβάνουν την παρουσίαση της δουλειάς τους, ενώ οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων αποτιμούν θετικά τη λειτουργία των μουσικών συνόλων και συνδέουν τις συναυλίες των μουσικών συνόλων με την δημόσια εικόνα του σχολείου. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν αφορούν στην έλλειψη κατάλληλης οργανωμένης αίθουσας για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής, στην έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και στο εργασιακό καθεστώς του εκπαιδευτικού μουσικής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας.

Μουσικές εμπειρίες στα Μουσικά Σύνολα

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι απαιτήσεις για τη συμμετοχή στα μουσικά σύνολα –δυσκολία στο παίξιμο των μουσικών οργάνων, χρόνος εξάσκησης– δεν υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (50,3%) απάντησαν πως μελετούν πολύ ή αρκετά στον ελεύθερο χρόνο τους, τα μουσικά κομμάτια που παίζουν στα μουσικά σύνολα. 92 μαθητές (64,4%) απάντησαν πως θα ήθελε πολύ ή αρκετά να συνεχίσουν να παίζουν σε μουσικά σύνολα τα επόμενα χρόνια και περισσότεροι από τους μισούς (64,1%) εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να παρακολουθήσουν μαθήματα μουσικής εκτός σχολείου. Σχετικές απαντήσεις από τις συνεντεύξεις είναι:

Εγώ θα ήθελα να συνεχίσω γιατί μου αρέσει πάρα πολύ αυτό που γίνεται εδώ πέρα. (αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Ναι γιατί μπορεί στο μέλλον να το κάνουμε επάγγελμα και να παίζουμε σε μια μπάντα. (αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Αναφορικά με την ποικιλία στις μουσικές εμπειρίες, οι περισσότεροι μαθητές (N=116, 81,1%) απάντησαν ότι θα ήθελαν να υπάρχουν και άλλα όργανα για να επιλέξουν να μάθουν μέσα από την προετοιμασία των συνόλων. Στις συνεντεύξεις, τα παιδιά συνέδεσαν αυτή την επιθυμία με το ενδιαφέρον για νέα γνώση: «θα ήθελα να διδάσκονται και άλλα όργανα, γιατί πιστεύω ότι πρέπει να δοκιμάζουμε καινούρια πράγματα, καινούρια όργανα και όχι να καθόμαστε στα ίδια ...», «Εγώ θα ήθελα να μάθω γιατί εγώ δεν πηγαίνω μουσική και θα είχα ευκαιρία να μάθω και άλλα όργανα...», «Θα προτιμούσα να διδάσκονται και άλλα όργανα στο σχολείο γιατί θα ξέραμε πολλά όργανα και όχι ένα ... και αυτό στο μέλλον μπορεί να μας βοηθήσει».

Σε σχέση με τις προτιμήσεις των μαθητών για τα κομμάτια που παίζουν στα

μουσικά σύνολα, καταγράφηκαν ποικίλες απαντήσεις που αιτιολογήθηκαν σε σχέση με την ευχαρίστηση που προκύπτει από τα κομμάτια, με τον βαθμό δυσκολίας και με τεχνικά ζητήματα. Στην περίπτωση της ευχαρίστησης, η αιτιολόγηση συνδέθηκε με τη μελωδία και τον ρυθμό: «κλασικά [ενν. κομμάτια] γιατί είναι ωραία και οι γρήγοροι ρυθμοί γιατί ακούγονται ωραίοι», «χαρούμενα κομμάτια γιατί είναι πιο ωραίες μελωδίες», «παρέλασης, γιατί έχουν ωραία μελωδία», «τα χαρούμενα γιατί με κάνουν ευτυχισμένη και να διασκεδάζω», «κλασικά γιατί έχουν πιο πολλές, διάφορες νότες». Στην περίπτωση της αιτιολόγησης με τεχνικά ζητήματα, χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι: «τα αργά γιατί μπορώ να μπω στο ρυθμό της μουσικής» και «λυπημένα και αργά γιατί είναι και πιο εύκολα αλλά και έτσι είναι το στιλ μου». Γενικά, οι μαθητές διαφοροποιήθηκαν στις απαντήσεις τους: κάποιοι εξέφρασαν την προτίμησή τους σε «κλασικά λυπητερά», άλλοι σε «κλασικά χαρούμενα και γρήγορα», ενώ υπήρχαν και κάποιοι που είπαν ότι τους αρέσουν όλα τα είδη διότι «καθένα έχει την ομορφιά του». Οι λιγοστές αναφορές σε «παιδικά-σχολικά» κομμάτια είχαν διάφορα σθένα που κυμαίνονται από την αρέσκεια μέχρι την απόρριψη («τα παιδικά-σχολικά δεν θα τα ήθελα σε καμία περίπτωση»).

Ως προς τις απαιτήσεις των κομματιών που παίζουν στο σύνολο, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν μοιρασμένες. Κάποιοι φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται τη δυσκολία ως πρόκληση: «γιατί μου αρέσει να κάνω δύσκολα πράγματα όση δουλειά και αν χρειάζεται», «γιατί το εύκολο το βαριέμαι», «γιατί μου αρέσει να μελετώ», «γιατί θέλω να γίνω καλύτερος», «γιατί θέλω να ανεβαίνω επίπεδο», «γιατί άμα κάνω λάθη μαθαίνω», «γιατί θέλω να ενθουσιάζω τους άλλους» και «γιατί είναι πιο εντυπωσιακό». Οι μαθητές που δήλωσαν ότι προτιμούν να παίζουν το εύκολο μέρος ενός κομματιού αναφέρθηκαν σε προσωπικούς κυρίως λόγους όπως: «γιατί δεν ξέρω να παίζω πολύ καλά», «δυσκολεύομαι λίγο να ακούω τους άλλους και λίγο με μπερδεύουν», «γιατί δεν καταλαβαίνω και τόσο τις νότες», «γιατί ξέρω ότι θα το παίξω καλύτερα», «για να μην κάνω λάθη και μπερδέψω τους συμμαθητές μου», «γιατί δεν ζορίζομαι» και «γιατί δεν είμαι πολύ καλός». Επίσης, αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι ακούνε τα λάθη των άλλων (46,2%), κάποιοι δήλωσαν ότι δυσανασχετούν με αυτά (27,3%), ενώ διαπιστώθηκε μία τάση προσπάθειας για διόρθωση των λαθών των άλλων, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Μπορούμε να συνοψίσουμε πως τα προβλήματα των μαθητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στα σύνολα είναι σε σχέση με τα μουσικά λάθη, τον συντονισμό του συνόλου, τις συμπεριφορές των άλλων και τις προσωπικές δυσκολίες. Ενδεικτικές απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια είναι: «χάνομαι λίγο γιατί οι άλλοι πάνε πολύ γρήγορα και δεν τους προλαβαίνω», «έχω άγχος για το κοινό», «μπερδεύομαι λίγο με τις νότες», «μερικές φορές χάνομαι» και «κάνω πολλά λάθη στα κομμάτια και δεν μπορώ να συντονιστώ με τους άλλους». Και στις συνεντεύξεις οι μαθητές αναφέρθηκαν σε ζητήματα συντονισμού και λαθών, ενώ υπήρχαν και κάποιοι που ανέφεραν ότι αυτοί οι λόγοι τους οδηγούν να προτιμούν να παίζουν μόνοι τους:

Εγώ θα προτιμούσα να έπαιζα μόνος γιατί μερικές φορές κάποια παιδιά δυσκολεύονται να παίξουν ένα κομμάτι, κάνουν κάποια λάθη, μπορεί ακόμη και εγώ, και είναι δύσκολο αν ακούσεις τον διπλανό σου να κάνει λάθη, να θρεις και

εσύ καλά το ρυθμό [...] (αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Εγώ προτιμώ να παίζω μόνη μου γιατί όταν παίζουν και άλλοι απαιτείται περισσότερος συγχρονισμός και πιο πολύς κόπος, περισσότερη δουλειά. (κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

Τέλος, οι απόψεις των μαθητών για τις παραστάσεις των συνόλων μπροστά σε κοινό συγκλίνουν με θετικό πρόσημο. Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι επιθυμούν να παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου για λόγους ευχαρίστησης και επικύρωσης των ικανοτήτων τους και της προσπάθειάς τους. Σχετικά ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι: «Θέλω να παίρνω μέρος γιατί θέλω να βλέπουν τις ικανότητες μου στο όργανο...», «Θέλω να παίρνω πάρα πολύ γιατί μου αρέσει να δείχνω αυτό που ξέρω να κάνω, στο κοινό...», «Σε μουσικό σύνολο μου αρέσει να παίζω στην αρχή όμως αγχώνομαι, μετά χαλαρώνω και μου αρέσει περισσότερο...».

Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες

Από τους μαθητές της έρευνας, 110 (77%) δήλωσαν πως θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε ένα μουσικό σύνολο τους βοηθάει πολύ ή αρκετά στο να συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές και να κάνουν παρέες με άλλα παιδιά (N=88, 61,6%) και 19 μαθητές (13,3%) απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα δεν τους βοηθάει καθόλου σε αυτή την προοπτική. Και τα στελέχη της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στη συνεργασία, τη συλλογικότητα, στην ομαδικότητα και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μία περιεκτική απάντηση είναι:

[...] να ξεκινήσουμε από το θέμα της συναναστροφής των παιδιών, της ομαδικότητας, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που συνηθίζουμε να λέμε στην εκπαίδευση, μοιράζονται ρόλοι, υπάρχει μια αρμονία, μία συνεργασία, δηλαδή να βοηθήσει ο ένας τον άλλο, να βγει ένα συνολικό αποτέλεσμα. (Διευθυντής)

Στις σχετικές ερωτήσεις της συνέντευξης, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως προτιμούν να παίζουν σε ένα μουσικό σύνολο παρά μόνοι τους, είτε για λόγους συνεργασίας είτε για προσωπικούς λόγους (π.χ., άγχος, ντροπή, ευχαρίστηση). Αυτό φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα: «Μπορεί ο ένας να βοηθάει τον άλλο και να κάνουμε παρέες.», «Μαζί με άλλους, γιατί όταν παίζεις μόνος σου μπορεί να ντρέπεσαι λίγο», «Εγώ προτιμώ να παίζω μαζί με άλλους, γιατί μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους άλλους ...», «Με βοηθάει να συνεργάζομαι με άλλους, μου προσφέρει χαρά» και «Θα ήθελα να παίζω μαζί με άλλους γιατί άμα παίζω μόνη μου θα φανεί το λάθος που έκανα ενώ μαζί με τους άλλους κρύβεσαι».

Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές συνέδεσαν αυθόρμητα την ευχαρίστηση της συμμετοχής τους σε ένα μουσικό σύνολο με τη δυνατότητα να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας: «[...] με

βοηθάει πάρα πολύ να παίζω σε μουσικά σύνολα γιατί ακούω και από άλλα παιδιά τη δουλειά που έχουν κάνει, και μαθαίνω και καινούρια όργανα πώς παίζουν...», «Προτιμώ να παίζω με ένα μουσικό σύνολο γιατί ακούγεται πιο ωραία η μελωδία, πιο γεμάτη, πιο πλούσια» και «Με βοηθάει να παίζω καλύτερα γιατί ακούω και τους άλλους που παίζουν καλά και κάνουμε μία ωραία συνεργασία».

Παράλληλα, η πλειονότητα των μαθητών (N=112, 78,4%) δήλωσε ότι ενοχλείται από τη φασαρία που μπορεί να προκαλούν κάποιοι συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικές απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια είναι: «με ενοχλεί όταν κάποιοι από τους συμμαθητές μου δεν μπορούν να καταλάβουν ότι την ώρα που παίζουμε μουσική δεν πρέπει να κάνουν φασαρία», «δεν μπορώ να παίζω με άλλους όταν κάνουν πολλά λάθη». Ένας διευθυντής σχολείου συνέδεσε επίσης το έργο των συνόλων με ανεπιθύμητες συμπεριφορές:

Από την άλλη, εάν έχουμε θέμα συμπεριφοράς, εάν κάποιος με την συμπεριφορά του δημιουργεί σοβαρότατο θέμα, σοβαρό πρόβλημα στη δημιουργία του μουσικού συνόλου και τη λειτουργία του, τότε πρέπει να σκεφτούμε τρόπους πώς να ελέγξουμε ή να περιορίσουμε αυτή την αρνητική συμπεριφορά [...] αλλά σε κάθε συμπεριφορά το ξαναλέω που δημιουργεί δυσκολίες στο σύνολο, κάποιοι που δημιουργούν προβλήματα εκεί θα πρέπει να λάβουμε κάποια πράγματα υπόψη.

Κίνητρα

Οι θετικές απόψεις των μαθητών για την συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα λειτουργούν ως πρωτογενή εσωτερικά κίνητρα. Παράλληλα τα παιδιά επηρεάζονται από τις στάσεις των γονέων και των δασκάλων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσουν περαιτέρω ή να μειώσουν τα κίνητρα των μαθητών. Σχετικά με τις αντιδράσεις γονέων και δασκάλων, 125 μαθητές (87,5%) εξέφρασαν την άποψη ότι η συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα επιδοκιμάζεται από τους γονείς και τους δασκάλους τους. Τα παιδιά μίλησαν ιδιαίτερα για τις συμπεριφορές των γονιών τους: για το ενδιαφέρον τους για την πρόοδό τους, για τη χαρά τους όταν τους ακούνε να παίζουν στο σπίτι αλλά και για την περίπτωση που ενοχλούν τους άλλους:

*Η μαμά μου χαίρεται όταν παίζω αλλά επειδή μερικές φορές κάνω και μερικές βλακείες μου λέει να σταματήσω να μην κάνω τις βλακείες [...] (κορίτσι, ΣΤ' τάξη)
Εμένα αρέσει στους γονείς μου να παίζω, δεν έχω κανένα πρόβλημα, αλλά μερικές φορές άμα χρειάζεται να κάνουν κάτι ή να ξεκουραστούν μου λένε να σταματήσω. (κορίτσι, ΣΤ' τάξη)*

Παρομοίως, και τα στελέχη συμφώνησαν για τη σημασία της στάσης των γονέων και της επίδρασής τους στη συμμετοχή του παιδιού στο μουσικό σύνολο. Συγκεκριμένα, η απόψή τους ήταν ότι αυτό ισχύει για όλα τα σχολικά μαθήματα. Αν ένας γονιός κάνει «αρνητικά ή υποτιμητικά σχόλια», όπως είπε ένας διευθυντής,

«επόμενο είναι και το παιδί να μην δίνει την πρέπουσα σημασία ή να μην σέβεται - εντός ή εκτός εισαγωγικών- αυτό που γίνεται στο σχολείο». Τα στελέχη της εκπαίδευσης εστίασαν, επίσης, και στα κίνητρα που πρέπει να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι είναι χρέος των εκπαιδευτικών να παροτρύνουν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στα σύνολα για να μην στερηθούν τη χαρά της εμπειρίας, για να μην αισθανθούν «παραγκωνισμένα» ή «ατάλαντα», και για να αναπτύξουν επίγνωση της σημασίας της προσπάθειας για έναν κοινό στόχο. Ωστόσο υπήρχαν και άλλες απόψεις που θα συζητηθούν στην επόμενη ενότητα του άρθρου.

Γενικά, το ενδιαφέρον των γονέων και των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου διαπιστώθηκε ότι αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα. Επίσης, φαίνεται ότι οι μουσικές εμπειρίες των παιδιών στα σύνολα τους επηρεάζουν θετικά για το μάθημα της μουσικής και αυτό δημιουργεί μία αλυσίδα αμοιβαιότητας: η συμμετοχή στα σύνολα δίνει κίνητρα για τη μουσική μάθηση και η μουσική τους πρόοδος ενισχύει την επιθυμία τους για να παραμείνουν στα σύνολα.

Πλαίσιο λειτουργίας των μουσικών συνόλων

Σε αυτόν τον άξονα, αρκετά δεδομένα συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τα στελέχη της εκπαίδευσης. Ωστόσο και οι μαθητές, άμεσα ή έμμεσα, έθεσαν ζητήματα και εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το πλαίσιο προετοιμασίας και εκδηλώσεων των μουσικών συνόλων.

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος της μουσικής. Συγκεκριμένα, τα στελέχη της εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι το μάθημα της μουσικής χρειάζεται ξεχωριστή αίθουσα («ένας οργανωμένος χώρος») με πλούσιο εξοπλισμό, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι μόνιμοι και να μην μετακινούνται σε πολλά σχολεία και ότι το μάθημα πρέπει να διδάσκεται περισσότερες ώρες την εβδομάδα. Και οι μαθητές, στις συνεντεύξεις μίλησαν αυθόρμητα και χωρίς να ρωτηθούν για τη συχνότητα που γίνεται το μάθημα της μουσικής και την συνδέσαν με τον χρόνο που απαιτείται για να προετοιμαστούν για τα κομμάτια των συνόλων:

Δεν είναι αρκετή σίγουρα μια ώρα, και αν έφτιαχνα το πρόγραμμα της εβδομάδας θα έβαζα 3 με 4 ώρες. (αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Για την έκτη θα έβαζα 2 ώρες, για πιο μικρές τάξεις, για την πρώτη ή δεύτερα θα έβαζα τρεις ή τέσσερις ώρες (αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Θα ήθελα να διδάσκεται το μάθημα της μουσικής περισσότερες ώρες για να μαθαίνουμε και άλλα κομμάτια και για να χάνουμε μάθημα. [γέλια] Η μουσική μου αρέσει πάρα πολύ αλλά θα ήθελα να χάνω και λίγο από τα άλλα μαθήματα ... από την ιστορία. [γέλια] (κορίτσι, Ε' τάξη)

Θα ήθελα να διδάσκεται περισσότερες ώρες το μάθημα της μουσικής για να μάθουν πολλά παιδιά -και εγώ- καλύτερα μουσική, το όργανο, τα κομμάτια, να μας φέρει πιο κοντά, να κάνουμε ομάδες (αγόρι, Ε' τάξη)

Η πλειονότητα των μαθητών (N=111, 81,6%) απάντησε πως τους ενδιαφέρει πολύ να συμμετέχουν σε δημόσιες εκδηλώσεις με τα μουσικά σύνολα και 84 μαθητές (58,7%) θεωρούν πως το εβδομαδιαίο μάθημα της μουσικής δεν επαρκεί για την προετοιμασία τέτοιων εκδηλώσεων. Όλοι οι διευθυντές και υποδιευθυντές εκφράστηκαν θετικά για την παρουσία των μουσικών συνόλων σε σχολικές εκδηλώσεις, επειδή δίνουν ομορφιά και ενδιαφέρον στις σχολικές γιορτές, προβάλλουν και επιβραβεύουν τον κόπο των μαθητών, ενώ προβάλλουν και την εικόνα του σχολείου. Κάποιες απαντήσεις είναι:

Όταν βλέπουμε μια γιορτή με ένα μουσικό σύνολο και μία γιορτή χωρίς, φαίνεται η διαφορά αμέσως. (Διευθυντής)

Σίγουρα η εικόνα είναι θετική [...] δημιουργεί δηλαδή μία θετική εντύπωση, δείχνει τι προηγήθηκε, τι εργασία προηγήθηκε, την οργάνωση, την προσπάθεια, τη διδασκαλία, όλα αυτά φαίνονται από εκεί. (Διευθυντής)

[...] φαίνεται και προς τα έξω η ενασχόληση των μαθητών και με άλλα πράγματα, εκτός των μαθημάτων και η γιορτή αποκτά πιο ενδιαφέρον και για τους γονείς και για τους θεατές που παρακολουθούν. (Διευθυντής)

Ένα ζήτημα που δημιουργεί συχνά αντιπαραθέσεις είναι αυτό της σύστασης των μουσικών συνόλων. Για κάποιους το δίλημμα είναι: πρέπει να συμμετέχουν μόνο οι πιο 'ικανοί' μαθητές ή όλοι οι μαθητές; Στις σχετικές ερωτήσεις της συνέντευξης, όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν στο παραπάνω δίλημμα και συμφώνησαν ότι πρέπει να δίνονται ευκαιρίες και κίνητρα σε όλους τους μαθητές. Με τα λόγια ενός διευθυντή, «να μη βασιζόμαστε στο στερεότυπο 'αυτός είναι καλός, κακός μαθητής', να ενισχύουμε κάποιον, να τον παροτρύνουμε, να του δίνουμε κίνητρα». Αλλά οι απόψεις τους δεν συγκλίνουν ως προς τα κριτήρια συμμετοχής. Κάποιοι προκρίνουν ως περισσότερο ορθή παιδαγωγικά τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το επίπεδο των μουσικών δεξιοτήτων, αλλά και των γενικότερων επιδόσεών τους στα σχολικά μαθήματα. Στον άλλο πόλο, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι μουσικές ικανότητες των μαθητών και έγινε λόγος για «διαβάθμιση». Ενδεικτική απάντηση της πρώτης τάξης είναι:

Εδώ είναι σχολείο, δεν είναι ωδείο ή κάποια μουσική ακαδημία, επομένως παίζει ρόλο η συμμετοχή και δεν θα υπήρχε πρόβλημα να παίρνουν μέρος όλοι οι μαθητές στα μουσικά σύνολα. (Διευθυντής)

Στην άλλη τάση, υποστηρίχθηκε πως πρέπει να υπάρχει διαβάθμιση, ακόμα και εξατομικεύμενη διδασκαλία:

[...] δεν θα ακουγότανε άσχημο εάν λέγαμε ότι κάποιοι μαθητές έχουνε και κάποια ιδιαίτερη ικανότητα και τους δίνουμε την ευκαιρία να παρουσιάσουνε κάτι ιδιαίτερο, [...] εγώ θα το έβλεπα με θετικό τρόπο (Διευθυντής)

Αυτό είναι θέμα του δασκάλου της μουσικής, αν ένα παιδί τραβάει... σίγουρα είναι

καλύτερο να υπάρχει μία διαβάθμιση. (Διευθυντής)

Αυτό θα ήταν σαφώς καλύτερο, να υπάρχει διαβάθμιση για να φαίνονται και οι μαθητές που έχουν κλίση στη μουσική, εδώ όμως έγκειται και η δυσκολία ότι κάποιοι θα αισθάνονται άσχημα εάν δεν συμμετέχουν, οι αδύναμοι μαθητές, όμως πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει διαβάθμιση. (Υποδιευθυντής)

Τέλος, τα στελέχη αναφέρθηκαν και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μουσικής με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου («συναδελφικότητα», «αλληλοβοήθεια»), στη συμπεριφορά και στις ικανότητες του εκπαιδευτικού μουσικής (πρέπει να είναι «φιλικός», «γνώστης», «ειλικρινής με τα παιδιά») και στα προβλήματα στις πρόβες των συνόλων (θόρυβος για τις διπλανές τάξεις, μερική αναστάτωση του σχολικού προγράμματος καθώς δεν προβλέπονται ώρες για τις πρόβες). Αλλά το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι αυτά τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν και είναι αμελητέα σε σύγκριση με τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη δράση των μουσικών συνόλων.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έδωσε μία πρώτη εικόνα για τη λειτουργία των μουσικών συνόλων σε μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία αλλά και τα οφέλη για τους μαθητές και τη σχολική μονάδα. Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά σύνολα έχουν σημαντική θέση στη σχολική ζωή, τόσο για τους μαθητές όσο και για τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές αντιμετωπίζουν θετικά τη συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα και τις συναυλίες μπροστά σε κοινό. Θεωρούν σημαντικές τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ομαδική εργασία που προσφέρουν οι πρακτικές στα σύνολα και αυτό τους δίνει κίνητρα για μελλοντική ενασχόληση με τη μουσική. Επίσης, προτιμούν να παίζουν σε ένα σύνολο παρά μόνοι τους, ιδιαίτερα μπροστά σε κοινό. Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν αφορούν κυρίως στην ύπαρξη χώρου και χρόνου για τις πρόβες, ενώ το δίλημμα που αναδείχθηκε αφορά στα κριτήρια επιλογής των παιδιών που θα συμμετέχουν στα σύνολα.

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν οι όροι λειτουργίας και τα οφέλη των σχολικών μουσικών συνόλων, τόσο σε μουσικό όσο και σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο. Αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που καταλήγουν ότι τα οφέλη από τη συμμετοχή στα μουσικά σύνολα είναι ποικίλα, μουσικά και εξωμουσικά (Chong & Kim, 2016· Buchborn & Painsi, 2011· Hess, 2010· Κολιάδη-Τηλιακού, 2006· Levine, 2008· Straub, 1994). Ειδικότερα, τονίζεται ο εμπλουτισμός των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, η ικανοποίηση και χαρά που αντλούν οι μαθητές από τη μουσική εκτέλεση μπροστά στο κοινό και το αίσθημα της ασφάλειας που προσφέρει στους συμμετέχοντες.

Τα κοινωνικά κίνητρα συμμετοχής στα μουσικά σύνολα αποδείχτηκαν ιδιαίτερα σημαντικά καθώς μαθητές σε ποσοστό 77% δήλωσαν πως η συμμετοχή τους στα μουσικά σύνολα τους βοηθάει πολύ ή αρκετά στο να συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές, ή να κάνουν φίλους και παρέες (61,6%), εύρημα που συνάδει με την

έρευνα του Hess (2010). Οι παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν τη στάση και την ενεργοποίηση των μαθητών στα μουσικά σύνολα –αλλά και τη γενικότερη ενασχόληση με τη μουσική– είναι η οικογένεια και η ίδια η μουσική απόλαυση που αντλούν από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι η οικογένεια και τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ισχυρούς παράγοντες επιρροής για τη συμμετοχή στα μουσικά σύνολα (βλ. Rauhala, 2015· Adderley et al., 2003). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αίσθηση του «παίζω μαζί με άλλους» που αναπτύσσει εξίσου τις μουσικές και εξωμουσικές δεξιότητες των μαθητών (Buchborn & Painsi, 2011· Levine, 2008). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η παρουσίαση σε κοινό αποτελεί κίνητρο για συμμετοχή στα μουσικά σύνολα. Ειδικότερα οι μαθητές δίνουν βαρύτητα στην άποψη που διαμορφώνουν οι γονείς και οι δάσκαλοί τους, ενώ αισθάνονται ευχαρίστηση, ικανοποίηση και ένα αίσθημα υπερηφάνειας από μία δημόσια συναυλία. Τα παραπάνω συνάδουν με τα ευρήματα ερευνών που τονίζουν την αίσθηση ανταμοιβής και την ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές, συμμετέχοντας σε σύνολα και παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους μπροστά σε κοινό (βλ. Chong & Kim, 2016· Straub, 1994).

Τα προβλήματα που προκύπτουν στις διαδικασίες των μουσικών συνόλων είναι οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, η μη επάρκεια διδακτικού χρόνου για πρόβες και οι δυσκολίες από την απουσία αίθουσας μουσικής. Αυτά τα δεδομένα δεν μπορούν να συζητηθούν βιβλιογραφικά διότι δεν έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία ανάλογες έρευνες.

Τέλος, στον άξονα της μελλοντικής ενασχόλησης με την μουσική, οι μαθητές σε ποσοστό 64,4% δήλωσαν την επιθυμία τους για να συνεχίσουν να παίζουν σε μουσικά σύνολα τα επόμενα χρόνια, και σε ποσοστό 81,1% πως θα επιθυμούσαν να μάθουν ή να δοκιμάσουν και άλλα μουσικά όργανα. Αυτές οι απόψεις συνηγορούν στην ιδέα ότι τα σχολικά μουσικά σύνολα μπορούν να αποτελέσουν εφελτήριο για δια βίου ενασχόληση με τη μουσική. Ομοίως, και στη βιβλιογραφία (βλ. Levine, 2008· Morrison, 2001) παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της λειτουργίας των μουσικών συνόλων όχι απλά ως μία πρακτική αλλά ως μέρος μίας κουλτούρας που συνδέει τη μουσική ζωή του σχολείου με τη ζωή εκτός σχολείου και βοηθά τους μαθητές να επιδιώκουν στόχους στη ζωή τους.

Περιορισμοί και συνεισφορά της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν κυρίως στο μέγεθος και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος των μαθητών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Αν και το μέγεθος του δείγματος των μαθητών (N=143) θεωρείται ικανοποιητικό για τα δεδομένα της έρευνας, είναι αρκετά μικρό ώστε να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των μουσικών συνόλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δεδομένου ότι έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες που αφορούν την πρακτική των μουσικών συνόλων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα –αλλά και στην Ευρώπη (Rodríguez-Quiles y García & Dogani, 2011)– η παρούσα εργασία αναμένεται να παρέχει μία βάση για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση σχετικά με γενικότερα

θέματα που σχετίζονται με τη μουσική παιδεία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). "A home away from home": The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Buchborn, T., & Painsi, M. (2011). The wind band class as a special music learning environment: musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning. In A. Liimets & M. Mäesalu (Eds.) *Music Inside and Outside the School* (pp. 253-264). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chong, H. J., & Kim, S. J. (2016). Development of a School Orchestra Model in Korean Public Schools and Students Perceptions of the Orchestra Experience. *International Journal of Education & the Arts*, 17, 35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Hannah, G. (2015). Elementary Particles: Self-organizing 4th and 5th grade music ensembles. St. Mary's College. Retrieved from <http://www.smcm.edu/mat/educational-studies-journal/a-rising-tide-volume-8-summer-2015/>
- Hess, J. (2010). The Sankofa Drum and Dance Ensemble: Motivations for student participation in a school world music ensemble. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 23-42.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2015). Μουσικά σύνολα στο σχολείο: προτάσεις εφαρμογής του μουσικού ανθολογίου Ευτέρπη, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 13, 47-62.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφρ. Κ. Τζανόνε-Τζωρτζή). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2006) *Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/33705>
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2007). Η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση μαθητών μουσικών γυμνασίων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 50-75
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- Levine, M. (2008). The Importance of small ensembles. *Band World Magazine*, 23(3). Retrieved from <http://www.bandworld.org/MagOnline/MagOnline.aspx?i=14&p=1>
- Morrison, S. J. (2001). The school ensemble: a culture of our own. *Music Educators Journal*, 88(2), 24-26.

- Rauhala, R. (2015). Students' experiences of studying music in small groups. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 695-702.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. & Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. In A. Liimets & M. Mäesalu (Eds.), *Music Inside and Outside the School* (pp. 95-122). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sawyer, K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Stamer, R. (1999). Motivation in the choral rehearsal. Asking students what motivates them and working with their responses stimulates the learning atmosphere in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26-29.
- Straub, D. A. (1994). Music as an Academic Discipline: Breaking New Ground in *NASSP Bulletin*, 78(561), 30-33.
- Yarbrough, C., & Madsen, K. (1998). The evaluation of teaching in choral rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 469-481.

Ο Σάββας Μπαλτήρας είναι εκπαιδευτικός μουσικής σε Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στην Κέρκυρα και διπλωματούχος στην κλασική κιθάρα από το Ωδείο Βορείου Ελλάδος στην Θεσσαλονίκη. Έχει Μεταπτυχιακό (Mmus) στην Μουσική Παιδαγωγική από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα σχετίζονται με τη χρήση και διδασκαλία σχολικών μουσικών οργάνων, την οργάνωση και λειτουργία μουσικών συνόλων στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τον ρόλο των συνόλων στη σχολική ζωή και κουλτούρα, καθώς και στην ανάπτυξη μουσικών και εξωμουσικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Η Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD, post-PhD) έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση και έχει διδάξει ως ειδική επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΤΔΕ και ΤΕΕΤ) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Σήμερα διδάσκει στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική» (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και «Σημειωτική και Επικοινωνία» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας και συν-συγγραφέας πολλών βιβλίων, μεταξύ των οποίων «Διδακτική της Μουσικής», «Η εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση» και «European Music Curricula». Το 2018 εκδόθηκε το βιβλίο της «From kindergarten to early adulthood: Findings from a longitudinal study» (G.S.M.E.) και το 2019 το βιβλίο της «Μουσικό Βίντεο: Οπτικοακουστική αφήγηση, Εργαλεία Ανάλυσης, Εκπαιδευτικές Εφαρμογές» (fagottobooks). Διετέλεσε πρόεδρος της Ε.Ε.Μ.Ε. (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά-ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Μουσική Σημειωτική, στα ΠΣ Μουσικής Εκπαίδευσης, στην Ολιστική Αισθητική Αγωγή, στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης και στις Πολυτροπικές Μουσικές Μορφές και Εμπειρίες.

The musical ensembles in the school life of Primary School according to the perceptions of students and school leaders

Savvas Baltiras, May Kokkidou

One of the best ways for students to acquire musical experience at school is group musical activities. Student choirs and orchestras offer pupils experience, knowledge and motivation for lifelong music learning. The performances of musical ensembles are an important part of the school culture. Yet, the organization of school musical ensembles is a demanding and complex task, with its own peculiarities and difficulties. The aim of the present research is to investigate issues related to the organization and functions of school musical ensembles in Elementary Education and their effects on school life through the perceptions of students and school leaders. The methodological tools were: questionnaire (students), group semi-structured interviews with pupils and individual structured interviews with school leaders. According to the results, the participation in musical ensembles is a pleasant experience for students; it promotes collaboration, cultivates social skills, motivates, develops musical skills and benefits the public image of the school.

Key words: musical ensembles, Primary Education, development of musical and extra-musical skills, performances

Savvas Baltiras is a music teacher in schools of Primary Education. He is a graduate of the Department of Music Studies of the Ionian University in Corfu and holds a diploma of classical guitar from the Conservatory of Northern Greece in Thessaloniki. He has a Master's (Mmus) in Music Pedagogy from the European University of Cyprus. His research interests are related to the use and teaching of school musical instruments, the organization of musical school ensembles and their influence in school life and culture as well as the students' musical and extra-musical skills development.

May Kokkidou (MEd, PhD, post-PhD) was born in Thessaloniki. She is a music education specialist and researcher and has published numerous papers and articles in international and national journals and conference proceedings. She is author and co-author of several books on Music and Aesthetic Education. Recent books are "Music Didactic" (2015 fagottobooks) and "From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study" (2018, G.S.M.E.). She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Programs "Semiotics and Communication" (University of Western Macedonia) and "Music Pedagogy" (European University Cyprus). 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, music video and popular music, philosophy of music education, and the multi-modal music perception.

Μουσική αγωγή και δάσος: Από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή και από την τεχνική στην τέχνη

Θεοχάρης Ράπτης

Στην εργασία εξετάζεται η σχέση της μουσικής αγωγής με το δάσος σε έναν ιστορικό και, παράλληλα, σε ένα συστηματικό άξονα. Αρχικά γίνεται αναφορά στο συμβολικό φορτίο του δάσους και στους τρόπους που το φορτίο αυτό επηρέασε τη μουσική αγωγή κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα σε ένα μεγάλο μέρος της Ευρώπης και ιδιαίτερα στη Γερμανία. Η μουσική αγωγή στο δάσος και με θέμα το δάσος έγινε σταδιακά όργανο προπαγάνδας πολλών φασιστικών καθεστώτων. Ως αντίδραση στις παραπάνω τάσεις, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα ακολούθησε ένας επαναπροσανατολισμός της μουσικής αγωγής προς μια κατεύθυνση συστηματικής καλλιέργειας των αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της αισθητικής ως αισθητηριακής αγωγής, όπου το αντικείμενο της μουσικής αγωγής διευρύνεται για να περιλάβει και τους ήχους, το δάσος αποτελεί ένα προνομιακό χώρο δράσης, ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες. Τέλος, πλησιάζοντας στην εποχή μας, το ενδιαφέρον στρέφεται στα δασικά νηπιαγωγεία και πιο συγκεκριμένα στα πορίσματα μιας έρευνας που αφήνει να διαφανεί η σημασία τους για τη μουσική αγωγή των παιδιών μέσα από την ενίσχυση κυρίως της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Με τον τρόπο αυτό καταδεικνύεται ότι η μουσική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους παιδαγωγούς και τους φορείς μουσικής αγωγής ως τέχνη και όχι απλώς ως τεχνική.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική αγωγή και δάσος, δασικό νηπιαγωγείο, μουσική αγωγή και ρομαντισμός, ηχοτοπίο.

Εισαγωγή

Το δάσος αποτελούσε για πολλά χρόνια ένα από τα πιο προσφιλή θέματα των παιδικών τραγουδιών και παραμυθιών, ενώ είναι και ένας χώρος με πολλά ακουστικά ερεθίσματα που ταυτοχρόνως γεννά συχνά την παρόρμηση να τραγουδήσει κανείς. Αυτό που ίσως δεν είναι τόσο γνωστό, είναι ότι το δάσος απέκτησε για μια μεγάλη χρονική περίοδο και σε ένα μεγάλο κομμάτι της Ευρώπης ένα σημαντικότατο συμβολικό φορτίο. Στην εργασία αυτή επιχειρείται η προσέγγιση της σχέσης της μουσικής αγωγής και του δάσους ιστορικά και ταυτοχρόνως συστηματικά. Στο πρώτο μέρος θα γίνει μια αναφορά στη συμβολική διάσταση του δάσους στο γερμανικό κυρίως Ρομαντισμό και στη διείσδυσή του συμβολισμού αυτού στη μουσική αγωγή στα μετέπειτα χρόνια. Κατά την περίοδο του Ναζισμού παρατηρείται η επικίνδυνη κορύφωση μιας κατάστασης, η οποία οδήγησε μετά την πτώση του, με σχετική καθυστέρηση και με τη συμβολή και άλλων επιστημονικών και καλλιτεχνικών ρευμάτων, σε αντίδραση και σε νέες κατευθύνσεις στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Αυτή η αντίδραση θα εξεταστεί στο δεύτερο μέρος, καθώς είχε ως αποτέλεσμα έναν επαναπροσανατολισμό της μουσικής αγωγής προς μια αγωγή των αισθήσεων, στο πλαίσιο της οποίας το δάσος μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο. Εδώ θα γίνουν και συγκεκριμένες προτάσεις για

μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις στο δάσος. Παράλληλα κάποιες από τις νεότερες τάσεις της προσχολικής αγωγής, που έφεραν συνειδητά το παιδί σε επαφή με το δάσος, έδωσαν σημαντικό υλικό στην έρευνα. Μια από τις ερμηνείες του υλικού αυτού αποκαλύπτει σημαντικές πτυχές της φύσης της μουσικής και της μουσικής αγωγής. Το θέμα αυτό θα συζητηθεί στο τρίτο μέρος του κειμένου. Η επικέντρωση της έρευνας στο γερμανικό χώρο οφείλεται στην ιδιαίτερη σχέση δάσους και μουσικής αγωγής, ιδίως στο πλαίσιο που έθεσε ο γερμανικός Ρομαντισμός, αλλά και στις πολιτικές διαστάσεις που έλαβε αυτή η σχέση και στις εξελίξεις στις οποίες συνέβαλε. Από την άλλη και στην εποχή μας η Γερμανία αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο παιδαγωγικής έρευνας και πράξης που θέτει ως κεντρικό άξονα τα λεγόμενα δασικά νηπιαγωγεία.

Προτείνεται η όλη προσέγγιση να πλαισιώνεται – στη φαντασία του αναγνώστη – από το γνωστό παιδικό τραγούδι του παραμυθιού «περπατώ - περπατώ εις το δάσος...». Όχι μόνο γιατί με τον τρόπο αυτό αποδίδεται στην όλη προσέγγιση μια πιο μουσική και παιδαγωγική διάσταση, αλλά και γιατί αφήνει να εννοηθεί και το ερώτημα που πάντα ακολουθεί τους πρώτους στίχους: «Λύκε - λύκε, είσαι εδώ;» Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί εν μέρει στη συνέχεια της προσέγγισής μας.

Το δάσος ως σύμβολο: Μουσική και δάσος

Το δάσος αποτέλεσε στη Γερμανία κατά το 19^ο αιώνα ένα από τα σημαντικότερα σύμβολα του Ρομαντισμού και το συναντούμε ευρύτατα στην ποίηση, στους μύθους, στα παραμύθια, σε κάθε είδους κείμενο, ιδίως των εκπροσώπων του κινήματος. Από τις αρχές του 19^{ου} αι. αρκετοί Γερμανοί διανοούμενοι τονίζουν την αντίθεση του δάσους προς το αστικό περιβάλλον και με τη συμβολή ισχυρών μυστικιστικών ρευμάτων το αναδεικνύουν ως το κατεξοχήν σύμβολο της γερμανικότητας. Το δάσος θεωρείται από τους Γερμανούς σύμβολο ενός τρόπου ζωής ριζικά διαφορετικού από τον αλλοτριωμένο αστικό τρόπο ζωής των Γάλλων (Heinzelmann, 2016), ενώ στα κείμενα του W. H. Riehl το δάσος αποθεώνεται ως η ρίζα της νεότητας και η πηγή της ελευθερίας για το γερμανικό έθνος (Zechner, 2011). Η ζωή και η περιήγηση στο δάσος θεωρούνται σημαντικές μεταξύ άλλων και από τους παιδαγωγούς, καθώς είναι σε θέση να εμφυσήσουν σημαντικά ιδεώδη όπως απλότητα, φυσικότητα, ομαδική ζωή και συναδελφικότητα, επαφή με τη φύση, υγεία, σκληραγωγία (Duhr, 2006). Βέβαια πολλές από τις απόψεις και πρακτικές με επίκεντρο το δάσος οδήγησαν σχετικά εύκολα και σε άλλες ατραπούς, ιδιαίτερα μετά και το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Οι εθνικοσοσιαλιστές αντιμετώπισαν τη Δημοκρατία της Βαϊμάρης ως μια μορφή αποξένωσης από το δάσος, τη στιγμή που στο γερμανικό λαό αποδόθηκε ο τιμητικός τίτλος «λαός του δάσους», που τον αντιδιαστέλει τόσο από τους Εβραίους, ένα νομαδικό λαό χωρίς ρίζες, όσο και από τους Σλάβους, τους λαούς της στέπας (Zechner, 2011). Από το 1933 το ναζιστικό καθεστώς χρησιμοποίησε στο πλαίσιο της προπαγάνδας του το δάσος ως σύμβολο ευρύτατα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας από τους σημαντικότερους ενορχηστρωτές της προπαγάνδας, ο Alfred Rosenberg, ξεκινά το φιλμ που φέρει το χαρακτηριστικό τίτλο «Αιώνιο δάσος» με τα λόγια: «αιώνιο δάσος – αιώνιοι άνθρωποι» (Zechner, 2011). Ακόμη, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, το

δάσος μετατράπηκε σταδιακά από στοιχείο διασφάλισης της υγείας, λόγω της άμεσης επαφής με τη φύση και των αθλητικών δραστηριοτήτων που μπορούν να λαμβάνουν χώρα σε αυτό, σε στοιχείο απόδειξης φυλετικής ανωτερότητας.

Το ρομαντικό αυτό ιδεώδες άσκησε ισχυρότατη επιρροή και στο χώρο της μουσικής. Αρκεί να αναφέρει κανείς από τη μια τη σταδιακή ανάδειξη και καταξίωση της λαϊκής γερμανικής μουσικής και του χώρου αναφοράς της, δηλαδή της υπαίθρου και του δάσους, κατά το 19^ο αι. και από την άλλη ότι έργα όπως ο «Ελεύθερος Σκοπευτής» – μια «Ρομαντική Όπερα» όπως την ονόμασε ο ίδιος ο δημιουργός της Carl Maria von Weber – που εκτυλίσσεται κατά κόρον στο μαγικό χώρο του δάσους, θεωρήθηκαν ως τα κατεξοχήν γερμανικά έργα (Budde, 1998). Ο Adorno μάλιστα θα πει για την όπερα αυτή ότι η φρεσκάδα της παρτιτούρας την μετατρέπει σε «φανταστική γλώσσα του δάσους» (Feil, 1993: 539). Είναι ακόμη γνωστή η σημασία που απέκτησε το δάσος στη διαμόρφωση του μυθικού σύμπαντος του Richard Wagner (Keller, 2011). Αλλά και στο χώρο της αγωγής και της μουσικής αγωγής αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης παράλληλα ρεύματα τα οποία έθεσαν ως έναν από τους κεντρικούς άξονές τους το δάσος και τη ζωή σε αυτό. Εδώ μπορεί να γίνει αναφορά στα κινήματα «Περιπλανώμενο πουλί» (Wandervogel), στο κίνημα «Αγωγή στην ύπαιθρο» (Landerziehungsheimbewegung) και στο «Μουσικό Κίνημα Νεολαίας» (Jugendmusikbewegung) (Bollnow, 1986· Terhag, 1994). Τα κινήματα αυτά, που στο ξεκίνημά τους έδωσαν απελευθερωτική και ανανεωτική ώθηση στα παιδαγωγικά πράγματα της εποχής, μέσα από την έμφαση στη σωματικότητα, στην ομαδικότητα, στο συναισθηματισμό, στην αντίσταση στον μονόπλευρο ορθολογισμό, διαμόρφωσαν ένα κλίμα που δεν άργησε, ιδίως μετά την Δημοκρατία της Βαϊμάρης, να χρησιμοποιηθεί από τον αναδυόμενο Ναζισμό και να μετατραπεί σε ισχυρότατο όργανο προπαγάνδας (Noll, 1994). Έτσι η μουσική αγωγή κατέληξε σε μεγάλο βαθμό να προπαγανδίζει ένα στρατιωτικό τρόπο ζωής, με εκδρομές στο δάσος και στην ύπαιθρο, όπου τα μέλη των ομάδων τραγουδούν εμβλητικά και τραγούδια που εξυμνούν τις αιώνιες αρετές του γερμανικού λαού, βηματίζοντας ταυτοχρόνως συντονισμένα και ρυθμικά. Το δάσος, αιώνιο και αυτό όπως είδαμε, αποτελεί τον αδιάψευστο μάρτυρα της συνέχειας των αιώνιων αρετών, ενώ η μουσική καλείται να ενδυναμώνει το πνεύμα ομαδικότητας και με το συντονισμό των κινήσεων που επιβάλλεται συνήθως από ένα κρουστό να εξουδετερώνει τις όποιες φυγόκεντρες δυνάμεις μπορεί να γεννιούνται στην ομάδα. Ανάλογο ρόλο κλήθηκε να παίξει η μουσική σε κινήματα νεολαίας που αναδύθηκαν σε όλα τα φασιστικά καθεστώτα στον Ευρωπαϊκό χώρο, όχι όμως με την ίδια ένταση και με την ίδια οργάνωση και συνέπεια όπως στη Γερμανία. Στον ελλαδικό χώρο για παράδειγμα, χαρακτηριστική υπήρξε η δράση της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας που ιδρύθηκε στα 1936 και έφτασε σύντομα να αριθμεί πάνω από ένα εκατομμύρια μέλη (Αγγελής, 2006). Σε σχέση λοιπόν με το τραγούδι που προτείναμε από την αρχή να πλαισιώνει το κείμενο και σε σχέση με το ερώτημα που τίθεται για την παρουσία του λύκου, φαίνεται ότι τελικά κατά το παρελθόν το δάσος δεν ήταν τόσο αθώο και ακίνδυνο και τελικά ναι, ο λύκος ήταν εκεί, στο δάσος.

Το εντυπωσιακότερο όμως είναι ότι οι εκπρόσωποι της μουσικής παιδαγωγικής μετά το τέλος του Ναζισμού δεν συνειδητοποίησαν για μεγάλο διάστημα το

σημαντικότερο κομμάτι της δικής τους ευθύνης σε ό,τι είχε συμβεί και μόνο ύστερα από την σκληρή κριτική του Theodor Adorno, από τα μέσα της δεκαετίας του '50 και μετά, αρχίζει μια μερίδα τους να αντιδρά. Ο Adorno μεταξύ άλλων καταδικάζει την ομαδοποίηση ως αυτοσκοπό, τον ανορθολογισμό, τον μουσικό ερασιτεχνισμό, την εμμονή στο να παίζει απλώς κανείς μουσική για να παίζει, ανεξάρτητα από το τι παίζει. Θεωρεί ότι θα πρέπει η μουσική αγωγή να καθιστά εφικτή τη γνώση και κατανόηση μεγάλων μουσικών έργων και να προάγει τη Νέα Μουσική, τη μόνη μουσική που αποκαλύπτει την εποχή της (Adorno, 1956). Ο Adorno απαιτεί μια μουσική και μουσική αγωγή ειλικρινή και σύμφωνη με τις ανάγκες και τη συνείδηση της εποχής, της εποχής δηλαδή μετά την εμπειρία των στρατοπέδων συγκέντρωσης.

Το δάσος ως χώρος των αισθήσεων: από την αισθητική στην αισθητηριακή αγωγή

Ο επαναπροσανατολισμός που ακολούθησε τις παραπάνω εξελίξεις στη μουσικοπαιδαγωγική ζωή στη Γερμανία και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες ήταν σημαντικός, καθώς πλέον τίθεται ως στόχος μια αγωγή που θα οδηγεί σε ώριμους ακροατές και μελλοντικούς πολίτες. Ακούγονται φωνές, όπως του Hartmut v. Hentig, ο οποίος επιδιώκει με την «αισθητική αγωγή» του παιδιού μια «συστηματική ανάπτυξη των αντιληπτικών δυνατοτήτων του, της αντιληπτικής απόλαυσης και της αντιληπτικής κριτικής» (Helmholtz, 1996: σελ. 27). Στόχος της κατεύθυνσης αυτής είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων με κριτική σκέψη, που εμπιστεύονται τις αισθήσεις τους και έτσι δύνανται να στέκονται πιο αυτόνομα και ώριμα απέναντι στις σύγχρονες εξελίξεις. Έτσι ο όρος αισθητική αγωγή παίρνει μια νέα διάσταση, ή μάλλον, ανακαλύπτει το πρωταρχικό του νόημα ως αισθητηριακή αγωγή, ως διαδικασία αφύπνισης και αγωγής των αισθήσεων (Ράπτης, 2011). Η Elvira Panaiotidi παρουσιάζει μια συστηματική ταξινόμηση όλων των θεωρητικών κατευθύνσεων της Μουσικής Παιδαγωγικής στη Γερμανία κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και τοποθετεί την «αισθητική αγωγή» που μόλις είδαμε αλλά και την «αγωγή της ακουστικής αντίληψης» (auditive Wahrnehmungserziehung) στο λεγόμενο πραξιακό παράδειγμα, επισημαίνοντας ότι στο επίκεντρο τίθεται η ευαισθητοποίηση για την αντίληψη ακουστικών φαινομένων (Panaiotidi, 2014).

Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι υπήρξαν ρεύματα, καλλιτεχνικά και επιστημονικά, που συνέβαλαν στην παραπάνω εξέλιξη. Από τη μια αναφερόμαστε στη μουσική πρωτοπορία της εποχής, η οποία προσπαθώντας να ξεφύγει από τις συμβατικότητες του παρελθόντος, ανακαλύπτει όλο και περισσότερο μεταξύ άλλων τη γοητεία του ήχου, τις δυνατότητες του πρωταρχικού ακουστικού υλικού (Griffiths, 2010· Σάλτσμαν, 1983). Από την άλλη αναφερόμαστε στα πορίσματα της εθνομουσικολογίας, η οποία διευρύνει την ευρωκεντρική αντίληψη για το τι είναι μουσική με τις αντιλήψεις λαών για τους οποίους ο ήχος του περιβάλλοντός τους αποτελεί καθοριστικό συστατικό της μουσικής τους πραγματικότητας. Σταδιακά τα όρια μεταξύ μουσικής και ήχων, μεταξύ πολιτισμικά καθορισμένου και φυσικού γίνονται ρευστά και έτσι το ηχητικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς το αδιάφορο ή ενοχλητικό περιθώριο του μουσικού γεγονότος, αλλά γίνεται μέρος αυτού και ταυτοχρόνως οδηγεί στην ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου που αυτό μπορεί να γίνεται αντιληπτό (Πανόπουλος, 2005).

Στο πλαίσιο αυτού του επανακαθορισμού των κατευθύνσεων στη μουσική αγωγή το δάσος αποτέλεσε και αποτελεί έναν προνομιακό χώρο για την καλλιέργεια των αισθήσεων του παιδιού. Ίσως είναι μάλιστα μια από τις καλύτερες ευκαιρίες στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ώστε να ενισχυθεί μια πιο ισόρροπη ανάπτυξη των αισθήσεών του. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό και ως αντίδραση στον έντονα οπτικοκεντρικό χαρακτήρα του πολιτισμού μας. Ο πολιτισμός μας θεωρεί την όραση ως τη σημαντικότερη πηγή γνώσης. Κάποιοι όροι που αποτελούν τη βάση της σημερινής γνώσης ή επιστήμης όπως «ιδέα», «οπτική», «θεωρία», κρύβουν στην ετυμολογία τους την πίστη στην πρωτοκαθεδρία της όρασης. Η ηγεμονική διάσταση της όρασης στον πολιτισμό μας αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τελικά χρησιμοποιούμε μεταφορές από τον χώρο της όρασης για να αντιληφθούμε καλύτερα φαινόμενα ακουστικά (μιλάμε για παράδειγμα για ψηλές ή χαμηλές νότες). Η όραση συνδέεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης του κόσμου, αναλυτικό, αφηρημένο, προϋποθέτει απόσταση και διαχωρισμό υποκειμένου - αντικειμένου. Η ακοή από την άλλη ωθεί προς μια μορφή συμμετοχικότητας και άμεσης επαφής με τα πράγματα, δε δίνει την αίσθηση ότι μας μεταφέρει ως ακροατές εκεί, στον έξω κόσμο, αλλά ότι φέρνει τον κόσμο μέσα μας (Stoller, 1989· Ong, 1982). Αυτή ακριβώς η αίσθηση είναι που καθιστά την ακοή τόσο σημαντική στο πώς αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του στον κόσμο, σε σχέση με το περιβάλλον του και με τους άλλους.

Εδώ θα μπορούσαν να γίνουν και κάποιες πιο συγκεκριμένες προτάσεις για μια αγωγή των αισθήσεων στο δάσος. Να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι οι συγκεκριμένες προτάσεις μπορούν να συνδυάζονται και με τις αρχές και τις μεθοδολογικές προτάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην οποία ούτως ή άλλως βασικές αρχές είναι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005· Χρυσάφιδης, 2005). Άλλωστε δε θα πρέπει να θεωρείται ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί χώρο που συνδέεται αποκλειστικά με τις φυσικές επιστήμες, καθώς μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις το πεδίο της καλλιτεχνικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα της μουσικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη στόχων που τίθενται και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Αρχικά το δάσος είναι σε θέση να παρέχει την απαραίτητη αποτοξίνωση από την πληθώρα ακουσμάτων που κατακλύζουν το ψηφιακό περιβάλλον του παιδιού σήμερα, ιδίως ηλεκτρονικών παιχνιδιών, υπολογιστών και τηλεόρασης. Τα παιδιά μπορούν να συγκεντρώνονται για να ακούσουν και να αρχίσουν να διακρίνουν ήχους του δάσους, όπως τον άνεμο, το θρόισμα των φύλλων, τα έντομα που πετούν, τα πουλιά. Μια ιδιαίτερη περίπτωση είναι τα περιαστικά δάση, στα οποία ο θόρυβος της πόλης φιλτράρεται, αλλά συχνά δεν εξαφανίζεται εντελώς. Η μετάβασή μας προς το δάσος μπορεί να είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία που μας κάνει να συνειδητοποιούμε σε πόσο θόρυβο είμαστε εκτεθειμένοι στην καθημερινή μας ζωή. Κατά τη διάρκεια ενός ηχοπερίπατου (soundwalk) (Westerkamp, 2007) προς ένα τέτοιο περιαστικό δάσος, μπορούμε να αντιληφθούμε με τα παιδιά πώς μεταβάλλεται σταδιακά το ηχοτόπιο. Οι ηχοπερίπατοι συσχετίζονται και μπορούν να συνδυαστούν κάλλιστα με τα λεγόμενα περιβαλλοντικά μονοπάτια (environmental trails), εστιάζοντας απλώς περισσότερο στα δεδομένα της ακοής (Δημητρίου, 2009). Ακόμη, οι εμπειρίες στο δάσος είναι πολυαισθητηριακές: για παράδειγμα, τον αέρα δεν τον ακούει κανείς μόνο,

ταυτοχρόνως τον βλέπει, τον αισθάνεται πάνω στο δέρμα, τον μυρίζει. Έτσι θα μπορούσαν τα παιδιά με κλειστά μάτια να περιγράψουν μια εικόνα που απλώς την ακούν, για παράδειγμα να αντιλαμβάνονται και να ανακοινώνουν στους άλλους χωρίς να βλέπουν, τότε και πόσο δυνατά κινούνται τα φύλλα στα δέντρα, ίσως και προς ποια κατεύθυνση.

Ακόμη μπορούν τα ίδια τα παιδιά να είναι οι δημιουργοί των ήχων, περπατώντας πάνω στις πευκοβελόνες ή στα φύλλα ή χτυπώντας κάποια ξύλα ή πέτρες που βρίσκουν. Μπορούν να πειραματιστούν και να κάνουν δοκιμές, ώστε να βρουν τα υλικά εκείνα που παράγουν τον καλύτερο ήχο, προχωρώντας έτσι στη δημιουργία αυτοσχέδιων οργάνων και αντιλαμβανόμενα ταυτοχρόνως τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παράγεται ο ήχος. Μπορούν ακόμη να αναζητούν αντιστοιχίες με όργανα που ήδη υπάρχουν και γνωρίζουν. Τα παιδιά μπορεί να κληθούν να κινηθούν στο δάσος ελέγχοντας με τέτοιο τρόπο τις κινήσεις τους ώστε να είναι «ακουστικώς αόρατα». Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να συνδυαστούν με ιστορίες και αφηγήσεις για φανταστικές υπάρξεις του δάσους όπως οι νεράιδες ή τα ξωτικά, που μπορούν επίσης να κινούνται αθόρυβα. Μπορεί επίσης τα παιδιά να κληθούν με το στόμα ή με το σώμα τους να μιμηθούν και ακουστικά κάποιες από τις εικόνες του δάσους. Ακόμη το δάσος, μέσα και από τη διαμεσολάβηση τόσων παραμυθιών, είναι χώρος που εξάπτει τη φαντασία, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, παρέχει το υλικό για παιδικά τραγούδια και για ηχο-ιστορίες, ενώ ο ανοιχτός χώρος ευνοεί ιδιαίτερα τις δραστηριότητες των παιδιών με κινήσεις και γενικότερα το ελεύθερο παιχνίδι (Δημητρίου, 2009).

Το δασικό νηπιαγωγείο: από τη μουσική ως τεχνική στη μουσική ως τέχνη

Τα παραπάνω αποτελούν μόνο κάποιες από τις προτάσεις για δραστηριότητες στο δάσος που οξύνουν και καλλιεργούν την αίσθηση της ακοής και οδηγούν στη συνειδητοποίηση παραμέτρων της ακρόασης. Βέβαια εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει γεννηθεί και αναπτυχθεί στην Ευρώπη και κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και στη Γερμανία, ο θεσμός του δασικού νηπιαγωγείου (Liedtke, 2007). Πιο συγκεκριμένα το πρώτο δασικό νηπιαγωγείο ιδρύθηκε στη Δανία το 1954 από την Ella Flatau (Häfner, 2002: 32). Το δασικό νηπιαγωγείο είναι ένα νηπιαγωγείο «χωρίς οροφή και τοίχους» (Kiener, 2004: 71), στο οποίο όλες οι δραστηριότητες των παιδιών πραγματοποιούνται έξω, στο δάσος, ανεξάρτητα από τις καιρικές συνθήκες, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις. Βασική αρχή του δασικού νηπιαγωγείου είναι ότι δεν υπάρχει ακατάλληλος καιρός, αλλά ακατάλληλη ενδυμασία. Τα πρώτα βήματα της δημιουργίας δασικών νηπιαγωγείων δε συνοδεύτηκαν και από αντίστοιχη συστηματική επιστημονική έρευνα. Ωστόσο κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες αρχίζουν να εμφανίζονται όλο και περισσότερες έρευνες (ιδιαίτερα στη Γερμανία, τη Δανία, τη Σουηδία και την Ελβετία) προς διάφορες κατευθύνσεις, εκ των οποίων μία από τις πιο ενδιαφέρουσες έχει ως άξονα τη σύγκριση μεταξύ μαθητών του δασικού και του συμβατικού νηπιαγωγείου. Συνήθως η σύγκριση θέτει στο επίκεντρο τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με το φυσικό περιβάλλον, την ανθεκτικότητα στις ασθένειες, την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, τη συγκέντρωση, την κοινωνική συμπεριφορά

τους και τη δημιουργικότητα (Kiener, 2004). Θα αναφερθούμε σύντομα σε μία από τις έρευνες αυτές στο γερμανικό χώρο, η οποία θεωρείται αξιόπιστη και είναι ταυτόχρονα από τις ελάχιστες με ικανοποιητικό αριθμητικά δείγμα (Kiener, 2004) και θα εστιάσουμε σε ένα μόνο από τα πολλά συμπεράσματά της, καθώς με τον τρόπο του μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα την εσώτατη φύση της μουσικής.

Πρόκειται για την έρευνα του Peter Häfner (2002), που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο σε δασκάλους της πρώτης δημοτικού, οι οποίοι δέχτηκαν παιδιά που είχαν επισκεφτεί τα προηγούμενα χρόνια κάποιο δασικό νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα υπήρχε και η ομάδα σύγκρισης, αποτελούμενη από δασκάλους παιδιών που είχαν επισκεφτεί κάποιο από τα συμβατικά νηπιαγωγεία. Θα επικεντρωθούμε σε κάποια μόνο από τα αποτελέσματα της έρευνας: τα παιδιά από τα συμβατικά νηπιαγωγεία φάνηκε ότι τα πήγαν καλύτερα στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, ενώ τα παιδιά από τα δασικά νηπιαγωγεία φάνηκε να υπερτερούν μεταξύ άλλων, στη κοινωνική τους συμπεριφορά, στη συνεργατικότητα, στη φαντασία και στη δημιουργικότητα (Häfner, 2002). Ίσως κάποιος θα περίμενε ότι τα παιδιά που τα πήγαν καλύτερα στις δραστηριότητες της λεπτής κινητικότητας θα τα πήγαν καλύτερα και στο μάθημα της μουσικής αγωγής στο σχολείο, καθώς έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε τη μουσική πρωτίστως ως υπόθεση χειρισμού της λεπτής κινητικότητας, ή αλλιώς ως υπόθεση των δαχτύλων. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά που είχαν επισκεφτεί δασικό νηπιαγωγείο παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της μουσικής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, που παρουσιάστηκαν εδώ βέβαια συντομώτατα, μας δίνουν το κατάλληλο υλικό για να στοχαστούμε πάνω στη φύση της μουσικής και της μουσικής αγωγής. Αρχικά να τονιστεί ότι, σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά των συμβατικών νηπιαγωγείων έχουν καλύτερες επιδόσεις ως προς τη λεπτή κινητικότητα, επειδή ακριβώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες στον κλειστό χώρο να γράψουν, να ζωγραφίσουν ή να δημιουργήσουν μικρά αντικείμενα με πλαστελίνη ή τουβλάκια, να κόψουν με το ψαλίδι. Από την άλλη τα παιδιά στο δάσος, καθώς αναγκάζονται να δημιουργήσουν με ελάχιστα μέσα, αλλά με τη συμβολή πολλών φυσικών ερεθισμάτων τα παιχνίδια τους και δεν τα δέχονται οπωσδήποτε έτοιμα από το τεχνητό περιβάλλον, μαθαίνουν να μετατρέπουν με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα κάθε απλό αντικείμενο σε κάτι άλλο (Häfner, 2002· Liedtke, 2007). Ωστόσο ένα γενικότερο συμπέρασμα που θα μπορούσαμε να συνάγουμε από τα παραπάνω, χωρίς καμία διάθεση υποτίμησης των τεχνικών απαιτήσεων και δυσκολιών που ενέχει η ενασχόληση με τη μουσική και κυρίως η μουσική επιτέλεση, είναι ότι προφανώς η μουσική δεν είναι πρωταρχικά ζήτημα κίνησης των δαχτύλων και των χεριών ή χειρισμού της ανάσας και της μάσκας του προσώπου, αλλά πολύ περισσότερο της φαντασίας και της δημιουργικότητας που διαθέτει ένα άτομο, καθώς και της ικανότητάς του να επικοινωνεί και να συνεργάζεται. Και αν για κάποιους αυτό είναι αυτονόητο, η μουσικοπαιδαγωγική πράξη, ακόμη και σήμερα, φαίνεται να το αγνοεί.

Χιλιάδες νέοι ξεκινούν με πολλή όρεξη να μάθουν μουσική, σύντομα όμως αντιλαμβάνονται πως το να παίζει κανείς μουσική είναι κάτι άλλο από το να μαθαίνει να παίζει μουσική (Ράπτης, 2010: 198-199). Για το μέγεθος του χάσματος που δημιουργείται ανάμεσα στις δύο καταστάσεις σε μεγάλο βαθμό βασικοί υπαίτιοι είναι

οι δάσκαλοι μουσικής, οι θεσμοί μουσικής διδασκαλίας που υπάρχουν και το ευρύτερο πολιτισμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Έτσι στις περισσότερες μουσικές σχολές και ωδεία, συχνά αγνοούνται οι πρωταρχικές ανάγκες του παιδιού που ξεκινά να μάθει μουσική και υιοθετούνται ξεπερασμένες και ανιαρές ασκήσεις μηχανιστικής εκμάθησης τεχνικών δεξιοτήτων. Ο κυρίαρχος τρόπος διδασκαλίας της μουσικής «στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να νιώσουν τη μουσική ως κάτι σημαντικό, και να κατακτήσουν αυτό που ονομάζουμε προσωπική νοηματοδότηση της μουσικής» (Κανελλόπουλος, 2010: 121). Σύμφωνα με τη συνήθη μουσικοπαιδαγωγική πράξη, η μουσική είναι πρωτίστως τεχνική, ζήτημα ελέγχου της κίνησης που παράγει ήχο. Η μουσική ωστόσο είναι πρωτίστως τέχνη, είναι τρόπος που εσωτερικά βιώματα μετατρέπονται σε ήχο μέσω της διαμεσολάβησης του σώματος. Η εξωτερική κίνηση που παράγει μουσική εξαρτάται από την εσωτερική κίνηση, από τη συγκίνηση, καθώς και από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του ατόμου. Η διαπίστωση αυτή εμπεριέχει και ένα αίτημα για ουσιαστικό επαναπροσανατολισμό στο χώρο της μουσικής αγωγής. Ο Κρίστοφερ Σμωλ αναφέρει χαρακτηριστικά για την περιοριστική αντίληψη της μουσικής αγωγής ως απόκτησης δεξιοτεχνικών τεχνικών και για την ανάγκη υπέρβασής της: «[...] ενδέχεται να θυσιάσουμε ένα τμήμα της δεξιοτεχνίας, που τόσο πολύ την θαυμάζουμε στους επαγγελματίες μουσικούς. Ας θυμηθούμε, όμως, πως ακριβώς αυτός ο θαυμασμός μας για τη δεξιοτεχνία, που την αντιμετωπίζουμε σαν αυτοσκοπό, ευθύνεται που η πλειοψηφία έχει αποκοπεί από τη αληθινή μουσική εμπειρία [...]» (Σμωλ, 1983: 310).

Ο λόγος λοιπόν που τα παιδιά του δασικού νηπιαγωγείου τα πήγαν καλύτερα στη μουσική αγωγή στο σχολείο είναι ότι ακριβώς οι ικανότητες εκείνες που ενισχύθηκαν κατά την προσχολική τους ηλικία είναι αυτές που ανταποκρίνονται στη βαθύτερη φύση της μουσικής, όχι δηλαδή ως μιας απλής τεχνικής δεξιότητας, αλλά ως μιας γενικότερης εσωτερικής στάσης ζωής. Αν λοιπόν η μουσική γίνει αντιληπτή σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, τότε είναι σαφές ότι καθίσταται εξαιρετικά σημαντική και για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Η μουσική ως τέχνη, βοηθώντας το παιδί να βρει τη θέση του στον κόσμο και ανάμεσα στους άλλους, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ προϋποθέτει και προάγει ταυτόχρονα τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα προσέγγισης μιας κατάστασης από πολλές οπτικές. Η μουσική, όπως επισημαίνει και ο Attali (1991), είναι ένας ουσιαστικός τρόπος να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τον κόσμο. Ακριβώς για αυτό τα μικρά παιδιά και οι μελλοντικοί ενήλικες έχουν ανάγκη τη μουσική, ιδίως σε εποχές που όλο και συχνότερα οι άνθρωποι βιώνουν αδιέξοδα και αισθάνονται μόνοι και εγκλωβισμένοι, καθώς η δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και πολλαπλής οπτικής και βαθύτερης κατανόησης της πραγματικότητας μπορεί να λειτουργήσει από πολλές απόψεις απελευθερωτικά. Σημαντική ωστόσο παράμετρος που καθορίζει την επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος είναι ο τρόπος που τελικά προσεγγίζεται η μουσική από το παιδί στα πρώτα του βήματα.

Αντί επιλόγου

Κλείνουμε με το τραγούδι που είχαμε προτείνει να μας συνοδεύει εξαρχής, όμως με κάποιες αλλαγές, οι οποίες συνοψίζουν τα όσα συζητήθηκαν και οι οποίες μπορούν να διευρύνουν την οπτική μας: περπατώ - περπατώ από μικρή/ός εις το δάσος, οξύνοντας τις αισθήσεις και την κριτική μου σκέψη, ώστε να είμαι σε θέση να αντιληφθώ αν κάποιος λύκος είναι εδώ και παραμονεύει. Και αν είναι ο λύκος εδώ, η μουσική ως τέχνη, με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που αποτελούν πρωταρχικό της στοιχείο και με τις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει, είναι σε θέση να μου δείχνει στο σκοτεινό δάσος πάντα κάποιους άλλους δρόμους-διεξόδους, πιο φωτεινούς, δημιουργικούς και ελεύθερους.

Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. (1956). *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Attali, J. (1991). *Θόρυβοι. Δοκίμιο πολιτικής οικονομίας της μουσικής* (μτφρ. Ν. Ανδριτσάνου). Αθήνα: Κέδρος.
- Αγγελής, Β. (2006). *Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα... «Μαθήματα εθνικής αγωγής» και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Bollnow, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* (μτφρ. Μ. Βαϊνά). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Budde, E. (1998). Hörnerklang und finstere Mächte. Zu Carl Maria von Webers Oper der Freischütz. In De la Motte-Haber, H. & Kopiez, R. (Eds.), *Musikwissenschaft zwischen Kunst, Ästhetik und Experiment. Festschrift zu Helga De la Motte-Haber zum 60. Geburtstag* (pp. 47-52). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Γαβριλάκης, Κ. & Σοφούλης Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των 'Γεγονότων' στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg.
- Duhr, M (2006). Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule. In F. Corleis (Ed.), *Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule*. (Schriftenreihe: Kleine Schriften für Erlebnispädagogik. Band 31) (pp. 21-78). Lüneburg: Books on Demand.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Feil, A. (1993). Carl Maria von Weber (1786-1826): Romantischer Oper "Der Freischütz" in Berlin. In A. Feil (Ed.), *Metzler Musik Chronik. Von frühe Mittelalter bis zur Gegenwart* (pp. 539-543). Stuttgart: Metzler.
- Griffiths, P. (2010). *Modern Music and After* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Retrieved on 20/5/2019 from

- http://archiv.ub.uniheidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf.
- Heinzelmann, H. (2016). *Der deutsche Wald. Mein Freud, der Baum*. Goethe Institut. Retrieved on 20/5/2019 from <https://www.goethe.de/de/kul/mol/20802194.html>
- Helmholz, B. (1996). *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*, Essen: Die Blaue Eule.
- Keller, H. E. (2012). Wagners Wälder. Beobachtungen zu Siegfrieds Waldleben. In U. Müller, J. Kühnel and S. Schmidt (Eds.), *Rhein und Ring, Orte und Dinge: Interpretationen zu Richard Wagners Der Ring des Nibelungen* (pp. 152-166). Salzburg: Mueller-Speiser.
- Kiener, S. (2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten. *Schweizer Zeitschrift für das Forstwesen* 155, 3-4, 71-76. Retrieved on 20/5/2019 from <http://bvnw.de/wp-content/uploads/2011/02/Forschung-Waldkindergarten.pdf>
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Σχεδιάσμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Κανελλόπουλος και Ν. Τσαφταρίδης, (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην Τέχνη. Εξερευνησεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση* (σσ. 119-146). Αθήνα: Νήσος.
- Liedtke, I. (2007). Waldkindergarten – Kinder erleben die Natur. In Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (Eds.), *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (pp. 149-156). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Noll, Gunter (1994). Musische Bildung / Musische Erziehung. In H. Helms, R. Schneider, R. Weber (Eds.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil* (pp. 201-202). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London: Methuen.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser, G. Schurz (Eds.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (pp. 145-179). DOI 10.1007/978-3-658-00672-3_5, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2014.
- Πανόπουλος, Π. (2005): Επίμετρο. Εθνογραφικές και ιστορικές προσεγγίσεις του ήχου. Στο Πανόπουλος, Π. (Επιμ. και μτφρ.), *Από τη μουσική στον ήχο. Εθνογραφικές μελέτες των S. Feld, M. Roseman και A. Seeger*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ράπτης, Θ. (2010). Άτυπη μουσική Μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής. "Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα"*. Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010. Τόμ. Β' (σσ. 191-200). Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 στο www.pedagogy.gr/images/praktika2010-b.pdf.
- Ράπτης, Θ. (2011). «Αισθητική αγωγή»: Τάσεις και προβληματισμοί στη μουσική παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα. Στο *Χρονικά Αισθητικής, 2010-2012*, 46, Τόμ. Β' (σσ. 253-264). Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή με τη Συνεργασία της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής.
- Stoller, P. (1989). *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Σάλτσμαν, Έ. (1983). *Εισαγωγή στη μουσική του 20^{ου} αιώνα* (μτφρ. Γιώργος Ζερβός). Αθήνα: Νεφέλη.

- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική – Κοινωνία – Εκπαίδευση* (μτφρ. Μιχάλης Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη
- Terhag, J. (1994). Jugendmusikbewegung. In H. Helms, R. Schneider, R. Weber (Eds.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil* (pp. 127-128). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Westerkamp, H. (2007). Soundwalking. In Angus Carlyle (Ed.), *Autumn Leaves, Sound and the Environment in Artistic Practice* (pp. 49-54). Paris: Double Entendre.
- Χρυσοαφίδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* (σσ. 149-169). Αθήνα: Gutenberg.
- Zechner, J. (2011). Politicized Timber: The German Forest and the Nature of the Nation 1800-1945. *The Brock Review*, 11, 2, 19-32. Retrieved on 20/5/2019 from <http://www.brocku.ca/brockreview/index.php/brockreview/article/view/315>.

Ο **Θεοχάρης Ράπτης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σπούδασε Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Ludwig-Maximilians-Universität του Μονάχου στη Γερμανία. Μετά τον τίτλο Magister στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, προχώρησε στην εκπόνηση και ολοκλήρωση της διδακτορικής του διατριβής στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Παναγιώτη & Εφης Μιχελή στην Αθήνα. Τα ειδικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, τη συστηματική μουσική παιδαγωγική και την άτυπη μουσική μάθηση.
e-mail: charisraptis@yahoo.com

Music education and the forest: From aesthetic education to an education of the senses and from technical skills to art

Theocharis Raptis

This paper examines the relationship of musical education with the forest in a historical and, at the same time, in a systematic way. The beginning examines the symbolic impact of the forest on musical education in the first half of the 20th century in many European countries and especially in Germany. Music education *in* forest and *about* forest had gradually become a propaganda instrument for many fascist regimes. After the middle of the 20th century and as reaction to these trends, a new orientation of musical education towards a systematic cultivation of a child's perceptual abilities is apparent. In the context of aesthetic education as education of the senses, in which the term «music» is expanded to include also sounds, the forest is a privileged area for activities, especially for early childhood. In the final part of this article and in relation to modern times, the interest is directed to forest kindergartens and more specifically to the findings of an investigation that reveals their importance for children's music education through the enhancement of creativity and imagination. This demonstrates that music should be understood by educators and music educational institutions primarily as art and not simply as a technical skill.

Key words: music education and forest, forest kindergarten, music education and romantik, soundscape

Theocharis Raptis is Assistant Professor at the University of Ioannina (Department of Early Childhood). He studied philosophy, pedagogy and psychology at the University of Ioannina and music pedagogy, philosophy and musicology at the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. After his Magister (MA) at the Institute of Musical Pedagogy (LMU), he received his PhD. During his studies he was funded by „The Panayotis & Effie Michelis Foundation” in Athens. His special interests include music education in early childhood, philosophy of music education, systematic music education and informal music learning.

Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών

Δήμητρα Κωτσοπούλου, Ζωή Διονυσίου

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης της μουσικής, οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικής τάξης και εκτός θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε στην ανάδειξη των πτυχών της άτυπης μάθησης, που ακολουθούν οι μικροί Ρομά ερχόμενοι σε επαφή με τη μουσική μέσα στον «μαχαλά», χώρο παραγωγής πολιτισμού για τους ίδιους. Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα προσεγγίζει την άτυπη μάθηση της μουσικής στο χώρο του μαχαλά, σε τρεις περιοχές της Ελλάδας: στη Λάρισα (Νέα Σμύρνη), στα Φάρσαλα, και στη Νέα Ηράκλεια Σερρών. Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε την επιλογή των άτυπων διαδικασιών στη μουσική εκπαίδευση των Ρομά, την έμφυλη χροιά της ενασχόλησης με τα μουσικά όργανα, καθώς και τις προοπτικές μελλοντικής διατήρησης της μουσικής οικογενειακής τους παράδοσης. Συνεκτιμώντας πτυχές της έρευνας σχετικά με την πρακτική εκμάθηση των μουσικών οργάνων των λαϊκών οργανοπαικτών, η έρευνα αυτή επιχειρεί να συνδέσει τους Ρομά με την άτυπη μάθηση ως μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, μουσική παράδοση, άτυπη μάθηση, μαχαλάς.

Εισαγωγή¹

Με αφορμή την καθημερινή τριβή της πρώτης ερευνήτριας με τους μικρούς Ρομά στο σχολικό περιβάλλον αναδύθηκαν προβληματισμοί σχετικά με τις διαδικασίες άτυπης μάθησης της μουσικής στους μαχαλάδες, τόπο κατοικίας τους που φαίνεται να καθορίζει την κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή. Μέσα από την παρατήρηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έγινε αισθητή η άνεση των παιδιών στους ρυθμικούς χτύπους και στο λίκνισμα του σώματός τους, πρακτική την οποία ακολουθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης και του διαλείμματος. Αυτές οι εμπειρίες των ερευνητριών αποτέλεσαν το ερέθισμα και την κινητήριο δύναμη να εντρυφήσουν στους τρόπους με τους οποίους οι Ρομά γίνονται φορείς της μουσικής τους παράδοσης, στις συνήθειες και τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Ρομά και Μουσική

Η ιστορία της έλευσης των Ρομά στον Ευρωπαϊκό χώρο δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, γιατί πρόκειται για μια αδιάκοπη ροή μετακινήσεων πληθυσμών. Οι Ρομά φαίνεται να εγκατέλειψαν την Ινδία πριν το 1000 μ.Χ., πέρασαν δυτικά μέσα από την

¹ Το παρόν άρθρο παρουσιάστηκε ως προφορική ανακοίνωση στο 8ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί», Θεσσαλονίκη, 23-25/11/2018.

Περσία όπου συγχρωτίστηκαν με τον πληθυσμό της, και δημιούργησαν έναν λαό που τον ονόμασαν Dom ή Rom. Αργότερα ένας μεγάλος αριθμός τους μετοίκησε στην Ευρώπη, με απογόνους τους σημερινούς Ρομά. Στο παρελθόν ήταν νομάδες και ασχολούνταν με διάφορα επαγγέλματα τα οποία επέτρεπαν τη διατήρηση της νομαδικής τους ζωής. Ένα από τα κύρια επαγγέλματά τους είναι και αυτό της μουσικής (Kenrick, 1994).

Με την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα μία μεγάλη μερίδα εξ αυτών ανέλαβε τον ρόλο του *γλεντιστή* (διασκεδαστή). Η οργανική μουσική βρέθηκε στα χέρια των Ρομά, δεδομένου ότι οι ντόπιοι δεν καταδέχονταν να παίξουν, γιατί το θεωρούσαν υποτιμητικό (Μαζαράκη, 1985). Θεωρείται μάλιστα ότι οι Τουρκόγυφτοι έφεραν το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα, το οποίο άνθισε στα χέρια των Ηπειρωτών και επηρέασε ουσιαστικά την ελληνική μουσική παράδοση (Μαζαράκη, 1985). Στην αυλή του Αλή-Πασά στα Ιωάννινα διοργανώνονταν γλέντια στα οποία έπαιζαν Ρομά μουσικοί που είχαν έρθει από την Πόλη. Οι Ρομά εκείνοι μουσικοί μετέφεραν μελωδίες, ρυθμούς και ύφος τραγουδιού διαφορετικά από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της μουσικής της Ηπείρου εκείνης της εποχής (Baud-Bovy, 2007).

Συχνά αναφέρεται ότι οι Ρομά μουσικοί προσαρμόζουν το παίξιμό τους στα χαρακτηριστικά όργανα και μουσικές παραδόσεις κάθε τόπου στον οποίο βρίσκονται, κάτι που συμβάλλει στην αναγνωρισιμότητα των υψηλών μουσικών τους δεξιοτήτων (Fraser, 1998). Όπως αναφέρει ο Brandl (1996), η λαϊκή μουσική των Βαλκανίων θα ήταν φτωχότερη χωρίς τη μουσική συνεισφορά των Ρομά. Η Imre (2008) μέσα από μελέτη οπτικοακουστικού υλικού που αποτυπώνει τη ζωή των Ρομά, αναφέρεται στην έμφυτη μουσικότητά τους, που λειτουργεί σαν άγραφη κοινωνική συνθήκη. Περιγράφοντας τη δυνατή σχέση τους με τη μουσική και το χορό, υποστηρίζει ότι ακόμα και όταν όλα τα πράγματα στη ζωή των Ρομά αλλάζουν (τόπος, σπίτι, χώρες, φίλοι, κλπ.), η μουσική μοιάζει να αποτελεί μία σταθερή αξία για αυτούς, είναι το «σπίτι τους». Οι παρόμοιες μουσικές και σωματικές πρακτικές των Ρομά και τα σχετικά μουσικά ηχοτοπία σε διάφορες κοινότητες Ρομά του κόσμου δημιουργούν την αίσθηση μιας παγκόσμιας κοινότητας των Ρομά, με κοινά χαρακτηριστικά παρά τις συχνές μετακινήσεις τους ακόμα και σε διαφορετικές χώρες (Imre, 2008).

Ο συνθέτης Franz Liszt (1859), ένθερμος θαυμαστής της Ρόμικης μουσικής παράδοσης, που ουσιαστικά τον ενέπνευσε στο συνθετικό του έργο γράφει:

«Αυτός ο λαός είναι περίεργος, τόσο περίεργος, που δεν μοιάζει με κανέναν άλλον. Δεν κατέχει ούτε γη, ούτε ιστορία, ούτε οποιονδήποτε κώδικα. Μοιράζεται σε φυλές, σε ορδές, σε μπάντες που πηγαίνουν από εδώ κι από εκεί, ακολουθώντας κάθε μια τυχαίους δρόμους, χωρίς να επικοινωνούν μεταξύ τους, αγνοώντας η μία την ύπαρξη της άλλης, κρατώντας όμως ταυτόχρονα τα ίδια έθιμα, την ίδια γλώσσα, την ίδια φυσιογνωμία μέσα από ισχυρούς δεσμούς αλληλεγγύης. Νόμοι, κανόνες, υποχρεώσεις τους είναι ανυπόφορα. Το μόνο που θέλουν είναι να αισθάνονται με τη δύναμη όλων των αισθήσεών τους, ακολουθώντας το ένστικτό τους» (Liszt, 1859: 6-7).

«Η τέχνη δεν είναι για αυτούς επιστήμη, επάγγελμα, ούτε επιδεξιότητα που διδάσκεται με ορισμένες μεθόδους, ούτε όμως μαγική συνταγή. Εφηύραν τη μουσική τους για δική τους χρήση, για να μιλούν μέσα από τα τραγούδια τους, για τα συναισθήματά τους» (Liszt, 1859: 221).

Σήμερα, παρά το σύγχρονο τρόπο ζωής οι Ρομά συνεχίζουν να είναι δεμένοι ως κοινότητα μέσα στο «μαχαλά». Ο μαχαλάς δεν έχει μόνο την έννοια του τόπου, αλλά για τους Ρομά έχει κυρίως την έννοια της συλλογικότητας, της κοινωνικής συνοχής, του πλαισίου που διασφαλίζει τη συνέχιση της πολιτισμικής τους παράδοσης. Εκεί εκτυλίσσεται η καθημερινότητά τους, σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς, συνήθειες και πεποιθήσεις (Καραθανάση, 2000).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας που περιγράφεται στη συνέχεια είναι να αποτυπώσει την ιδιαίτερη σχέση των Ρομά της Ελλάδας με τη μουσική, καθώς και να καταγράψει τους τρόπους εκμάθησης της μουσικής και διάδοσής της από γενιά σε γενιά. Πρόκειται για έναν εθνογραφικό σχεδιασμό, που μας οδήγησε σε μελέτη περίπτωσης. Περιγράφονται, αναλύονται και ερμηνεύονται κοινά σχήματα, συμπεριφορές και πεποιθήσεις μέσα σε μια ομάδα με κοινή κουλτούρα (Creswell, 2011). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας με σκοπό να μελετήσουμε σε βάθος τη σχέση των Ρομά με τη μουσική, να κατανοήσουμε τη σημασία της για αυτούς, να διερευνήσουμε σχετικές πληροφορίες και να συγκρίνουμε περιπτώσεις μουσικών μέσα από τις οποίες να οδηγηθούμε στις βαθύτερες αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις τους για το θέμα.

Επιλέξαμε τρεις μαχαλάδες των Ρομά στην Ελλάδα: της Λάρισας (περιοχή Νέα Σμύρνη), των Φαρσάλων, και της Νέας Ηράκλειας Σερρών (Τζουμαγιά). Ο λόγος που επιλέχθηκαν αυτές οι τρεις περιοχές είναι αφενός γιατί είναι περιοχές πλούσιες σε Ρόμικη παράδοση και αφετέρου γιατί θέλαμε να προβούμε σε μία συγκριτική μελέτη της σχέσης των Ρομά με τη μάθηση της μουσικής σε τρεις τόπους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από την πραγματοποίηση ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων και εθνογραφικής παρατήρησης, και έλαβε χώρα σε διάστημα πέντε μηνών, από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Φεβρουάριο του 2018, στο καθημερινό πλαίσιο ζωής τους, δηλαδή στους αντίστοιχους μαχαλάδες των τριών περιοχών. Επιπρόσθετα, αντλήθηκαν πληροφορίες μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης σε έναν ρόμικο γάμο. Η πρώτη ερευνήτρια κατέγραψε σε ημερολόγιο σχόλια από την επιτόπια παρατήρηση και τις άτυπες συζητήσεις με τους συντελεστές της βραδιάς.

Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με έξι μουσικούς Ρομά, τέσσερις ενήλικες (37 ως 82 ετών) και δύο εφήβους (12 ως 14 ετών), κατοίκους των τριών μαχαλάδων που ερευνήθηκαν, καθώς και με έναν μη Ρομά μουσικό (60 ετών), ο οποίος έδωσε τη δική του οπτική σχετικά με την άτυπη μάθηση στη μουσική των Ρομά. Οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της πρώτης ερευνήτριας αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Τα σημαντικότερα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση αυτή, παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μουσική ως βίωμα: «εμείς από την κοιλιά της μάνας μας ακούγαμε μουσική»

Ο μαχαλάς, τόπος κατοικίας των Ρομά που ερευνούμε, αποτελεί τρόπο επικύρωσης της κοινωνικής τους συνοχής. Εκεί εκτυλίσσεται η καθημερινότητά τους, εκεί πιστοποιείται ο πολιτισμός τους, σύμφωνα με τις δικές τους συνήθειες και «πιστεύω». Ο κυκλοτερής τρόπος που στήνονταν οι σκηνές παλαιότερα, απαντούσε στην ανάγκη σύστασης και διασφάλισης της συλλογικότητας στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονταν οι σχέσεις της ομάδας στην καθημερινότητά τους (Λυδάκη, 1997). Κατά την επιτόπια έρευνα παρατηρήθηκε ότι η συλλογικότητα αυτή διασφαλίζεται από τη ζωή στο δρόμο, ή το σοκάκι, που είναι ο κατεξοχήν χώρος συνάντησης, διασκέδασης και συζήτησης, σύμφωνα με τα ευρήματά μας. Επίσης θεωρείται από τους ίδιους «διοκτησία», καθώς συχνά κλείνουν τα σοκάκια με τα αυτοκίνητά τους, ώστε να εξασφαλίσουν την ιδιωτικότητά τους. Εκεί οι μικροί Ρομά παίζουν, χορεύουν ακούγοντας μουσική στη διαπασών, χτυπούν ρυθμικά τα χέρια τους και τραγουδούν λικνίζοντας το κορμί τους. Έτσι μεγαλώνουν σε ένα μουσικό περιβάλλον γεμάτο ρυθμικά και μελωδικά ερεθίσματα, που θυμίζει το χαρακτηριστικό ηχοτόπιο των Ρομ όπως αναφέρει η Imre (2008).

Όπως ξέρετε οι πατεράδες μας ήταν μουσικοί και ασχολούνταν με τη μουσική. Εμείς από την κοιλιά της μάνας μας ακούγαμε μουσική (Γιάννης).

Εμείς είμαστε τζαμπάζηδες [έμποροι ζώων]. Κάποια στιγμή ο πατέρας μου αγόρασε ένα κλαρίνο και άρχισε να παίζει. Το έπαιρνα στα κρυφά και έπαιζα, δοκίμαζα (Αγγελής).

Ήμαν μικρός, δέκα χρονών κι έπαιζε ο πατέρας μου, είχε το όργανο, λαούτο, κι εγώ πήρα σιγά-σιγά το όργανο κι άρχισα να παίζω (Χρήστος Π).

Παίζουμε για την πάρτη μας, τραγουδάμε, κάνουμε αυτό (Μπάμπης).

Η μουσική κυριαρχεί στη ζωή τους, παίζουν αυθόρμητα, χωρίς ιδιαίτερη αφορμή. Όταν συγκεντρώνεται η οικογένεια παίζουν, χορεύουν και τραγουδούν συχνά. Η μουσική είναι κτήμα όλων στην κοινότητα, κάτι που διαφαίνεται έντονα στο πώς παραδίδεται από γενιά σε γενιά η παράδοσή τους. Ο βιωματικός χαρακτήρας της μουσικής τους εκπαίδευσης διαφαίνεται και στις περιπτώσεις όσων δεν ανήκαν σε μουσικές οικογένειες, και επομένως στερούνταν ανάλογων βιωμάτων. Εκείνοι εγκαθίσταντο στο σπίτι του μουσικού, έτσι ώστε να μαθητεύσουν στο μουσικό όργανο της αρεσκείας τους. Η συμβίωση με τον δάσκαλο-μουσικό κρίνονταν απαραίτητη (Ανωγειανάκης, 1991). Χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας αναφέρει:

Θα σου πω για τον Γιάννη, ένα μπαλαμό [μη Ρομά Έλληνας]. Αυτό το παιδί ήταν στα πρόβατα. Έρχεται μια μέρα και μου λέει: Άγγελε, θέλω να μου μάθεις κλαρίνο. Επέμενε πολύ, είχε ταλέντο στη φύσα. Παρατηρούσε τον καθένα πώς φυσούσε.

Του είπα ότι είχε δουλειά, αφού ήταν στα πρόβατα. Του άρεζε όμως τόσο πολύ, που δέχθηκα. Τον πήρα στο σπίτι 8-9 μήνες. Του έμαθα πρώτα τη φύσα [τρόπος φυσήματος], να του πονάν τα χείλια, τα δόντια, αυτός εκεί όμως. Μια μέρα, δυο μέρες, ένα μήνα, έμαθε να φυσά. Μετά πήγαμε στα χέρια. Γιάννη, κλείστα τα χέρια, αυτό εδώ είναι το μπάσο μι (δείχνει ταυτόχρονα στο κλαρίνο), φα, σολ, για να δω; Όχι πάλι από την αρχή. Έτσι σιγά-σιγά έμαθε να παίζει (Αγγελής).

Σε άλλη συνέντευξη, παρακολουθώντας ένα μάθημα κλαρίνου από τον παππού προς τον εγγονό, η ερευνήτρια ρώτησε:

Δ: Ξεκίνησες να μαθαίνεις τη φύσα πρώτα;

Γ: Όχι, ήξερα να φυσάω. Τόσα χρόνια έβλεπα τον παππού να παίζει, δεν χρειάστηκε να μου τη δείξει (Γιάννης).

Η μάθηση ξεπηδά μέσα από το βίωμα στο πλαίσιο της κοινότητας με τρόπο φυσικό ως όσμωση, με όρια ασαφή για το πού σταματά η ζωή και αρχίζει η μάθηση.

Ακρόαση – Παρατήρηση – Μίμηση: «το έκανα κτήμα μου και μετά το έπαιζα κι εγώ»

Η μάθηση της μουσικής προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες της άτυπης μάθησης, με πρώτο χαρακτηριστικό την ακρόαση που προηγείται των άλλων. Οι μουσικοί με τους οποίους συνομιλήσαμε βασίζονται πολύ στην ακουστική τους αντίληψη, την οποία καλλιεργούν από μικρή ηλικία ζώντας μέσα σε ένα πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον. Η σημειογραφία είναι άχρηστη για αυτούς. Παρόλο που αποδέχονται τη χρησιμότητά της και σέβονται όσους διαβάζουν μουσική, δεν δείχνουν να τη χρειάζονται. Την ίδια αποδοχή και αναγνώριση για όσους διαβάζουν μουσική παρτιτούρα με το δικό μας δείγμα, καταγράφει η Green (2002) μέσα από την έρευνά της σε μουσικούς της δημοφιλούς μουσικής της Μεγάλης Βρετανίας που δεν γνώριζαν μουσική σημειογραφία.

Άκουγα τον πατέρα μου να παίζει, τα τύπωνα στο μυαλό μου. Τα περισσότερα τα κομμάτια τα έμαθα πάνω στη δουλειά. Έπαιζε το βιολί, άκουγα, το έκανα κτήμα μου και μετά το έπαιζα κι εγώ (Χρήστος).

Έτσι μαθαίνουν με το μυαλό. Ακούν από τους πατεράδες, δεν παίρνουν τα γράμματα να δουν τι λέει το βιβλίο. Πόσα βιβλία αγόρασε ο δικός μου; [ο άντρας της] Τζάμπα λεφτά δώσαμε. Ούτε ντο, ούτε ρε, ούτε τίποτα. Πήρε το μπουζούκι, γκραν-γκρουν έμαθε. Αυτοί που θέλουν να μάθουν, τ'ό χουν στο αίμα τους, αμέσως μαθαίνουν. Ούτε νότες ούτε τίποτε. Ακούνε μόνο. Έλεγε ο πατέρας μου «πιάσε εδώ, πιάσε εκεί». Άντε ύστερα παίρνουν γραμμή, μαθαίνουν (Μαρία, σύζυγος & μητέρα οργανοπαίκτη).

Την ακρόαση ακολουθεί η διαδικασία της παρατήρησης και της μίμησης. Οι μουσικοί της έρευνας έμαθαν να παίζουν παρατηρώντας, αντιγράφοντας τον

οργανοπαίκτη τον οποίο παρατηρούσαν, κατά την εξέλιξη της παράστασης, δηλαδή του πανηγυριού. Τα παλαιότερα χρόνια οι Ρομά «κρατούσαν κλειστό» το επάγγελμά τους, καθώς ήταν η κύρια πηγή εισοδήματός τους. Δεν εκπαίδευαν άλλους, φοβούμενοι μην χάσουν μέρος της πελατείας τους. Όταν κάποιος αντέγραφε την πρακτική και το παίξιμό τους, αυτό θεωρούνταν κλέψιμο (Μαζαράκη, 1985· Ανωγειανάκης, 1991).

Δ: Οι μικροί πώς μάθαιναν;

Χ: Κλέβαν από τον δάσκαλο. Πώς κλέβαν; Άμα θα δει τώρα [κάποιος] πώς παίζω κι έχει μυαλό, θα το μάθει και αυτός. Δυο μέρες άμα τον βάλεις [να βλέπει], παίζει (Χρήστος).

Είχαμε πάει με τον πατέρα μου στα Τρίκαλα στο καφενείο των μουσικών. Εκεί ήταν μαζεμένοι πολλοί μουσικοί. Με κάναν πλάκα εμένα. Μικρό παιδάκι ήμουν 15 χρονών, και μου λένε να κουρδίσω ένα λαούτο γιατί αυτοί δεν μπορούσαν. Το πιάνω εγώ και δόστου το κουρδίζω. Οι νότες ήταν και είναι μέσα στο μυαλό μου. Μετά που λες αρχίζω και παίζω τον "ήλιο".² Όλοι ξετρελάθηκαν μου έλεγαν μπράβο. Ο πατέρας μου ευχαριστήθηκε πολύ (Χρήστος).

Παρόμοια συμπεράσματα για τη διαδικασία μάθησης μέσα από τα στάδια της ακρόασης – παρατήρησης – μίμησης καταγράφουν πολλοί ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την άτυπη μάθηση της μουσικής. Γί' αυτό σημαντικότερο ρόλο για τους μαθητευόμενους κάθε παράδοσης έχει το πανηγύρι, δηλαδή η παράσταση, όπου ακρόαση, παρατήρηση και μίμηση γίνονται ένα (Green, 2002· Folkestad, 2006).

Γνώση ποικίλων μουσικών οργάνων: η μουσική παράδοση ρέει από όργανο σε όργανο

Οι Ρομά οργανοπαίκτες των μαχαλάδων που ερευνήσαμε έδειξαν μεγάλη άνεση στην εκμάθηση μουσικών οργάνων. Παίζουν τουλάχιστον δύο όργανα ο καθένας σε πολύ καλό επίπεδο. Όταν πρόκειται για οικογενειακή κομπανία συνηθίζεται οι μουσικοί να εκπαιδεύονται σε όλα τα όργανα της ορχήστρας.

Ο μπαμπάς μου όλα τα ξέρει. Παίζει αρμόνιο, κιθάρα, ακορντεόν (Χρήστος).

Ξεκίνησα δέκα χρονών περίπου να παίζω κλαρίνο. Αργότερα στο κέντρο που δούλευα έμαθα σαξόφωνο, το σαξόφωνο όμως δεν θέλει πολλά. Μου έδειξε ο μαέστρος κάποιες λεπτομέρειες κι εφόσον είναι πνευστό, έμαθα. Παίζω κιθάρα και λαούτο επίσης. Μόνος μου τα έμαθα αυτά (Γιώργος).

Πρώτα πήρα το λαούτο, μετά την κιθάρα κι ύστερα το βιολί (Χρήστος Π.)

² Δημοτικό τραγούδι γνωστό ως «παλιά ιτιά».

Επενδύουν αρκετά χρήματα στην αγορά ποιοτικών μουσικών οργάνων που τα χρησιμοποιούν στη δουλειά τους και στη διασκέδασή τους.

Αν δεις το αρμόνιο του πατέρα μου πόσο ακριβό είναι (Μπάμπης)!

Αγόρασα ένα κλαρίνο buffet για τον εγγονό μου να το πάρει να παίζει όταν μάθει καλά. Το κλαρίνο αυτό το αγόρασα 2.500 ευρώ (Γιώργος).

Μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα, παρατηρώντας τον παππού, τον θείο, τον πατέρα, τα ξαδέλφια να παίζουν διάφορα μουσικά όργανα, είναι αναμενόμενο το μικρό παιδί να ακολουθήσει την πορεία των μεγαλύτερων. Έτσι η μουσική παράδοση ρέει από όργανο σε όργανο, και από ένα μέλος της οικογένειας σε άλλο.

Μουσική και οικογενειακή παράδοση: «τώρα τα σημερινά παιδιά δεν μαθαίνουν εύκολα»

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η μουσική για τους Ρομά είναι οικογενειακή υπόθεση. Οι περισσότεροι μουσικοί ανήκουν σε *σκλήθρες*, σε μουσικές οικογένειες, τις οποίες προβάλλουν κάθε φορά που τους δίνεται ευκαιρία. Η ενασχόληση με τη μουσική περνάει από γενιά σε γενιά, «από πάππου προς πάππον». Αξίζει να σημειωθεί ότι συνήθως και οι δύο πλευρές (της μητέρας και του πατέρα) πολλών μουσικών ανήκουν σε *σκλήθρες*. Η αλυσίδα της οικογενειακής παράδοσης δείχνει να κρατά καλά δεμένους τους κρίκους της μέχρι σήμερα, είτε στο πλαίσιο της στενής είτε της διευρυμένης οικογένειας.

Ο ζουρνάς περνάει από πατέρα σε γιο αλλά μπορεί να πάει και στον ανιψιό, τον ξάδερφο, αρκεί να έχει το άκουσμα. Αφού άρχισα να δουλεύω με τον πατέρα μου, μεγάλωσε ο αδερφός μου, αρρώστησε ο πασαδόρος του πατέρα μου, πήραμε τον αδερφό μου και γίναμε συγκρότημα οικογενειακό. Δουλεύαμε τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μαζί, ώσπου είχε ένα προβληματάκι με την καρδιά του, δεν το έδωσε σημασία και πάει (Γιάννης).

Όλη η φάρα αυτή παίζει μουσική. Παλιά βγάζαν λεφτά από αυτό. Πήγαιναν σε βαφτίσεις, σε εκδηλώσεις σε μαγαζιά, κάτι βγάζανε. Τώρα τίποτα... Ο μεγάλος μου ο γιος παίζει βιολί. Ο άνδρας μου εκτός από ακορντεόν ό,τι αγοράσουμε μπορεί να το παίζει. Έμαθε από τον πατέρα του, από τον παππού του. Και ο μπαμπάς μου είναι επαγγελματίας, δεν παίζει στα ρομά, παίζει σε γάμους μέχρι την Κρήτη (Μαρία, σύζυγος & μητέρα οργανοπαίκτη).

Στο παρελθόν η ενασχόληση με τη μουσική ήταν αποκλειστικά προνόμιο των Ρομά, δεδομένου ότι θεωρούνταν χάσιμο χρόνου και ντροπή για τις υπόλοιπες κοινότητες (Ράφτης, 1985). Αντίθετα στις μέρες μας το επάγγελμα του λαϊκού οργανοπαίκτη θεωρείται αρκετά πετυχημένη ενασχόληση. Οι συμμετέχοντες στην

έρευνα έδειξαν να ανησυχούν για τη διατήρηση της μουσικής τους παράδοσης. Η νέα γενιά στις κοινότητές τους, οι σημερινοί έφηβοι, παρότι ασχολούνται με την εκμάθηση μουσικών οργάνων, δεν δείχνουν τον απαραίτητο ενθουσιασμό και μεράκι για ουσιαστική ενασχόληση με τη μουσική. Δεν εξασκούνται καθημερινά έτσι ώστε να εξελιχθούν σε επαγγελματίες δεξιότητες. Οι μεγαλύτεροι αποδίδουν την άρνηση των μικρότερων στην νοοτροπία της νέας γενιάς, η οποία επιλέγει εύκολες λύσεις, αλλά και στη δυσκολία εύρεσης εργασίας, εφόσον το επάγγελμα του λαϊκού οργανοπαίκτη έχει περάσει και σε άλλους, μη Ρομά μουσικούς.

Τώρα τα σημερινά παιδιά δεν μαθαίνουν εύκολα. Θέλουν να μάθουν πόσα θα πάρουν. Η δουλειά αυτή έχει και τα ζόρια της και τις δυσκολίες της. Τώρα, δεν υπάρχει διάδοχη κατάσταση. Όχι ότι δεν υπάρχουν δουλειές, δουλειές υπάρχουν για όλους, αλλά δεν υπάρχουν παιδιά για να μάθουν τα όργανα. Μετά από εμάς ο ζουρνάς έχει τελειώσει, έχει σβήσει. Θα φέρνουμε Βούλγαρους από τη Βουλγαρία. Εκεί παίζουν παιδάκια οκτώ χρονών (Γιάννης).

Τα παρατάνε μωρέ τα όργανα, θέλει να ασχοληθείς. Αν έβγαζαν μεροκάματο, θα κάθονταν τώρα. Ο δικός μου πήγαινε με τον πατέρα του, μικρό παιδί κι έβγαζε χρήματα. Από τα λεφτά που έβγαζε, το μεροκάματο, αναγκάστηκε και έμαθε (Μαρία, σύζυγος & μητέρα οργανοπαίκτη).

Δεν θέλουν να μάθουν τα παιδιά σήμερα. Εμάς μας παρακαλάνε παιδιά έξω, από τα διπλανά χωριά και από τις πόλεις, να ρθουν να μάθουν, παιδιά που κάνουν κρουστά στην Αθήνα «να ήμουν κοντά σας να ερχόμουν να παίζουμε, να κάνουμε... θέλουν να μάθουν τα παιδιά μας, τους αρέσει». Τα δικά μας τα παιδιά [τα Ρομά], μας έχουν στα πόδια τους και... (Γιάννης).

Με πίκρα αναφέρουν ότι ενώ υπάρχουν αρκετοί μη Ρομά μουσικοί από άλλα μέρη της Ελλάδας που θέλουν να μάθουν από αυτούς, τα παιδιά των κοινοτήτων τους δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αίσθησή μας είναι ότι τα σημερινά παιδιά δεν μπορούν να μαθητεύσουν όπως οι παλαιότερες γενιές, θέλουν ένα καλό αποτέλεσμα σύντομα και χωρίς κόπο. Μήπως η σύγχρονη μετανεωτερική πραγματικότητα έχει αγγίζει ακόμα και τον μαχαλά; Η μουσική παράδοση πλέον σήμερα περιγράφεται ως πιο εύθραυστη και ευάλωτη από ότι την έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες κατά το παρελθόν.

Ευέλικτο ρεπερτόριο: η μουσική ανήκει σε όλους

Οι Ρομά διαθέτουν ποικιλία ρεπερτορίου, το οποίο απευθύνεται σε κάθε κοινό, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Ερευνητές το χαρακτηρίζουν ως διεθνотικό (Brandl, 1996) ή υπερτοπικό ρεπερτόριο (Παπακώστας, 2013). Όταν πρόκειται για δικές τους εκδηλώσεις παίζουν αυτό το είδος της μουσικής το οποίο τους ευχαριστεί, ενώ παράλληλα προσαρμόζονται με άνεση στις προτιμήσεις των άλλων, εναλλάσσοντας ρεπερτόρια, ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες απευθύνονται

(Ρόμπου-Λεβίδη, 2016). Παράλληλα, με τη μουσική ευελιξία που διαθέτουν προσθέτουν σε τοπικά μουσικά ιδιώματα δικά τους ιδιότυπα χαρακτηριστικά, συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξη της παραδοσιακής μουσικής, της οποίας υπήρξαν φορείς και θεματοφύλακες και παραμένουν και σήμερα σε μεγάλο βαθμό (Μπαζιάνας, 1997).

Ξεκίνησα να μαθαίνω διάφορα τραγούδια, γιατί σε διάφορα μέρη έχουν δικά τους ντόπια τραγούδια. Παράδειγμα στο Σοχό έχουν δικά τους ακουστικά κομμάτια, επιτραπέζια που λέμε, καρσιλαμάδες, τσιφτετέλια, που δεν τα παίζουν πουθενά αλλού. Εκτός από παραδοσιακά όμως παίζουμε τα πάντα: ταγκό, βαλς, ζιτασιόν [valse hesitation]. Στους γάμους παίζουμε και το γαμήλιο εμβατήριο (Γιάννης).

Έπαιζα κλαρίνο σε κέντρο μόνιμα. Έπρεπε να παίζω και τραγούδια φαγητού, Σπανουδάκη, Χατζηδάκη. Εκεί συνεργάστηκα με μεγάλα ονόματα, όπως τη Μοσχολιού, τη Λαμπράκη, τον Ξανθόπουλο (Γιώργος).

Οι Ρομά επαγγελματίες μουσικοί χαρακτηρίζονται από μία ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στο ρεπερτόριο αλλά και στον τρόπο παιξίματος. Παρατηρούν το κοινό τους, διστάζουν τις προτιμήσεις του, και επιλέγουν τι και πώς θα το παίξουν. Θεωρούν ότι ιδιοκτήτες των τραγουδιών δεν είναι οι συνθέτες ή οι ερμηνευτές, αλλά ο παραλήπτης της μουσικής πράξης, το κοινό (Bonini-Baraldi, 2015).

Στην έναρξη του ρόμικου γάμου στον οποία παρευρέθηκα, εντυπωσιάστηκα από το παράπονο που εξέφραζαν τα τραγούδια, το λυγμό στη φωνή του τραγουδιστή και την ανταπόκριση του κοινού σε όλο αυτό. Ο πόνος είναι το συναίσθημα που κυριαρχούσε στην αρχή της μουσικής βραδιάς έως ότου έρθει το ζευγάρι (σημειώσεις της 1^{ης} ερευνήτριας).

Το γλέντι παραπέμπει στο εναρκτήριο μουσικό μέρος του πανηγυριού κατά το οποίο η θλίψη σταδιακά δίνει τη θέση της στη χαρά, όπου οι καλεσμένοι θυμούνται το παρελθόν, τους προγόνους τους. Μέλη κάθε γλεντιού δεν είναι μόνο οι ζωντανό και οι παρόντες, αλλά και οι απόντες, οι ξενιτεμένοι, οι νεκροί (Τερζοπούλου, 1997). Αυτή η χαρμολύπη δείχνει να είναι παρούσα σε κάθε γλέντι, σε κάθε σύναξη των Ρομά, όπου μεγεθύνεται το στοιχείο της λύπης για να επιβεβαιωθεί η χαρά.

Οι Ρομά έχουν το χάρισμα να προσαρμόζουν το παίξιμό τους στα χαρακτηριστικά όργανα του τόπου όπου παίζουν και στις προτιμήσεις του ακροατηρίου τους, γιατί πιστεύουν ότι η μουσική ανήκει σε όλους (Keil & Vellou-Keil, 2002).

Μουσική και έμφυλες ταυτότητες: «έτσι το χουν τα Ρομά, να μην παίζουν οι γυναίκες όργανα»

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η ενασχόληση με την εκμάθηση μουσικών οργάνων είναι καθαρά ανδρικό προνόμιο. Πρόκειται για δεδομένη κατάσταση η οποία έχει

περάσει από γενιά σε γενιά, χωρίς να μπορούν να αιτιολογήσουν τον ακριβή λόγο για τον οποίο οι γυναίκες δεν συμμετέχουν στην εκμάθηση μουσικών οργάνων.

Δ: Γιατί δεν μαθαίνεις στην εγγονή σου κλαρίνο εφόσον σου το ζητά;

Γ: Δεν το έχω σκεφθεί (γελώντας)

Έξι κορίτσια έκανα. Μόνο μία ξεκίνησε κιθάρα κι αυτή τα παράτησε γιατί παντρεύτηκε (Αγγελής).

Έτσι το 'χουν τα Ρομά, να μην παίζουν οι γυναίκες όργανα. Ύστερα δεν το 'χουν στο αίμα τους. Τραγουδάνε όμως όταν βάζουν μουσική, όχι επαγγελματικά. Δεν ντρέπονται, όλα στη ζωή είναι καλά (Μαρία).

Από τα λόγια τους συνεπάγεται ότι η ενασχόληση των γυναικών με την εκμάθηση μουσικών οργάνων δεν συνάδει με το εθμικό τους πλαίσιο. Η μουσική επιτέλεση των γυναικών μπροστά σε άνδρες θεωρείται «ανάρμοστη». Η θέση της γυναίκας στις κοινότητες των Ρομά που ερευνήσαμε διαφέρει από τη θέση της σε άλλες κοινότητες μη Ρομά. Άνδρες και γυναίκες έχουν την «αξία» τους μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας τους. Αυτή η αξία είναι τιμή τους, την οποία οφείλουν να διατηρήσουν, δρώντας σύμφωνα με τη «φύση» τους, και εμπλέκοντας ταυτόχρονα τη σεξουαλική πλευρά της ταυτότητάς τους (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006). Όπως αναφέρει η Hirschon (1978), η διάκριση των φύλων μεταφέρεται στη διάκριση των χώρων ακολουθώντας μια συμβολική γεωγραφία: η γυναίκα στο σπίτι και ο άνδρας στον δρόμο. Οι γυναίκες έχουν πραγματική και σημαντική δύναμη εντός της οικίας, πράγμα που αντίκειται στη δημόσια εικόνα και στο γόητρο του άνδρα. Σύμφωνα με τον Fraser (1998), οι γυναίκες βρίσκονται σε δεύτερη θέση, υποχρεωμένες να φέρονται ταπεινά και να υποτάσσονται στους άνδρες. Παρόλο όμως που δεν μαθαίνουν μουσικά όργανα, εκφράζονται μουσικά χορεύοντας και τραγουδώντας.

Συμπεράσματα

Οι τρεις κοινότητες που ερευνήθηκαν επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία για τη δύναμη των οικογενειακών παραδόσεων, την αξία του μαχαλά, και τη σημασία της κοινωνικής ή εθμικής μάθησης. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, καταγράψαμε μία διαφοροποίηση στη στάση των Ρομά των μαχαλάδων που ερευνήσαμε για την τυπική εκπαίδευση. Οι Ρομά της Λάρισας και των Φαρσάλων με τους οποίους συζητήσαμε έδειξαν κάποια εκτίμηση για την τυπική εκπαίδευση, αλλά δεν θεωρούν ότι μπορεί να τους προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες ζωής. Θεωρείται σχεδόν χάσιμο πολύτιμου χρόνου, καθώς δεν τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για τη μελλοντική, επαγγελματική τους πορεία αφενός, και αφετέρου απομακρύνει τα παιδιά από τον πυρήνα της οικογένειας, στερώντας τους τη δυνατότητα εθμικής εκπαίδευσης. Η καθημερινότητα των Ρομά διέπεται από τη φράση: «κον τζανέλ μπουτ, μπουτ τσουρντέλ», δηλαδή «όποιος ξέρει πολλά, τραβάει πολλά». Η τυπική εκπαίδευση κατά το διάστημα 1981-1997, σύμφωνα με τον Μαυρομάτη (2008), δεν αποτελούσε απτή και εξαργυρώσιμη αξία για τους Ρομά. Τα δικά μας συμπεράσματα από τους

παραπάνω δύο μαχαλάδες των Φαρσάλων και της Λάρισας τείνουν να συμφωνούν με την άποψη αυτή.

Όσον αφορά στους Ρομά του μαχαλά της Νέας Ηράκλειας Σερρών, καταγράψαμε ότι οι ενήλικες δίνουν σημασία στην τυπική εκπαίδευση και ωθούν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, χωρίς να αισθάνονται ότι κινδυνεύει η συνέχεια της παράδοσης της κοινωνικοποίησης και εθιμικής εκπαίδευσής τους μέσα στο μαχαλά.

Γενικότερα, στους τρεις μαχαλάδες που ερευνήσαμε η μουσική εκπαίδευση έχει χαρακτήρα βιωματικό, δεδομένου ότι από τη στιγμή της γέννησής τους, έχουν ακούσματα και βιώματα τα οποία μετατρέπονται σε μουσικές εμπειρίες. Η μουσική τους συνοδεύει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, από τη βρεφική ηλικία έως το τέλος της. Συχνά αποχαιρετούν τα προσφιλή τους πρόσωπα προς την τελευταία τους κατοικία με συνοδεία της αγαπημένης τους μουσικής, όπως επιβεβαιώθηκε από επιτόπια παρατήρηση στο μαχαλά της Νέας Σμύρνης Λάρισας.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε με σαφήνεια την άρρηκτη σχέση των Ρομά με τη μουσική. Παίζουν μουσική για να ενισχύσουν τους δεσμούς τους, να υποστηρίξουν την κοινωνική τους μνήμη (Bonini-Baraldi, 2015), μέσα στο στενό πλαίσιο της οικογένειας καθώς και στο ευρύτερο πλαίσιο του μαχαλά. Πρόκειται για εσωτερική τους υπόθεση, η οποία υπηρετεί πιστά την κοινωνική τους συμβίωση (Θεοδοσίου, 2009).

Η κυριαρχία της άτυπης μάθησης στη μουσική είναι αδιαμφισβήτητη και στους τρεις μαχαλάδες που ερευνήσαμε. Ο μαχαλάς πιστοποιεί την κοινή ιστορία, τον κοινό πολιτισμό, τις κοινές συνθήκες διαβίωσης, και τους κοινούς κώδικες που μοιράζονται τα μέλη της κοινότητας μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση. Οι μεγαλύτεροι αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των ανηλίκων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές συμβατές με τον τρόπο ζωής τους. Ο κύριος σκοπός δεν είναι να μάθει κάποιος μουσική, αλλά να παίξει, να ακούσει, να είναι μαζί με μουσική.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι μικροί Ρομά από την προσχολική ηλικία έχουν εκπληκτική άνεση στο ρυθμικό χτύπημα των χεριών τους, κάτι που μάλλον οφείλεται στην καθημερινή πρακτική τους εξάσκηση στους μαχαλάδες. Επιβεβαιώνεται η θέση του Rogers (2014), ότι η άτυπη μάθηση είναι μία φυσική διαδικασία όπως η αναπνοή, μία διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Η άτυπη μάθηση ως σύγχρονη τάση της μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στην απόκτηση σπουδαίων μουσικών γνώσεων (Folkestad, 2006). Προκύπτει αβίαστα, έπειτα από ελεύθερη επιλογή, εξασφαλίζοντας την καθημερινή ενασχόληση των ατόμων με τη μουσική (Green, 2002) και προσφέροντας ελευθερία και αυτονομία, καθώς αποτελεί μία ανοιχτή και αυθόρμητη διαδικασία (Jaffurs, 2006).

Βιβλιογραφία

Baud-Bovy, S. (2007). *Δοκίμιο για το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

- Bonini-Baraldi, F. (2015). Qu'est ce que la musique tzigane? Researchgate. Ανακτήθηκε στις 21/3/2018 από: <https://www.researchgate.net/search?q=filippo%20bonini%20baraldi>
- Brandl, R. (1996). The "Yiftoi" and the Music of Greece: Role and Function. *The World of Music*, 38(1), 7-32.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: εκδόσεις Ίων/Ελλην.
- 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. doi: 10.1017/S0265051706006887.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι* (μτφρ. Γ. Σκαρβέλης). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας (Έκδοση πρωτότυπου έργου: 1992).
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Hirschon, R. (1978). Open Body/Closed Space: The Transformation of Female Sexuality. In S. Ardener (Ed.), *Defining Females: The Nature of Women in Society* (pp. 51-72). Oxford: Berg.
- Imre, A. (2008). Roma Music and Transnational Homelessness. *Third Text*, 22(3), 325-336. doi: 10.1080/09528820802204664
- Jaffurs, S. (2006). The Intersection of the informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4. Ανακτήθηκε στις 15/3/2018 από <http://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20D/04%20Jaffurs.pdf>
- Keil, C. & Vellou-Keil, A. (2002). *Bright Balkan Morning: Romani Lives and the Power of Music in Greek Macedonia*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Kenrick, D. (1994). *Τσιγγάνοι από τις Ινδίες στη Μεσόγειο* (μτφρ. Μ. Λάβδα). Αθήνα: Καστανιώτη (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1994).
- Liszt, F. (1859.) *Les Bohémiens et de leur Musique en Hongrie*. Paris: Librairie Nouvelle. Ανακτήθηκε από <https://books.google.gr/books?id=0eh4iSRpVDEC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and its Impact on Formal and Non-Formal Learning*. Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Ανωγειανάκης Φ. (1991) *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*. Αθήνα: Μέλισσα (1^η έκδ. 1976).
- Θεοδοσίου, Α. (2009). Όταν έγινε Ελληνικό: Γύφτοι, μουσική και αυθεντικότητα στα ελληνο-αλβανικά σύνορα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128, 115-142. doi: 10.12681/grsr.9884
- Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων: Ο Βιοχώρος & ο Κοινωνιοχώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ & Ρομά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαζαράκη, Δ. (1985). *Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα: με είκοσι μουσικά παραδείγματα*. Αθήνα: Κέδρος. Ανακτήθηκε στις 21/3/2018 από:

- <https://www.katehis-music.com/blog/2018/3/11/3-the-popular-clarinet-in-greece-despina-mazaraki>
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες* (σσ. 199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Μπαζιάνας, Ν. (1997). *Για τη λαϊκή μουσική μας παράδοση: Μικρά μελετήματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπακώστας, Χ. (2013). *Σαχά ισί βαρό νι νάι: Ρόμικες μουσικές και χορευτικές ταυτότητες στη Μακεδονία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλλης, Θ. (2006). *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ράφτης, Α. (1985). *Ο κόσμος του Ελληνικού χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Ρόμπου-Λεβίδη, Μ. (2016). *Επιτηρούμενες ζωές: Μουσική, χορός και διαμόρφωση της υποκειμενικότητας στη Μακεδονία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τερζοπούλου, Μ. & Ψυχογιού, Ε. (1997). Η σημειολογία των τραγουδιών. *Δίφωνο*, 20, 42-46.

Η **Δήμητρα Κωτσοπούλου** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και εργάζεται ως νηπιαγωγός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λάρισας εδώ και είκοσι χρόνια. Σπούδασε πιάνο στο Δημοτικό Ωδείο Λάρισας και έχει παρακολουθήσει τον μονοετή κύκλο σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff & Dalcroze της σχολής Μωραΐτη. Συμμετέχει στο χορωδιακό σύνολο Indonpation. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Έχει συμπράξει μαζί με τους μαθητές της με σύνολα του Μουσικού Σχολείου Λάρισας σε κοινές συναυλίες. Γνωρίζει Αγγλικά και Γαλλικά.
e-mail: dimkotso@gmail.com

Η **Ζωή Διονυσίου** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Είναι υπεύθυνη του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική». Συντονίζει μια σειρά μουσικών δράσεων του Πανεπιστημίου στην κοινότητα, όπως το Πρόγραμμα μουσικής για βρέφη και νήπια, Μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία, πινακοθήκες και βιβλιοθήκες. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική εκπαίδευση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Είναι συνδιευθύντρια σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Ε.Ε.Μ.Ε.), και επιστημονική υπεύθυνη του ερευνητικού προγράμματος «Ψηφιακό αποθετήριο και διαδραστική πλατφόρμα για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μουσικής μέσα από τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ». Από το 2012 συντονίζει την ομάδα μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων «Ανέβα μήλο - Κατέβα ρόδι» στην οποία συμμετέχουν φοιτητές του ΤΜΣ, η οποία ερευνά και αξιοποιεί λαογραφικό και εθνομουσικολογικό υλικό σε παραστάσεις μουσικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού.
e-mail: dionyssiou@gmail.com

Informal music learning in three Romani “mahalades”: Larisa, Farsala, Nea Heraclia Serron

Dimitra Kotsopoulou, Zoe Dionyssiou

In recent years, there has been an increased interest in informal types of music learning that takes place outside classroom and beyond the institutional educational framework. In this article, we try to highlight some aspects of informal learning that young Roma follow when they come in contact with music in the “mahala”, an area of cultural expression for themselves. In particular, this research approaches informal music learning in the “mahala” in three regions of Greece: Larissa (Nea Smyrni), Farsala, and Nea Heraklia (Serres). We attempt to analyze the choice of informal ways of learning in Romani’s music education, gender issues in the use of musical instruments, and the prospects for future preservation of their family musical tradition. Taking into account aspects of research on the teaching and learning of folk music instruments, this research attempts to connect Roma with informal learning as a music-educational approach.

Keywords: Roma, musical tradition, informal learning, mahalas

Dimitra Kotsopoulou is a graduate of the School of Early Childhood Education of the Aristotle University and has been working as a preschool teacher in Primary Education in the Prefecture of Larissa for twenty years now. She has studied piano at the Municipal Conservatory of Larissa and has attended the one-year music education program “Carl Orff & Dalcroze” of Moraitis School. She participates in the choir ensemble InDonnation. She completed the postgraduate program “Music Pedagogy” of the Department of Music Studies of the Ionian University. She has collaborated with her pupils with ensembles of the Larissa Music School in concerts. She speaks English and French.

Zoe Dionyssiou is Associate Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University. She is the Course Leader for the MA in Music Education at Ionian University. She coordinates a series of community music education activities organised by Ionian University (music education programmes for babies and toddlers, interdisciplinary music-based educational programmes in museums, art galleries, libraries, etc.). Her main research interests include early childhood music education, children’s folk singing games, and teaching of Greek folk music. She is co-editor of the scientific journal Musical Pedagogics (published by the Greek Society for Music Education). She is academic co-ordinator of the project “Digital repository and interactive platform for the teaching of Greek language and music through Mariza Koch’s songs”.

256 257 258

2 Trompettes en U¹

3 Trombones ténors

Piano

259 260

* Vibrato avec la coulisse le plus rapide possible entre les notes rectangulaires et suivant les rythmes d'une manière continue

ISSN: 17901618

© Copyright 1967 by Boosey & Manges Music Publishers Ltd.

E. & F. 19412



extrêmes des