

μουσικοπαιδαγωγικά

19
2021

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

Vibrato Avou
oscillat

ppp

Publishers Ltd.

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



Ιδρυτικό μέλος του
Συμβουλίου Επαγγελματικών Ενώσεων της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)
Πρ. Κορομηλά 51, TK 54622, 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 19, 2021

Διευθυντές Σύνταξης
Ζωή Διονυσίου, Θεοχάρης Ράπτης

Επεξεργασία-σελιδοποίηση:
Μίτσου Ακογιούνογλου

Εξώφυλλο
Χρήστος Μητσάκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού
Μίτσου Ακογιούνογλου
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 Τσερέπε
Νικόλας Τσαφταρίδης
Κώστας Τσούγκρας
Αθηνά Φυτίκα
Σμαράγδα Χρυσοστόμου
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 Ε.Ε.Μ.Ε. 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. 19, 2021



MUSICAL PEDAGOGICS



**Founding Member of the ISME
Council of Professional Associations**
51 Pr. Koromila Str., 54622, 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. 19, 2021

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
Lefkothea 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
Graham Welch
Nikos Zafranas

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

The authors are responsible for the English texts.

Price: 15 €

© Greek Society for Music Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των διευθυντών σύνταξης	4
Μαρία Παπαζαχαρίου: Η έννοια της μουσικής ταυτότητας και η διαμόρφωση της στο πλαίσιο μουσικής διδασκαλίας-μάθησης	7
Δημήτρης Μπατσής, Αλεξάνδρα Νούσια: Μουσική και Ρυθμός: Παράγοντες συναισθηματικής ανάπτυξης και επικοινωνίας μεταξύ γονέα και βρέφους	25
Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου: Οι μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μουσικής παραγωγής σε ένα εξ αποστάσεως project	42
Πέτρος Παπαεμμανουήλ: Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του κ' αιώνα	64
Βιβλιοπαρουσιάσεις	
Ζωή Διονυσίου: Χατζηδημητρίου, Έφη (2021). <i>Συλλογή Δημοτικών Τραγουδιών Νταρνακοχωριών Ν. Σερρών</i> . Σέρρες: Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών (Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.) & Πολιτιστικός Σύλλογος Γυναικών και Φίλων Ν. Σουλίου Σερρών.	82

CONTENTS

Editorial	4
Maria Papazachariou-Christoforou: Musical identity, and its construction in the various music teaching-learning contexts: theoretical framework	7
Dimitri Batsis, Alexandra Nousia: Music as a basic communication factor between infant and parent	25
Yannis Mygdanis, May Kokkidou: The musical-technological experiences of students in conservatoire education through collaborative music production practices in a distance project	42
Petros Papaemmanouil: The teaching of Byzantine music in Thessaloniki during the twentieth century	64
Book reviews	
Zoe Dionyssiou: Chatzidimitriou, Efi (2021). Collection of Folk Songs from Darnakochoria of Serres Municipality. [<i>Syllogi Demotikon Tragoudion Darnakochorion N. Serron</i>]. Serres: Society for Study and Research of the History of Serres [Etairia Meletis kai Ereyinas tis Istorias ton Serron, E.M.E.I.S.] & Cultural Association of Women & Friends of N. Souli Serron.	82

Αγαπητοί αναγνώστες και αγαπητές αναγνώστριες του περιοδικού,

σας καλωσορίζουμε στο 19ο τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών. Οι υγειονομικές συνθήκες της χώρας μάς θυμίζουν ότι η εκπαίδευση και η μουσική εκπαίδευση βρίσκεται σε μία περίοδο αλλαγών. Κυρίως πρόκειται για αλλαγή σκέψης, ανανέωση μεθόδων και ανασυγκρότηση φιλοσοφίας και παιδαγωγικών πρακτικών. Το παρόν τεύχος αντικατοπτρίζει μία γκάμα ενδιαφερόντων που απασχολούν τους σημερινούς μουσικοπαιδαγωγούς, όπως τη μουσική ταυτότητα και πώς επηρεάζουν διαφορετικά πλαίσια διδασκαλίας-μάθησης της μουσικής στη διαμόρφωσή της, τη μουσική και το ρυθμό κατά τη συναισθηματική ανάπτυξη και επικοινωνία μεταξύ γονέα και βρέφους, τις μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης, και τη μελέτη και κατανόηση διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής.

Η Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, στο πρώτο άρθρο του τεύχους με τίτλο **«Η έννοια της μουσικής ταυτότητας, και η διαμόρφωσή της στα διαφορετικά πλαίσια μουσικής διδασκαλίας-μάθησης: θεωρητική ανασκόπηση»**, εστιάζει σε διαδικασίες οικοδόμησης και διαμόρφωσης της μουσικής ταυτότητας. Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία, οι σημαντικότεροι φαίνονται να είναι οι μουσικές εμπειρίες και ο τρόπος που βιώνεται η μουσική για τους ανθρώπους. Οι διαφορετικοί ρόλοι που επιλέγουν τα ίδια τα άτομα να υιοθετήσουν σε σχέση με τη μουσική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα, την κοινωνική και προσωπική τους εξέλιξη. Το άρθρο βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα του πεδίου των μουσικών ταυτοτήτων και αναδεικνύει τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης ώστε να βοηθήσει τους μαθητές στην οικοδόμηση και διαμόρφωσή τους. Η αξιοποίηση των πλούσιων και ποικίλων μουσικών εμπειριών των μαθητών, η αξιοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών καταβολών τους, και η καθημερινή και ενεργητική εμπλοκή τους με τη μουσική πράξη, σε τυπικά, άτυπα ή ψηφιακά πλαίσια φαίνεται να αποτελούν τρόπους που συμβάλλουν στην οικοδόμηση του μουσικού εαυτού των μαθητών.

Στο επόμενο άρθρο με τίτλο **«Η μουσική ως βασικός παράγοντας επικοινωνίας ανάμεσα στον γονέα και το βρέφος»**, ο Δημήτρης Μπατσής και η Αλεξάνδρα Νούσια παρουσιάζουν μια βιβλιογραφική επισκόπηση των μελετών που θέτουν στο επίκεντρό τους τη μουσική ως βασικό μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ γονέα και βρέφους. Το κείμενο ξεκινά με την παρουσίαση μελετών για τις ενδομήτριες ακουστικές εμπειρίες και τις πρώτες μορφές επικοινωνίας που αρχίζουν να διαμορφώνονται και πριν τη γέννηση. Στη συνέχεια διερευνώνται οι δυνατότητες επικοινωνίας του παιδιού με τον γονέα (ιδιαίτερα με τη μητέρα) αμέσως μετά τη γέννηση. Το βασικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναδεικνύεται ο ρόλος της μουσικής στην επικοινωνία αυτή είναι η θεωρία της «επικοινωνιακής μουσικότητας». Μητέρα και βρέφος αναπτύσσουν μια μορφή μουσικής διάδρασης που καθορίζει την ομιλία και τις κινήσεις, ενώ κάποια στοιχεία στον συγχρονισμό, τη χροιά της φωνής και τις

μελωδικές κινήσεις φαίνεται να επαναλαμβάνονται. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε μια ιδιαίτερη μορφή μουσικής επικοινωνίας, τα νανουρίσματα. Ακολουθεί η παρουσίαση δύο πρότζεκτ που εστιάζουν στο να καλλιεργηθεί η επικοινωνία γονέων – βρεφών μέσω της μουσικής, πρόκειται για το Lullaby Project (Carnegie Hall) και το SALTMusic. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλές σύγχρονες έρευνες της μουσικής στην προσχολική ηλικία δεν εστιάζουν τόσο στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά στην ενίσχυση και ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα βρέφη και τους γονείς.

Ακολουθεί ένα εξαιρετικά επίκαιρο άρθρο με τίτλο **«Οι μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μουσικής παραγωγής σε ένα εξ αποστάσεως project»**. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ραγδαίες τα τελευταία χρόνια, δημιουργούν νέες συνθήκες και νέες δυνατότητες στον χώρο της μουσικής αγωγής, παρέχοντας πλέον τη δυνατότητα μουσικών συμπράξεων και συνόλων διατοπικά, πέρα από τους παραδοσιακούς περιορισμούς του χώρου. Ο Γιάννης Μυγδάνης και η Μαίη Κοκκίδου επιχειρούν με το άρθρο τους να εξετάσουν τις δυνατότητες αυτές στο πλαίσιο της ωδειακής εκπαίδευσης. Έτσι διερευνώνται οι εμπειρίες, αλλά και οι δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησαν οι σπουδαστές καθώς και η ανάπτυξη της μουσικής τους δημιουργικότητας, μέσα από συμμετοχικές DIY πρακτικές μουσικής παραγωγής με τη χρήση λογισμικών DAWs. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνθήκες της πανδημίας λειτούργησαν ως επιταχυντής της διαδικασίας επικράτησης των νέων τεχνολογιών σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Όπως φάνηκε και στην έρευνα, πολλά στοιχεία και διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λειτούργησαν θετικά και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και συμπληρωματικά προς τις πιο συμβατικές μορφές μαθήματος.

Τέλος, ο Πέτρος Παπαεμμανουήλ, στο άρθρο του με τίτλο: **«Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα»**, επικεντρώνεται στη διδακτική της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα. Το άρθρο σκιαγραφεί μία στενή σχέση που διατήρησε το ψαλτικό περιβάλλον της Θεσσαλονίκης με το αντίστοιχο της Κωνσταντινούπολης, σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Μέσα από συνεντεύξεις και επιτόπια έρευνα σε βιβλιοθήκες και αρχεία, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι πρόσφυγες έφεραν μαζί τους τις ψαλτικές πρακτικές, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά πρότυπα των μουσικών σχολών της Κωνσταντινούπολης. Η Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα φαίνεται ότι συνέχισε μία πατριαρχική παράδοση και αποτέλεσε πόλο έλξης για την ανάπτυξη της ψαλτικής τέχνης.

Στο παρόν τεύχος εγκαινιάζουμε ένα νέο κομμάτι του περιοδικού, τις **Βιβλιοπαρουσιάσεις**, δηλαδή παρουσιάσεις και κριτικές βιβλίων που εκδόθηκαν πρόσφατα και άπτονται της μουσικοπαιδαγωγικής, μουσικολογικής ή εθνομουσικολογικής έρευνας. Η Ζωή Διονυσίου παρουσιάζει το βιβλίο της Έφης Χατζηδημητρίου με τίτλο: **«Συλλογή Δημοτικών Τραγουδιών Νταρνακοχωριών Ν. Σερρών»**, που εκδόθηκε από την Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών (Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.) & τον Πολιτιστικό Σύλλογο Γυναικών και Φίλων Ν. Σουλίου Σερρών

(2021). Πρόκειται για έκδοση της Διδακτορικής Διατριβής της συγγραφέως, που εκπονήθηκε στη Μουσική Ακαδημία της Σόφιας “Pantcho Vladigerov”. Το βιβλίο ερευνά το μουσικό φολκλόρ ενός συμπλέγματος πέντε χωριών του Νομού Σερρών (Νταρνακοχώρια) με κοινή πολιτισμική και γλωσσική συγκρότηση, κάτι που αποτυπώνεται και στα τραγούδια τους. Το έργο αποτελεί σημαντική λαογραφική και εθνομουσικολογική μελέτη, καθώς διερευνά πώς αποτυπώνεται στα τραγούδια η γλωσσική ντοπιολαλιά της περιοχής, μουσικές και κοινωνικές πρακτικές, τραγουδιστικά φαινόμενα, και η μουσικοποιητική σχέση με την ελληνική λαογραφία. Το έργο εγείρει ερωτήματα που αφορούν την μουσικοποιητική των δημοτικών τραγουδιών στην περιοχή, τον ρόλο των φύλων στη διαμόρφωση της μουσικής παράδοσης των Νταρνακοχωριών, την αποτύπωση του κοινωνικού ιστού στα τραγούδια, καθώς και αν και πώς μπορεί να συμβάλει η εθνομουσικολογική έρευνα στη διάδοση και διάσωση του μουσικού υλικού.

Υπενθυμίζουμε επίσης τη δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων στα Μουσικοπαιδαγωγικά στην αγγλική γλώσσα με τα κριτήρια που αναγράφονται στις Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων και βρίσκονται στην τελευταία σελίδα του περιοδικού.

Σας ευχόμαστε καλή ανάγνωση του τεύχους, και καλή αντάμωση στο 9ο συνέδριο της ΕΕΜΕ, με τίτλο: «Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες».

Οι διευθυντές σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά
Ζωή Διονυσίου & Θεοχάρης Ράπτης

Νοέμβριος 2021

Η έννοια της μουσικής ταυτότητας, και η διαμόρφωσή της στα διαφορετικά πλαίσια μουσικής διδασκαλίας-μάθησης: θεωρητική ανασκόπηση

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Η έννοια της μουσικής ταυτότητας, όπως και οι διαδικασίες οικοδόμησης και διαμόρφωσής της, αποτελούν ενδιαφέρον ζήτημα της σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής. Η διερεύνηση και κατανόηση τόσο των βασικών πυλώνων που ορίζουν την έννοια της μουσικής ταυτότητας (ατομικών και κοινωνικών), όσο και των παραγόντων που επιδρούν και καθορίζουν τη δυναμική διαδραστική διαδικασία κατασκευής της, αποτελούν εξαιρετικής σημασίας πληροφόρηση για την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Η μουσική εμπειρία και ο τρόπος που βιώνεται η μουσική από τα άτομα στις διαφορετικές συνθήκες και πλαίσια αποτελεί κεντρικό άξονα της οικοδόμησης μουσικών ταυτοτήτων, διαμορφώνοντας καινούριες προοπτικές και καθορίζοντας νέες βάσεις στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Έτσι, στο παρόν άρθρο εξετάζεται η έννοια της μουσικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής διάσταση της μουσικής, και οι παράγοντες και συνθήκες που επηρεάζουν την οικοδόμησή της, θέτοντας προβληματισμούς για τον τρόπο που αυτή μπορεί να προσανατολίσει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση της δια βίου σχέσης των ατόμων με τη μουσική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: μουσική ταυτότητα, μουσική εμπειρία, πλαίσια μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Εισαγωγή

Η έννοια του ανθρώπινου εαυτού, της οικοδόμησης ταυτοτήτων και κατά συνέπεια μουσικών ταυτοτήτων, αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές (Erikson, 1968) και έχει απασχολήσει τις επιστήμες της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της φιλοσοφίας (Bruner, 1990· Butterworth, 1992· Cook, 1998· Kroger, 1993· Mead, 1934· Tajfel, 1978). Πρόσφατες έρευνες σε αυτό το ζήτημα (MacDonald, et al., 2017) εστιάζουν σε θεωρίες διαμόρφωσης της ταυτότητας, στοχεύοντας να καταγράψουν τις διαδικασίες και διενέργειες που ακολουθεί η πορεία κατασκευής της για τα άτομα.

Η περιγραφή του εαυτού δίνει πληροφορίες όσον αφορά στις δεξιότητες, στα ενδιαφέροντα και στις προτιμήσεις κάθε ατόμου, όπως και στις διάφορες κοινωνικές δράσεις στις οποίες εμπλέκεται, στις ομάδες (οικογένεια, φίλοι, γνωστοί) στις οποίες συμμετέχει και στους ρόλους που αναλαμβάνει (McAdams, 2001· Thorne, 2004). Σε μια προσπάθεια σκιαγράφησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του εαυτού, διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις του ίδιου του ατόμου για τον τρόπο που βλέπει και αξιολογεί τον εαυτό του αποτελούν βασικό πυλώνα στον ορισμό και την κατανόηση

της ταυτότητάς του. Συνεπώς, οι διαφορετικές πτυχές του εαυτού (self-concepts), όπως η αυτοεικόνα, η αυτοαντίληψη, η αυτοανάπτυξη και η αυτοαποτελεσματικότητα, λειτουργούν ενιαία και σε αλληλεπίδραση με την έννοια της ταυτότητας (Harter, 1999).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για την έννοια του εαυτού γενικότερα, όπως και του μουσικού εαυτού ειδικότερα, παρουσιάζει ένα μωσαϊκό θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες συγκλίνουν στο γεγονός ότι η οικοδόμηση της ταυτότητας ακολουθεί μια συνεχή ατομική (προσωπική) και κοινωνική διαδικασία (Erikson, 1968). Χαρακτηριστικό αυτής της δυναμικής διαδραστικής διαδικασίας κατασκευής της ατομικής ταυτότητας αποτελεί η συνεχής αναδιαμόρφωση, ανακατασκευή και επανατοποθέτησή της στην πορεία της ζωής του ατόμου. Η θέσπιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της ταυτότητας ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα μιας διαδρομής, την οποία διάγει το άτομο από τη γέννηση και μέχρι την ενηλικίωσή του μέσα από μια συνεχή δυναμική ενεργή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ίδιου του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Erikson, 1968· Marcia, 2001).

Η έρευνα στη μουσική παιδαγωγική εστιάζει τα τελευταία χρόνια στην εξέταση της οικοδόμησης μουσικών ταυτοτήτων μέσα από την κοινωνική διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση των ατόμων με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Elliott & Silverman, 2015). Η σχέση των ατόμων με τη μουσική από τη γέννησή τους μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978), της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων της μάθησης (ecological theory) (Bronfenbrenner, 1979· Crook, 2000· Lewin, 1935) και της θεωρίας των οικογενειακών σεναρίων (family script theory) (Byng-Hall, 1995) αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο έχει διερευνηθεί η ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων των ατόμων. Οι πιο πάνω θεωρίες υιοθετούν την αρχή ότι τα άτομα διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, και ότι κάθε άτομο ενδεχομένως μπορεί να εμφανίζει διαφορετική ταυτότητα ανάλογα με τις συνθήκες, τις καταστάσεις και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες βρίσκεται. Όπως αναφέρουν και οι Hargreaves, et al. (2002), ένας μουσικός μπορεί να παρουσιάζει πολύ διαφορετική ταυτότητα κατά τη διάρκεια μιας μουσικής πρόβας και πολύ διαφορετική κατά τη διάρκεια της εμφάνισής του σε κοινό.

Διαφαίνεται ότι οι διαφορετικοί ρόλοι που επιλέγουν τα ίδια τα άτομα να υιοθετήσουν σε σχέση με τη μουσική (ως καταναλωτές, ενεργητικοί ακροατές, εκτελεστές, συνθέτες, διασκευαστές, κριτικοί) σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ζωής τους, σε συνάρτηση με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και στόχους, αλλά και σε σχέση με τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία επιτελείται μουσική (σχολείο, οικογένεια, φίλοι, εκδηλώσεις, καθημερινότητα), αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στην οικοδόμηση προσωπικών νοημάτων για τη σχέση τους με τη μουσική και της διαμόρφωσης μουσικών ταυτοτήτων. Η Κοκκίδου (2016) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι τα πιο πάνω πλαίσια οικοδόμησης ταυτοτήτων στη σύγχρονη πολυτροπική εποχή αναδύονται ακόμα πιο διαδραστικά και πολύπλοκα για εξέταση. Όπως αναφέρει, στην

καινούρια αυτή συνθήκη τα προσωπικά νοήματα δομούνται, πέρα από τον προφορικό και γραπτό λόγο, μέσα από πολλαπλούς μουσικούς γραμματισμούς που σχετίζονται με την ηλεκτρονική και ψηφιακή πληροφορία, και την πληροφόρηση που προβάλλουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (Κοκκίδου, 2016).

Η έννοια της μουσικής ταυτότητας

Σε μια προσπάθεια ορισμού της μουσικής ταυτότητας, επιχειρείται αρχικά η εξέταση του μουσικού νοήματος, μέσα από τον φακό των κοινωνιολογικών διαστάσεων της μουσικής εμπλοκής ώστε να καθοριστεί το πλαίσιο στο οποίο οικοδομείται ο μουσικός εαυτός ή μουσική ταυτότητα.

Η μουσική έχει περάσει μέσα από το διάβα των χρόνων από πολλές και διάφορες μουσικολογικές, φιλοσοφικές, αισθητικές, και κοινωνιολογικές αναλύσεις. Έχει περιγραφεί ως ιδέα, ως σύμβολο, ως κοινωνική πράξη, ως μέσο έκφρασης, ως εμπειρία. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας και του πολιτισμού των λαών, εφόσον παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να εκφράζεται, να δημιουργεί, να ανανεώνεται, να μοιράζεται, να αναπτύσσεται. Σύμφωνα με τον Bowman (1998) η μουσική αποτελεί ανθρώπινη δραστηριότητα με πολιτισμικό χαρακτήρα και θεμελιώνεται ως κοινωνική πρακτική (Bowman, 1998). Δεν εξαντλείται στην έννοια του μουσικού έργου, αλλά εμπεριέχει τη διάσταση της δράσης, της πράξης, της ενεργητικής εμπλοκής του ατόμου με αυτήν (Blacking, 1995· Bowman, 1998· DeNora, 2011· Elliott & Silverman, 2015· Karlsen, 2012· Small, 1988).

Το νόημα της μουσικής πράξης, ως κοινωνικά νοηματοδοτούμενος τρόπος συγκρότησης σχέσεων και εμπειριών οι οποίες βιώνονται άμεσα και ολιστικά από το άτομο, έχει συζητηθεί ευρέως στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Campbell, 1991· Folkestad, 2002· Green, 1988). Η Φοράρη (2007) πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ως προς αυτό:

Ποιος μπορεί να αμφισβητήσει ότι η μουσική μας συγκινεί, ότι συνδέουμε τη μουσική με πρόσωπα (π.χ. τον αγαπημένο μας), τις καταστάσεις (π.χ. πολιτικές), γεγονότα (π.χ. γάμους, βαφτίσεις, δείπνα) διασκέδαση, χορό; Με αυτό το σκεπτικό, η μουσική υπάρχει γιατί λέει κάτι σε κάποιον, σημαίνει κάτι για κάποιον. Ακόμα, η μουσική είμαι μέρος του τρόπου που ζούμε, του lifestyle μας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπικότητά μας, τις δραστηριότητές μας και το κοινωνικό μας είναι (Φοράρη, 2007, σελ. 118).

Οι Elliott και Silverman (2015), εστιάζοντας στην *πραξιακή* διάσταση της μουσικής και τον ρόλο της στη ζωή των ανθρώπων, επισημαίνουν ότι η αριστοτελική έννοια της «πράξης», μέσα από το πρίσμα της έλλογης και ηθικής πράξης, αποσκοπεί στην επίτευξη της «καλής» ζωής: της ευμάρειας, της ευδαιμονίας, της καλλιέργειας των αρετών και της ψυχικής και σωματικής ισορροπίας των ατόμων. Η μουσική προσφέρει πλαίσιο ενδυνάμωσης και διαμόρφωσης στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, αναπτύσσει πλαίσιο επικοινωνίας του ατόμου με το ανθρωπογενές και φυσικό

περιβάλλον, και προσφέρει εργαλείο διαχείρισης και ρύθμισης συναισθηματικών καταστάσεων. Η κατανόηση της επενέργειας της μουσικής εμπλοκής και των μηχανισμών της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου αποτελεί την πυρηνική αξία της μουσικής (Barrett, 2011· Elliott & Silverman, 2017).

Η κοινωνιολογική διάσταση της ενασχόλησης με τη μουσική, έχει στρέψει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της μουσικής εκπαίδευσης στη σε βάθος διερεύνηση των τρόπων και διαδρομών που τα άτομα επιλέγουν να υιοθετήσουν σε σχέση με τη μουσική. Η εξέταση των εμπειριών και βιωμάτων των ατόμων και ομάδων στα διάφορα πλαίσια μουσικής διδασκαλίας-μάθησης στοχεύει να κατανοήσει το νόημα της μουσικής στη ζωή τους, όπως και τον ρόλο της στη διαμόρφωση μουσικών ταυτοτήτων (Barrett, 2009). Έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση καταδεικνύουν τη «χρήση» της μουσικής για διαφορετικούς λόγους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, όπως για ρύθμιση των συναισθημάτων, αλλαγή της διάθεσης, εκτόνωση, κινητοποίηση, χαλάρωση (Hargreaves & North, 1997). Ο Gibson επισημαίνει ότι η μουσική προσφέρει στο άτομο τις *παροχές* (Gibson, 1979) για αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τον εαυτό και το περιβάλλον του. Η μουσική παρέχει το *δίκτυο αλληλεπίδρασης* (Froehlich, 2009) για να αντιληφθεί την ταυτότητά του, να κατευθύνει τις ενέργειές του, να υιοθετήσει αξίες και ρόλους. Η DeNora (2000) επισημαίνει ότι η δύναμη της μουσικής για το κάθε άτομο προέρχεται μέσα από τις εμπειρίες που αφήνει η μουσική πράξη -τη χρονική περίοδο που συμβαίνει- σε σχέση με τις κοινωνικές και προσωπικές συνδέσεις, αλλά και τη διάθεση (mood) που δημιουργεί στο άτομο. Η μουσική ως μηχανισμός εισχωρεί σε βάθος στον ανθρώπινο εαυτό και παρέχει μια σημασιολογική δυναμική στο άτομο, η οποία οικοδομείται όχι μόνο από τη συγκεκριμένη μουσική εμπειρία που βιώνει αλλά και από όλα τα εξωμουσικά στοιχεία που πλαισιώνουν την πράξη, όπως άτομα, αντικείμενα, γεγονότα. Ως εκ τούτου, η μουσική ενασχόληση λειτουργεί ως κατασκευάσμα της μνήμης, εσωτερίκευση αξιών και ιδεών, και μέσο γνωριμίας και διαμόρφωσης της ταυτότητας, σε μια συνεχή διαδικασία από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον.

Η μουσική, λειτουργεί ως καθρέφτης της αντίληψης που έχουμε για τον εαυτό μας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Η μουσική που «ακούμε», όπως και η μουσική που «εκτελούμε», διαφαίνεται να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό πτυχές του εαυτού μας και στην ουσία καθορίζουν τις εκδηλώσεις του εαυτού μας, καθώς και τον τρόπο που επιλέγουμε ή θέλουμε να αναπτύξουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους. Το πού επιλέγουμε να τοποθετήσουμε τους εαυτούς μας μουσικά, αντανακλά και προσδιορίζει και το πώς τοποθετούμε τους εαυτούς μας στο κοινωνικό σύνολο. Η εξέταση της έννοια της μουσικής ταυτότητας παρουσιάζεται ως πρόκληση, γιατί όπως επισημαίνει και ο Graafsma (1994), ο ορισμός της αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και υποφέρει από μια ασάφεια και αμφιταλάντευση. Πώς ορίζεται η έννοια της μουσικής ταυτότητας στη σύγχρονη βιβλιογραφία και ποια τα χαρακτηριστικά της;

Ο όρος μουσική ταυτότητα αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα ορίζουν και χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως μουσικούς (Mills, 2008). Οι Hargreaves, Miell και MacDonald (2002) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων των ατόμων έχει ως θεμέλιο τις βιολογικές καταβολές της μουσικότητας, οι οποίες υπάρχουν σε όλα χωρίς εξαίρεση τα άτομα από τη γέννησή τους, και επισημαίνουν ότι οι μουσικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσουν τις μουσικές τους ταυτότητες, όπως και το πλαίσιο στο οποίο η μουσική επιδρά στις ταυτότητές τους. Ο Folkestad (2002) διαπιστώνει ότι η ανάπτυξη της μουσικής ταυτότητας συνδέεται με την ηλικία, το φύλο, το μουσικό γούστο και τις προτιμήσεις του κάθε ατόμου, και είναι επίσης αποτέλεσμα του πολιτισμικού, εθνικού, θρησκευτικού και φυλετικού πλαισίου στο οποίο ζουν οι άνθρωποι. Προκύπτει, ότι η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και καθορίζει τον τρόπο που το άτομο συνδέεται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Στη διαδικασία διαμόρφωσης της μουσικής ταυτότητας, το κάθε άτομο επηρεάζεται από διάφορες συλλογικές μουσικές ταυτότητες που υπάρχουν σε τοπικό, εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό υποστηρίζεται και από τον Bowman (1998), ο οποίος θεωρεί ότι η μουσική έχει πολύ πιο βαθύ και άμεσο τρόπο να επηρεάζει την κατασκευή, τη διαπραγμάτευση και τη διατήρηση της ταυτότητας του ατόμου από οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα. Η DeNora (2017) αναφέρει ότι η μουσική εμπλοκή έχει τη δύναμη να μεταμορφώνει τα βιώματα και τις ταυτότητες των ατόμων προσφέροντάς τους περιβάλλοντα στα οποία μπορούν να υπερβούν τους ίδιους τους εαυτούς, να αναπαυθούν και να θεραπευτούν. Κάθε διαφορετική εμπειρία μουσικής εμπλοκής (ομαδικό τραγούδι, ακρόαση ατομική, ομαδική εκτέλεση κ.τ.λ.) προσφέρει στο άτομο διαφορετικές δυνατότητες ύπαρξης και μετάλλαξης. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι οι μουσικές ταυτότητες είναι μεταβλητές, υβριδικές, έχουν πλαστικότητα και συνδέονται είτε με χαρακτηριστικά από το ίδιο το άτομο είτε με γεγονότα και πράγματα εκτός τους ατόμου. Όπως αναφέρει και ο Βούβαρης (2007) το άτομο εμπλέκεται σε ένα είδος πολιτισμικού διαλόγου με το περιβάλλον του, διηθώντας και διυλίζοντας τα ερεθίσματα που δέχεται. Συνεπώς, όπως συνεχίζει, «είμαστε όλοι πολιτισμικοί ερμηνευτές, διαμορφώνοντας μία προσωπική πολιτισμική ταυτότητα που βασίζεται στην ιδιωματική ερμηνεία του πολιτισμικού χώρου που μας περιβάλλει» (Βούβαρης, 2007, σελ. 88). Συνολικά φαίνεται ότι η δόμηση της μουσικής ταυτότητα κάθε ατόμου είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που στη διαδικασία σχηματισμού της επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως το νόημα της μουσικής πράξης για το κάθε άτομο ξεχωριστά, το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του (οικογένεια, φίλοι), τα ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά του αλλά και τις εμπειρίες που βιώνει σε μουσικά πλαίσια.

Η Ο' Neill (2007), στην προσπάθειά της να αναλύσει την έννοια της ταυτότητας που αφορά στη μουσική, διαχωρίζει τις έννοιες της ταυτότητας του μουσικού (musician identity) και της μουσικής ταυτότητας (musical identity). Αναφέρει ότι οι δύο

διαστάσεις περιγράφουν διαφορετικές πτυχές ως εξής: η μία περιγράφει την αντίληψη του ατόμου ως μουσικού, δηλαδή τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του μουσικό, και η δεύτερη περιγράφει τη μουσική δραστηριότητα του ατόμου, δηλαδή τους μουσικούς ρόλους που αναλαμβάνει, τις μουσικές συμπεριφορές του και τη μουσική του εμπλοκή. Οι δύο αυτές διαστάσεις της ταυτότητας αποτελούν -σε συνδυασμό- την ολιστική περιγραφή της ταυτότητας του ατόμου. Ωστόσο, η Ο' Neill (2007) αδυνατεί να δώσει πληροφορίες για την επίδραση που έχει η μουσική στην οικοδόμηση και διαμόρφωση άλλων χαρακτηριστικών της ταυτότητας του ατόμου, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα κ.τ.λ., κάτι που εξετάζεται από τους Hargreaves, et al. (2002).

Η μουσική ταυτότητα και οι συνθήκες και παράγοντες που την επηρεάζουν

Συζητώντας τον όρο μουσικές ταυτότητες, οι Hargreaves et al. (2002), εντοπίζουν την εμφανή επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των ατόμων, όπως και την επίδρασή της στη διάθεση (συναισθηματικού κόσμου) και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Ορίζουν τη μουσική ταυτότητα μέσα από δύο πτυχές και με μια διττή υπόσταση. Η μία πτυχή καταπιάνεται με τις *ταυτότητες στη μουσική* (identities in music) και αναλύει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ορίζονται κοινωνικά στα πλαίσια πολιτισμικών ρόλων ή κατηγοριών σε σχέση με τη μουσική (μουσικές δεξιότητες, προτιμήσεις, ρόλους που αναλαμβάνει σε σχέση με τη μουσική), και η άλλη πτυχή εστιάζει στην επίδραση της μουσικής στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ατόμων, *μουσική στις ταυτότητες* (music in identities). Οι *ταυτότητες στη μουσική* περιλαμβάνουν την αντίληψη που έχουν τα άτομα για τους εαυτούς τους, όσον αφορά στη μουσική, εάν δηλαδή χαρακτηρίζουν τους εαυτούς του ως μουσικούς ή όχι. Στη δεύτερη πτυχή εξετάζονται έννοιες όπως η διαμόρφωση του φύλου, των κοινωνικών στρωμάτων, των συνηθειών, του ρουχισμού, των στάσεων και των αξιών του ατόμου, οι οποίες οικοδομούνται λόγω της σχέσης του ατόμου με τη μουσική (Hargreaves, et al., 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζεται επίσης η επιρροή που έχουν στα νεαρά άτομα το σχολείο, η οικογένεια και οι φίλοι, και η οποία καθορίζει τον τρόπο που χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως μουσικό ή όχι. Οι απόψεις που έχουν οι σημαντικοί «άλλοι» από τον χώρο του σχολείου, το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον για τη σχέση του ατόμου με τη μουσική, επηρεάζει και τον τρόπο που ορίζει ή όχι το ίδιο το άτομο τον εαυτό του ως μουσικό. Σε σχέση με την ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων, ως ταυτότητες στη μουσική, οι Hargreaves, et al. (2002), συζητούν ζητήματα μουσικών ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, ανάπτυξης του παιδιού ως μουσικού και διαμόρφωσης της ταυτότητας του ως σολίστα. Όλο το φάσμα των ταυτοτήτων στη μουσική περιλαμβάνει μουσικούς ή εν δυνάμει μουσικούς που αναπτύσσουν τη μουσική τους ταυτότητα σε μια δεδομένη φάση της ζωής τους και ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το ενδιαφέρον

εστιάζει στο γεγονός ότι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε σχέση με τους πολιτισμικά καθορισμένους ρόλους, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τις μουσικές ταυτότητες στη μουσική. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι ταυτότητες μπορούν δυνητικά να εξελίσσονται και να αλλάζουν, καθώς κάθε αλληλεπίδραση ή καινούρια εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε νέες δομήσεις. Επομένως δεν υπάρχει μια σταθερή και ενιαία ταυτότητα αλλά στο ίδιο άτομο μπορεί να κατοικοεδρεύουν διάφορες μουσικές ταυτότητες (Κοκκίδου, κ. συν., 2016) που εκφράζονται από διαφορετικά μουσικά γούστα και διαφορετικές μουσικές πρακτικές. Συμπερασματικά, οι ταυτότητες μπορούν να ιδωθούν ως σύνθετα, ιεραρχημένα δίκτυα δομών που εξαρτώνται από βιολογικές προδιαθέσεις, σχετίζονται μεταξύ τους και καθορίζονται από την επαφή των ατόμων με κοινωνικές ομάδες, θεσμούς και τον πολιτισμό.

Οι Hargreaves, Marshall και North (2003) περιγράφουν τέσσερις πυλώνες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν τη σχέση της μουσικής με την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των ατόμων. Ο πρώτος πυλώνας πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, του φύλου και της ηλικίας, ο δεύτερος τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με τα άτομα του περιβάλλοντός του, ο τρίτος τους θεσμούς του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας στις οποίες ανήκουν τα άτομα και ο τέταρτος την πολιτισμική κουλτούρα τους (ήθη και έθιμα, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ). Η Higgins (1997) αναφέρει ως προς αυτό, ότι το ιδιαίτερο σύστημα των εμπειριών του ατόμου μπορεί να επηρεάσει τους χώρους, τις κατηγορίες, τις συνδέσεις, τους αναστοχασμούς και τις αξιολογήσεις που θα σχηματίσει το άτομο, για να ερμηνεύσει τη μουσική ως προσωπική υπόθεση. Συνεπώς, ένα άτομο είτε ακούει μουσική, είτε παίζει κάποιο όργανο, είτε απλά ενδιαφέρεται για τη μουσική, είτε τίποτε από τα προηγούμενα, συγκροτεί τη δική του μουσική ταυτότητα, η οποία δομείται σταδιακά μέσα από τις εκδηλώσεις και εμπειρίες της ίδιας του της ζωής. Με αυτό το σκεπτικό είναι βέβαια συναφές και το γεγονός ότι η μουσική ταυτότητα του ατόμου υπόκειται σε συνεχή μεταβολή κατά την πορεία της ζωής του. Μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις εμπειρίες, που βιώνει στα διάφορα επίπεδα, προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό (Higgins, 1997). Σημαντικές έρευνες στα ελληνικά δεδομένα που υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι η μουσική ταυτότητα επηρεάζεται τόσο από το τοπικό ή εθνικό επίπεδο στο οποίο ζει και λειτουργεί ένα άτομο όσο και από τα παγκόσμια μουσικά νοήματα είναι οι έρευνες των Pieridou-Skoutella (2007) και Διονυσίου (2007) για τις οποίες γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια.

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, είναι εξίσου σημαντικό να προβληματιστούμε γύρω από τις έννοιες της μουσικής αυτοεικόνας (musical self-concept, musical self-image) της μουσικής αυτοαποτελεσματικότητας (musical self-efficacy), και της μουσικής αυτοπεποίθησης ή αυτοεκτίμησης (musical self-esteem), γιατί αυτές έχουν διαφανεί να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας του ατόμου. Οι πτυχές αυτές αναδεικνύονται ως σημαντικά

στοιχεία στο φάσμα της μουσικής ταυτότητας και βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα της έννοιας της μουσικής ταυτότητας (Mills, 2008). Η προσωπική οπτική των μαθητών για την εικόνα τους σε σχέση με τη μουσική (musical self-concept, musical self-image) (είμαι τραγουδιστής, ή παίζω πιάνο), όπως και ο τρόπος που αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με τη μουσική (musical self-esteem) (είμαι πολύ καλός στο τραγούδι, ή δεν παίζω πολύ καλά το πιάνο) καθορίζουν τη συνειδητοποίηση της σχέσης τους με τη μουσική. Όπως αναφέρουν οι Τσακίριδου και Κοκκίδου (2009), η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών είναι διαστάσεις που ενδιαφέρουν την ερευνητική κοινότητα και συχνά προκρίνονται ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που διευκολύνουν στην επίτευξη άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι τόσο τα μουσικά επιτεύγματα όσο και η μελλοντική σχέση κάθε ατόμου με τη μουσική επηρεάζονται ανάλογα με την σφαιρική άποψη και πεποίθηση που έχει το άτομο για την αξία του σε σχέση με τη μουσική πράξη.

Η μουσική παιδαγωγική στην προσπάθειά της να περιγράψει, να αναλύσει και να κατανοήσει τις μουσικές ταυτότητες των ατόμων, εστιάζει σε ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας, και χρησιμοποιεί ως κύρια ερευνητικά εργαλεία την αφήγηση, τη συνέντευξη και την εθνογραφία, όπου ο λόγος προσφέρει πυκνή και σε βάθος πληροφόρηση (Bruner, 1990· Gergen, 1994). Κύριες θεματικές σε αυτή τη διερεύνηση αποτελούν η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε τυπικά και άτυπα πλαίσια μουσικής εμπλοκής, η εξέταση των μουσικών προτιμήσεων και η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την πολιτισμική και εθνική ταυτότητα.

Η Lamont (2002), διερευνώντας την ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων των παιδιών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, επισημαίνει ότι η κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων επηρεάζεται δραστικά από τις εμπειρίες που έχει το άτομο εκτός σχολικού πλαισίου, κυρίως μέσα στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον και τα πρότυπα και τους ρόλους που υιοθετούνται σε αυτά. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, και ειδικότερα σε σχέση με τα προφίλ των γονέων και τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, όπως και σε σχέση με τους ρόλους που υιοθετούν οι ίδιοι, αλλά και την υποστήριξη που προσφέρουν στα παιδιά τους σε σχέση με τη μουσική μάθηση, έχει διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές (Borthwick & Davidson, 2002· Davidson, 2017· Georgii-Hemming, 2006). Στην έρευνα της Κοκκίδου κ. συν. (2016), στην οποία εξετάστηκαν οι αυτοβιογραφίες 17 εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με στόχο την ανάδειξη των παραγόντων δόμησης των μουσικών τους ταυτοτήτων, η οικογένεια καταδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας στην κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους πλαισίου (παρότρυνση, εμπύχωση, εξαναγκασμός, υποστήριξη, καταπίεση, μίμηση) που σημάδεψαν τις μουσικές τους ταυτότητες. Η μελέτη των διαφορετικών περιπτώσεων οικογενειακών σεναρίων (family-script theory) στη διαμόρφωση μουσικών ταυτοτήτων αλλά και στη στάση τους απέναντι στη μουσική,

φανερώνει ότι ακόμα και ο αριθμός των παιδιών σε κάθε οικογένεια, όπως και η σειρά γέννησής τους, παίζουν σημαντικό ρόλο (Howe & Sloboda, 1991). Επίσης, έχει διαφανεί ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία, μια και τα άτομα θηλυκού γένους παρουσιάζουν θετικότερη αντίληψη για τη σχέση τους με τη μουσική από τα άτομα αρσενικού γένους. Σημαντική διαπίστωση είναι επίσης το γεγονός ότι σε όσο περισσότερες εξωσχολικές μουσικές δράσεις εμπλέκονται τα παιδιά, τόσο θετικότερη είναι η στάση τους απέναντι και στις σχολικές εμπειρίες με τη μουσική (Lamont, 2002). Η Green (1999) επισημαίνει ότι οι μουσικές ταυτότητες συνδέονται τόσο με την εμπλοκή των ατόμων σε τυπικά μαθησιακά πλαίσια, όσο και με την ενασχόληση τους σε άτυπα πλαίσια. Οι διαφορετικές μουσικές διαδρομές των ατόμων σε τυπικά, μη- τυπικά και άτυπα πλαίσια συνθέτουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μουσικών ταυτοτήτων τους. Η αδυναμία της μουσικής μάθησης σε τυπικά πλαίσια να δημιουργήσει συνδέσεις με την καθημερινή μουσική κουλτούρα των μαθητών, προβάλλει ως πρόβλημα, γιατί αυξάνει το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών μουσικών εμπειριών των ατόμων και μειώνει την ικανοποίηση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό επισημαίνουν αποτελέσματα ερευνών όπως των Green (2002), Jaffurs (2006), και Κοκκίδου κ. συν. (2016).

Την επίδραση της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των παιδιών έχουν διαπιστώσει οι Boal-Palheiros και Hargreaves (2001), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η ακρόαση αγαπημένων μουσικών κομματιών εκτός σχολείου, όπως και η έκθεση των παιδιών στα διαφορετικά μουσικά ακούσματα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο και τη χρήση της τεχνολογίας επιδρά εξίσου ή και περισσότερο σε κάποιες περιπτώσεις, στη διαμόρφωση των μουσικών τους ταυτοτήτων, όπως και η εμπλοκή τους στην τυπική μουσική εκπαίδευση των σχολικών πλαισίων. Στην προαναφερθείσα έρευνα της Κοκκίδου κ. συν. (2016), διαφαίνεται ότι η τεχνολογία και τα MME αποτέλεσαν για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρώτη πηγή γνώριμιάς με τη μουσική όπως επίσης και μέσα διατήρησης και εμπλουτισμού των μουσικών ακουσμάτων. Η επίδραση αυτή γίνεται ακόμα πιο ισχυρή κατά την περίοδο της εφηβείας και κατά την πορεία ενηλικίωσής τους (Arnett, 1995· Smithrim & Uritis, 2004) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του χάσματος που δημιουργείται μεταξύ της μουσικής εμπλοκής στο σχολείο και της μουσικής εμπλοκής εκτός σχολείου. Αυτή η διχοτομία μεταξύ πλαισίων έχει αποτέλεσμα το μειωμένο ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στο μάθημα μουσικής στα σχολικά πλαίσια (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001· Griffin, 2009· Harwood, 1998· Harwood & Marsh, 2012· Ruismaki & Tereska, 2006).

Εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στην ενίσχυση κινήτρων για μουσική εμπλοκή των παιδιών επιτελεί η αυτοαντίληψη που έχουν για τη σχέση τους με τη μουσική. Τη σημασία της καλλιέργειας υψηλής μουσικής αυτοαντίληψης και η αναγκαιότητα για αναβάθμιση της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης για την ανάπτυξη θετικότερης

αυτοεικόνας, δεικνύει και η έρευνα της Κολιάδη-Τηλιακού (2007), η οποία εξέτασε τον τρόπο που βλέπουν μαθητές και μαθήτριες Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων στην Ελλάδα τις ικανότητες τους γύρω από τη μουσική και τον τρόπο που η μουσική τους αντίληψη σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σαφώς τη συσχέτιση μουσικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης για τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Η Lamont (2002) αναφέρει ότι η προσωπική τοποθέτηση των μαθητών για τη σχέση τους με τη μουσική (εάν δηλαδή αποκαλούν τους εαυτούς τους μουσικούς ή όχι), καθορίζει και τα κίνητρα εμπλοκής τους σε μουσικές δράσεις αλλά και τη μελλοντική δια βίου πορεία τους σε σχέση με τη μουσική (Lamont, 2002). Οι προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις των παιδιών αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους σε σχέση με τη μουσική διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία και σταθεροποιούνται κατά τη σχολική περίοδο, και έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη θεσμοθέτηση της σχέσης των ατόμων με τη μουσική. Οι Austin, Renwick και McPherson (2006) αναφέρουν ότι το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στην οικοδόμηση θετικής αυτό-αντίληψης των παιδιών για τις μουσικές τους ικανότητες. Προσθέτουν ότι η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες, όπως εκτέλεση σε μουσικά συγκροτήματα και μουσικές παρουσιάσεις και παραστάσεις ενισχύουν την ταυτότητα του μουσικού και την αυτό-αντίληψη της μουσικής ικανότητας. Το πιο πάνω ερευνητικό αποτέλεσμα συνδέεται και με την έρευνα των McCormick και McPherson (2003), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μουσικές παραστάσεις και δημόσιες μουσικές εκτελέσεις αποτελούν τον κύριο παράγοντα της διαμόρφωσης της ταυτότητας του μουσικού στα παιδιά.

Τη σημαντική επίδραση της διαμόρφωσης θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας των ατόμων σε σχέση με τη μουσική όσον αφορά στη δια βίου σχέση τους με τη μουσική πράξη, αλλά και όσον αφορά την υιοθέτηση ταυτότητας του μουσικού ατόμου, έχει εξετάσει και η Susan O' Neill (2007). Έχει αναπτύξει ένα θεωρητικό πλαίσιο που αποτελείται από έξι ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη μουσικής ταυτότητας. Αυτά είναι η αυτοπεποίθηση, ο χαρακτήρας, η δέσμευση, η σύνδεση, η ικανότητα και η συνεισφορά (confidence, character, commitment, connection, competence and contribution) (O' Neill, 2007, σελ. 469). Πιο συγκεκριμένα η αυτοπεποίθηση συνδέεται με την αντίληψη του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει στη μουσική, ενώ ο χαρακτήρας συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που αφορούν στις αποφάσεις, στις επιλογές, και στις αξίες τους σε σχέση με τη μουσική. Η δέσμευση αφορά στην υπευθυνότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα άτομο στο να διατηρεί μια σταθερή και συνεχή σχέση με τη μουσική, και η σύνδεση αφορά στην αίσθηση του «ανήκειν» σε μουσικές ομάδες και κοινωνικά σύνολα που σχετίζονται με τη μουσική δραστηριότητα. Η ανάπτυξη της μουσικής ταυτότητας συνδέεται τέλος με την ικανότητα και τη συνεισφορά, χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται μουσικές ιδέες, να κατανοεί τη μουσική, να μπορεί να

παίρνει μουσικές αποφάσεις και να επιλύει μουσικά προβλήματα (μουσική ικανότητα), τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο σε σχέση με άλλα άτομα (συνεισφορά). Ο συνδυασμός όλων των πιο πάνω χαρακτηριστικών καθορίζει μια θετική πορεία του ατόμου σε σχέση με τη μουσική, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη εγκαθίδρυση θετικής μουσικής ταυτότητας. Η Ο' Neill ορίζει ως θετική μουσική ταυτότητα την αντίληψη του ατόμου ότι είναι ή θα γίνει ένα μουσικό άτομο. Αυτή η ταυτότητα ενσωματώνει μουσικές εμπειρίες του ατόμου από το παρελθόν και το παρόν, όπως και προσδοκίες για το μέλλον, και αναδεικνύει τον τρόπο που κάθε άτομο βλέπει τον εαυτό του στο παρόν και στο μέλλον ως «μουσικό άτομο» σε σχέση πάντα με το κοινωνικό γίνεσθαι.

Η πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων αναδεικνύεται βασικός πυλώνας στην κατασκευή της μουσικής ταυτότητας του ατόμου. Η Διονυσίου (2007) αναφέρει ότι μουσική ταυτότητα ή πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, φαίνεται να είναι η μουσική ή οι πολιτισμικές εκφράσεις που καθορίζουν την αναγνωρισιμότητα κάποιου (σελ.24). Αυτό σημαίνει ότι η μουσική με την οποία επιλέγουν να ταυτιστούν τα άτομα (να ακούσουν, εκτελέσουν, δημιουργήσουν), αποτελεί έκφραση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, και επομένως δίνει πληροφόρηση για τις αξίες, θέσεις και στάσεις που υιοθετούν τα άτομα. Η έρευνα της Pieridou-Skoutella (2007) η οποία εξέτασε την κατασκευή των μουσικών ταυτοτήτων ελληνοκυπρίων μαθητών πρωτοβάθμιας, έχει δείξει ότι οι ταυτότητες των μαθητών επηρεάστηκαν τόσο από την ελληνική τους εθνότητα, όσο και από τα παγκόσμια μουσικά νοήματα στα οποία οι μαθητές έχουν πρόσβαση λόγω του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Σε έρευνα που διεξήγαγε με μαθητές και καθηγητές Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας η Διονυσίου (2007) αναδεικνύει την ανάγκη εξέτασης της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου μέσα από τους άξονες του «τοπικού», «εθνικού» και «παγκόσμιου» συγκεκριμένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν ότι η πορεία κατασκευής της μουσικής ταυτότητας των ατόμων καθορίζεται μέσα από μια προσωπική διαδικασία αναζήτησης από το τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Οι μουσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα φάνηκε να σχετίστηκαν σε αρχικό στάδιο από το παγκόσμιο επίπεδο σε μεγάλο βαθμό, αλλά αργότερα η συμμετοχή τους στα Μουσικά Σχολεία τους έδωσε σημαντικό εφόδιο να διαμορφώσουν τις μουσικές τους ταυτότητες και να κάνουν προσωπικές επιλογές. Αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι ενώ στο εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο τα μουσικά νοήματα κατευθύνονται από το ισχυρό μάρκετινγκ και τις πολιτικές κάθε κράτους, ο δρόμος διαμόρφωσης της ταυτότητας αποτελεί μια διαδικασία προσωπικής αναζήτησης του κάθε ατόμου η οποία αντλεί νοήματα από το τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η Διονυσίου καταλήγει ότι: «Οι μουσικοί του μέλλοντος δεν μπορεί να είναι άλλοι από μουσικούς με παγκόσμια συνείδηση αλλά ισχυρές τοπικές ρίζες, μουσικοί με ανοιχτούς ορίζοντες, με σεβασμό στο διαφορετικό αλλά με βαθιά γνώση του δικού τους» (Διονυσίου, 2007, σελ. 33).

Συμπεράσματα

Τα άτομα είναι φορείς μουσικών εμπειριών από τον καιρό της γέννησής τους από το οικογενειακό περιβάλλον αρχικά και μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες μεγαλώνουν αργότερα (Blacking, 1995· Jorgensen, 1997). Η άμεση συμμετοχή των ατόμων στον πολιτισμό (enculturation), δηλαδή η απευθείας και αβίαστη έκθεσή τους στη μουσική καθημερινότητα και στις σχετικές με αυτήν κοινωνικές πρακτικές (Campbell, 1991· Merriam, 1964· Welch & Adams, 2003), αποτελεί βασική μορφή μουσικής μάθησης. Η Green (1999) επισημαίνει ότι η μουσική εμπειρία που βιώνεται στις διαφορετικές διαδρομές που επιλέγουν να ακολουθήσουν τα άτομα στη μουσική μάθηση, μόνα ή σε ομάδες, εμπεριέχει νοήματα τα οποία οικοδομούνται σε σχέση με τη διαδικασία σύνθεσης, διανομής και κατανάλωσης της μουσικής. Τα νοήματα που αντλούν τα άτομα με την εμπλοκή τους στα διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (τυπικά και άτυπα) καθορίζει και τη σχέση τους με τη μουσική (Hargreaves & North, 1997).

Η κοινωνική ψυχολογία προσφέρει πλαίσιο εξέτασης της έννοιας της μουσικής ταυτότητας, διερευνώντας τον τρόπο που οι πολυδιάστατες μουσικές εμπειρίες των ατόμων, οι πρακτικές που υιοθετούνται στα διαφορετικά πλαίσια μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι κοινωνικές ομάδες καθορίζουν τις μουσικές ταυτότητες των ατόμων (Hargreaves & North, 1999). Οι έρευνες που αφορούν στη διαμόρφωση και οικοδόμηση των μουσικών ταυτοτήτων παρουσιάζουν τη διαδικασία αυτή ως μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και η οποία καθορίζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο, ηλικία) πάντα σε σχέση με τα μουσικά νοήματα που αντλεί από την αλληλεπίδραση και εμπλοκή του στο κοινωνικό πλαίσιο σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Όλες αυτές οι εμπειρίες και βιώματα των ατόμων σε μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη συνεχή διαδικασία επηρεάζουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη σχέση που αναπτύσσουν τα άτομα με τη μουσική, γι' αυτό και δεν θα πρέπει να περνούν απαρατήρητες από την κοινότητα της μουσικής παιδαγωγικής. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, η σχέση μεταξύ μαθητή και μουσικοπαιδαγωγού, η μουσική δημιουργία με φίλους μέσα από αλληλεπίδραση, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, η συμμετοχή σε παραστάσεις και παρουσιάσεις, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η οποία μεταφράζεται ως θετικό εσωτερικό κίνητρο για μουσική εμπλοκή, αλλά και ως προϋπόθεση για δια βίου μουσική δράση.

Η θεωρία της οικοδόμησης μουσικών ταυτοτήτων διαμορφώνει μια καινούρια προοπτική στη μουσική εκπαίδευση και καθορίζει νέες βάσεις στη διαδικασία μουσικής μάθησης και δια βίου ενασχόλησης με τη μουσική πράξη. Ως μουσικοπαιδαγωγοί οφείλουμε να εγκύψουμε στις διαφορετικές και μοναδικές μουσικές ταυτότητες των μαθητών μας, χωρίς να περιθωριοποιήσουμε κανέναν. Τα

αποτελέσματα ερευνών που έχουν εξετάσει το ζήτημα των μουσικών ταυτοτήτων ατόμων και ομάδων σε όλο το ηλικιακό φάσμα αναδεικνύουν πως η μουσική εμπειρία αποτελεί κεντρικό άξονα της διαδικασίας διαμόρφωσης μουσικών (Elliott & Silverman, 2017). Η καθημερινή ενεργή εμπλοκή των ατόμων με τη μουσική πράξη, σε τυπικά, άτυπα ή ψηφιακά πλαίσια, όπως και τα «συστατικά» που συγκροτούν τα διαφορετικά αυτά πλαίσια (περιβάλλον, συμμετέχοντες, ρόλοι, ρεπερτόριο, δραστηριότητες), αποτελούν τον πυρήνα οικοδόμησης του μουσικού εαυτού. Σήμερα ειδικότερα, καθώς η μουσική εμπειρία για το άτομο διευρύνεται και εμπλουτίζεται με πολλές επιμέρους εκφάνσεις, στην ρευστότητα και πολυπλοκότητα των νέων κοινωνικών συνθηκών, αναδύεται εκ νέου η ανάγκη προσέγγισης της μουσικής ταυτότητας και των μουσικών κουλτούρων (Κοκκίδου, 2016).

Η μουσική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχουν τα βιώματα και οι προσωπικές εμπειρίες στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των ατόμων σε σχέση με τη μουσική, συνίσταται να εστιάζει σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις καινούριες κοινωνικές συνθήκες και σέβονται τις διαφορετικές μουσικές ταυτότητες. Όπως αναφέρει η Φοράρη (2007) το μάθημα της μουσικής θα πρέπει να έχει νόημα σε όλους και στον κάθε ένα ξεχωριστά. Έχοντας ως αφετηρία τον αναστοχασμό γύρω από το «γιατί», «πώς», «πότε», «πού» και «τι» της μουσικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα δράσεών της (εκτέλεση, ακρόαση, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση), η εκπαιδευτική κοινότητα αφουγκράζεται τις ανάγκες των ατόμων για μουσική εμπλοκή εντός και εκτός σχολικών πλαισίων με ευαισθησία στις προσωπικούς τους προτιμήσεις, και στο κοινωνικοπολιτισμικό τους συγκείμενο.

Βιβλιογραφία

- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' Uses of Media for Self – Socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 619-533.
- Austin, J. Renwick, J., & McPherson, G. E. (2006). Developing motivation. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 213-238). Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-34.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music – making. *Psychology of Music*, 29(4), 403-23.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*. University of Chicago Press.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. <https://doi.org/10.1017/s0265051701000213>
- Borthwick, S. J., & Davidson, J. W. (2002). Developing a child's identity as a musician: a family 'script' perspective. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 60-78). Oxford University Press.

- Βούβαρης, Π. (2007). Οικείο πολιτισμικό πλαίσιο και δημιουργική έκφραση στο πιάνο: μια εναλλακτική προσέγγιση στο πιάνο. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Μουσική Παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας (Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 81-91). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Butterworth, G. (1992). Context and cognition in models of cognitive growth. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing* (pp. 1-13). Lawrence Erlbaum.
- Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting Family Scripts: Improvisation and Systems Change*. Guilford Press.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross cultural guide to music teaching and learning*. Schirmer Books.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Crook, C. (2000). Motivation and the ecology of collaborative learning. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. E. Miell (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning* (pp. 161–178). Free Association Books.
- Davidson, W. J. (2017). Performance Identity. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. E. Miell, D. (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 364-382). Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2011). *Music in action: Selected essays in sonic ecology*. Ashgate Publishing.
- DeNora, T. (2017). Music – Ecology and Everyday Action: Creating, Changing and Contesting Identities. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. E. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 46-62). Oxford University Press.
- Διονυσίου, Ζ. (2007). «Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνηση της Πολιτισμικής Ταυτότητας των νέων. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Μουσική Παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας (Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 23-34). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Elliot, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: a philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2017). Identities and Musics: Reclaiming personhood. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell, D. (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 27-45). Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton.
- Jaffurs, S. E. (2006). The intersection of the informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4(20).
<http://www.intljcm.com/current.html>
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search on music education*. University of Illinois Press.

- Folkestad, G. (2002). National identity and music. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. E. Miell (Eds), *Musical Identities* (pp. 151-162). Oxford University Press.
- Froehlich, H. (2009). Music Education and Community: Reflections on 'Webs of Interaction' in School Music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 85-107. http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich8_1.pdf
- Georgii-Hemming, E. (2006). Personal experiences and professional strategies. *Music Education Research*, 8(2), 217-36.
- Gergen, K. (1994). *Toward Transformation in Social Knowledge* (2nd ed.). Sage.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin
- Graafsma, T. L. G. (1994). Psychoanalysis. In H. D. Grotevant, H. A. Bosma, D. J. De Levita, & T. L. G. Graafsma (Eds.), *Identity and Development* (pp. 21-40). Sage Publications.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester University Press.
- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts, *Music Education Research*, 1(2), 159-170.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Limited.
- Griffin, S. M. (2009). Listening to children's musical perspectives: in- and out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161-177.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). What Are Musical Identities and Why Are They Important? In MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. and North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.
- Harwood, E. E. (1998). Music learning in context: A playground tale. *Research Studies in Music Education*, 11, 52-60.
- Harwood, E. & Marsh, K. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education* (pp. 321-340). Oxford University Press.
- Higgins, K. M. (1997). Musical Idiosyncrasy and Perspectival Listening. In J. Robinson (ed.), *Music and Meaning* (pp. 83-102). Cornell University Press.
- Howe, M. J. A. and Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: the family and musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.
- Jorgensen, E. (1997). *In search of Music Education*. University of Illinois Press.

- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-48.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 3-36). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ., Αολάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάτκου, Α., Χρυσάφη, Β. & Χρυσάφη, Ε. (2016). Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές ταυτότητες. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 230-239). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2007). Η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση μαθητών μουσικών γυμνασίων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 50-75.
- Kroger, J. (1993). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (2nd ed.). Routledge.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D., & Miell, D. (Eds.), (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67–80). Sage Publications, Inc.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Miell, D. E., & MacDonald, R. A. R. (2000). Children's creative collaborations: the importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development*, 9, 348-369.
- Mills, M. M. (2008). *The effects of participation in a community children's choir on participants' identity: An ethnographic case study*. [Doctoral dissertation, Michigan State University]. Dissertation Abstracts International, 69/04A.
- O'Neill, S. A. (2007). Positive youth musical engagement. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 461-474). Oxford University Press.

- Pieridou-Skoutella, A. (2007). The construction of national musical identities by Greek Cypriot primary school children - implications for the Cyprus music education system. *British Journal of Music Education*, 24(3), 351-366.
- Ruismaki, H. & Tereska, T. (2006). Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teachers' self-concept in music and success in music education (during student age). *European Early Childhood Research Journal*, 14(1), 113-130.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smithrim, K. & Upitis, R. (2004). Music for life: Contaminated by peaceful feelings. In L. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 74-86). Canadian Music Educators' Association.
- Tajfel, H. (Ed.) (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Academic Press.
- Thorne, A. (2004). Putting the person into social identity. *Human Development*, 47, 361-365.
- Τσακίριδου, Ε. & Κοκκίδου, Μ. (2009). Η διερεύνηση της σχέσης των σπουδών μουσικής με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 73-93.
- Φοράρη, Α. (2007). Μουσικές Ταυτότητες και Εκπαίδευση. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Μουσική Παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας (Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 114-122). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welch, G. F. & Adams, P. (2003). *How is Music Learning Celebrated and Developed?* BERA.

Η Δρ. **Μαρία Παπαζαχαρίου - Χριστοφόρου**, είναι μουσικοπαιδαγωγός, Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Τεχνών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Συντονίζει και διδάσκει μαθήματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο στη Μουσική Παιδαγωγική στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και είναι Συντονίστρια του Διδακτορικού προγράμματος στη Μουσική. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τις κοινωνιολογικές διαστάσεις της μουσικής παιδαγωγικής, τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία, και τη δια - βίου μουσική ενασχόληση και ευζωία. Εργάστηκε στη Δημόσια Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο ως μουσικοπαιδαγωγός για 25 χρόνια (1993-2018) και υπηρέτησε επίσης από τη θέση της Συμβούλου Μουσικής Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Λειτουργού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου για τη Μουσική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση. Συμμετέχει ενεργά σε ερευνητικά προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς μουσικής και ερευνητές από όλο τον κόσμο και έχει παρουσιάσει ερευνητικές εργασίες σε Διεθνή Συνέδρια στην Κύπρο και στο εξωτερικό. Είναι επίσης ιδρυτής και διευθύνει την ερευνητική μονάδα Δια-Βίου Μουσικής Ενασχόλησης του Κέντρου Αριστείας για την Έρευνα SOSCIEATH στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η ερευνητική μονάδα έχει ως αποστολή της να προάγει και εκπονεί καινοτόμες έρευνες στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής από τη βρεφική ηλικία αναδεικνύοντας τη δύναμη της

μουσικής ενασχόλησης στην ευζωία των ατόμων.
E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

Musical identity, and its construction in the various music teaching-learning contexts: theoretical framework

Maria Papazachariou – Christoforou

The concept of musical identity as well as the processes of its construction and shaping, reveals to be a significant issue of current music pedagogy. Exploring and understanding both the key pillars that define the concept of musical identity (individual and social) as well as the factors that influence and regulate the dynamic interactive process of its construction, are central to the educational community of music education. Individuals take different and diverse pathways for their musical growth. The components and characteristics of each and every music teaching-learning context, e.g. approach, conditions, different people involved in music engagement, are central in building musical identities, shaping new perspectives and defining the axes of contemporary music education. Thus, this article examines the theoretical framework of the concept of musical identity, as well as the factors and conditions that effect its construction, raising questions about how it can guide the pedagogical approaches of music education to enhance lifelong music engagement for individuals.

Key words: musical identity, musical experience, music teaching-learning contexts

Dr Maria Papazachariou – Christoforou, is a music educator and currently a Lecturer in Music Education at the Department of Arts at the European University of Cyprus. She directs and teaches courses in undergraduate, postgraduate and doctorate program in Music Education at European University Cyprus, and she is the Coordinator of the Ph.D. program in Music. Her research interests include sociological dimensions of music pedagogy, music education in early childhood, and lifelong music engagement and wellbeing. She has worked in Public Primary Education in Cyprus as a music educator for 25 years (1993-2018) and served also from the position of Director Officer at the Pedagogical Institute Cyprus for Music Education in Early Childhood and Primary Education. She is actively involved in music education research projects in collaboration with music educators and researchers all over the world, and she has presented research papers in International Conferences in Cyprus and abroad. She is also the founder and director of the LifeLong Music Engagement Research Unit at the Centre of Excellence in Research SOSIEATH at European University Cyprus. The Research Unit has a unique mission to engage in innovative research in the area of music making from early childhood illustrating the power of music engagement of all ages to enhance well-being.

E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

Η μουσική ως βασικός παράγοντας επικοινωνίας ανάμεσα στο γονέα και το βρέφος

Δημήτρης Μπατσής, Αλεξάνδρα Νούσια

Στην παρούσα βιβλιογραφική μελέτη δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μουσική ως βασικό μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στον γονέα και το βρέφος. Το παιδικό τραγούδι και τα νανουρίσματα αποτελούν πρώτιστη επικοινωνιακή δίοδο ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί, ενισχύοντας την τρυφερότητα και τη συναισθηματική τους εγγύτητα. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία ασφαλούς δεσμού και συνεπώς μίας ασφαλούς προσκόλλησης μεταξύ μητέρας και βρέφους. Η χρήση της μουσικής ως βασικού εργαλείου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας ερευνάται στις πειραματικές μελέτες του Carnegie Hall της Wolf και της μεθόδου SALTMusic της Pitt, στις οποίες γίνεται και ειδική αναφορά. Βασικό συμπέρασμα των δυο μελετών μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας με συμμετέχοντες γονείς και παιδιά, ήταν ότι η χρήση της μουσικής στο σύνολό της, αλλά και η εκτέλεση συγκεκριμένων μουσικών δραστηριοτήτων κατάλληλων για βρέφη και νήπια, καλλιεργεί, υποστηρίζει και βελτιστοποιεί σημαντικά τη μεταξύ τους επικοινωνία. Επιπλέον συνεισφέρει στη δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού καθώς ενισχύει σημαντικά και ενδυναμώνει τη δυαδική σχέση γονέα- παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, επικοινωνία, θεωρία ασφαλούς δεσμού, έμβρυο - βρέφος

Εισαγωγή

Πολυάριθμες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με την επιρροή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη χρήση της ως βασικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ μητέρας και βρέφους (Children's Medical Group, 2018· Sarrazin, 2016· Brown, 2012). Η Sarrazin (2016) αναφέρει, πως τα βρέφη έχουν εκ φύσεως επαφή με τη μουσική. Συνεπώς, ανταποκρίνονται χωρίς δυσκολία σε μουσικά και ηχητικά ερεθίσματα, επικοινωνούν και μαθαίνουν μέσα από τη μουσική, καθώς η ίδια ευνοεί την νοητική τους ευημερία και πνευματική τους ανάπτυξη.

Οι Papatzikis & Papatziki (2015), αναφερόμενοι στη θεωρία των δυναμικών δεξιοτήτων, συγκλίνουν στο γεγονός, ότι τα παιδιά στους πρώτους μήνες μέχρι και το πρώτο έτος της ζωής τους αρχίζουν να αναλύουν, να κατανοούν και να επικοινωνούν, είτε με μεμονωμένες είτε με πολλαπλές πληροφορίες αισθητηριακών πληροφοριακών συνόλων και συστημάτων, φτάνοντας σε ένα επίπεδο γνωστικής ανάλυσης και επικοινωνίας. Επομένως, η επικοινωνία μεταξύ βρεφών και γονέων δε μπορεί να χαρακτηριστεί μόνο ως μια ακουστική εμπειρία. Αντίθετα πρόκειται για μια πολυαισθητηριακή εμπειρία επικοινωνίας, καθώς περιλαμβάνει παραπάνω από μία αισθήσεις όπως η όραση, η αφή και η όσφρηση. Ενώ τα παιδιά αναπτύσσονται, είναι

σε θέση να κατανοήσουν, να χειριστούν και να επικοινωνήσουν με απλά σύνολα ή συστήματα κινήσεων, βασικά συναισθήματα και λειτουργίες. Έτσι, αποκτούν την ικανότητα επεξεργασίας και σύνθετης ανάλυσης πληροφοριών (συγκαταλεγόμενων και των μουσικών).

Οι γονείς από την άλλη, επιθυμούν, αλλά και οφείλουν, να βρίσκουν συνεχώς βελτιωμένους, αποτελεσματικότερους και πιο οικείους τρόπους να επικοινωνούν με τα παιδιά τους, καθώς η καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και τέκνων θα βοηθήσει τα τελευταία να αναπτύξουν τις ικανότητες τους για ώριμο διάλογο και θετική ψυχολογία. Ερευνητές, όπως οι Jucan & Simion (2015) και Volchegorskaya & Nogina (2014), έχουν βρει στοιχεία περί της ωφέλειας της μουσικής στην εκφραστικότητα των παιδιών και έχουν αντιληφθεί, πως η μουσικότητα αποτελεί σημαντικό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης τρυφερότητας, μεταξύ γονέων και βρεφών/νηπίων. Η μουσική αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο και μια μορφή συναισθηματικής έκφρασης, που διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στα βρέφη. Το ένστικτο του παιδιού για άμεση συμμετοχή και δράση του δίνει την ευκαιρία να πειραματιστεί και να εκφραστεί μέσω της κίνησης, της φαντασίας και του αυθορμητισμού (Bergeson & Trehub, 1999). Με το τραγούδι, τη δημιουργία μουσικής και τα νανουρίσματα, οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα βρέφη τους, δημιουργούν από νωρίς δεσμούς μαζί τους και ρυθμίζουν τη ψυχοσύνθεσή τους (Burke, 2018· Wolf, 2016· Sarrazin, 2016· Parousek & Parousek, 1981). Για αυτό, θεωρήθηκε σημαντικό να γίνει αναφορά σε κάποια καίρια ευρήματα της εκτενούς έρευνας, όσον αφορά το ζήτημα της μουσικής σε πολύ νεαρές ηλικίες και τον τρόπο με τον οποίο η ίδια συμβάλλει στην επικοινωνία μητέρας και βρέφους.

Ακουστικές εμπειρίες νεογνών και εμβρύων: πρώιμη επικοινωνία μεταξύ μητέρας

Ενδομήτριες ακουστικές εμπειρίες των νεογνών

Κοινή επιστημονική γνώμη αποτελεί πλέον το γεγονός, ότι ο άνθρωπος, ήδη πριν γεννηθεί, δύναται να έχει ακουστικές εμπειρίες και να αντιδρά σε αντίστοιχα ερεθίσματα. Η αντίδραση αυτή στα διάφορα ηχητικά ερεθίσματα καταδεικνύει, πως η μουσική επιδρά στην ανθρώπινη ύπαρξη ήδη από την προγεννητική ηλικία. Όπως έχει, άλλωστε, παρατηρηθεί, τα βρέφη ακόμη και προγεννητικά είναι δραστήριοι και ικανοί ακροατές (Burke, 2018· Arabin, 2002). Βάσει ανατομίας, τα αυτιά του εμβρύου αναπτύσσονται, ήδη, όταν το ίδιο είναι 0.9 χιλιοστά, ενώ, ο κοχλίας του μέσου αυτιού έχει διαμορφωθεί σε τελικό στάδιο, ήδη, στις 24 εβδομάδες. Αν και οι απόψεις των ειδικών δίστανται ελαφρώς πάνω στο ζήτημα, η ευρύτερη θεωρία είναι, πως ένα έμβρυο αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά σε εξωτερικούς ήχους μεταξύ των 19 (Herper & Shahidullah, 1994) και 25 εβδομάδων (Burke, 2018) κύησης. Το τελευταίο τρίμηνο της κύησης το έμβρυο αντιδρά, πλέον, και κινητικά στα εξωτερικά

ακούσματα, καθώς έχει διαμορφωθεί πλήρως η ακουστική του λειτουργία (Abrams et al., 1998· DeCasper & Spence, 1986).

Καθώς το ακουστικό σύστημα συνεχίζει να αναπτύσσεται, οι αντιδράσεις στους ήχους γίνονται πιο εκλεπτυσμένες, με ερευνητικά δεδομένα να αποδεικνύουν, πως κατά το τρίτο τρίμηνο κύησης τα έμβρυα αναγνωρίζουν και αντιδρούν νοητικά και κινητικά στη φωνή και τον καρδιακό παλμό της μητέρας, (Burke, 2018· Ilari, 2002· Hepper & Shahidullah, 1994· Abrams & Gerhardt, 2000). Οι ήχοι αυτοί, σε αντίθεση με τους εξωτερικούς ήχους, μεταδίδονται στο έμβρυο μέσω του πλακούντα. Αυτός είναι κι ο σημαντικότερος λόγος που σημειώνονται αλλαγές τόσο στις κινήσεις, όσο και στον καρδιακό παλμό των εμβρύων, όταν ακούνε τη μητρική φωνή (Ilari 2002). Όπως έχει τονιστεί, οι μέλλουσες μητέρες αντιλαμβάνονται ξεκάθαρες κινήσεις ως απάντηση στα ηχητικά ερεθίσματα, που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, κατά το τρίτο τρίμηνο της κύησης.

Όσον αφορά τους εξωμήτριους ήχους, συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής, τα έμβρυα δύνανται να ακούσουν τη μουσική, που η ίδια η μητέρα ακούει κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Συνεπώς, είναι ικανά να βιώσουν από πολύ νωρίς μια ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων (Burke, 2018· Arabin, 2002). Μάλιστα, έχει αποδειχθεί, πως μετά τη γέννησή τους τα βρέφη, συχνά, προτιμούν ορισμένες από τις ακουστικές εμπειρίες, που βίωσαν ως έμβρυα (Burke, 2018· Lecanuet & Schaal, 1996).

Σύμφωνα με την Arabin (2002), η προγεννητική έκθεση στους ήχους μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στα συμπεριφορικά μοτίβα των νεογέννητων. Όπως η ίδια αναφέρει, τα ηχητικά ερεθίσματα, τα οποία θυμίζουν ήχους που ακούστηκαν ενδομήτρια, μπορούν να λειτουργήσουν ως επιπλέον κίνητρο στον θηλασμό, αλλά και να βοηθήσουν το βρέφος να κοιμηθεί. Επίσης, αναφέρει ένα πείραμα, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ομιλία και μουσική κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης: στο γκρουπ που εκτέθηκε μόνο σε ομιλία, μόνο το 58% των συμπεριφορικών μεταβλητών στα νεογέννητα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως θετικές (π.χ. το βρέφος να μπορεί να καθισχυχαστεί εύκολα), 16% αμφιλεγόμενες και 26% αρνητικές (π.χ. κλάμα για απροσδιόριστο λόγο, ανάγκη για συνεχή προσοχή). Αντιθέτως, στο γκρουπ που άκουγε μουσική, το 90% των νεογέννητων παρουσίασαν φανερά θετικές συμπεριφορές στην πλειοψηφία των καταστάσεων. Επομένως, η αφιέρωση χρόνου από τις εγκύους αποκλειστικά στην ακρόαση μουσικής, χωρίς άλλα ακουστικά ή γενικότερα εξωτερικά ερεθίσματα, μπορεί να αποτελέσει σημαντική θετική παρέμβαση για το έμβρυο (Arabin, 2002). Η ακρόαση είναι προφανώς ζωτικής σημασίας στην μουσική εξέλιξη του παιδιού και για αυτό η Burke (2018) υποστηρίζει, πως, στην ουσία, η μουσική παιδεία μπορεί να θεωρηθεί, ότι ξεκινά ενδομητρίως.

Περίοδος 0-12 μηνών

Η έρευνα έχει δείξει, ότι τα νεογνά ακούν και αντιδρούν, ήδη, από το πρώτο εικοσιτετράωρο μετά τη γέννα (Wolf, 2016). Μάλιστα, είναι ικανά να διακρίνουν μία

ανδρική από μία γυναικεία φωνή, καθώς και άλλους οικείους ήχους, δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση σε ήχους και τραγούδια που άκουσαν κατά την ενδομήτρια ζωή τους. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, και προτιμούν τη φωνή της μητέρας τους από τη φωνή οποιασδήποτε άλλης γυναίκας (Burke, 2018· Ilari, 2002· Abrams & Gerhardt, 2000).

Οι πρώτες μουσικές έννοιες, που αντιλαμβάνεται ένα βρέφος, είναι η ένταση, η χροιά, η χρονική διάρκεια και αργότερα, η τονικότητα και η αρμονία (Thorpe, 1986). Στους 6 – 24 μήνες ζωής του, το βρέφος είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει διαφορές ή και αλλαγές στη χροιά, στο τονικό ύψος, στην ένταση του ήχου (Μπακατσή, 2008) και στα ρυθμικά μοτίβα (Flom, Gentile & Pick, 2008· Ilari, 2002). Οι Trehub και Thorpe (1989) σε πείραμά τους διαπίστωσαν πως τα βρέφη μπορούν να κατηγοριοποιήσουν ηχητικές ακολουθίες με βάση το ρυθμικό μοτίβο και την ταχύτητά του. Αποδεικνύεται, επομένως, η ικανότητα των βρεφών να επεξεργάζονται περίπλοκα ρυθμικά μοτίβα. Ταυτόχρονα, τα βρέφη φαίνεται, πως δείχνουν προτίμηση στο ρυθμό της μουσικής και όχι στους θορύβους (Burke, 2018). Οι Winkler, Haden, Ladinig, Sziller και Honing (2009) διαπίστωσαν, επίσης, σε ένα πείραμά τους με 14 υγιή νεογνά, πως παρεμβαίνοντας στον παλμό μιας ηχητικής ρυθμικής ακολουθίας τα τελευταία μπορούν να αντιληφθούν τον ρυθμό ενός κομματιού και να διακρίνουν τις παρεμβάσεις. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε παρακολουθώντας και μετρώντας την ηλεκτρική διέγερση / αντίδραση του εγκέφαλου των βρεφών στους ήχους. Σχετικά με το ρυθμό και τη χρονική αξία, μελέτες έχουν δείξει, ότι τα νεογνά είναι ευαίσθητα σε ορισμένα χρονικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα στη διάρκεια ενός ήχου και στην αναγνώριση της περιοδικής επανάληψης σε ηχητικά μοτίβα (Stefanics, 2007). Επίσης, τα βρέφη είναι σε θέση να ανιχνεύσουν το ρυθμό στην μουσική, καθώς, παραδόξως, είναι ικανά να μάθουν πιο εύκολα τα ρυθμικά πρότυπα διαμέσου των ενηλίκων και είναι βιολογικά ικανά να αντιληφθούν το νόημα του ρυθμού από τα πρώτα στάδια της ζωής τους (Hannon & Trehub, 2005).

Σε έρευνα της Thorpe (1986) τα βρέφη μπορούσαν να εντοπίσουν αλλαγές στο τονικό ύψος σε μια ποικιλία διαστημάτων τα οποία σχηματίζονται ανάμεσα στους τόνους. Τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, απέδειξαν, επίσης, πως τα βρέφη μπορούν να κατανοήσουν λεπτομέρειες ακόμη και για την μικρότερη μουσική μετάβαση στο τονικό ύψος, η οποία κατά τη Δυτική Ευρωπαϊκή μουσική είναι το ημιτόνιο. Αναφορικά με τους ήχους και τη μελωδία, το βρέφος αναπτύσσει από νωρίς σχέση με αντικείμενα, που παράγουν ηχητικά ερεθίσματα. Τα νεογνά αρέσκονται να κάνουν πειραματισμούς με τα αντικείμενα και να παράγουν διαφορετικούς ήχους. Η δυνατότητα παραγωγής ήχου, που διαθέτουν ορισμένα αντικείμενα (όπως, για παράδειγμα, το αγαπημένο παιδικό παιχνίδι της κουδουνίστρας), ενθουσιάζει τα βρέφη, ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Ως συνέπεια, είναι σε θέση να συνδυάσουν μία μελωδία με το τονικό ύψος, πριν καν αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες (Burke, 2018· Wolf, 2016). Στην ηλικία των 3-6 μηνών, είναι ικανά να αντιδρούν ενεργητικά σε μουσικά ερεθίσματα και να ανταποκρίνονται σε αυτά με

ευχαρίστηση και έκπληξη. Σε επόμενο στάδιο, σωματοποιούν τα ερεθίσματα που δέχονται με διάφορες κινήσεις του σώματος και χειρονομίες. Παρατηρείται πως, η σχέση των βρεφών με τη μουσική αναπτύσσεται ραγδαία, καθώς λίγο αργότερα, μεταξύ των 6-12 μηνών, δύνανται να κατηγοριοποιούν με διάφορους τρόπους αυτά τα ερεθίσματα, να αντιλαμβάνονται τον τρόπο εκτέλεσης ενός τραγουδιού και να προσπαθούν να το τραγουδήσουν (Burke, 2018).

Ο ρόλος της μουσικής στην ενίσχυση του δεσμού ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος

Τα βρέφη έρχονται σε επαφή με ήχους και μουσικά ερεθίσματα από την εμβρυϊκή τους ηλικία (Wolf, 2016). Μετά από ειδική μελέτη, έχει παρατηρηθεί, ότι η μητρική φωνή, οι χτύποι της μητρικής καρδιάς, αλλά και τα ενδομήτρια μουσικά ακούσματα, επιδρούν θετικά στα συμπεριφορικά μοτίβα του νεογνού, ηρεμώντας το βρέφος.

Τα βρέφη είναι πολύ ευαίσθητα στην ιδιοσυγκρασία και την αυθεντικότητα των προσωδικών και μελωδικών εκφράσεων του επικοινωνιακού τους συντρόφου, καθώς και στο συναισθηματικό συντονισμό, που εκφράζεται μέσα από τον τόνο της φωνής, χειρονομίες και κινήσεις (Trevarthen, 2015). Μετά την εγκυμοσύνη, μεταξύ μητέρας και βρέφους έχει δημιουργηθεί ένα ιδιαίτερο κανάλι επικοινωνίας, της μητρικής φωνής. Και αυτό διότι, όπως έχει αποδειχθεί (Kisilevsky, Hains & Jacquet, 2004), ο ήχος της μητρικής φωνής είναι αυτός που προκαλεί τη μεγαλύτερη αισθητική διέγερση στο έμβρυο. Τα εκφραστικά, μη λεκτικά φωνήματα αποτελούν ένα από τα πρώτα στοιχεία, με τα οποία οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους. Η αμοιβαία, λυρική επικοινωνία ανάμεσα στον γονέα και το παιδί παρέχει ένα πλαίσιο για υγιή ανάπτυξη, όπως είναι εμφανές σε όλους τους πολιτισμούς (Trevarthen, 2015· Burke, 2018).

Ως εκ τούτου, η ακουστική εμπειρία του νεογνού, τόσο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όσο και μετά τη γέννηση, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προδρόμους επικοινωνίας και δημιουργίας ενός ασφαλούς δεσμού μεταξύ μητέρας και βρέφους (Wolf, 2016· Hallam, 2010· Arabin, 2002· Hepper & Shahidullah, 1994). Η σύνδεση αυτή μεταξύ μητέρας-βρέφους κατά τη διάρκεια της κύησης σηματοδοτεί τη γενικότερη σχέση και επικοινωνιακή επαφή της μητέρας με το βρέφος στο μέλλον (Τζανάκης & Αϊλαμάκης, 2002).

Με τον όρο «δεσμός μητέρας-βρέφους», αναφερόμαστε στη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby. Ο Bowlby με τον όρο προσκόλληση, δηλώνει τον έντονο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας ή άλλων προσώπων (φροντιστές), που συμμετέχουν στην καθημερινή φροντίδα του κατά το πρώτο έτος της ζωής του. Είναι μια στενή σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία στοργή και επιθυμία των ατόμων να βρίσκονται μαζί (Bretherton, 1992· Bowlby, 1958). Μετέπειτα έρευνα απέδειξε, ότι η ασφαλής προσκόλληση του βρέφους με την μητέρα/φροντιστή του, η σχέση, δηλαδή, που δημιουργεί η μητέρα με το

βρέφος, είναι καθοριστική για την περαιτέρω πορεία υγιούς ανάπτυξης και ευεξίας του ατόμου (Hallam, 2010· Denham, Renwick & Holt, 1991). Οι πρώτες επικοινωνιακές εμπειρίες συμβάλλουν στην ασφαλή προσκόλληση μητέρας - βρέφους και επηρεάζουν τη νευρολογική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους. Υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία, σχετικά με τη σχέση και τη θετική συμβολή της μουσικής και του τραγουδιού στις αλληλεπιδράσεις μητέρας-βρέφους, στην προσκόλληση, στη συναισθηματική ρύθμιση και στην υγεία των βρεφών (Creighton, 2011). Η δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού μεταξύ μητέρας και βρέφους ξεκινά από την αρχή της εγκυμοσύνης και κορυφώνεται κατά τη διάρκεια και μετά τη γέννηση του βρέφους, με τον πρώτο χρόνο να χαρακτηρίζεται ως ο πιο σημαντικός στην εδραίωση μιας ασφαλούς προσκόλλησης (Arabin, 2002· Bretherton, 1992· Denham, Renwick & Holt, 1991).

Η επικοινωνιακή μουσικότητα στην αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους

Η μουσική ενισχύει σημαντικά την επικοινωνία γονέα - βρέφους και την μεταξύ τους σχέση. Μελέτες, σχετικές με τη διαδικασία της πρώιμης ανάπτυξης και τον τρόπο με τον οποίο αυτή ενισχύεται κατά την τυπική και άτυπη μάθηση, δείχνουν, ότι η επικοινωνιακή επαφή μέσω της μουσικής είναι ζωτικής σημασίας, καθώς ενισχύει τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος ανάπτυξης για το νεογνό (Landry, Smith, & Swank, 2006). Μέσω της καθημερινής μουσικής διάδρασης γονέα και παιδιού, ενισχύεται η ικανότητα έκφρασης του βρέφους, αναπτύσσονται τα ψυχοκινητικά και σωματικά χαρακτηριστικά του και καλλιεργείται το πνεύμα του. Από τη γέννησή του μέχρι την ηλικία των 6 μηνών, το νεογνό χρησιμοποιεί το κλάμα του ως πηγή παραγωγής ήχου και επιθυμίας για επικοινωνία με τους γονείς του. Επιπλέον, με το κλάμα αποζητά την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών, παίζει, αλληλεπιδρά και εκτονώνει την ενέργειά του.

Κατά τους Parousek και Parousek (1981), τα μουσικά στοιχεία στη φωνή του γονέα/κηδεμόνα τραβούν την προσοχή του βρέφους, το ηρεμούν και το διευκολύνουν να αναγνωρίσει τον ομιλητή. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι ένα αρχικό στάδιο της ανάλυσης του λόγου από τα βρέφη είναι η αντίληψη/αναγνώριση της θεμελιώδους συχνότητας μιας φωνής, η οποία είναι ανάλογη του μελωδικού σχήματος ενός μουσικού κομματιού. Αυτό επιτρέπει στα βρέφη να αναγνωρίζουν τη φωνή του κηδεμόνα τους από την χαρακτηριστική της μελωδικότητα.

Σύμφωνα με την Sarrazin (2016), υπάρχει πληθώρα απλών καθημερινών μεθόδων και δραστηριοτήτων, που θα μπορούσαν οι γονείς να επιστρατεύσουν, ώστε να δραστηριοποιηθούν τα βρέφη τους, όσον αφορά τις αισθήσεις τους και κυρίως την ακοή τους. Σε αυτό το σημείο το μουσικό παιχνίδι δημιουργεί και ενισχύει τον ιδιαίτερο προσωπικό δεσμό μεταξύ ενός ενήλικα (συνήθως γονέα ή κηδεμόνα) και ενός βρέφους ή νηπίου. Για τα νεογέννητα και τα πολύ μικρά παιδιά τα μελωδικά

στιχάκια, με την ταυτόχρονη υποβοηθούμενη κίνηση των δακτύλων των ποδιών τους, συνδέουν τον μελωδικό ήχο με μία ευχάριστη και οικεία πράξη. Η εισαγωγή του ρυθμού και του τραγουδιού στην καθημερινότητα των παιδιών, έχει θετική επίδραση στην επικοινωνία με τους γονείς ενδυναμώνοντας τη μεταξύ τους εγγύτητα.

Η διαπροσωπική σύνδεση μέσω της μουσικής προσεγγίζεται ως μια αμφίδρομη και αμοιβαία επικοινωνιακή ανταπόκριση μεταξύ των ατόμων. Στο πεδίο της μουσικής έρευνας, η ίδια διαδικασία ονομάζεται «Επικοινωνιακή Μουσικότητα». Μια μη λεξικοποιημένη μορφή επικοινωνίας, δηλαδή, μεταξύ ενήλικα και βρέφους, η οποία πραγματεύεται την ταχύτητα και το τονικό ύψος, καθώς και τα αφηγηματικά τραγουδίσματα (Malloch & Trevarthen, 2009). Το βιβλίο *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* των Malloch και Trevarthen (2009) μελετά σε βάθος τη θεωρία της Επικοινωνιακής Μουσικότητας (όρος τον οποίον εισήγαγαν οι ίδιοι), η οποία πραγματεύεται τη μουσική φύση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Όπως αναφέρουν, αυτή η θεωρία αναπτύχθηκε μέσα από μελέτες, οι οποίες έδειξαν, πως στην επικοινωνία μητέρων-βρεφών διαφαίνονται συγκεκριμένα μοτίβα συγχρονισμού, φωνητικής χροιάς και ανταπόκρισης με χειρονομίες οι οποίες αναλογούν στη μελωδία των αντίστοιχων μουσικών ακουσμάτων. Χωρίς αυτό να γίνεται επί σκοπού, συχνά η διάδραση μεταξύ μητέρας και βρέφους ακολουθεί τυπικούς κανόνες μιας μουσικής εκτέλεσης. Η θεωρία συγκεντρώνεται στον έμφυτο ρυθμό και τη διάθεση για μουσική έκφραση, που διακρίνεται στην ανθρώπινη επικοινωνία από τη βρεφική περίοδο. Επίσης αποδεικνύει, πως η ομιλία και η κίνηση με μουσικοκινητικά στοιχεία αποτελούν ουσιαστικά θεμέλια επικοινωνίας. Να σημειωθεί, πως η «Επικοινωνιακή Μουσικότητα» έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σε έρευνες και πρακτικές εφαρμογές πολλαπλών επιστημών, όπως η ψυχολογία, η νευροεπιστήμη, η γλωσσολογία και η μουσικολογία, κάτι το οποίο μαρτυρά τις αμέτρητες εφαρμογές των μουσικών θεωριών και πρακτικών στον τομέα των επιστημών (Kugiumutzakis & Trevarthen, 2015· Malloch & Trevarthen, 2009).

Σχετική έρευνα των Gogate, Bahrich και Watson (2000) έχει δείξει ότι οι ενήλικες κατά την αλληλεπίδρασή τους με νεογέννητα, αλλά και μεγαλύτερα παιδιά, επιλεγούν μια χαρούμενη φωνή και συγκεκριμένα, τραγούδια, όπως τα νανουρίσματα, τα οποία αποτελούν καθολικές περιπτώσεις τραγουδιών αλληλεπίδρασης (Conrad, Walsh, Allen & Tsang, 2011).

Τα νανουρίσματα ως βασικό μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος

Τα νανουρίσματα, τα πρώτα τραγούδια του φροντιστή προς το βρέφος, αποτελούν έναν μοναδικό τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στο βρέφος και το πρόσωπο που τραγουδά. Το τραγούδι των μητέρων προς τα παιδιά τους και τα νανουρίσματα έχουν ευεργετική επίδραση στο συναισθηματικό δεσμό μεταξύ μητέρας – βρέφους, καθώς

και στην μείωση του στρες των μητέρων τόσο πριν όσο και μετά τον τοκετό (Wolf, 2016· Burke, 2018· Trevarthen, 2015). Τα νανουρίσματα αποτελούν ένα από τα κυριότερα μέσα, με τα οποία η μητέρα και παιδί επικοινωνούν με το δικό τους μοναδικό τρόπο. Μπορεί κάθε φορά να διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο εκτελούνται. Σύμφωνα με την Trehub (2001) τα βρέφη επιδεικνύουν μια προτίμηση προς το τραγούδι της μητέρας σε σχέση με την ομιλία της.

Η επικοινωνία μητέρας – βρέφους μέσω της μουσικής και των νανουρισμάτων, φαίνεται να έχει θετική επίδραση ακόμα και στις καθημερινές συμπεριφορές των νεογνών, καθώς όπως έχει αποδειχθεί, η μουσική και το τραγούδι επιδρούν θετικά στον ύπνο των βρεφών, στη μείωση των κολικών επεισοδίων και του κλάματος (Persico, et. al, 2017).

Η ρυθμική δομή στα νανουρίσματα σχετίζεται αρκετά με τις αλληλεπιδράσεις μητέρας – βρέφους μέσω των διαφόρων τραγουδιών και τραγουδισμάτων (Longhi, 2009). Έτσι, σχηματίζονται δύο ομάδες επικοινωνίας:

1) Το τραγούδι (ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η ηχητική επικοινωνία) της μητέρας προς το βρέφος.

2) Οι μη λεκτικές συμπεριφορές, οι οποίες στηρίζονται στον ρυθμό που παράγουν οι μητέρες και τα βρέφη, κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων που προκαλεί το τραγούδι.

Κατά την εκτέλεση του νανουρίσματος, δημιουργείται μια τελετουργική ατμόσφαιρα, κατά την οποία ο γονέας συγχρόνως κινείται, δημιουργώντας, έτσι, μια φυσική εγγύτητα με το παιδί του. Με το νανούρισμα, η μητέρα χαϊδεύει και αγκαλιάζει το βρέφος, ενώ λικνίζεται. Κατά αυτόν τον τρόπο, καλύπτει τις βιολογικές, κοινωνικές, αλλά και πνευματικές του ανάγκες, όπως την ανάγκη για τρυφερή και οικεία σωματική επαφή (Trevarthen, 2015). Επιπλέον, όπως φάνηκε στα αποτελέσματα της μελέτης των Vlismas, Malloch και Burnham (2012), η μουσική με κίνηση ενισχύει τη δυαδική σχέση, επαφή και αμοιβαιότητα μεταξύ μητέρας – βρέφους.

Όσον αφορά το ρυθμό και τη μελωδία, τα νανουρίσματα είναι απαλά, στοργικά και με αργό ρυθμό. Αυτά είναι και τα στοιχεία, που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη τραγουδιών. Εκφράζουν έντονα τη μητρική αγάπη και είναι ιδιαίτερα ευεργετικά στη δημιουργία μιας θετικής σχέσης, αλλά και στην ευεξία της μητέρας και του βρέφους (Trevarthen, 2015· Hallam, 2010· Landry, Smith & Swank, 2006).

Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, ενισχύει σημαντικά τη γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, την προσοχή τους, αλλά και τις προ-κοινωνικές δεξιότητές τους (Burke, 2018· Sarrazin, 2016· Wolf, 2016· Hallam, 2010). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, πως η μουσική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και βρέφους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη και ολόπλευρη ανάπτυξη του βρέφους (Williamsetal, 2015).

Δύο μελέτες-προτάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας γονέων – βρεφών μέσω της μουσικής: Lullaby Project (Carnegie Hall) και μέθοδος SALTMusic

Το Lullaby Project απευθύνεται σε νέους γονείς δίνοντάς τους την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με επαγγελματίες μουσικούς με κύριο σκοπό το τραγούδι και τη δημιουργία μοναδικών προσωπικών νανουρισμάτων. Η ιδιαιτερότητά του σε σχέση με παρόμοια project έγκειται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι γονείς, όχι μόνο τραγουδούν νανουρίσματα με τα βρέφη τους, αλλά ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και οι ίδιοι τα δικά τους νανουρίσματα. Με αυτό τον τρόπο αποτυπώνουν τα προσωπικά τους βιώματα και συναισθήματα, γεγονός το οποίο ενισχύει ακόμα περισσότερο το συναισθηματικό δεσμό και τη μοναδικότητα της δυαδικής τους σχέσης. Αντίστοιχα η SALTMusic επιλέχθηκε ως ένα ερευνητικό έργο δράσης με γονείς και παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας στην οποία εφαρμόζονται στρατηγικές όπως η χρήση του λόγου και η μουσική. Στόχος της μεθόδου είναι τόσο η υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών όσο και η ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς.

Lullaby Project (Carnegie Hall)

Στο Lullaby Project, στο Carnegie Hall, γονείς βρεφών ή νηπίων, που ζουν κάτω από στρεσογόνες συνθήκες, εξερεύνησαν τρόπους χρήσης της μουσικής για την ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας, καθώς και για τη διαχείριση και θετικότερη αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Κατά την πρώτη συγκέντρωση, οι συμμετέχοντες, συνεργαζόμενοι με τους μουσικούς του project, άντλησαν πληροφορίες από προσωπικά ημερολόγια, γράμματα που έγραψαν στα μωρά τους και δικές τους προσωπικές μουσικές αναμνήσεις, με σκοπό να συνθέσουν ένα πρωτότυπο νανούρισμα για τα παιδιά τους. Κατά τη δεύτερη συγκέντρωση, οι γονείς συνεργάστηκαν με μουσικούς, σύνθετες και μαέστρους για να τελειοποιήσουν και να ηχογραφήσουν τα νανουρίσματα, που δημιούργησαν. Κατά την τρίτη συγκέντρωση, οι γονείς άκουσαν τις εκτελέσεις όλων των νανουρισμάτων και έκαναν έναν απολογισμό, σχετικά με τον τρόπο που τους βοήθησε η διαδικασία, καθώς και τη σημασία που είχε, εν τέλει, για τους ίδιους και τα παιδιά τους. Τα νανουρίσματα αυτά ήταν διαθέσιμα στους γονείς, ώστε να τα χρησιμοποιήσουν και να τα επεξεργαστούν, όποτε θα το επιθυμούσαν.

Τα πρώιμα αποτελέσματα της μεθόδου έδειξαν, ότι η δημιουργία και η εκτέλεση νανουρισμάτων ωφέλησε εξίσου σημαντικά γονείς και παιδιά. Παρόλο που αυτή ήταν μία σύντομη παρέμβαση, οι γονείς φάνηκε ότι επηρεάστηκαν βαθύτατα. Ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στα εργαστήρια νανουρισμάτων, οι γονείς ένιωσαν, να ενισχύεται ιδιαίτερα η δημιουργικότητά τους, αλλά και η συναισθηματική και ψυχική τους υγεία. Αν και αρχικά αντιμετώπιζαν πολλές οικογενειακές δυσκολίες, δήλωσαν,

ότι μετά το πέρας της διαδικασίας, απέκτησαν περισσότερη αισιοδοξία και θετικότερες πρακτικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ανάμεσα στους ίδιους και τα παιδιά τους. Όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες, η δημιουργία του νανουρίσματος τους ώθησε, να αναλογιστούν και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση και επαφή με τα παιδιά τους ως γονείς. (Wolf, 2015)¹.

Αυτό το πείραμα, εν τέλει, απέδειξε πόσο θετική και πρωτόγνωρη εμπειρία μπορεί να είναι η δημιουργία μουσικών ακουσμάτων από τους ίδιους τους γονείς για τα παιδιά τους και πως, μέσω μίας τέτοιας διαδικασίας, μπορεί να αντιμετωπιστεί το στρες στην καθημερινή τους επαφή και να βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό η μεταξύ τους σχέση.

Συμπληρωματικά και σύμφωνα με τα ευρήματα του LullabyProject, η Wolf προτείνει επιγραμματικά κάποιες ενέργειες και μεθόδους, που βοηθούν, ώστε να έρθουν κοντά οι μητέρες με τα βρέφη ή και τα μικρότερα παιδιά τους μέσω της μουσικής. Οι μέθοδοι, στις οποίες επικεντρώνεται, σχετίζονται με το, πως οι γονείς/φροντιστές μπορούν να εντάξουν την μουσική στην καθημερινότητα των παιδιών τους με ευρηματικούς τρόπους. Μεταξύ αυτών, η Wolf προτείνει την ένταξη του τραγουδιού και της μουσικής στο καθημερινό πρόγραμμα της οικογένειας, καθώς και την ιδέα της διαμόρφωσης των στίχων γνωστών νανουρισμάτων, που οι γονείς τραγουδούν στα παιδιά, βάσει οικείων καταστάσεων των παιδιών, ώστε να παραπέμπουν σε προσωπικές στιγμές και αναμνήσεις τους. Επίσης, τονίζει τη σημαντικότητα της χρήσης μουσικής στις εκτεταμένες διαδρομές (π.χ. στο αυτοκίνητο, το λεωφορείο) ως μέσο χαλάρωσης, αλλά και τρόπο μετάδοσης των τραγουδιών και των νανουρισμάτων κατά παράδοση από γενιά σε γενιά. Μάλιστα, η ίδια θεωρεί και επισημαίνει, πως οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνουν περισσότερο την ενεργή παραγωγή μουσικής και τραγουδιού από την παθητική ακρόαση, καθώς και την έκθεση των παιδιών σε πληθώρα μουσικών ειδών και εμπειριών.

Μέθοδος SALTMusic

Ένα πιο πρόσφατο άρθρο, σχετικό με την ανάπτυξη της επικοινωνίας του βρέφους μέσω της μουσικής, εστιάζει στην εύρεση καινοτόμων μεθόδων για την συμμετοχή των παιδιών σε διαδραστικά παιχνίδια, ως προϋπόθεση του ερευνητικού έργου δράσης (Pitt, 2019). Στόχος της διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας ήταν να

¹ Το Lullaby Project έγινε σε συνεργασία μεταξύ της Dr Wolf και του Weill Music Institute υπό την αιγίδα του Carnegie Hall. Το Weill Music Institute ασχολείται αποκλειστικά με την εισαγωγή και ενίσχυση της μουσικής παιδείας και αφορά παιδιά και νέους από τις κοινότητες της Νέας Υόρκης, αλλά και από πολλές άλλες πόλεις και χώρες του εξωτερικού. Συνεργάζεται με πάρα πολλούς επαγγελματίες μουσικούς, παιδαγωγούς και επιστήμονες, καθώς και με οργανώσεις και ιδρύματα υποστήριξης και προώθησης των τεχνών. Το Carnegie Hall έχει μακρά ιστορία ως πολιτιστικός θεσμός για την μουσική από το 1891. Τις τελευταίες δεκαετίες δραστηριοποιείται ενεργά στον τομέα της μουσικής παιδείας. Για περισσότερες πληροφορίες για το Weill Music Institute και το LullabyProject, ανατρέξτε εδώ:

<https://www.carnegiehall.org/Education/Social-Impact/Lullaby-Project>,
<https://www.carnegiehall.org/Education/About-the-Weill-Music-Institute>.

διευρύνει την κατανόηση και τις πρακτικές προσεγγίσεις που αφορούν την ενίσχυση και ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα βρέφη και τους γονείς. Βασικά μέσα που επιλέχθηκαν ήταν η μουσική και οι επιμέρους δραστηριότητες που πηγάζουν από αυτή, όπως για παράδειγμα το μουσικό παιχνίδι, η εκτέλεση μουσικής και το τραγούδι.

Η μέθοδος περιελάμβανε φροντιστές και παιδιά ηλικίας δύο μέχρι τεσσάρων ετών, τα οποία έλαβαν μέρος σε εβδομαδιαίες συνεδρίες. Η ερευνητική ομάδα στηρίχθηκε σε δεδομένα μέσω παρατήρησης, βασισμένη στη «SALTMusicScale», η οποία εφαρμόζεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις. Κύριος στόχος της μελέτης ήταν κατά τη διάρκεια των συνεδριών, να περιοριστεί, όσο το δυνατόν περισσότερο, η παράμετρος της συνομιλίας ανάμεσα στα παιδιά και τους φροντιστές. Αντίστοιχα, δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία μέσω μουσικών δραστηριοτήτων, κατάλληλων για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Στα ευρήματα που προέκυψαν από την περιπτωσιολογική μελέτη με τη χρήση της «SALTMusicScale» καταγράφεται και η διάδραση μεταξύ των παιδιών και των φροντιστών τους, η οποία συνήθως είχε ως αφετηρία τα ίδια τα παιδιά. Ανάμεσα σε άλλες, μια ένδειξη ευχαρίστησης και επικοινωνίας ήταν το «γέλιο», το οποίο συνδέεται άμεσα με το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και το κοινωνικό του περιβάλλον. Συγκεντρώνοντας τις αναλύσεις, μετά από τη χρήση της μεθόδου SALTMusic, η μελέτη οδηγήθηκε στο συμπέρασμα, ότι η επικοινωνία των παιδιών βελτιώθηκε, όταν τα παιδιά και οι φροντιστές ενθαρρύνθηκαν να παίξουν και να αλληλεπιδράσουν με ήχους και να παράγουν μουσική.

Συνοψίζοντας, η παραπάνω μελέτη, η οποία αποτέλεσε πρακτική άσκηση με κύριες δραστηριότητες τον αυτοσχεδιασμό και το μουσικό παιχνίδι, προσφέρει μια τεκμηριωμένη απόδειξη της βελτίωσης της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και τους φροντιστές τους και της αποβολής του στρες, μέσω της μουσικής τους συνομιλίας (Pitt, 2019).

Συμπεράσματα

Μετά από μια σειρά ποικίλων μελετών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως, τα βρέφη έλκονται εκ φύσεως από την μουσική, με την ίδια να αποτελεί ένα από τα αρχικά και βασικότερα μέσα επικοινωνίας ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος. Τα νεογνά είναι ικανά, από πολύ νωρίς, να αναλύουν περίπλοκα μουσικά μοτίβα και ακούσματα, ακόμη και να κατηγοριοποιούν τους ήχους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται άμεσα και να αναγνωρίζουν τη φωνή της μητέρας από τη γέννηση τους. Η μουσική στο σύνολό της, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής με κίνηση και των νανουρισμάτων, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος.

Αρκετές μελέτες που ερεύνησαν το μουσικό άκουσμα από την ενδομήτρια, κιάλας, ζωή, απέδειξαν, πως η συχνή ακρόαση μουσικής κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης είχε θετικότερη επίδραση στην συμπεριφορά και ψυχική ανάπτυξη των βρεφών μετά τη γέννηση. Επιπλέον, όπως και αναφέρθηκε παραπάνω, διαπιστώνεται πως, τα μουσικά ακούσματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση και διαμόρφωση των καθημερινών συμπεριφορών του βρέφους (όπως το κλάμα και ο ύπνος) και αργότερα στη δημιουργική και συναισθηματική του έκφραση. Επιπλέον, η μουσική αλληλεπίδρασή φροντιστή-παιδιού βοηθάει στην μείωση του στρες και ενισχύει την αίσθηση της ασφάλειας ανάμεσά τους. Η επικοινωνία μέσω νανουρισμάτων και τραγουδιών μεταξύ κηδεμόνα και παιδιού, ενισχύει σημαντικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ευεξία και των δύο πλευρών, καθώς, κατά αυτόν τον τρόπο, εδραιώνεται ένας ασφαλής δεσμός προσκόλλησης ανάμεσά τους. Εν κατακλείδι, η σύσταση και συνεχής εφαρμογή νέων μεθόδων και δράσεων που περιλαμβάνουν την επαφή, το λόγο και την αλληλεπίδραση γονέων και βρεφών με κύριο εργαλείο τη μουσική, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές επιστημονικές πηγές για τη βελτιστοποίηση και ενίσχυση της πρώιμης επικοινωνίας ανάμεσα στο γονέα και το βρέφος.

Βιβλιογραφία

- Abrams, R. M., Griffiths, S. K., Huang, X., Sain, J., Langford, G. & Gerhardt, K. J. (1998). Fetal music perception: The role of sound transmission. *Music Perception*, 15, 307–317.
- Abrams, R. M., & Gerhardt, K. J. (2000). Fetal exposures to vibroacoustic stimulation. *Journal of Perinatology*, 20, 20-29.
- Arabin, B. (2002). Music during pregnancy. *Ultrasound in Obstetrics and Gynaecology*, 20, 425-430.
- Bergeson, T. R., & Trehub, S. E. (1999). Mothers' singing to infants and preschool children. *Infant Behaviour & Development*, 22(1), 51–64.
- Bergeson, T. R., & Trehub, S. E. (2002). Absolute Pitch and Tempo in Mothers' Songs to Infants. *Psychological Science*, 13(1), 72–75.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho Analysis*, XXXIX, 1-23.
- Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby & Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brown, L. L. (2012, May 7). The Benefits of Music Education. *PBS Kids for Parents*. Retrieved from: <https://www.pbs.org/parents/thrive/the-benefits-of-music-education>.
- Burke, N. (2018). *Musical Development Matters in the Early Years*. The British Association for Early Childhood Education. Retrieved from: <https://www.early-education.org.uk/musical-development-matters>.
- Children's Medical Group (2018, Oct. 10). Children and Music: Benefits of music in child development. Children's Medical Group. Retrieved from:

- <https://childrensmedicalgroup.net/children-and-music-benefits-of-music-in-child-development/>.
- Creighton, A. (2011). Mother-infant musical interaction and emotional communication: A literature review. *Australian Journal of Music Therapy*, 22, 37-56.
- Conrad, N. J., Walsh, J., Allen, J. M., & Tsang, C. D. (2011). Examining infants' preferences for tempo in lullabies and play-songs. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(3), 168-172.
- DeCasper, A. J. and Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9, 135-150.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62(2), 242-249.
- Flom, R., Gentile, D. A., Pick, A. D. (2008). Infants' discrimination of happy and sad music. *Infant Behavior & Development*, 31, 716-728.
- Gogate, L. J., Bahrich, L., & Watson, J. D. (2000). A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. *Child Development*, 71(4), 878-894.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(35), 12639-12643.
- Hepper, P. G., & Shahidullah, S. B. (1994). Development of fetal hearing. *Archives of Disease in Childhood*, 71, 81-87.
- Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 620-626.
- Ilari, B. (2002). Music Perception in the First Year of Life. *Early Child Development and Care*, 172(3), 311-322.
- Kisilevsky, S., Hains, S. M., Jacquet, A. Y., Granier-Deferre, C., & Lecanuet, J. P. (2004). Maturation of fetal responses to music. *Developmental Science*, 7, 550-559.
- Kugiumutzakis, G., & Trevarthen, C. (2015). Neonatal imitation. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(16), 481-488.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.
- Lecanuet, J. P. & Schaal, B. (1996). Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 68, 1-23.
- Longhi, E. (2009). 'Songese': maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music*, 37(2), 196-198.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship (Vol. 1)*. Oxford University Press.

- Μπακατσή, Μ. (2008). *Η επίδραση της μουσικής στα έμβρυα*. [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Papatzikis, E., & Papatziki, S. (2015). Investigating heart rate and rhythm changes in an infant's music education course: A case study. *Psychology of Music, 44*(3), 587–606.
- Papousek, M., & Papousek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity In L. P. Lipsett (Ed.), *Advances in infancy research, 1*, 163-244. Ablex.
- Patel, A. D., & Daniele, J. R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition, 87*, B35–B45.
- Persico, G., Antolini, L., Vergani, P., Costantini, W., Nardi, M. T., & Bellotti, L. (2017). Maternal singing of lullabies during pregnancy and after birth: Effects on mother-infant bonding and on newborns' behavior. Concurrent Cohort Study. *Women and Birth, 30*, 214-220.
- Pitt, J. (2019). Communicating through musical play: combining speech and language therapy practices with those of early childhood music education—the SALTmusic approach. *Music Education Research, 22*(1), 68-86.
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Open SUNY Textbooks.
- Stefanics, G. (2007). Auditory temporal grouping in newborn infants. *Psychophysiology, 44*, 697–702.
- Thorpe, L. A. (1986, April). *Infants categorize rising and falling pitch*. Paper presented at the meeting of the International Conference on Infant Studies, Los Angeles.
- Trehub, S. E., & Thorpe, L. A. (1989). Infants' perception of rhythm: categorization of auditory sequences by temporal structure. *The Canadian Journal of Psychiatry, 43*(2), 217-229.
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 930*(1), 1-16.
- Trevarthen, C. (2015). Communicative Musicality or Stories of Truth and Beauty in the Sound of Moving. *Signata: Annals of Semiotics, 6*(3), 165-194.
- Τζανάκης, Π. & Αϊλαμάκης, Α. (2002). Η Μουσική Αγωγή ως μέσο ανάπτυξης του παιδιού μέσα από την αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση της μουσικής και της γλώσσας. *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας, τόμος Β΄*. Εκδ. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου, 984 – 992.
- Vlismas, W., Malloch S. & Burnham D. (2012). The effects of music and movement on mother–infant interactions. *Early Child Development and Care, 18*, 1669-1688.
- Volchegorskaya, E., Nogina, O. (2014). Musical Development in Early Childhood. *Social and behavioral Sciences, 146*, 364-368.
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 113–124.
- Winkler, I., Haden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I., & Honing, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 106*(7), 2468-2471.

- Wolf, D. (2015). *Do lullabies matter?* Preliminary impact results from the Carnegie Hall Lullaby Project. Retrieved from: <http://www.carnegiehall.org/Lullaby>.
- Wolf, D. (2016). *Why making music matters: Singing, playing, moving, and sharing in the early years*. Research and paper commissioned by Carnegie Hall and in collaboration with Carnegie Hall's Weill Music Institute. Retrieved from: <https://www.carnegiehall.org/Blog/2016/01/Why-Making-Music-Matters-Music-and-Early-Childhood-Development>.
- Wolf, D. (2017). *Lullaby: Being Together, Being Well*. Report of qualitative findings from 10 Lullaby Projects in the New York City region. Retrieved from: <https://www.carnegiehall.org/Education/Social-Impact/Lullaby-Project>.

Ο **Δημήτρης Μπατσής** (PhD, M.A.), είναι απόφοιτος μουσικολόγος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Anglia Ruskin University (Cambridge – United Kingdom). Συνέχισε τις σπουδές του στο Oxford Brookes University (Oxford – United Kingdom) της σχολής School of Art Publishing and Music, ολοκληρώνοντας επιτυχώς το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Contemporary Arts & Music». Είναι Διδάκτορας της Σχολής Καλών Τεχνών (Τμήμα Εικαστικών Τεχνών & Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Διδάσκει στο Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Πανεπιστημιακός Υπότροφος). Το αντικείμενο μελέτης του είναι οι κοινωνιολογικοί και φιλοσοφικοί προβληματισμοί, που προκύπτουν στη μουσική παιδαγωγική, καθώς και η χρήση και εφαρμογή νέων μέσων έκφρασης στη μουσική αγωγή της προσχολικής ηλικίας. Στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται ο ήχος και η μουσική ως βοηθητικοί παράγοντες στην αναπτυξιακή ψυχολογία του βρέφους και η διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση της μουσικοπαιδαγωγικής μέσω της τέχνης και της τεχνολογίας. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία της Μουσικοκινητικής και Μουσικής Αγωγής τόσο σε παιδικούς σταθμούς και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα. Επιπρόσθετα, έχει εργαστεί ως δάσκαλος και καθηγητής μουσικής στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε Ελλάδα και Αγγλία. Έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια με ανακοινώσεις και ομιλίες και έχει δημοσιεύσει σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και τόμους βιβλίων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επιπλέον, στην επιστημονική του δραστηριότητα περιλαμβάνεται η οργάνωση ημερίδων και συμμετοχή σε σεμινάρια και συνέδρια μουσικής αγωγής.
E-mail: dbatsis@gmail.com

Η **Αλεξάνδρα Νούσια** (PhD, M.A.) είναι Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας Απόφοιτη του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Ηπείρου. Συνέχισε τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ολοκληρώνοντας το διετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, με τίτλο «Παιδαγωγικό παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην πρώτη σχολική ηλικία». Σήμερα είναι Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάζεται ως Ακαδημαϊκή Υπότροφος στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία εκτελώντας διδακτικό και επιστημονικό έργο με γνωστικό αντικείμενο τα παιδαγωγικά. Το διδακτικό της έργο συμπληρώνει η διδασκαλία μαθημάτων του γνωστικού της αντικειμένου στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά την επαγγελματική της πορεία, έχει εργαστεί σε Βρεφικούς και Παιδικούς Σταθμούς της χώρας με καθήκοντα βρεφονηπιοκόμου, έχοντας ως κύριο αντικείμενο την αγωγή και φροντίδα βρεφών και νηπίων. Το 2013 παρακολούθησε σεμινάριο

*Βρεφικού Μασάζ από τη Διεθνή Ένωση Βρεφικού Μασάζ (International Association of Infant Massage, IAIM) όπου και πιστοποιήθηκε ως Εκπαιδεύτρια Βρεφικού Μασάζ. Το ερευνητικό της ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την πρώιμη αγωγή και υγιή ανάπτυξη των παιδιών καθώς και τη μουσικοπαιδαγωγική ως κύριο μέσο αγωγής και ανάπτυξης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Έχει λάβει μέρος με εισηγήσεις και επιστημονικές ανακοινώσεις σε Διεθνή, Ευρωπαϊκά και Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έχει κάνει δημοσιεύσεις σε περιοδικά και ιστοσελίδες. Έχει υπάρξει μέλος του Δ.Σ (παράρτημα Ιωαννίνων), της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP).
E-mail: nousia.al@gmail.com*

Music as a basic communication factor between infant and parent

Dimitris Batsis, Alexandra Nousia

In this bibliographic research, particular emphasis is placed on music as a key factor of interaction and communication between parent and infant. Singing and lullabies, are the primary communication path between mother and infant enhancing tenderness and emotional closeness between them. The acoustic experience is regarded as a primary element of communication and the creation of safe bonding, thus secure attachment between mother and infant. Music as a key tool for interaction and communication between parents and early childhood children is noticed and investigated in the experimental studies of Carnegie Hall by Wolf and Pitt's SALTMusic method. The main conclusion of these two studies was that the use of music and the performance of specific musical activities suitable for infants and toddlers, cultivates, supports, and significantly optimizes communication between parents and infants. In addition, it contributes to the creation of a secure bond as it significantly strengthens the dual parent-child relationship.

Key words: music, communication, bonding theory, foetus -infant

Dimitri Batsis is a musicologist, he graduated in Music from Anglia Ruskin University (Cambridge – United Kingdom). He continued his studies at Oxford Brookes University (Oxford – United Kingdom), School of Art Publishing and Music, successfully completing the postgraduate program «Contemporary Arts & Music». He is a doctor of Fine Arts (the Department of Fine Arts and Art Sciences at the University of Ioannina). He is currently teaching at the Department of Early Years Learning & Care of the University of Ioannina (University Scholarship). His subject of study is the sociological and philosophical concerns that arise from music education, along with the use of new means of expression in preschool music education. His research comprises sound and music in the developmental psychology of infants and the cross-curricular (thematic)/interdisciplinary approach of music education through art and technology practices. He has an extensive teaching experience in the field of Music Education at both nurseries and post-secondary education, as well as in universities. Moreover, he has worked as a music teacher in primary schools and high-schools in Greece and the United Kingdom. He has participated in conferences with announcements and talks and has published articles in scientific journals, conference proceedings and book volumes in Greece and abroad. In addition, his scientific activity includes workshop coordination and participation in seminars and music education conferences.

E-mail: dbatsis@gmail.com

Alexandra Nousia is a Graduate of the Department of Preschool Education of the Technological Institute of Epirus (TEI). She continued her studies at the University of Thessaly, completing the two-year postgraduate program of the Department of Early Childhood Education, entitled «Pedagogical play and pedagogical material in the preschool age». Today she is a Doctor of the Pedagogical Department of Preschool Education of the University of Ioannina. She works as an Academic Scholar at the University of Ioannina /Department of Early Years Learning & Care, as a teacher and researcher in the subject of pedagogy. Her teaching work is complemented by the tuition of her specialty in post-secondary education. During her professional career, she has worked in preschool centers in the country with duties of a preschool teacher, focusing in the subject area of education and care of infants and toddlers. In 2013 she attended a Baby Massage seminar by the International Association of Infant Massage (IAIM) where she was certified as a Baby Massage Instructor. Her research interest revolves around early education and healthy development of children as well as music pedagogy as the main means of education and development in early childhood. She has participated in International, European and Greek conferences with talks and announcements and has publications in journals and websites. She has been a member of the Board (Ioannina branch), of the World Organization of Preschool Education (OMEP).

E-mail: nousia.al@gmail.com

Οι μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες σπουδαστών ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μουσικής παραγωγής σε ένα εξ αποστάσεως project

Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου

Οι τεχνολογικές εξελίξεις προχωρούν με αυξανόμενο ρυθμό, μετασχηματίζοντας τις μουσικές εμπειρίες των ανθρώπων, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη μουσική έκφραση, δημιουργία και εκπαίδευση. Όλο και περισσότεροι τρόποι μουσικής αλληλεπίδρασης είναι πλέον ψηφιακοί. Πολλοί καλλιτέχνες δημιουργούν κομμάτια με λογισμικά παραγωγής σε συνεργατικό πλαίσιο χωρίς να είναι απαραίτητα στον ίδιο χώρο. Με ανάλογο τρόπο, πολλοί νέοι, ασχολούνται ερασιτεχνικά με τη μουσική και αποκτούν εμπειρίες, μαθαίνοντας μόνοι είτε με φίλους. Αν και υπάρχουν αρκετά δεδομένα για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ανάλογες έρευνες στο ωδειακό σύστημα και στην εξ αποστάσεως εκμάθηση οργάνου. Η πανδημική κρίση του COVID-19 και η απότομη μετάβαση σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έφεραν στο προσκήνιο μια σειρά από προβλήματα (έλλειψη μουσικής-τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής, διαταγμός για δράσεις με τεχνολογία κ.ά.), σε ένα κλίμα αβεβαιότητας που αντανακλούσε και την πλευρά των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τη συνέχιση των μαθημάτων, μια κατάσταση που για κάποιους έγινε αντιληπτή ως αδιέξοδο ενώ για άλλους αποτέλεσε κίνητρο για δημιουργικές λύσεις. Στον παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός πιλοτικού μουσικού-τεχνολογικού project στον ωδειακό χώρο, σε μία εξ αποστάσεως παρέμβαση εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Σκοπός ήταν η διερεύνηση των μουσικών-τεχνολογικών εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι σπουδαστές καθώς και η ανάπτυξη της μουσικής τους δημιουργικότητας, μέσα από συμμετοχικές DIY πρακτικές μουσικής παραγωγής με τη χρήση λογισμικών DAWs. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μία πρώτη εικόνα, με πολλά θετικά στοιχεία και δυνατότητες αλληλοσυμπλήρωσης με το συμβατικό μοντέλο.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση, ωδειακή εκπαίδευση, συνεργατικές πρακτικές μουσικής παραγωγής

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία προχωρούν με συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό και σε μεγαλύτερες κλίμακες. Στην καθημερινή ζωή των σημερινών ανθρώπων, όλο και περισσότεροι τρόποι ύπαρξης και αλληλεπίδρασης στον κόσμο είναι ψηφιακοί: έκθεση του εαυτού, δόμηση και αντίληψη των ταυτοτήτων, επικοινωνία με τους άλλους, αναζήτηση πληροφοριών, διασκέδαση στον ελεύθερο χρόνο (Κοκκίδου, 2016). Αυτονόητα, οι νέες παγκόσμιες μορφές τεχνολογικοκεντρικής επικοινωνίας έχουν μετασχηματίσει τις μουσικές εμπειρίες των ανθρώπων, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη μουσική έκφραση, δημιουργία και εκπαίδευση (Tobias, 2016· Brown, 2015).

Στη σύγχρονη σκηνή της δημοφιλούς μουσικής, πολλοί καλλιτέχνες εκτελούν και δημιουργούν κομμάτια με λογισμικά παραγωγής χωρίς συμβατικές σπουδές χρησιμοποιώντας δείγματα, λούπες και άλλο προϋπάρχον υλικό, σε ένα συνεργατικό πλαίσιο χωρίς να είναι απαραίτητα μαζί ως φυσικές παρουσίες (Brown, 2015· Savage, 2014). Με ανάλογο τρόπο, πολλοί νέοι, από την εφηβική ηλικία ακόμα, ασχολούνται ερασιτεχνικά με τη μουσική και αποκτούν εμπειρίες, μαθαίνοντας μόνοι είτε με φίλους.

Αν και υπάρχουν πλέον αρκετά δεδομένα για την ενσωμάτωση και επίδραση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στη σχολική μουσική εκπαίδευση (Tobias, 2016· Nickerson & Zodhiates, 2013· Wise et al., 2011), δεν έχουν πραγματοποιηθεί ανάλογες έρευνες για τη διδακτική των οργάνων στο συμβατικό ωδειακό σύστημα (Bower & Dammers, 2015). Ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες για την εξ αποστάσεως εκμάθηση οργάνου εκτός του τυπικού πλαισίου της ωδειακής εκπαίδευσης (Biasutti et al., 2021) παρόλο που όλο και περισσότεροι νέοι μαθαίνουν μέσα από άτυπες μορφές, όπως tutorial βίντεο στο YouTube (Kruse & Veblen, 2012). Ερευνητικά, έχει διαπιστωθεί ότι η εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση παραμένει σε μεγάλο βαθμό επικεντρωμένη στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και όχι στην πράξη (Brown, 2015).

Η πανδημία του COVID-19 και η αναγκαστική και απότομη μετάβαση της διδασκαλίας-μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα δημιούργησε ένα κλίμα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν είχαν προετοιμαστεί για την απαιτούμενη προσαρμογή των πρακτικών τους (Daubney & Fautley, 2020). Τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στην έλλειψη μουσικής-τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μουσικής (Schiavio, et al., 2021) και ο δισταγμός για σχετικές εφαρμογές (Chrysostomou, 2017· Bauer, 2013), ήρθαν εκ νέου στο προσκήνιο, με πιεστικό τρόπο. Σε συνδυασμό με τη σχεδόν ανύπαρκτη θεσμική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους το ζήτημα της συνέχισης των μαθημάτων μέσα από πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας-μάθησης, αναζητώντας νέες στρατηγικές (Schiavio, et al., 2021). Κάποιοι αντιλήφθηκαν αυτήν την κατάσταση ως αδιέξοδο ενώ για άλλους αποτέλεσε κίνητρο για δημιουργικές λύσεις. Η παραπάνω κατάσταση αντανάκλούσε και την πλευρά των σπουδαστών: παρόλο που είναι γέννημα-θρέμμα της τεχνολογίας, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο (Chrysostomou, 2017).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα πιλοτικό μουσικό-τεχνολογικό project με σπουδαστές ωδείου, σε μία εξ αποστάσεως παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2020, εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Στόχος του project ήταν η εξοικείωση των σπουδαστών με συμμετοχικές DIY πρακτικές μουσικής παραγωγής με χρήση DAWs (παραγωγή και αξιολόγηση).

COVID-19 & Μουσική Ωδειακή Εκπαίδευση

Τον Μάρτιο του 2020, η πανδημική κρίση του COVID-19 δημιούργησε απρόβλεπτες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών (NASEM, 2020). Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, προσπάθησαν να βρουν τρόπους να διατηρήσουν επαφή με τους σπουδαστές τους και να συνεχίσουν τα μαθήματα σε εξ αποστάσεως σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας-μάθησης. Σύντομα, συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να μεταφέρουν στο ψηφιακό περιβάλλον τις πρακτικές που εφάρμοζαν στη δια ζώσης διδασκαλία (Βερβέρης & Αποστολής, 2020). Παρόμοιες δυσκολίες – ίσως και μεγαλύτερες– προέκυψαν και στον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης και της διδακτικής μουσικών οργάνων.

Η αναγκαστική έλλειψη φυσικής συνύπαρξης ώθησε τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις στρατηγικές τους και να βρουν εναλλακτικές λύσεις (Biasutti et al., 2021). Μία σειρά από τεχνικά ζητήματα –καθυστερήσεις στον ήχο και προβλήματα στη σύνδεση, μεταξύ άλλων (Βερβέρης & Αποστολής, 2020), κατέστησαν σύντομα αντιληπτό ότι τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικών οργάνων δεν ήταν δυνατόν να ακολουθούν το πρόσωπο-με-πρόσωπο μοντέλο (Schiavio, et al., 2021). Στο νέο ψηφιακό συμφραζόμενο, οι μεγαλύτερες προκλήσεις αφορούν στη μαθητοκεντρικότητα, την ποιότητα στην αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού και τη δημιουργική χρήση τεχνολογικών μέσων (Biasutti et al., 2021· Tobias, 2016), τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά μαθήματα.

Μουσική παραγωγή & DIY πρακτικές

Η παραγωγή περιλαμβάνει μία ποικιλία διεργασιών που εκτείνεται από τη δημιουργία την ηχογράφιση, και την επεξεργασία ως τη διανομή της μουσικής (Brown, 2015). Αρκετοί καλλιτέχνες αναλαμβάνουν οι ίδιοι τη διεκπεραίωση των παραπάνω διαδικασιών, χωρίς την συμβολή ειδικών, μέσα από do-it-yourself (DIY) πρακτικές (Bell, 2018). Έτσι, είναι ταυτόχρονα «τραγουδιστές-τραγουδοποιοί-παραγωγοί-εκτελεστές-σχεδιαστές ήχου» (Bronvig-Hanssen & Danielsen, 2016, σ. 1).

Η DIY κουλτούρα έχει επίκεντρο τη χρήση μουσικών προγραμμάτων παραγωγής. Αν και συνδέεται με τη δημοφιλή μουσική και την ανάπτυξη των τεχνικών ηχογράφησης, οι ρίζες της εντοπίζονται στον 18ο αιώνα (Bell, 2018), όταν συνθέτες, όπως ο Beethoven, ο Haydn και ο Mozart, πειραματίστηκαν με αυτόματα μηχανικά μουσικά όργανα (Bowers, 1972) και έγραψαν κομμάτια σε μία προσπάθεια παράκαμψης του εκτελεστή (Bell, 2018). Τον 20ό αιώνα, η εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησε στον πολλαπλασιασμό των DIY πρακτικών. Ειδικότερα, οι overdubbing και multitracking πρακτικές, στις ηχογραφήσεις του jazz κιθαρίστα Les Paul με τη φωνή της γυναίκας του Mary Ford (πριν τη δεκαετία του 1950), καθόρισαν τους μετέπειτα τρόπους μουσικής παραγωγής. Στις μέρες μας, δεν υπάρχει σαφής κατηγοριοποίηση των DIY τεχνικών καθώς διαμορφώνονται από παράγοντες όπως το είδος ή το

περιβάλλον της μουσικής πράξης, και διευρύνονται με νέα συστήματα που αποκτούν διαφορετικό νόημα για κάθε καλλιτέχνη (Bell, 2018).

Αν και ο όρος DIY παραπέμπει σε μοναχικές δράσεις, οι περισσότεροι DIYers συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις (Richards, 2013), ενώ παράλληλα έχουν τον απαραίτητο ιδιωτικό χρόνο στον υπολογιστή του home studio τους ώστε να ανακαλύψουν περισσότερα για τον μουσικό κόσμο τους (Quinn, 2007). Έτσι, οι DIY διαδικασίες είναι ταυτόχρονα μοναχικές-αυτόνομες και συνεργατικές (Lebler & Hodges, 2017).

Digital Audio Workstations (DAW)

Στη σύγχρονη μουσική παραγωγή, οι DIY διαδικασίες συνδέονται με τη χρήση των Digital Audio Workstations (DAWs). Τα προγράμματα αυτά παρέχουν μία οπτική αναπαράσταση των καναλιών και των διαφορετικών στρωμάτων ήχων που, μέσα από τη μείξη τους (βλ. εικόνα 1), διαμορφώνουν το ηχητικό αποτέλεσμα (Bell, 2015). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, ο σχεδιασμός τους συνδέεται με τις τεχνολογικές εξελίξεις της ηχογράφησης και του προγραμματισμού (Bell, 2018), με την ταυτόχρονη επεξεργασία του audio σήματος και της MIDI πληροφορίας (Brown, 2015).



Η ανάπτυξη της μουσικής τεχνολογίας των τελευταίων ετών έδωσε τη δυνατότητα να έχει ο καθένας ένα ολοκληρωμένο στούντιο παραγωγής στον υπολογιστή ή στο κινητό του. Αν και οι λειτουργίες των DAWs διευρύνονται όσο αυξάνεται το τεχνολογικό επίπεδο (Bell, 2015), ο σχεδιασμός τους παραμένει σταθερός, σε μεγάλο βαθμό, εστιάζοντας στην ηχογράφηση, την επεξεργασία και τη μείξη (Bell, 2018· Brown, 2015). Σήμερα, κάθε DAW διαχειρίζεται MIDI δεδομένα, προ-ηχογραφημένο υλικό (loops) και ηχογραφήσεις του χρήστη σε ένα ενιαίο περιβάλλον (Dammers & LoPresti, 2020).

Ευρέως διαδεδομένα DAWs προγράμματα είναι το Cubase, το Cakewalk Sonar, το Logic Pro X, το Ableton Live, το Pro Tools, το FL Studio και το GarageBand. Η τεχνολογία cloud έδωσε νέες προοπτικές στο σχεδιασμό, με την εμφάνιση εφαρμογών, όπως το Bandlab, το Soundtrap ή το Soundation, που δεν απαιτούν εγκατάσταση και είναι διαθέσιμα για όλα τα λειτουργικά συστήματα και τις φορητές συσκευές (Dammers & LoPresti, 2020).

Μουσική παραγωγή, DAWs, DIY πρακτικές και μουσική εκπαίδευση

Οι μαθητές μουσικής του 21ου αιώνα, τουλάχιστον αυτοί των Δυτικοκεντρικών κοινωνιών, είναι διαφορετικοί από εκείνους της προηγούμενης γενιάς καθώς έχουν

στη διάθεσή τους πληθώρα εργαλείων για την ακρόαση, παραγωγή και ανταλλαγή της μουσικής, μέσα από τους Η/Υ ή/και τα κινητά τους τηλέφωνα. Αρκετοί γνωρίζουν ειδικές τεχνικές (π.χ., remix, sampling, post-production) και τα επίπεδα του ψηφιακού τους γραμματισμού είναι υψηλά και πολυδιάστατα (βλ. Κοκκίδου, 2016). Σε αυτό το συμφραζόμενο, η ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας μπορεί να διαμορφώσει νέα περιβάλλοντα μάθησης, νέες και πιο προσιτές πρακτικές δημιουργίας, και νέες μορφές αλληλεπίδρασης (Quinn, 2007) και τα DAWs μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Brown, 2015).

Η χρήση των DAWs στη μουσική διδασκαλία-μάθηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και κατανόησης εννοιών, μέσω της ταυτόχρονης εκτέλεσης, παραγωγής και ακρόασης (Brown, 2015). Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν και να αντιληφθούν πολυτροπικά τη μουσική πληροφορία, ενώ η ποικιλία των προγραμμάτων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να προχωρήσει με τον δικό του ρυθμό (Dammers & LoPresti, 2020). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα κομμάτι με προ-ηχογραφημένο υλικό χωρίς πρότερες θεωρητικές γνώσεις (Väkenä, 2010). Επιπλέον, μέσα από διαφορετικούς τρόπους οπτικής απεικόνισης της μουσικής πληροφορίας, έρχονται σε επαφή με στοιχεία, όπως η δομή του κομματιού, το ηχόχρωμα και η διαδικασία της μείξης, χωρίς να απαιτούνται σπουδές σύνθεσης (Brown, 2015), δεξιότητες μουσικής ανάγνωσης και γραφής ή τεχνική επάρκεια σε ένα όργανο (Dammers & LoPresti, 2020). Τέλος, η ενσωμάτωση DIY πρακτικών συνάδει με τους τρόπους που μαθαίνουν άτυπα οι καλλιτέχνες της δημοφιλούς μουσικής (βλ. Green, 2008), μέσα από στρατηγικές αλληλομάθησης, αυτοκατευθυνόμενης και ανακαλυπτικής μάθησης σε μία ολιστική προσέγγιση: οι μαθητές ακούν, παίζουν, εκτελούν, αυτοσχεδιάζουν και συνθέτουν ταυτόχρονα, σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bell, 2018).

Προβληματική, σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της έρευνας διαμορφώθηκε στις συνθήκες της αναγκαστικής μετάβασης σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, λόγω της πανδημίας του COVID-19. Ωστόσο, το ενδιαφέρον μας για την ένταξη των ψηφιακών μέσων στη μουσική εκπαίδευση δεν είναι πρόσφατο (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2020, 2018, 2017). Σε προηγούμενες μελέτες μας εντοπίσαμε βιβλιογραφικό κενό για τη χρήση της μουσικής τεχνολογίας στην ωδειακή εκπαίδευση καθώς και τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων οργάνων, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση των μουσικών-τεχνολογικών εμπειριών που απέκτησαν σπουδαστές ωδειακής εκπαίδευσης μέσα από ένα εξ αποστάσεως project με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο νόημα των νέων εμπειριών, στις συνεργατικές

διαδικασίες και στη μουσική δημιουργικότητα σε περιβάλλοντα DIY πρακτικών με DAWs λογισμικά. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

Ποιες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες μουσικής παραγωγής απέκτησαν οι συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση του project;

Πώς αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές τις συνεργατικές πρακτικές και την έννοια της δημιουργίας μέσα από τις διαδικασίες μουσικής παραγωγής σε ένα διαδικτυακό DAW λογισμικό;

Πώς αξιολογούν οι σπουδαστές τα εξ αποστάσεως μαθήματα και πώς τα αποτιμούν σε σύγκριση με τη δια ζώσης μουσική διδασκαλία-μάθηση;

Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τέσσερις σπουδαστές, ηλικίας 14 και 15 ετών του Δημοτικού Ωδείου Αμαρουσίου. Ο τομέας σπουδών τους περιλαμβάνει μοντέρνο πιάνο, πλήκτρα/αρμόνιο, ηλεκτρικό μπάσο, ντραμς και τραγούδι. Μέχρι τον Μάρτιο του 2020 συμμετείχαν στα μουσικά σύνολα του «μοντέρνου τμήματος» του ωδείου. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είχε εμπλακεί σε μαθήματα μουσικής παραγωγής. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Μαθητής	Φύλο	Ηλικία	Τομέας σπουδών	Περιεχόμενο & διάρκεια μουσικών σπουδών	Μουσικές προτιμήσεις
M1	Κορίτσι	14	Μοντέρνο πιάνο	6 έτη κλασικό πιάνο & 1 έτος μοντέρνο πιάνο / ολοκλήρωση υποχρεωτικών θεωρητικών μαθημάτων θεωρίας και αρμονίας	Pop, rock, ελληνικό rap
M2	Αγόρι	14	Μοντέρνο πιάνο, ηλεκτρικό μπάσο ντραμς, τραγούδι	2 έτη μοντέρνο πιάνο, 5 έτη ηλεκτρικό μπάσο, ντραμς και τραγούδι / 4 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Pop, rock, city pop, lo-fi
M3	Αγόρι	15	Αρμόνιο/πλήκτρα	7 έτη αρμονίου / 5 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Όλα τα είδη εκτός από rap, trap και όπερα
M4	Αγόρι	14	Ντραμς	5 έτη ντραμς / 4 έτη μαθημάτων μοντέρνας θεωρίας	Όλα τα είδη, κυρίως lo-fi, hip-hop, εκτός λαϊκών ελληνικών τραγουδιών

Οι δύο σπουδαστές (M2, M4) γνωρίζονταν καλά διότι παρακολουθούσαν κοινά μαθήματα στο ωδείο για τρία χρόνια. Με τον M3 παρακολουθούσαν το μάθημα 'μοντέρνας' θεωρίας της μουσικής. Τα τρία αγόρια δεν είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις εκτός των μαθημάτων. Η M1 δεν γνώριζε κανέναν από τους συμμετέχοντες.

Μεθοδολογία

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η χρήση πολλών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων επιτρέπει την εμβάθυνση σε ειδικές πτυχές των αντικειμένων μελέτης και την καλύτερη κατανόηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας παρέμβασης (Denzin & Lincoln, 1994· Miles & Huberman, 1994). Στην παρούσα πιλοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: (α) ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους σπουδαστές που έλαβαν μέρος στο project, (β) καταγραφή παρατηρήσεων σε μορφή ημερολογίου από τον διδάσκοντα-ερευνητή, (γ) ηχογραφημένο υλικό με προσωπικές παρατηρήσεις των σπουδαστών εντός και εκτός των συναντήσεων, (δ) μουσικό υλικό (ατομικές και ομαδικές εργασίες) που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως συναντήσεων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, ήταν ημιδομημένες και ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των ίδιων και των γονέων τους. Ο στόχος των συνεντεύξεων ήταν η αποτίμηση του project από τους σπουδαστές (διαδικασίες και αποτελέσματα) και οι απόψεις τους για ζητήματα που δεν ήταν δυνατόν να εκφραστούν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (π.χ., μουσικές-τεχνολογικές προκλήσεις, σκέψεις για μελλοντική αξιοποίηση των νέων εμπειριών). Το ζήτημα για τη δόμηση του νοήματος τέθηκε με έμμεσο τρόπο.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων σε μορφή ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση και ύστερα από κάθε εξ αποστάσεως συνάντηση, ώστε η καταγραφή να μην απέχει χρονικά με κίνδυνο την απώλεια ουσιαστικών στοιχείων (Denzin & Lincoln, 1994). Σε ειδικές περιπτώσεις η άμεση καταγραφή, οι πληροφορίες καταγράφονταν κωδικοποιημένα για να μην διακοπεί η ροή της διαδικασίας.

Οι συζητήσεις και οι προσωπικές παρατηρήσεις των σπουδαστών, εντός και εκτός των συναντήσεων, ηχογραφούνταν, πάντα εν γνώσει τους. Το σύνολο των μουσικών δημιουργιών τους (ατομικών ή ομαδικών, εν εξελίξει ή ολοκληρωμένων) οργανώθηκε σε portfolios και αποτέλεσε αντικείμενο ομαδικής συζήτησης, αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Το ηχογραφημένο υλικό (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, συζητήσεις) απομαγνητοφωνήθηκε σε δεύτερο χρόνο και μεταγράφηκε σε μορφή κειμένου. Όλα τα δεδομένα μελετήθηκαν συνδυαστικά (Miles & Huberman, 1994). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που βασίζεται στις αρχές της νοηματικής συμπύκνωσης (Finfgeld-Connett, 2014) και διευκολύνει τον προσδιορισμό, την κωδικοποίηση, την καταμέτρηση

(συχνότητα εμφάνισης λέξεων ή/και φράσεων) και τον επανέλεγχο των δεδομένων (Brinkmann & Kvale, 2015· Miles & Huberman, 1994). Η διαδικασία ακολούθησε μία πρωτογενή και μία δευτερογενή τεχνική κωδικοποίησης. Η πρωτογενής διαδικασία βασίστηκε στην in vivo ορολογία (τη γλώσσα των συμμετεχόντων). Στη δευτερογενή φάση, έγινε διεξοδική επανεξέταση του υλικού και ομαδοποίηση των πρωτογενών κωδίκων σε συγκεκριμένες κατηγορίες χρησιμοποιώντας επικεντρωμένη κωδικοποίηση (Tracy, 2013). Στις περιπτώσεις των κωδικοποιημένων σημειώσεων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος keywords-in-context analysis για τη διασύνδεση και τον συνδυασμό λέξεων ή/και φράσεων (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Στα αποτελέσματα, τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και των συζητήσεων κωδικοποιούνται σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα. Οι σημειώσεις από το ημερολόγιο κωδικοποιούνται ως FN (field notes).

Περιγραφή του Bandlab project

Το project πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου. Η συνολική διάρκεια ήταν δεκαπέντε εβδομάδες (Μάρτιος-Ιούνιος του 2020) και πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά. Για την υλοποίηση των εβδομαδιαίων μαθημάτων και της ασύγχρονης επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Moodle. Για κάθε μάθημα σχεδιάστηκε ειδικό υλικό (PowerPoint παρουσιάσεις, αρχεία pdf, ακουστικά αρχεία mp3 κ.ά.). Για την σύγχρονη επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα GoogleMeet. Όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν έναν προσωπικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Ως λογισμικό μουσικής παραγωγής επιλέχθηκε η δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή Bandlab (βλ. εικόνα 2). Αποτελεί ένα εισαγωγικού επιπέδου cloud DAW πρόγραμμα, υποστηρίζοντας βασικές λειτουργίες (recording, MIDI, automation, multitracking). Διαθέτει ενσωματωμένο drum-machine, sampler, looper και πληθώρα από εφέ, καθώς και αποθετήριο με περίπου 15.000 δείγματα από διαφορετικά είδη δημοφιλούς μουσικής (EDM, hip-hop, IDM, minimal techno, trap, downtempo, lo-fi, κ.λπ.) και μουσικών του κόσμου.



Κανένας από τους σπουδαστές δεν γνώριζε για την εφαρμογή Bandlab πριν το project. Τα μαθήματα ξεκίνησαν από τις βασικές λειτουργίες των DAWs λογισμικών και των DIY πρακτικών. Οι πρώτες τέσσερις συναντήσεις αφορούσαν την ηχογράφηση και τη στοιχειώδη επεξεργασία audio σήματος (volume, panning, fade), τη χρήση προηχογραφημένων δειγμάτων. Οι επόμενες συναντήσεις αφορούσαν στην ηχογράφηση από μικρόφωνο και τη θύρα του υπολογιστή και σε επεξεργασία ηχητικού υλικού (trimming, reverse playing, transpose). Η πέμπτη και έκτη συνάντηση επικεντρώθηκαν στο πρωτόκολλο MIDI ενώ στην έβδομη και όγδοη παρουσιάστηκαν

οι λειτουργίες του drum-machine και του looper. Οι τελευταίες δύο εστίασαν στη χρήση των εφέ και τη χρήση αυτοματισμών. Οι τελευταίες πέντε εβδομάδες αφιερώθηκαν στην ολοκλήρωση των ατομικών και ομαδικών παραγωγών.

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων είχε μία βασική δομή, με αφετηρία την ακρόαση και αξιολόγηση των προηγούμενων δημιουργιών, χωρίς να αναφέρεται το όνομα του σπουδαστή-παραγωγού (δέκα έως δεκαπέντε λεπτά). Στη συνέχεια, παρουσιάζονταν νέα στοιχεία και ακολουθούσε συζήτηση για την ενσωμάτωσή τους στις προηγούμενες παραγωγές. Στο τέλος, ξεκινούσε μία καινούρια εργασία παραγωγής (διάρκειας 30 δευτερολέπτων ή 16 μουσικών μέτρων). Οι σπουδαστές, ήταν ελεύθεροι να αποκλίνουν από τις προδιαγραφές και δέκα λεπτά πριν από κάθε συνάντηση, μεταφόρτωναν τη δημιουργία στο φάκελο εργασιών του Moodle. Οι δημιουργίες τους δεν μπορούν να καταταχθούν σε ένα μουσικό είδος καθώς αντλούν από πρακτικές της EDM και της trap, σε συνδυασμό με pop και rock ενορχήστρωση.¹

Σε κάθε μάθημα, οι σπουδαστές είχαν στη διάθεσή τους χρόνο για να σκεφτούν, να πειραματιστούν και να ανταλλάξουν ιδέες για να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό για αυτούς αποτέλεσμα. Σταδιακά, προχώρησαν σε πιο πολύπλοκες μουσικές-δημιουργικές διαδικασίες. Η μεθοδολογία της διάλεξης ήταν περιορισμένη στις απαραίτητες πληροφορίες και τις οδηγίες. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού-ερευνητή με τους σπουδαστές ήταν αμφίδρομη και λειτουργούσε ως εμπυχωτής, με διακριτικές παρεμβάσεις, επεξηγήσεις και ανατροφοδότηση, κυρίως όταν ζητούσαν τη βοήθειά του.

Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία ήταν η εμπειρική και ανακαλυπτική μάθηση, η τεχνική επίλυσης προβλημάτων, η εφαρμογή της γνώσης και η ομαδοσυνεργατικότητα. Κατά περίπτωση, άλλαζε το περιεχόμενο, με βάση τις νέες ανάγκες των σπουδαστών και υπήρχε μεγάλη ευελιξία για να διασφαλιστεί ο στόχος της μαθητοκεντρικότητας. Σταδιακά, ο χρόνος παρουσίασης του νέου υλικού μειώθηκε και έδωσε τη θέση του σε διαδικασίες αλληλομάθησης. Οι δράσεις ήταν εξορισμού πολυτροπικές (εικόνα, ήχος, λόγος) και υβριδικές (συνδυασμός τυπικών και άτυπες μορφών) (βλ. Tobias, 2016). Οι σπουδαστές αξιοποιούσαν γνώσεις από τις εμπειρίες τους στον ελεύθερο χρόνο. Επίσης, δρούσαν ανεξάρτητα και με ασύγχρονο τρόπο, ανάλογα με το πρόγραμμά τους, και διατύπωναν προβληματισμούς κατά τη διάρκεια του διαδικτυακών συναντήσεων.

¹ Δείγματα των μουσικών δημιουργιών των σπουδαστών μπορούν να ανακτηθούν στις ιστοσελίδες: <https://www.bandlab.com/revisions/359c4cf4-b821-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=o0hchrh6UpEajAteUj1Boow> (Original, M1), <https://www.bandlab.com/revisions/862447ec-0b90-eb11-85aa-0050f28a50ba?sharedKey=KfpVfNyPNuiVPcPGI7iZXw> (Hip Hop Music, M2), https://www.bandlab.com/revisions/cd03f7ee-bb21-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=i0qoErVE2EOWkW_bp0gTrg (Rock song, M3), <https://www.bandlab.com/revisions/ad5c4c30-c021-ec11-981f-a04a5e798978?sharedKey=I9YQkkgYeUuXli6FOrWEpA> (Beat Ocean, M4)

Οι μέθοδοι αξιολόγησης ήταν διαμορφωτικές, χωρίς ιεραρχική-βαθμολογική κατάταξη, μέσα από εβδομαδιαίες ομαδικές συζητήσεις, ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, κρυφή αλληλοαξιολόγηση, συνολική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των ατομικών και ομαδικών εργασιών. Όλες οι εργασίες παρουσιάστηκαν διαδικτυακά την τελευταία ημέρα του project.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η εξ αποστάσεως μουσική-διδασκαλία μάθηση ανοίγει νέους ορίζοντες στην κατανόηση του μουσικού κόσμου και των πρακτικών του. Οι σπουδαστές εξοικειώθηκαν με ένα νέο λεξιλόγιο για τις διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης της μουσικής, και με νέες τεχνικές για την οργάνωση και τον έλεγχο των δημιουργιών τους. Σε πολλές συναντήσεις, παρατηρήθηκαν εμπειρίες ροής και «aha!» στιγμές (βλ. Csikszentmihalyi, 2009), ειδικά στην ανακάλυψη και επιτυχημένη εφαρμογή μιας νέας τεχνικής. Από την ανάλυση αναδύθηκαν κοινές αντιλήψεις αλλά και διαφορές στις προσδοκίες και στους τρόπους εμπλοκής των σπουδαστών.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν: απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών· συνεργασία και επίπεδα αλληλεπίδρασης και αλληλοαξιολόγησης· ανάπτυξη δημιουργικότητας και αντιλήψεις των σπουδαστών για τις συνεργατικές-δημιουργικές διαδικασίες· η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης· ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας των σπουδαστών (νόημα).

Απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών

Η απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών είναι στόχος κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι σπουδαστές, στις ομαδικές συζητήσεις και τις συνεντεύξεις, περιέγραψαν τις εμπειρίες τους με συγκεκριμένους τρόπους και φάνηκε να τις συνδέουν τόσο με όσα ήδη γνώριζαν όσο και με τις μελλοντικές προσδοκίες. Αναφέρθηκαν σε προγράμματα που έμαθαν μόνοι τους (GarageBand, Cubase, Ableton), στις πηγές τους (Google, tutorials, iBooks και YouTube), στις εξερευνησεις και τις πρακτικές τους. Για όσα έμαθαν μέσα από τα διαδικτυακά μαθήματα αλλά και όσα συνέχισαν να αναζητούν με δική τους πρωτοβουλία ή έχουν την πρόθεση να ψάξουν περαιτέρω, οι σπουδαστές δήλωσαν:

Έμαθα ότι η μουσική παραγωγή δεν είναι τόσο δύσκολο όσο ακούγεται! [...] Οπότε κάθε καινούριο κομμάτι που ακούω πλέον σκέφτομαι τι μπορεί να έχουν προσθέσει για να ακούγεται έτσι! [...] Τώρα δουλεύω με το Logic κυρίως. [...] Στη συνέχεια ανακάλυψα ότι υπάρχουν λειτουργίες που δεν υπάρχουν στο Bandlab και συνεχίζω με αυτό. (M3)

Βασικά πιστεύω ότι κατάλαβα πως φτιάχνεται ένα κομμάτι. [...] Πιστεύω μου άνοιξε νέους ορίζοντες και έτσι κάπως με ενέπνευσε... παραπάνω! (M1)

Έμαθα καλύτερα τη σύνθεση ενός κομματιού [...]. Έμαθα και σε μένα τι μ' αρέσει. [...] Στο Bandlab ξανασκέφτηκα πράγματα που ήξερα από πριν. (M2)

Σίγουρα θα είναι χρήσιμο στο μέλλον [ενν. το Bandlab] [...] Ε... σε βοηθάει κιόλας να μάθεις διάφορα DAW και πώς παράγουν οι άλλοι μουσική και με τι μέσα. (M4)

Από τη μελέτη των portfolios των σπουδαστών, διαπιστώθηκε μία συνεχής πρόοδος στην ικανότητα επεξεργασίας των κομματιών, στην ενσωμάτωση DIY πρακτικών και στη συνδυαστική χρήση τους (π.χ., loops, midi και εφαρμογή ηχητικών εφέ), κάτι που στην αρχή συνέβαινε αποσπασματικά. Η διεύρυνση της σκέψης τους διαφαίνεται και από τα σχόλια αλληλοαξιολόγησης. Στην αρχή οι παρατηρήσεις περιορίζονταν σε εκφράσεις όπως «μου αρέσει, θα το ξανάκουγα» (FN9) ή «μου θυμίζει ένα άλλο ωραίο κομμάτι που άκουσα» (FN12). Σταδιακά, έγιναν πιο στοχευμένες και χρησιμοποιούσαν με αυτοπεποίθηση ειδικούς όρους: «Αυτή η παραμόρφωση στο bassline, μαζί με τα τρίγχα στα hihats τα σπάει!» (FN42). Η αύξηση στην κατανόηση ήταν ορατή και στις πρακτικές συμβουλές βελτίωσης: «Είναι ωραία η μελωδική ιδέα του synth αλλά θα πρότεινα να κόψει λίγα grima και να προσθέσει delay να γίνει πιο σκοτεινό» (FN61). Χαρακτηριστικά, η M1 τόνισε:

Έχω παρατηρήσει ότι είμαι πιο παρατηρητική, γιατί πριν από όλο αυτό ανέλυα τα κομμάτια αλλά έβρισκα κάποια όργανα. Τώρα τα καταλαβαίνω κιόλας! Τα βάζω στο μυαλό μου στο Bandlab και βρίσκω, ξέρω γω, ότι έχει χρησιμοποιήσει drum-machine, σε αυτό εκεί έχει βάλει ένα loopάκι, έχει κάνει κάτι που είναι midi. Πριν, άκουγα ένα κομμάτι και κατάλαβα ότι έχει βάλει απλά τέσσερα tracks, ένα drum-machine ένα midi, μια μελωδία και τη φωνή. Στην ουσία ήταν I-IV-V και απλά βάζει και βγάζει tracks, συνέχεια. Τώρα πια δεν ακούω απλά το κομμάτι, το τεμαχίζω!

Εν κατακλείδι, μέσα από μία ολιστική προοπτική στις διαδικασίες παραγωγής – ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία–, οι σπουδαστές ήρθαν σε επαφή με νέες μουσικές έννοιες και απέκτησαν δεξιότητες και εμπειρίες χωρίς να έχουν το ίδιο υπόβαθρο ή πρότερες θεωρητικές γνώσεις σύνθεσης (Brown, 2015· Väkevä, 2010), προχωρώντας ο καθένας με τον δικό του ρυθμό μάθησης (Dammers & LoPresti, 2020· Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2020). Η κατανόηση βασιζόταν στην ενσωμάτωση των προηγούμενων γνώσεων (scaffolding), οδηγώντας στην ενθάρρυνση της αυτονόμησης και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Συνεργασία και επίπεδα αλληλεπίδρασης και αλληλοαξιολόγησης

Όλοι οι σπουδαστές αποτίμησαν θετικά τις ομαδικές δράσεις στις εξ αποστάσεως συναντήσεις. Αναφέρθηκαν στην αξία της συνεργασίας και της συνεργατικής δημιουργίας, στην αλληλοδιδασκαλία, αλληλομάθηση και αλληλοαξιολόγηση, και στη γόνιμη φύση της διαφωνίας. Όλοι έδειξαν σεβασμό για την προσπάθεια των άλλων και τόνισαν ότι η ανταλλαγή ιδεών οδηγεί σε πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ενδεικτικά, είπαν για την ομαδική παραγωγή:

Πιστεύω ότι θα βγάλει πολύ πιο ωραίες και ενδιαφέρουσες ιδέες [...] γιατί μαθαίνει και ο άλλος να κάνει και λίγο πίσω, να τον βοηθήσει ο άλλος... αλληλοβοηθούνται οι δύο, τρεις, πέντε, δέκα και πιστεύω ότι στο τέλος βγαίνει ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα. (M1)

Θα μπορούσα να πω ότι μου αρέσει η λειτουργία με το live collaboration που είχε μέσα το Bandlab, όπου μπορούν άνθρωποι που δεν είναι στον ίδιο χώρο να βλέπουν το ίδιο κομμάτι στην ίδια οθόνη [...] μπορούμε να έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα, δεν έχει σημασία αν είμαστε δίπλα. [...] Γενικά είναι σημαντικό να μαθαίνουμε να δουλεύουμε με άλλους και ειδικά στην μουσική γιατί όλο και κάποιος έχει μια ιδέα παραπάνω, [...] όλο και κάτι καλύτερο μπορεί να βγει. (M3)

Σίγουρα δεν είναι πάντα εύκολη [ενν. η συνεργασία], δηλαδή μπορείτε να διαφωνείτε σε διάφορα πράγματα, αλλά σε βοηθάει να δεις και πώς σκέφτεται ο άλλος, τι θέλει να πει. Οπότε βοηθάτε ο ένας τον άλλον και βγάζετε ένα αποτέλεσμα ικανοποιητικό και για τους δύο. [...] Σίγουρα έμαθα να συνεργάζομαι με άλλον για να φτιάξω ένα τραγούδι. (M4)

Δεν προσπαθήσαμε πολύ να αλλάξουμε τι έφτιαξε, αλλά καλύτερεύαμε αυτό που έφτιαχνε ο άλλος. [...] Πρέπει να επικοινωνείς συνεχώς με κάποιον άλλο, εκτός αν είστε σχεδόν ολόιδιοι που και πάλι θα διαφωνήσεις στο πώς θα πρέπει να είναι το κομμάτι.. χαχα! Είναι προφανές αυτό! Αλλά πιστεύω ότι είναι καλό κιάλας [...], βγήκε μια χαρά! (M2)

Παράλληλα, οι σπουδαστές σημείωσαν και την αξία των ατομικών και αυτόνομων δράσεων στον άξονα της δημιουργικότητας. Όταν έφεραν σε αντιπαράβολή το ατομικό με το ομαδικό, φάνηκε να βρίσκουν νέες ισορροπίες:

Εγώ πιστεύω ότι είμαι πιο πολύ για ατομική, γιατί όταν έχω κάτι στο μυαλό μου πρέπει να γίνει αυτό... αλλά πιστεύω ότι στην ομαδική είναι λίγο πιο σωστά τα πράγματα. (M1)

[Στο ατομικό] έχεις πολύ περισσότερη δημιουργική ελευθερία, μπορείς να κάνεις πολλά περισσότερα, ενώ με την ομαδική θα πρέπει κάποιες φορές να κάνεις compromise. (M2)

Αν είστε παραπάνω από δύο άτομα ή μπορεί να έχετε διαφωνίες και να μη βρίσκετε άκρη ή μπορεί να τα βρείτε πιο γρήγορα γιατί ουσιαστικά είστε πιο πολλά άτομα. Αλλά εντάξει, αυτό δεν παύει να λέει ότι πρέπει να είμαστε όλοι μαζί ή πρέπει κάποιος να είναι μόνος του. (M4)

Η επίδραση της αλληλοαξιολόγησης είναι ορατή στην αναπροσαρμογή των δημιουργιών των σπουδαστών στα τελικά portfolios. Στις ομαδικές εβδομαδιαίες συζητήσεις, λάμβαναν ανατροφοδότηση και αποφάσιζαν για αλλαγές: «αυτό το pattern στο μπάσο το άλλαξα γιατί είχαν δίκιο, δεν ήταν ωραίο, δεν γκρούβαρε καλά» (FN56), «έχω δύο remixes που έκανα αυτή τη βδομάδα, μπορούμε να τα ακούσουμε;» (FN 67). Ακόμα και όταν δεν συμφωνούσαν με τις προτεινόμενες αλλαγές, τις δοκίμαζαν πριν τις απορρίψουν: «ναι το ξέρω ότι είχαμε πει να προσθέσω πιάνο... το έκανα και το έσβησα, ήταν απαίσιο!» (FN63). Επίσης, παρατηρήθηκε να υιοθετούν τη στρατηγική δοκιμής-και-σφάλματος για να οδηγηθούν στο επιθυμητό για αυτούς αποτέλεσμα (Bell, 2018).

Γενικά, φάνηκε ότι δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό κλίμα ανάλογο με αυτό των καλλιτεχνών της σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής που αλληλεπιδρούν με ψηφιακά μέσα (Bell, 2018). Οι σπουδαστές κατανόησαν την αξία της συνεργατικής δημιουργίας χωρίς να ακυρώνουν τη σημασία των ατομικών διαδικασιών (Lebler & Hodges, 2017). Αξιοποίησαν πολλαπλά τις ιδέες των άλλων ενώ η ανατροφοδότηση με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο (συναντήσεις και chat, αντίστοιχα) συνέβαλε στην κατανόηση και αναζήτηση ικανοποιητικών λύσεων. Αυτό το είδος ανατροφοδότησης είναι τομή στη μουσική-τεχνολογική διδασκαλία-μάθηση και ενισχύει τις συνεργατικές πρακτικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Brown, 2015).

Ανάπτυξη δημιουργικότητας και αντιλήψεις των σπουδαστών για τις συνεργατικές-δημιουργικές διαδικασίες

Το project ήταν εξ ορισμού δημιουργικό και οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν για τις διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές της σύνθεσης, του αυτοσχεδιασμού, του πειραματισμού και της παραγωγής μουσικής. Συνέδεσαν τη σύνθεση με την τυπική εκπαίδευση (π.χ., ανάγνωση και γραφής σημειογραφίας), τον αυτοσχεδιασμό με την ικανότητα λήψης μουσικών αποφάσεων και την παραγωγή με τα ψηφιακά προγράμματα. Δήλωσαν χαρακτηριστικά:

Σύνθεση, για μένα σημαίνει το να γράφεις σε ένα κομμάτι νότες και τέτοια. [...] Η παραγωγή για μένα είναι... δεν ξέρω... παίρνουν ένα κομμάτι που είναι

συνθετημένο και το κάνουν μετά παραπάνω, προσθέτουν τα μετά. [...] Ο αυτοσχεδιασμός είναι εκείνη τη στιγμή, όταν είσαι πάνω στη σκηνή... όταν δεν το έχεις προετοιμάσει. (M1)

Όταν ακούω αυτή τη λέξη [ενν. παραγωγή] σκέφτομαι απλώς κλασικά αυτό το μεγάλο στούντιο, το *mixing*, το δωμάτιο που είναι μπροστά με το γυαλί [...] και κάποιον να παίζει εκεί με το όργανό του, να έχει *GarageBand*, *Bandlab* [...] και εκεί τα φτιάχνει όλα. [...] Τώρα σκέφτομαι κάτι πολυσύνθετο όταν ακούω πειραματισμό. Κάποιον που δεν έχει κανένα όργανο μπροστά του, τα έχει όλα στον υπολογιστή του, του βάζει εκεί διάφορα και φτιάχνει κάτι πολύ πρωτότυπο. (M2)

Συνέχεια, αυτοσχεδιάζεις [...]. Πειραματίζεσαι έτσι με διάφορα πράγματα, βλέπεις αν κολλάει αυτό, παίζεις άλλες μελωδίες γενικά... πρέπει να πειραματιζόμαστε. (M4)

Από τις πρώτες συναντήσεις, οι σπουδαστές δήλωσαν επιθυμία να εμπλακούν με δημιουργικές DIY πρακτικές, ενώ σταδιακά απέκτησαν αυτοπεποίθηση να κατασκευάζουν δικές τους δημιουργίες και να πειραματίζονται: «δεν είναι και τόσο δύσκολο να γράψεις τελικά ένα κομμάτι!» (FN8), «έτσι φτιάχνουν ένα κομμάτι δηλαδή;» (FN11). Αξίζει να τονιστεί ότι αντιλήφθηκαν την αξία του αυτοσχεδιασμού ως 'καρδιά' της μουσικής δημιουργικότητας, είτε διαισθητικά είτε μέσα από στοχευμένο πειραματισμό (Bailey, 1993).

Στον κανόνα της Δυτικής λόγιας μουσικής, η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή στη σφαίρα των εκπαιδευμένων ταλαντούχων συνθετών. Στη δημοφιλή κουλτούρα, η ιδέα αυτή θεωρείται προβληματική καθώς αντανακλά τις αξίες μιας Δυτικής ελίτ, σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής ηγεμονίας (Hess, 2019). Έτσι, οι μορφές δημιουργικότητας πρέπει να διευρύνονται όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο ή στα προκαθορισμένα όρια της σύνθεσης της Δυτικής λόγιας μουσικής (Humphreys, 2006) αλλά και μέσα από πρακτικές *sampling* για την δημιουργία *mashups* και *remixes* (Brown, 2015). Επ' αυτού, χαρακτηριστική είναι η δήλωση του M4 όταν ρωτήθηκε για την αυθεντικότητα μιας δημιουργίας του καθώς χρησιμοποίησε δείγμα από εμπορικό κομμάτι:

Ε ναι, προφανώς και είναι [ενν. δικό μου]. Τι εννοείς; Απλά το πήρα [ενν. ένα ηχητικό δείγμα] επειδή μου άρεσε και το έβαλα στο δικό μου. Είναι κάτι άλλο πλέον. Και είναι δικό μου! (M4)

Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης

Οι σπουδαστές θεώρησαν λειτουργικά τα εξ αποστάσεως μαθήματα χωρίς να παραλείψουν να αναφερθούν σε κάποιες τεχνικές δυσκολίες (ήχος, σύνδεση στο διαδίκτυο) και στις προϋποθέσεις της φύσης των μαθημάτων αυτών. Γενικά,

συμφώνησαν πως τα προβλήματα δεν ήταν αξεπέραστα και ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι της μάθησης: «Εντάξει υπήρχαν προβλημάτκια με τους ήχους» (M1), «[...] θα μπορούσε να ήταν καλύτερο μερικές φορές επειδή, η σύνδεση δεν ήταν τόσο καλή, δεν ακουγόταν και τόσο καλά, [...] αλλά πέρα από αυτό δεν με πείραξε τόσο» (M2). Στις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις, όλοι εκφράστηκαν θετικά για τις εμπειρίες που αποκόμισαν από το project αλλά τεκμηρίωσαν και τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης διδασκαλίας-μάθησης.

Κυρίως για το όργανο πιστεύω ότι έχει διαφορά [...] γιατί ο καθηγητής μπορεί να είναι δίπλα να διορθώσει το λάθος που κάνει ο μαθητής εκείνη την ώρα και να του πει πώς να παίξει πιο εύκολα. [...] Ο καθηγητής ακόμα κι από την κάμερα δεν βλέπει καλά τι γίνεται. [...]. [Θα προτιμούσα] από κοντά στο ωδείο. (M3)

Γενικά και στο μάθημα [ενν. το όργανο] προτιμώ την κοντινή, την κανονική εκπαίδευση, παρόλο που και το εξ αποστάσεως δεν ήταν και απίστευτη αλλαγή. [...] Πιστεύω ότι για να δουλέψει καλά, [...] θα πρέπει όλοι μα όλοι να ξέρουν να χρησιμοποιούν πολύ καλά έναν υπολογιστή. [...] Ναι λειτούργησε πιστεύω. Αλλά γενικότερα πιστεύω ότι το να φεύγεις απ' το σπίτι σου, να πας κάπου και να το κάνεις κανονικά το μάθημα, είναι πολύ καλύτερο από το να το κάνεις μπροστά απ' τον υπολογιστή. (M2)

Εντάξει, και τα δύο έχουν καλά και κακά. Δένεσαι λίγο πιο πολύ όταν είσαι με τους άλλους μαζί, ενώ από απόσταση είναι λίγο πιο χύμα [...]. Τώρα με τη μουσική, όλα γίνονται όλο και περισσότερο τεχνολογικά, οπότε καλό είναι και αυτό. (M4)

Στις συζητήσεις σχετικά με την εξ ολοκλήρου διαδικτυακή εκπαίδευση, οι σπουδαστές προτείνουν έναν συνδυασμό εξ αποστάσεως και δια ζώσης μαθημάτων.

Εντάξει, λειτουργεί καλά, δε λέω, για αυτές τις εβδομάδες. Αλλά δεν ξέρω για περισσότερο... είναι κουραστικό να είσαι όλη την ώρα μπροστά στην οθόνη. Έχει ευκολίες αλλά κουράζει... ίσως αν κάναμε, ξέρω γω, τα μισά μαθήματα έτσι και τα μισά στο ωδείο να ήταν καλύτερα. (M2)

Τέλειο είναι [ενν. το project], αλλά είναι άλλο το να παίζουμε όλοι μαζί και άλλο ο καθένας στην οθόνη του. Ίσως, όταν ανοίξουμε να κάνουμε Bandlab μαζί με τα σύνολα. (M1)

Εν κατακλείδι, οι σπουδαστές υποδέχονται θετικά την περίπτωση της εξ αποστάσεως μουσικής μάθησης αλλά τονίζουν ότι δεν υποκαθιστά την πρόσωπο-με-πρόσωπο διάδραση και προτείνουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά. Κάτι

ανάλογο συμβαίνει με τις μορφές ανεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης (flipped), όπου οι μαθητές μαθαίνουν στο σπίτι μέσα από βίντεο, PowerPoint, ηχογραφήσεις κ.ά. ενώ στην τάξη πραγματοποιείται συζήτηση και επίλυση αποριών (βλ. Κοκκίδου, 2015).

Ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας των σπουδαστών (νόημα)

Στα μαθήματα, ήταν εμφανές ότι οι σπουδαστές βρήκαν νόημα σε προσωπικό-μουσικό και κοινωνικό-μουσικό επίπεδο. Άντλησαν ευχαρίστηση και χαρά από τον πειραματισμό και τις διαδικασίες δημιουργίας και από την ανάπτυξη σχέσεων με άλλους (συνδυαστικά δεδομένα από τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις τις FN). Χαρακτήρισαν το project «τέλειο» και «μοναδικό», «άνοιξε νέους ορίζοντες και με ενέπνευσε... παραπάνω!» (M1), «ενδιαφέρον», «βγήκε μια χαρά!» (M2), κάτι που «αξίζει να το κάνει κάποιος» (M3) και πηγή ικανοποίησης («εγώ το ευχαριστήθηκα», M4) και φάνηκε να ανυπομονούν για τα επόμενα μαθήματα.

Οι σπουδαστές βίωσαν εμπειρίες ροής (Csikszentmihalyi, 2009) και προσπαθούσαν για ένα ικανοποιητικό μουσικό αποτέλεσμα, χωρίς να βαριούνται τις επαναλαμβανόμενες προσπάθειες, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας, και χωρίς εξωτερική παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Αντιμετώπιζαν τα λάθη ως ευκαιρίες βαθύτερης μάθησης και ζητούσαν βοήθεια ή καθοδήγηση όταν ήταν απολύτως απαραίτητο. Τέλος, άντλησαν ικανοποίηση από την κοινή λήψη αποφάσεων και τις ευκαιρίες για μουσική επικοινωνία. Γνωρίζουμε ότι αυτές οι εμπειρίες ενισχύουν τη φιλερευνητική διάθεση, τη μαθησιακή αυτονομία και την αυτορρύθμιση και ότι ο πειραματισμός συνεισφέρει στην ανάπτυξη της μουσικής σκέψης και της μουσικότητας (Tobias, 2016).

Για τα θετικά αποτελέσματα του project, ίσως είναι σημαντικό ότι κάθε σπουδαστής προχωρούσε ανάλογα με το υπόβαθρο και τις προσδοκίες του. Βεβαίως, έχουν διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες. Μερικοί είναι πιο ανεξάρτητοι εκ φύσεως και κάποιοι χρειάζονται επιβεβαίωση για την προσπάθειά τους. Αλλά στο project φάνηκε ότι βρέθηκε η χρυσή τομή διότι οι δυνατότητες του Bandlab και η ανοιχτότητα στις συνεργατικές πρακτικές επέτρεψαν την εξατομίκευση στη μάθηση και ενίσχυσαν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης (Kokkíδου, 2013). Οι απόψεις των σπουδαστών ήταν τεκμηριωμένες, τα σχόλια για τον εαυτό τους και τους άλλους εύστοχα και ήταν ενεργητικοί ακροατές τόσο των δημιουργιών των άλλων όσο και των δικών τους.

Αναμενόμενα, οι σπουδαστές συνέκριναν όσα έμαθαν από το project με το σχολικό μάθημα της μουσικής. Η σύγκριση φανέρωσε την απόσταση του μαθήματος από τον κόσμο της τεχνολογίας και τα στενά του όρια: «Όσα χρόνια κάναμε εμείς, δεν μάθαμε κάτι, το μόνο που βλέπαμε είναι τον καθηγητή ή την καθηγήτρια να παίζει πιάνο. Έπαιζε ένα κομμάτι κι εμείς να προσπαθούμε να καταλάβουμε αν η συγχορδία είναι ματζόρε ή μινόρε, το οποίο δεν είναι πραγματικά μουσική αυτό» (M3), και «Στο

σχολείο [...] πιο πολύ παρτιτούρες και τέτοια και ασκήσεις. [...] Μας είχε δώσει ένα βιβλίο με ασκήσεις και από κει κάνουμε στο πεντάγραμμο και τέτοια...» (M4).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ομάδα συνεχίζει να επικοινωνεί μέσω ομαδικής συνομιλίας στο Viber και εξακολουθεί να διερευνά τις διαδικασίες παραγωγής, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Στον κύκλο μαθημάτων της ακαδημαϊκής χρονιάς 2020-2021 συμμετείχαν οι M1, M2 και M4. Ο M3 αποχώρησε λόγω σχολικών υποχρεώσεων ωστόσο χρησιμοποιεί το Bandlab για τη δημιουργία κομματιών συνοδείας για τα ατομικά μαθήματα οργάνου. Η M1 συν-δημιουργεί μέσω του Bandlab και με μέλη εκτός της ομάδας. Ο M4 συμμετέχει ενεργά χρησιμοποιώντας πλέον άλλο πρόγραμμα. Ο M2 συνεχίζει τα μαθήματα με ανανεωμένη φιλερευνητική διάθεση σε ατομικό επίπεδο. Συνεπώς, η πιλοτική εφαρμογή του project φαίνεται ότι έδωσε κίνητρα ώστε η παραγωγή να γίνει μέρος του μουσικού κόσμου του κάθε σπουδαστή.

Κριτικές παρατηρήσεις

Αναμφισβήτητα, βρισκόμαστε στο κατώφλι ενός νέου δυναμικού πλαισίου συνεργατικών μουσικών δράσεων δημιουργίας που ενεργοποιούνται από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες τεχνολογικές εξελίξεις. Για τον Savage (2014), οι τεχνολογίες «μπορεί να προωθήσουν την αποξένωση και τον διαχωρισμό, αλλά μπορούν επίσης να συνδυαστούν με την ανθρώπινη ανάγκη για συμμετοχή και δημιουργία» καθώς με τη βοήθειά τους «προκύπτουν νέες μορφές και ευκαιρίες για μουσική δημιουργία» (σ. 172). Από την εφαρμογή του project συνάγεται ότι τεχνολογία είναι και μέσο μετασχηματισμού αισθητικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δημιουργία μουσικής σε έναν κοινό χώρο. Συνεπώς, δεν ακυρώνει τις παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης αλλά καλείται να τις διευρύνει δημιουργικά (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2020· Κοκκίδου, 2016). Σε μία γενική προοπτική, πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει ισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό. Σε μεγάλο βαθμό, οι ενεργοί συμμετέχοντες είναι αυτοί που έχουν γνώσεις, χρόνο και οικονομικούς πόρους (Buckingham, 2013).

Τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ανοιχτότητα, ευελιξία, προσαρμογή των πρακτικών τους και διάθεση για εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Ένας κίνδυνος είναι η αναπαραγωγή των συμβατικών μεθόδων στα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα διδασκαλίας. Επιπλέον, το αίτημα για μαθητοκεντρικότητα γίνεται πιο επιτακτικό (βλ. Κοκκίδου, 2015) καθώς δεν υπάρχει φυσική επαφή (βλεμματική επαφή, χειρονομίες κ.λπ.), και είναι πιο δύσκολη η κατανόηση των διαθέσεων, των συμπεριφορών και των αντιδράσεων των σπουδαστών μέσα από τη οθόνη. Η επιμόρφωση είναι η απάντηση στα παραπάνω ζητήματα (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021).

Από το project προέκυψαν θετικά στοιχεία που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν μελλοντικά και μετά την πανδημία του COVID-19. Ακόμα κι όταν τα σχολεία και τα ωδεία αρχίσουν να λειτουργούν δια ζώσης, κάτι που όλοι ευχόμαστε, είναι πιθανό να συνεχίσουν να παρέχουν εξ αποστάσεως μαθήματα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (NASEM, 2020). Σε κάθε περίπτωση, είτε στα δια ζώσης είτε στα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι σπουδαστές είναι φορείς της δικής τους γνώσης και εμπειρίας, και δομούν τα δικά τους νοήματα.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το μικρό δείγμα της παρούσας πιλοτικής έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων παρόλο που δίνει μία εικόνα για τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές των σπουδαστών μουσικής σε εξ αποστάσεως συνεργατικές δράσεις παραγωγής. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικτυακή μάθηση. Είναι πιθανόν ότι η ποιότητα της εμπειρίας θα ήταν πολύ διαφορετική χωρίς ανάλογο υπόβαθρο.

Σε μελλοντικές μελέτες είναι σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι διαφορές ανάμεσα στα μουσικοπαιδαγωγικά περιβάλλοντα της συμβατικής και εξ αποστάσεως μουσικής διδασκαλίας-μάθησης με εστίαση στα κίνητρα των σπουδαστών, στους περιορισμούς στην κατάκτηση της γνώσης ανάλογα με την ηλικία τους και τις σπουδές τους σε μουσικό όργανο, και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν και άλλες ποιοτικές έρευνες, από τις οποίες θα αναδυθούν πιθανόν νέες περιοχές, προκειμένου να σχεδιαστεί μία ποσοτική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο είναι η κατανόηση των μορφών αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης των περιβαλλόντων ώστε οι σπουδαστές να διαμορφώσουν μία ολιστική θεώρηση του μουσικού τους κόσμου.

Βιβλιογραφία

- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Bauer, W., & Dammers, R. (2015). Instrumental music learning and technology. In S. Burton & A. Snell II, (Eds.), *Engaging Musical Practices: A Sourcebook for Instrumental Music* (pp. 217-236). Rowman & Littlefield.
- Bauer, W. I. (2013). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the double edged sword of Digital Audio Workstations. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 44–65.
- Bell, A. P. (2018). *Dawn of the DAW: The studio as musical instrument*. Oxford University Press.

- Bερβέρης, Α. & Αποστολής, Α. (2020). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. *Νέος Παιδαγωγός*, 19(1), 191-201.
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 1-19.
- Bowers, Q. D. (1972). *Encyclopedia of automatic musical instruments*. Vestal Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing (3rd ed.). SAGE.
- Brovig-Hanssen, R., & Danielsen, A. (2016). *Digital signatures: The impact of digitization on popular music sound*. MIT Press.
- Brown, A. R. (2015). *Music technology and education: Amplifying musicality* (2nd ed). Routledge.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Chrysostomou, S. (2017). Technology in the music classroom – Navigating through a dense forest. In A. Ruthmann & R. Mantie (Eds.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (pp. 105-119). Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Dammers, R., & LoPresti, M. (2020). *Practical music education technology*. Oxford University Press.
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hess, J. (2019). Popular music education: A way forward or a new hegemony. In Z. Moir, B. Powell & G. D. Smith (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 29-43). Bloomsbury.
- Humphreys, J. T. (2006). Toward a reconstruction of creativity in music education. *British Journal of Music Education*, 23(3), 351-361.
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). <https://escholarship.org/uc/item/4dt433j3>.
- Kokkίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto books.
- Kokkίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στην συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.),

- Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (σσ. 3-36). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87.
- Lebler, D., & Hodges, N. (2017). Dual perspectives on DIY musicianship. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran & P. Kirkman (Eds.), *The Routledge research companion to popular music education* (pp. 272-284). Routledge.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2017). MOOCs και μουσική εκπαίδευση: Μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 86-104.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2018). Ο Δημιουργικός Προγραμματισμός ως εργαλείο ανάπτυξης της μουσικής δημιουργικότητας. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 903 - 912). Νέος Παιδαγωγός.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2020). Ο Δημιουργικός προγραμματισμός στη μουσική παιδαγωγική. *iTeacher*, 23, 117-125.
- Μυγδάνης, Γ., & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2021). Μετασχηματισμός των αντιλήψεων εκπαιδευτικών μουσικής για τις σύγχρονες τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσα από μία επιμορφωτική παρέμβαση στο μοντέλο STEAM. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 66-77.
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (2020). *Reopening K-12 Schools During the COVID-19 Pandemic: Prioritizing Health, Equity, and Communities*. The National Academies Press.
- Nickerson, R. S., & Zodhiates, P. P. (2013). *Technology in education: Looking toward 2020*. Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.
- Quinn, H. (2007). Perspectives from a new generation secondary school music teacher. In J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music education with digital technology* (pp. 21-29). Continuum.
- Richards, J. (2013). Beyond DIY in electronic music. *Organised Sound*, 18(3), 274-281.
- Savage, S. (2014). *Bytes and Backbeats*. University of Michigan Press.
- Schiavio, A., Biasutti, M., & Antonini Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Education Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>
- Tobias, E. S. (2016). Learning with digital media and technology in hybrid music classrooms. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 112-140). Oxford University Press.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell.
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59-70.

Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης (MMus, MEd, MSc)** είναι υποψήφιος διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (E.U.C.). Κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στη Μουσική Παιδαγωγική (E.U.C.), στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (UoPeople), καθώς και στα Πληροφοριακά Συστήματα (O.P.A.). Απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών (E.K.P.A.), διπλωματούχος πιάνου και ηλεκτρονικού οργάνου, ολοκλήρωσε τις σπουδές στα Ανώτερα Θεωρητικά (Αρμονία, Αντίστιξη, Φυγή και Διεύθυνση Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα Διεύθυνσης Χορωδίας και της Σύνθεσης με «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Έχει λάβει μέρος ως εισηγητής σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια, ενώ έχει κυκλοφορήσει δύο δίσκους και τρία ψηφιακά singles με μελοποιήσεις Ελλήνων και ξένων ποιητών. Είναι μέλος της E.E.M.E. και της I.S.M.E., και εργάζεται ως καθηγητής πιάνου, πλήκτρων και θεωρητικών στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου και Ηλιούπολης, και ως εκπαιδευτικός μουσικής του διεθνούς απολυτηρίου International Baccalaureate (I.B.D.P.) στην Ιόνιο Σχολή.
E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Η **Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD, post-PhD)** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση. 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 Μουσική και Κοινωνία (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας πολλών βιβλίων μεταξύ των οποίων: «Η εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα», «European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation» και «From kindergarten to early adulthood: Findings from a longitudinal study». Το 2015 εκδόθηκε το βιβλίο «Διδακτική της Μουσικής» και το 2019 το «Μουσικό Βίντεο: οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές» (εκδ. fagotto books). Διετέλεσε πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά-ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στα ΠΣ μουσικής εκπαίδευσης, στη μουσική σημειωτική, στην ολιστική αισθητική αγωγή και στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.
E-mail: ugenius@otenet.gr

The musical-technological experiences of students in conservatoire education through collaborative music production practices in a distance project

Yannis Mygdanis, May Kokkidou

Technological developments are improving increasingly, transforming people's musical experiences, and opening new horizons in musical expression, creation, and education.

Interacting with music has become more and more digital. Many artists create pieces with music production software in a collaborative context, without necessarily working in the same space with others. Similarly, many young people gain musical experiences through learning alone or with friends. Although there are numerous studies on incorporating technological-based activities in school music education, research interest on conservatoire education and instrumental distance learning is much more restricted. To that extent, the COVID-19 pandemic crisis and the abrupt transition to online educational environments brought in fore several existing problems (e.g. technological training of music teachers, hesitation for implementing with technology) and formed an uncertain environment, also reflecting the students' side. Teachers had to continue their lessons on their own. Some perceived the situation as a dead-end, while for others, it was an impetus for new creative solutions. This article presents the results from implementing a pilot distance music-technological project in the conservatoire education during the COVID-19 pandemic. The aim was to explore students' musical-technological experiences, knowledge and skills, as well as the development of musical creativity through collaborative DIY music production practices using DAWs software. The findings present a first overview of distance music education, its positive impact and possibilities of functioning in a complimentary state with the conventional model.

Key words: distance music education, conservatoire education, collaborative music production practices

Yannis Mygdanis (MMus, MEd, MSc) is a PhD candidate in Music Education at the European University Cyprus. He holds master degrees in Music Education (E.U.C.), Advanced Teaching (UoPeople), and Information Systems (A.U.E.B.). He also holds a piano and electronic organ diploma and completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma of Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He has participated as a presenter in international scientific conferences and has published articles in scientific journals and conference proceedings. He has composed music for theatre, short films and fairy tales and has released two musical albums and three digital singles in the poetry of Greek and foreign poets. He is a member of G.S.M.E. and I.S.M.E. He currently works as a music teacher of piano, keyboards and theories at the Municipal Conservatory of Amaroussion, as well as as an I.B. music teacher at the Ionios School.

E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

May Kokkidou (MEd, PhD, post-PhD) is a music education specialist and researcher. She has published numerous papers and articles in international journals, and she is author of seven books. She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Program "Music Pedagogy" (European University Cyprus). Her recent work focuses on the fields of the music curricula studies, semiotics of music, musical identities, philosophy of music education, and the multimodal music perception.

E-mail: ugenius@otenet.gr

Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα

Πέτρος Παπαεμμανουήλ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παραθέσει όλα εκείνα τα στοιχεία και γεγονότα που επιμαρτυρούν για την εκπαιδευτική διαδικασία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα. Ακόμη, στοχεύει να αναδείξει το ρόλο που διαδραμάτισε η πόλη στη διάδοση της ψαλτικής τέχνης, μέσω της διδασκαλίας της, κυρίως από το β' μισό του προηγούμενου αιώνα και έπειτα. Επιπροσθέτως, φιλοδοξεί να αποδείξει τη σχέση που διατήρησε η πόλη της Θεσσαλονίκης με το ψαλτικό περιβάλλον της Κωνσταντινούπολης, καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα και πόσο επηρεάστηκε από τα εκπαιδευτικά πρότυπα των εκεί μουσικών σχολών. Για το λόγο αυτό εξετάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που έφεραν μαζί τους οι πρόσφυγες, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας των θεσσαλονικέων πρωτοψαλτών-δασκάλων στα κέντρα διδασκαλίας της Θεσσαλονίκης. Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε σε δύο βασικούς άξονες. Αφενός, στην προφορικότητα, καθώς ανασύραμε από το αρχείο μας συνεντεύξεις από ανθρώπους που υπήρξαν «πρωταγωνιστές» στο ψαλτικό-διδακτικό πλαίσιο της Θεσσαλονίκης. Αφετέρου στην έρευνα που διεξαγάγαμε σε βιβλιοθήκες και σε αρχεία, προκειμένου να συλλέξουμε το υλικό της εργασίας. Τα συμπεράσματα στοχεύουν να καταδείξουν ότι η Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα πρωτίστως συνδέθηκε, συνειδητά ή ασυνείδητα, με την Ι' Πατριαρχική Μουσική Σχολή, καθώς ακολούθησε τις αρχές της. Δευτερευόντως ότι η πόλη αποτέλεσε τον βασικότερο πόλο έλξης για τους εραστές της ψαλτικής τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική ψαλτικής, ψαλτική τέχνη, Θεσσαλονικείς πρωτοψάλτες, Μητρόπολη Θεσσαλονίκης, Ιωάννης Δαμασκηνός

Οι λόγοι που ώθησαν στη δημιουργία συλλόγων και σχολών βυζαντινής μουσικής στην Ελλάδα των αρχών του 20ού αιώνα

Η ανατολή του 20ού αιώνα βρίσκει τον κόσμο της βυζαντινής μουσικής σε αναταραχή, η οποία έχει δημιουργηθεί από την προσπάθεια εξευρωπαϊσμού της εκκλησιαστικής υμνωδίας (Ρωμανού, 1996, σελ. 31-35). Μια προσπάθεια που ξεκίνησε σχεδόν αμέσως με την ίδρυση του ελληνικού κράτους, καθώς οι πρώτες απόπειρες εισαγωγής της πολυφωνίας στην Αθήνα παρατηρούνται ήδη από το 1836 (Φιλόπουλος, 1990, σελ. 82-88). Η προσπάθεια αυτή δεν ευδοκίμησε, καθώς επέσυρε τη γενική κατακραυγή του κόσμου, ψαλτών, μουσικών, φιλομούσων και φιλακόλουθων κι έτσι κατεστάλη γρήγορα (Οικονόμου, 1992, σελ. 193).

Πρότυπο της κίνησης αυτής υπήρξε η λατρευτική πράξη του παροικιακού ελληνισμού κυρίως της Βιέννης και της Τεργέστης. Κύριοι εκφραστές της ήταν ο ιερομόναχος Άνθιμος Νικολαΐδης, ο Gottfried Preyer και ο Auguste Swoboda, καθώς επίσης και ο Ιωάννης Χαβιαράς με τον Benedikt Randhartinger. Η κίνηση αυτή εκδηλώθηκε αρχικά στους ελληνορθόδοξους ναούς της Βιέννης, του Αγίου Γεωργίου

και της Αγίας Τριάδας, καθώς επίσης και στο ναό του Αγίου Νικολάου της Τεργέστης (Κυριακίδου, 2012, σελ. 387-388). Όλοι οι προαναφερθέντες μουσικοί προσπάθησαν να εναρμονίσουν τη θεία λειτουργία και διάφορους άλλους ύμνους από τον ετήσιο εορτολογικό κύκλο της Εκκλησίας γράφοντας για χορωδία a cappella (Παπαδόπουλος, 1890, σελ. 351-354).

Το 1870, ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός με σπουδές στη Βιέννη καλείται από τα ανάκτορα να επιστρέψει στην Ελλάδα, προκειμένου να αναλάβει την τετράφωνη χορωδία που δημιουργείται στο παλάτι, η οποία υφίστατο μέχρι το 1968. Μεταξύ των υποχρεώσεών της είναι και η συμμετοχή της στην κυριακάτικη θεία λειτουργία, στο παρεκκλήσιο των ανακτόρων, και για το σκοπό αυτό ο Κατακουζηνός συνέθεσε εκκλησιαστική μουσική (Ρωμανού, 1996, σελ. 243-244). Έτσι, την περίοδο εκείνη εισάγεται η τετραφωνία στην λατρευτική πράξη της Ελληνικής Ορθοδόξου Ανατολικής Εκκλησίας και ο Κατακουζηνός θεωρείται ο θεμελιωτής της. Εν τω μεταξύ, προϊόντος του χρόνου, οι τετράφωνες χορωδίες αυξάνονται και από το παρεκκλήσι των ανακτόρων αρχίζουν να επεκτείνονται σε πολλές ενορίες της Αθήνας και σε διάφορα αστικά κέντρα του ελληνισμού (Οικονόμου, 1992, σελ. 194).

Όμως, η εισαγωγή της τετραφωνίας στη λατρευτική πράξη της Ελληνικής Ορθοδόξου Ανατολικής Εκκλησίας συσπείρωσε τον κόσμο της βυζαντινής μουσικής και της Εκκλησίας γενικότερα. Αποτέλεσμα ήταν να προκληθούν πολυποικίλες αντιδράσεις, είτε οργανωμένες είτε μεμονωμένες από διάφορους φορείς, καθώς μια τέτοια κίνηση από το παλάτι ερχόταν σε σύγκρουση με την ψαλτική παράδοση αιώνων. Μέσα σε αυτές τις αντιδράσεις εντάσσονται και οι εγκύκλιοι που εξέδωσε η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος (Παπαδόπουλος, 1890, σελ. 472-487), σύμφωνα με τις οποίες απαγορεύονταν η τετραφωνία εντός των ιερών ναών.

Επίσης, ο νεοσύστατος μουσικός σύλλογος «Ιωάννης ο Δαμασκηνός», που ιδρύεται το Δεκέμβριο του 1899 με έδρα την Αθήνα, είναι ένας φορέας που αντιδρά σθεναρά σε όλες αυτές τις προσπάθειες ενεργώντας ποικιλοτρόπως. Μία από τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει είναι και η ίδρυση της σχολής βυζαντινής μουσικής, με σκοπό τη διδασκαλία της θεωρίας και της πράξης της και στόχο τη διάδοση της ψαλτικής τέχνης, που θα λειτουργούσε ως μέσο ανάσχεσης στην τάση της εποχής (Ρωμανού, 1996, σελ. 31).

Η ίδρυση του Σωματείου Ιεροψαλτών Θεσσαλονίκης «Ιωάννης ο Δαμασκηνός» και της πρώτης σχολής βυζαντινής μουσικής

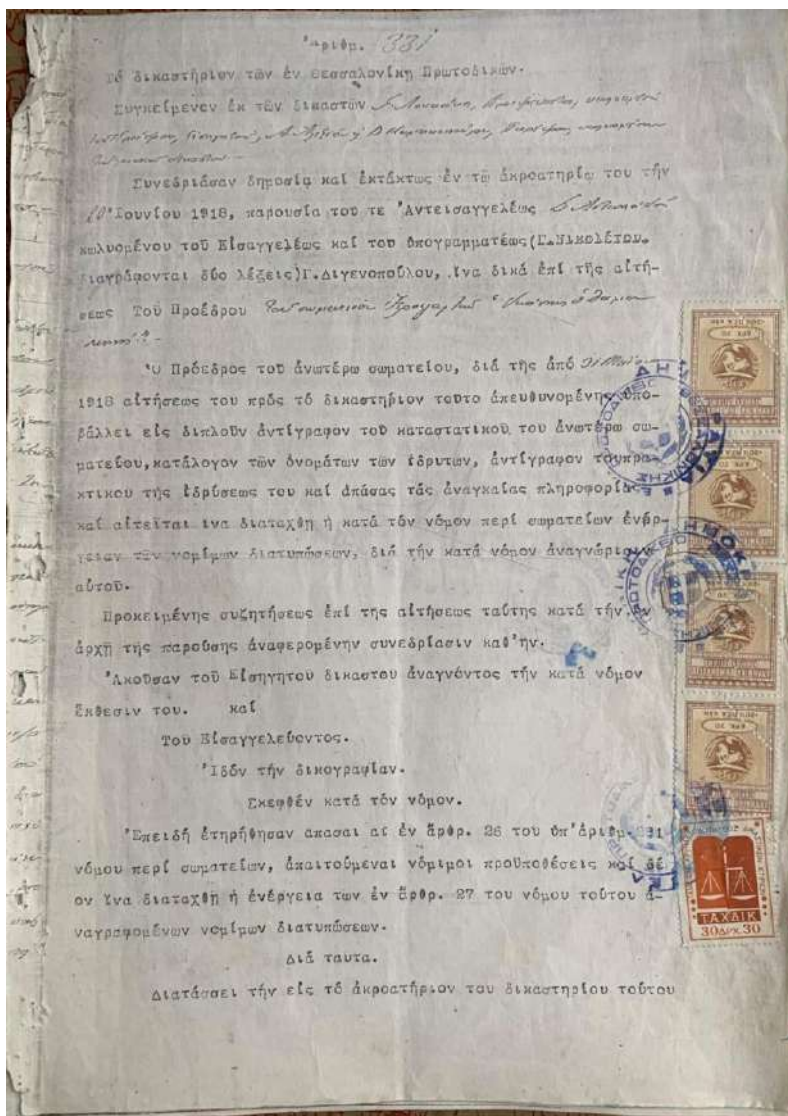
Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλά και με την εθνική μουσική σχολή να κάνει την εμφάνισή της ήδη, η οποία για να αναπτυχθεί βασίστηκε στο εκκλησιαστικό μέλος και το δημοτικό τραγούδι (Μυλωνάς, 2002, σελ. 26-27. Επίσης βλ. και Ρωμανού, 1996, σελ. 211-231), ιδρύονται διάφορες σχολές βυζαντινής μουσικής στα διάφορα αστικά κέντρα των εστίων του Ελληνισμού (Οικονόμου, 1992, σσ. 285-288). Σκοπός είναι η

διάδοση και η εδραίωση της βυζαντινής μουσικής, μέσω της διδασκαλίας, και η αντιμετώπιση του ζητήματος του εξευρωπαϊσμού της εκκλησιαστικής μουσικής.

Στη Θεσσαλονίκη ιδρύεται το Σωματείο Ιεροψαλτών, το 1903, με πρωτοβουλία του τότε Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Αθανασίου, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1918, παίρνει νομική μορφή (εικ. 1) και μετονομάζεται σε Σωματείο Ιεροψαλτών Θεσσαλονίκης «Ιωάννης ο Δαμασκηνός». Ένας από τους σκοπούς του σωματείου είναι η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής και για το λόγο αυτό, παράλληλα με το σωματείο, ο Μητροπολίτης Αθανάσιος προβλέπει την ίδρυση και της σχολής βυζαντινής μουσικής η οποία θα λειτουργούσε κάτω από τους κόλπους του Σωματείου (Οικονόμου, 1992, σελ. 288-289). Η κίνηση αυτή του μητροπολίτη, όμως, παραπέμπει στα πρότυπα της Πόλης, όπου στους μουσικούς συλλόγους λειτουργούσαν εκ παραλλήλου και μουσικές σχολές (Χατζόπουλου, 2000, σελ. 227). Έκτοτε η σχολή, ως μέσο διάδοσης και διάσωσης της βυζαντινής μουσικής, περιγράφεται στους σκοπούς του καταστατικού του σωματείου και σε όλες τις αναθεωρήσεις του.

Δυστυχώς, όμως, δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του σωματείου και της σχολής, που αδρανοποιήθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Ευθυμιάδης, 1997, σελ. 6), και η διδασκαλία της ψαλτικής τέχνης αφορούσε μόνο σε μεμονωμένες και όχι σε οργανωμένες προσπάθειες. Στα χρόνια που ακολούθησαν μετά τα γεγονότα του 1922 στη Μικρά Ασία, και με την έλευση των προσφύγων από τα μικρασιατικά παράλια στη Θεσσαλονίκη, έρχονται και ψάλτες που φέρουν την «πατριαρχική σφραγίδα». Οι περισσότεροι από αυτούς διδάχτηκαν τη βυζαντινή μουσική από τους αριστείς των αναλογίων όπως τον Ιάκωβο Ναυπλιώτη, τον Τριαντάφυλλο Γεωργιάδη, τον Κωνσταντίνο Πρίγγο, άρχοντες πρωτοψάλτες της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας (Μ.Χ.Ε.), και το Νηλέα Καμαράδο, που διακρίνονταν για την άριστη θεωρητική του κατάρτιση.

Στους ιερούς ναούς που αναλαμβάνουν την πρωτοψαλτεία, παράλληλα με τα ιεροψαλτικά τους καθήκοντα, αναπτύσσουν και διδακτική δραστηριότητα κυρίως, όμως, σε ατομικό επίπεδο μεταλαμπαδεύοντας τη θεωρία της Νέας Μεθόδου, καθώς επίσης και τον τρόπο ερμηνείας και έκφρασης της ψαλτικής τέχνης, κατά τα παραδοσιακά πρότυπα και το ύφος της Μ.Χ.Ε. Μέσα σε αυτή την ψαλτική-διδακτική δραστηριότητά τους εντάσσεται και το ενδιαφέρον τους για την ενεργοποίηση του Σωματείου Ιεροψαλτών. Το 1925, λοιπόν, είναι το έτος κατά το οποίο οι Κωνσταντινουπολίτες πρόσφυγες προβαίνουν στην ενεργοποίηση του σωματείου, διεξάγοντας τις προβλεπόμενες εκλογές μέσα από τις οποίες απαρτίζεται το νέο διοικητικό συμβούλιο και η διοίκηση του σωματείου περιέρχεται στα χέρια των Κωνσταντινουπολιτών (Δεβρελής, 2014, σελ. 51-52).



Εικόνα 1. Η απόφαση του Πρωτοδικείου Θεσσαλονίκης, για την έγκριση του καταστατικού του Σωματίου, που εκδόθηκε στις 20 Ιουνίου 1918.

Έτσι, αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένους από αυτούς όπως το Γεώργιο Δάφα, Φαναριώτη στην καταγωγή, μαθητή του Ιακώβου Ναυπλιώτη στην Ι΄ Πατριαρχική Μουσική Σχολή, που ήρθε στη Θεσσαλονίκη στις αρχές της δεκαετίας του 1930 (Χοβαρδάς, 2018, σελ. 303-304), και διετέλεσε πρωτοψάλτης των ιερών ναών, Αγ. Θεράποντα κάτω Τούμπας, Αγ. Γεωργίου Νεαπόλεως, του καθεδρικού ναού της του Θεού Σοφίας και των Αγ. Δώδεκα Αποστόλων (Χοβαρδάς, 2018, σελ. 310). Τον

Χριστόφορο Κουτζουράδη με καταγωγή από τη Χίο, που πήγε στην Κωνσταντινούπολη και μαθήτευσε στον Κωνσταντίνο Πρίγγο και με τον ερχομό του ανέλαβε το δεξιό αναλόγιο του ιερού ναού αγ. Ελευθερίου Ντεπώ. Το Θεόδωρο Θεοδοσόπουλο, πρωτοψάλτη από την Τραπεζούντα του Πόντου, μαθητή του Τριαντάφυλλου Γεωργιάδη, που μετοίκησε στη Θεσσαλονίκη το 1922 και διετέλεσε πρωτοψάλτης του ιερού ναού Αναλήψεως του Κυρίου (Χοβαρδάς, 2018, σελ. 310).

Επίσης, τον Σωκράτη Παπαδόπουλο, με καταγωγή από την Πόλη, που φοίτησε στη Ι΄ Πατριαρχική Μουσική Σχολή με δάσκαλο το Νηλέα Καμαράδο, τον «Πρύτανη των ψαλτών» (Χατζηδουλής, 1997, σελ. 10), και διετέλεσε πρωτοψάλτης του ιερού ναού αγ. Τριάδος (Καλογερόπουλου, 1998, σελ. 599). Ακόμη, τον Κωνσταντίνο Βαφειάδη, πρωτοψάλτη της Υπαπαντής του Κυρίου, τον Ανδρέα Βαβδινό, πρωτοψάλτη της Παναγίας Δεξιάς και τον Αλκιβιάδη Οικονόμου, πρωτοψάλτη της Ευαγγελίστριας και οι τρεις Κωνσταντινουπολίτες, μαθητές του Νηλέα Καμαράδου (Δεβρελής, 2014, σελ. 52). Στο σημείο αυτό, όμως, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως πρωτοψάλτη Θεσσαλονίκης της περιόδου εκείνης και τον Κωνσταντίνο Πρίγγο, ο οποίος για μικρό χρονικό διάστημα έψαλε στον ιερό ναό της Παναγίας Αχειροποιήτου (1928-1930) (Καραμάνης, 1997, σελ. 1) και της Υπαπαντής του Κυρίου (1930-1933) (Δεβρελής, 2014, σελ. 19), λίγο πριν κληθεί από το Οικουμενικό Πατριαρχείο.

Όλοι αυτοί μετέφεραν στον τόπο μετεγκατάστασής τους, την παιδεία και την τέχνη της βυζαντινής μουσικής, που στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20ού αιώνα αποτελούσε βίωμα, μέρος της καθημερινότητας των κατοίκων της. Η παρουσία της ψαλτικής τέχνης ήταν διάχυτη σε διάφορες εκφάνσεις του κοινωνικού βίου της Πόλης, και εντοπίζεται -εκτός από τις Εκκλησίες, τους μουσικούς συλλόγους και τις μουσικές σχολές- στα σχολεία, στην οικογένεια και σε διάφορες συνεστιασίες (Χατζόπουλος, 2000, σελ. 31).

Ειδικά στα σχολεία της Πόλης, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εγκρίνονταν από το Πατριαρχείο, οι μαθητές διδάσκονται την ψαλτική τέχνη από το δάσκαλο του σχολείου, που στις περισσότερες των περιπτώσεων ήταν και ο ψάλτης της ενορίας. Μάλιστα υπήρχε διαβάθμιση όχι μόνο στο διδασκόμενο ρεπερτόριο, αλλά και στη μεθοδολογία καθώς η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης προέβλεπε τη μιμητική μέθοδο εκμάθησης των τροπαρίων, ενώ η επόμενη βαθμίδα την εκμάθηση της παρασημαντικής και της οκταηχίας μέσω της θεωρίας της βυζαντινής μουσικής (Χατζόπουλος, 2000, σελ. 41-42).

Επομένως, όλοι αυτοί οι πρόσφυγες-ψάλτες-δάσκαλοι που μετοίκησαν στη Θεσσαλονίκη, ζώντας μέσα σε ένα τέτοιο πλούσιο μουσικό και βιωματικό περιβάλλον στην Κωνσταντινούπολη, δεν μπορούσαν παρά να μεταφύτψουν την πατριαρχική και γενικότερα την πολιτική ψαλτική παράδοση στη νέα τους εστία. Ως φορείς της μακραιώνης αυτής πατριαρχικής ψαλτικής παραδόσεως συντελούν στο να αναπτυχθεί ένα υψηλό, περί ψαλτικής, αισθητήριο στη Θεσσαλονίκη και συμβάλλουν ουσιαστικά στην ψαλτική παιδεία της πόλης και στο μουσικό πολιτισμό της γενικότερα.

Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη το πρώτο μισό του 20^{ού} αιώνα

Παρά το γεγονός ότι οι αναφορές που έχουμε για την ίδρυση της πρώτης σχολής βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη ανάγονται στο 1903, ωστόσο δεν έχουμε περαιτέρω πληροφορίες για τον τρόπο οργάνωσής της, δηλαδή τον κανονισμό λειτουργίας, το πρόγραμμα σπουδών, τα μαθητολόγια και τους δασκάλους που δίδαξαν. Ενδεχομένως να μη λειτούργησε ποτέ και να υπήρχε απλά η πρόβλεψη λειτουργίας. Η πρώτη αναφορά που έχουμε, λοιπόν, για την οργανωμένη και επίσημη διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη, είναι το 1919 με την ίδρυση της ιερατικής σχολής της Αγίας Αναστασίας της Φαρμακολυτριάς, στα Βασιλικά της Θεσσαλονίκης, η οποία λειτούργησε από το 1919 μέχρι το 1971 (Δεβρελής, 2014, σελ. 103). Από την πρώτη στιγμή που συστήνεται η σχολή, το μάθημα της βυζαντινής μουσικής, ως θεωρία και πράξη, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών της.

Ο πρώτος δάσκαλος βυζαντινής μουσικής της σχολής είναι ο Θεμιστοκλής Γεωργιάδης, που κατάγονταν από την Κωνσταντινούπολη και ήταν μαθητής του Νηλέα Καμαράδου και του Κυριακού Καλογήρου. Ο Γεωργιάδης αποστέλλεται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο και διορίζεται δάσκαλος της σχολής, με πατριαρχικό πιττάκιο, για να διδάξει τη βυζαντινή μουσική στη νεοϊδρυθείσα σχολή. Ερχόμενος ο Γεωργιάδης στη Θεσσαλονίκη κομίζει τις θεωρητικές αρχές του δασκάλου του Νηλέα Καμαράδου, όπως επίσης την ερμηνεία και το ύφος του πολιτικού τρόπου ψαλμώδησης (Δεβρελής, 2014, σσ. 99-103).

Οργανώνει το μάθημα της βυζαντινής μουσικής κατά τα πρότυπα των Πατριαρχικών Μουσικών Σχολών (Δεβρελής, 2014, σελ. 102), σύμφωνα με την ύλη που προέβλεπαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τους, τα οποία ήταν εγκεκριμένα από το Πατριαρχείο (Χατζόπουλος, 2000, σελ. 370-376), προσαρμοσμένα, όμως, στις ανάγκες της σχολής. Έτσι, διδάσκει, με αφετηρία το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων, ξεκινώντας από το σύντομο ειρμολόγιο, συνεχίζει με το σύντομο στιχηράριο, περνάει στο αργό ειρμολόγιο και ολοκληρώνει με κάποια μέλη της παπαδικής.

Όμως, επειδή ο χαρακτήρας της σχολής είχε ως κέντρο τη λειτουργική πράξη της Εκκλησίας, καθιερώνει ως μέρος του μαθήματος την «από στασιδίου πράξη» για τους σπουδαστές της σχολής, οι οποίοι συμμετέχουν στις ακολουθίες του νυχθημέρου της Ιεράς Μονής. Κι εδώ, όμως, ο Γεωργιάδης μιμείται πρότυπα που προέρχονται από το περιβάλλον της Κωνσταντινούπολης, καθώς η «από στασιδίου πράξη» ήταν μία πάγια πρακτική για τους σπουδαστές της θεολογικής σχολής της Χάλκης (Φαράσογλου, 1996, σελ. 21).

Συγκροτεί, λοιπόν, δύο χορούς ψαλτών από σπουδαστές της σχολής με τη διεύθυνση να εναλλάσσεται ανά εβδομάδα μεταξύ τους, ενώ στους εσπερινούς του Σαββάτου, στις κυριακάτικες λειτουργίες και στις μεγάλες γιορτές έψελνε ο Γεωργιάδης πλαισιωμένος από χορό «καλλίφωνων μαθητών» (Δεβρελής, 2014, σελ. 102-103). Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, κάνει το μάθημα της βυζαντινής μουσικής εφαρμοσμένο και το ολοκληρώνει, καθώς εκτός από τη θεωρία και την πράξη που διδάσκει μέσα στην αίθουσα, δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές για την άμεση εφαρμογή της διδαχθείσας ύλης στο φυσικό χώρο των τροπαρίων, που είναι ο ιερός ναός και το αναλόγιο.

Στην πόλη της Θεσσαλονίκης, από τη στιγμή που η σχολή βυζαντινής μουσικής παρέμενε ανενεργή, μαθήματα ψαλτικής τέχνης παραδίδονται σε ενοριακό επίπεδο από τους διάφορους πρωτοψάλτες των ενοριών. Βέβαια, αυτοί που προσελκύουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι οι Κωνσταντινουπολίτες ψάλτες, οι οποίοι φέρουν το στίγμα ενός εκ των δύο κυριότερων πυλώνων της ψαλτικής τέχνης, της Κωνσταντινούπολης.

Έτσι, στην ενορία της αγ. Τριάδος διδάσκει ο πρωτοψάλτης Σωκράτης Παπαδόπουλος και μεταξύ των μαθητών του εντοπίζουμε τον Αβραάμ Ευθυμιάδη, τον Χρύσανθο Θεοδοσόπουλο και τον Γεώργιο Τσατσαρώνη. Στην ενορία του αγ. Ελευθερίου Ντεπώ διδάσκει ο χιώτης πρωτοψάλτης Χριστόφορος Κουτζουράδης, τα μαθήματα του οποίου παρακολουθεί ο Χαρίλαος Ταλιαδώρος και στην ενορία της Αναλήψεως του Κυρίου ο Θεόδωρος Θεοδοσόπουλος. Μέσα στην ομάδα των μαθητών του εντοπίζουμε και το γιο του Χρύσανθο, ο οποίος παρακολουθεί εκ παραλλήλου τα μαθήματα του πατέρα του και του Σωκράτη Παπαδόπουλου. Τέλος, στο βυζαντινό ναό των Παμμεγίστων Ταξιαρχών άνω πόλης διδάσκει ο Κωνσταντινουπολίτης Γεώργιος Αλεξιάδης και ανάμεσα στους μαθητές του ξεχωρίζουμε το Στέφανο Δόντσιο, τον μετέπειτα πρωτοψάλτη του ιερού μητροπολιτικού ναού Φλωρίνης, Αγίου Παντελεήμονος από το 1968 έως και το 2021 (<https://analogion.com/forum/index.php?threads/>).

Το μάθημα είχε τη μορφή είτε του ομαδικού, είτε του ατομικού, το οποίο διαρθρώνονταν ανάλογα με την προσέλευση και ανάλογα με τα φωνητικά προσόντα των μαθητών. Σύμφωνα με μαρτυρίες του Χαρίλαου Ταλιαδώρου, μιλώντας για το πρώτο του δάσκαλο Χριστόφορο Κουτζουράδη και για τη μαθητεία του κοντά του, έλεγε:

«[...] Ο Χριστόφορος έκανε τα μαθήματα το Σάββατο το απόγευμα στον αγ. Ελευθέριο, πριν τον εσπερινό, και μετά το μάθημα ανέβαινα μαζί του στο αναλόγιο και ψέλναμε στην ακολουθία. Κάποιες φορές καθόμασταν και μετά τον εσπερινό και συνεχίζαμε το μάθημα. Στην αρχή μου δίδασκε τα Κεκραγάρια, από το σύντομο αναστασιματάριο και στη συνέχεια από το αργό. Μετά κάναμε από το Ειρμολόγιο τις καταβασίες, αργές και σύντομες, κι αφού τελειώσαμε τις καταβασίες, κάναμε τις αργές δοξολογίες· όχι όλες, αλλά μόνο αυτές τις οκτώ που

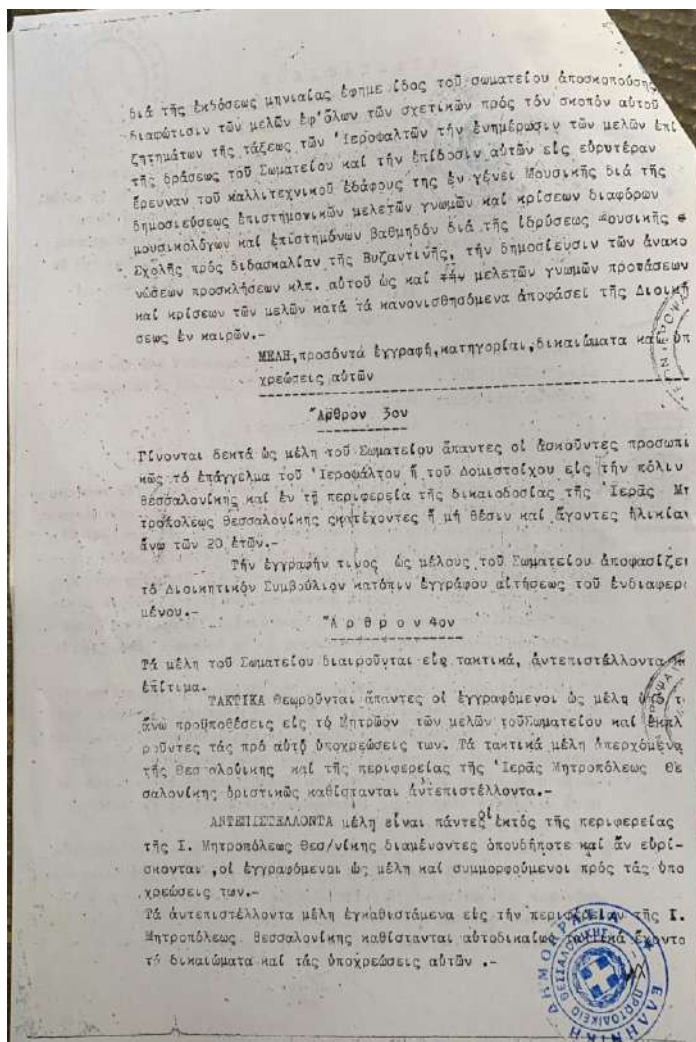
ψάλουν στην Πόλη, στο Πατριαρχείο. Κι εγώ αυτές ψάλω στο αναλόγιό μου. Μέσα σε ενάμιση-δύο χρόνια κάναμε όλα αυτά και μετά μου έμαθε τα ιδιόμελα του Ιακώβου της Μ. Σαρακοστής, τα χερουβικά εβδομάδος του Φωκαέα και τα κοινωνικά Κυριακών του Ιωάννου πρωτοψάλτου» (το κείμενο απομαγνητοφωνήθηκε από συνέντευξη που μου παραχώρησε ο δάσκαλός μου και τηρείται στο προσωπικό μου αρχείο σε ψηφιακή μορφή κι έχει τον τίτλο, Χαρίλαος Ταλιαδώρας, Συνέντευξη, 1995).

Επομένως, σύμφωνα με όλες τις προαναφερθείσες ειδήσεις μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Και οι δύο δάσκαλοι, λοιπόν, ο Γεωργιάδης στην Αγ. Αναστασία και ο Κουτζουράδης στον Αγ. Ελευθέριο, έχουν ως σημείο αναφοράς της διδασκαλίας τους το πρόγραμμα σπουδών της Ι΄ Πατριαρχικής Μουσικής Σχολής, καθώς και οι δύο ακολουθούν τη διάρθρωση της ύλης των μαθημάτων της, ξεκινώντας από τα σύντομα μέλη, τα συλλαβικά, τα ειρμολογικά και προχωρώντας προς τα μελισματικότερα, τα παπαδικά.

Επίσης, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιούν συστηματικά την εφαρμοσμένη διδασκαλία, καθώς προωθούν άμεσα τους μαθητές τους στην «από στασιδίου πράξη», προς εφαρμογή των όσων δίδασκαν κατά τα πρότυπα της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης. Είναι φανερό, επομένως, ότι όλος τους ο προσανατολισμός είναι στραμμένος προς τη Μητέρα Εκκλησία, το Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις σχολές που τελούν υπό την αιγίδα-επίβλεψη-καθοδήγησή του, από όπου κατευθύνεται κάθε πνευματική και πολιτιστική κίνηση, καθώς ακολουθούν τα πρότυπα των σχολών της Πόλης.

Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα

Η εποχή αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ακμή για τα ψαλτικά τεκταινόμενα της Θεσσαλονίκης, καθώς παρατηρείται «έκρηξη» δημιουργίας που αφορά σε καλλιτεχνικά, διδακτικά αλλά και συνδικαλιστικά πλαίσια. Η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής αρχίζει πλέον να αποκτά οργανωμένο πλαίσιο και να ξεφεύγει από τα όρια των ενοριών. Έτσι, το 1948 η χριστιανική αδελφότητα «Απολύτρωσις» απευθύνεται στον Αβραάμ Ευθυμιάδη και του προτείνει τη σύσταση τμήματος εκμάθησης βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, πρόταση που αποδέχεται ο Ευθυμιάδης και προχωράνε από κοινού στην οργάνωση του τμήματος. Αυτή είναι και η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια διδασκαλίας της βυζαντινής μουσικής που γίνεται στην πόλη της Θεσσαλονίκης τον 20ό αιώνα (Ευθυμιάδης, 1997, σελ. 6. Βλ. και Καλογερόπουλος, τομ. 2, 1998, σελ. 255).

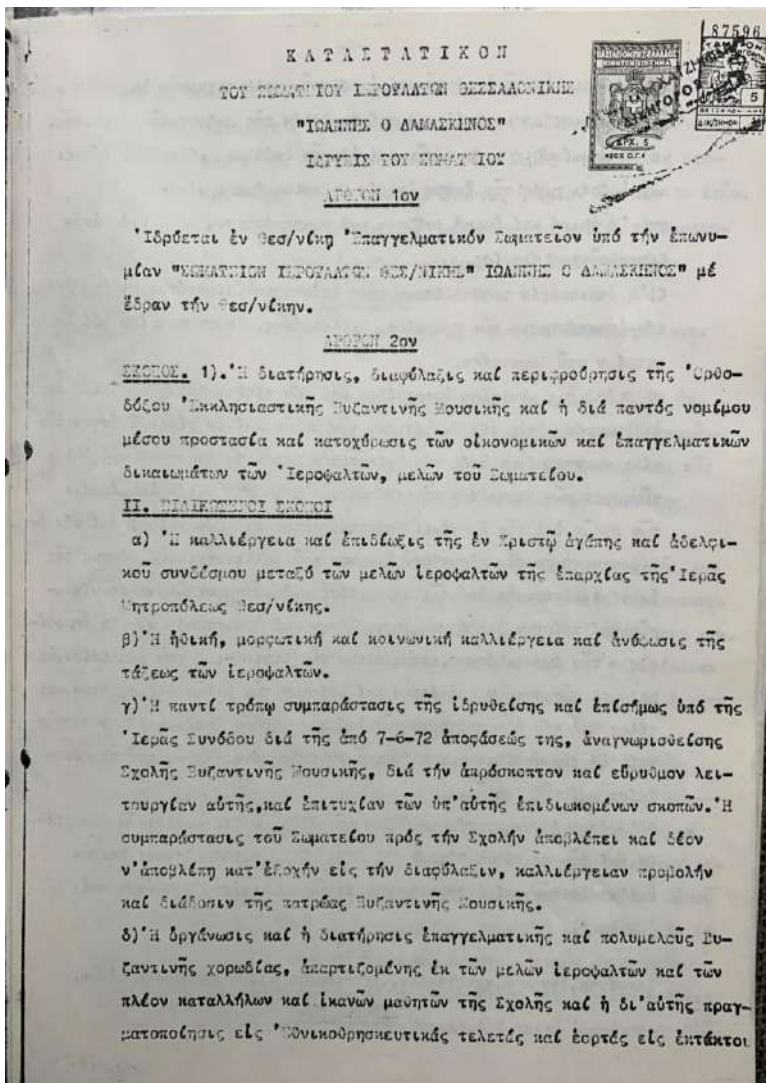


Εικόνα 2. Η δεύτερη σελίδα από την πρώτη τροποποίηση του καταστατικού του Σωματείου στις 3 Οκτωβρίου 1951, όπου αναφέρεται η ίδρυση της Σχολῆς Βυζαντινῆς Μουσικῆς.

α) Το Φροντιστήριο βυζαντινῆς μουσικῆς «Ο Ἅγιος Δημήτριος» καὶ ἡ ἐξέλιξή του

Η προσπάθεια αὐτὴ βρήκε πολλοὺς καὶ ἐνθερμους υποστηρικτές, που προσέρχονταν ἀθρόα στα μαθήματα, φανερώνοντας ἀφενὸς τὸ κενὸ που υπήρχε στην πόλη καὶ ἀφετέρου τὴν ἀνθιση που γνώριζε ἡ ψαλτικὴ τέχνη στη Θεσσαλονίκη τὴν περίοδο ἐκείνη. Τρία χρόνια ἀργότερα ὁμως, τὸ 1951, τὸ τμήμα ἀποκόπτεται ἀπὸ τὴν Ἀπολύτρωση καὶ προσαρτάται στο Σωματεῖο Ἱεροψαλτῶν Θεσσαλονίκης «Ἰωάννης ὁ Δαμασκηνός», ἔτος κατὰ τὸ ὁποῖο τὸ Σωματεῖο ἀναθεωρεῖ τὸ καταστατικὸ του καὶ προβλέπει τὴ λειτουργία τῆς σχολῆς ὑπὸ τους κόλπους του (εἰκ. 2). Η σχολή

ονομάζεται, πλέον, «Φροντιστήριο βυζαντινής μουσικής ο Άγιος Δημήτριος» και τίθεται υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης. Η φοίτηση στη σχολή είναι δωρεάν, καθώς η Μητρόπολη αναλαμβάνει όλα τα λειτουργικά της έξοδα και της παραχωρεί τον ιερό ναό του Πολιούχου για τη διεξαγωγή των μαθημάτων (Καλογερόπουλος, τομ. 5, 1998, σελ. 689).



Εικόνα 3. Η πρώτη σελίδα από τη δεύτερη τροποποίηση του καταστατικού, που πραγματοποιήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 1972, που περιλαμβάνεται η αναγνώριση της Σχολής από την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Η σχολή παρέμεινε εκεί μέχρι και το 1962, οπότε και μεταστεγάζεται στην έδρα του σωματείου «Ιωάννης ο Δαμασκηνός», όπου και πραγματοποιούνται τα μαθήματα (Ευθυμιάδης, 1997, σελ. 6). Το 1970 το Φροντιστήριο τίθεται υπό την αποκλειστική αιγίδα του σωματείου και μετονομάζεται σε Σχολή Βυζαντινής Μουσικής, με διευθυντή το Χρύσανθο Θεοδοσόπουλο, ενώ δύο χρόνια αργότερα, το 1972, η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος με την από 7-6-1972 απόφαση της συνεδρίασης της αναγνωρίζει τη λειτουργία της σχολής (εικ. 3). Τέλος, από το 1990 και μέχρι σήμερα, με την υπ αριθμ. απόφαση του υπουργείου πολιτισμού 43676/2997/23-1-90 (ΦΕΚ 89 τεύχος Β/ 13-2-1990), η σχολή πλέον αναγνωρίζεται από το κράτος και λειτουργεί σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και τους νόμους του κράτους περί ιδρύσεως και λειτουργίας ωδείων και μουσικών σχολών, με την ονομασία «Σχολή Βυζαντινής Μουσικής της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης».

ι) Τα προγράμματα και οι τίτλοι σπουδών της σχολής

Αρχικά, η σχολή ήταν τετραετούς φοίτησης και ο τίτλος σπουδών που απονέμονταν στους απόφοιτους ήταν το πτυχίο του ιεροψάλτου. Ο καταρτισμός και η κατανομή της ύλης ανά έτος, όπως επίσης και η διάρκεια φοίτησης είχαν αναφορά στην Ι΄ Πατριαρχική Μουσική Σχολή της Κωνσταντινούπολης. Ότι προέβλεπε το πρόγραμμα σπουδών της (Χατζόπουλος, 2000, σελ. 370-376), αυτό εφαρμόζονταν και στη σχολή της Θεσσαλονίκης από τους δασκάλους της, με εξαίρεση την ευρωπαϊκή μουσική, που διδάσκονταν οι σπουδαστές της Ι΄ Πατριαρχικής Μουσικής Σχολής. Ως μάθημα συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής, την περίοδο που η σχολή αναγνωρίστηκε από το κράτος, καθώς προβλέπονταν από τον κανονισμό λειτουργίας (Β.Δ. της 11ης Οκτωβρίου 1957, ΦΕΚ 229/Α/11.11.57).

Πολύ αργότερα, το 1990 και όταν η σχολή αναγνωρίστηκε από το κράτος, υπό τη διεύθυνση και τις οργανωμένες ενέργειες του Χαρίλαου Ταλιαδώρου, η φοίτηση έγινε πενταετής παρέχοντας πτυχίο ή δίπλωμα βυζαντινής μουσικής. Ο κύκλος των μαθημάτων, υποχρεωτικών και ειδικών, για τον καταρτισμό του προγράμματος σπουδών της σχολής, είναι αυτός που προβλέπει το Βασιλικό Διάταγμα του 1957 «περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης» και το οποίο μέχρι σήμερα διέπει όλη την ωδειακή εκπαίδευση της χώρας. Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός ότι, ενώ η λειτουργία της σχολής βυζαντινής μουσικής στο Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης προβλέπονταν από το 1957, ωστόσο η θέση ενεργοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2000, δηλαδή μισό αιώνα αργότερα (sic), με τις ενέργειες της τότε διευθύντριας Βικτωρίας Βικτωράτου.

ii) Οι δάσκαλοι της σχολής

Στην πρώτη της λειτουργία η σχολή, ως Φροντιστήριο «Άγιος Δημήτριος» το 1951, πλαισιώθηκε εκτός από τον Αβραάμ Ευθυμιάδη, από τον Αθανάσιο Παναγιωτίδη, τον Αθανάσιο Καραμάνη, τον Χρύσανθο Θεοδοσόπουλο και τον Χαρίλαο Ταλιαδώρο

(Οικονόμου, 1992, σελ. 288). Οι τέσσερις τελευταίοι καλούνται να διδάξουν την πράξη της βυζαντινής μουσικής, ενώ ο Αβραάμ Ευθυμιάδης τη θεωρία της, καθώς είχε οργανώσει ήδη την ύλη, αφού προ τριετίας είχε συντάξει θεωρητικό εγχειρίδιο για τις ανάγκες διδασκαλίας του τμήματος βυζαντινής μουσικής που είχε οργανώσει η Απολύτρωση. Ακόμη, όπως μας πληροφορεί ο Θεοδόσιος Γεωργιάδης, την περίοδο εκείνη ως δάσκαλος αναφέρεται και ο Κωνσταντινουπολίτης Γεώργιος Δάφας (Γεωργιάδης, 1963, σελ. 166).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και έπειτα, όμως, ως δάσκαλοι της σχολής μνημονεύονται και άλλοι αξιόλογοι πρωτοψάλτες της Θεσσαλονίκης, που διακρίθηκαν για το διδακτικό τους έργο, αφήνοντας πληθώρα μαθητών που κατέχουν αναλόγια είτε ως πρωτοψάλτες είτε ως λαμπαδάριοι. Ανάμεσά τους διακρίνουμε τον Νέστωρα Παπαλεξίου, πρωτοψάλτη του ιερού ναού Παναγίας Δεξιάς, το Θρασύβουλο Παπανικολάου, πρωτοψάλτη του ιερού ναού αγίου Γεωργίου Νεαπόλεως, το Ζαχαρία Πασχαλίδη, πρωτοψάλτη του ιερού ναού αγίου Μηνά και μετέπειτα πρωτοψάλτη του ιερού μητροπολιτικού ναού Θεσσαλονίκης αγίου Γρηγορίου του Παλαμά. Επίσης, τον Πασχάλη Μάνο, πρωτοψάλτη του ιερού ναού Μεταμορφώσεως του Σωτήρος, τον Πασχάλη Ξουπά, πρωτοψάλτη του ιερού ναού αγίας Μαρίας κάτω Τούμπας, τον Αστέριο Δεβρελή, πρωτοψάλτη του ιερού ναού αγίου Φανουρίου κάτω Τούμπας, το Βασίλη Σπυριδόπουλο, πρωτοψάλτη του Πολιούχου της πόλης κ.ά.

Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ως δασκάλους της πόλης, και ορισμένους ακόμα, οι οποίοι παρόλο που δεν δίδαξαν στη σχολή της Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης, ωστόσο άφησαν δυνατό το αποτύπωμά τους στο ψαλτικό περιβάλλον όχι μόνο της Θεσσαλονίκης, αλλά όλης της επικράτειας. Πρόκειται για τον Κωνσταντινουπολίτη Λυκούργο Πετρίδη, ο οποίος σε ηλικία 10 ετών ανέβηκε στα Πατριαρχικά αναλόγια ως Κανονάρχος, και μυήθηκε στην ψαλτική τέχνη από τους Ιάκωβο Ναυπλιώτη, Ευστάθιο Βιγγόπουλο, Βασίλειο Ονουφριάδη, Κωνσταντίνο Πρίγγο και Θρασύβουλο Στανίτσα. Στη Θεσσαλονίκη εγκαταστάθηκε το 1958 και παράλληλα με τα ιεροψαλτικά του καθήκοντα ως πρωτοψάλτης του ιερού μητροπολιτικού ναού Μεταμορφώσεως Καλαμαριάς, δίδαξε στη Σχολή Βυζαντινής Μουσικής της Μητροπόλεως Νέας Κρήνης και Καλαμαριάς (Καλογερόπουλος, 1998, τομ. 5, σελ. 63-64. Βλ. www.remprousia.gr Λυκούργος Πετρίδης: ο κανόναρχος του Κ. Πρίγγου και Ε. Βιγγόπουλου).

Επίσης, ο Δημήτριος Σουρλατζής, από το Κορωπί Αττικής, ο οποίος μαθήτευσε, μεταξύ άλλων, κοντά στο Θεόδωρο Χατζηθεοδώρου, ενώ τη διετία 1943-1945 κοντά στον Κωνσταντίνο Ψάχο. Στη Θεσσαλονίκη μετοίκησε στα τέλη της δεκαετίας του 1950, έψαλε σε διάφορους ναούς της πόλης, μεταξύ των οποίων η Αγία Μαρίνα Τούμπας και ο Άγιος Κωνσταντίνος Ιπποδρομίου, απ' όπου και παραιτήθηκε από την ενεργό ιεροψαλτική δράση. Παράλληλα, δίδαξε στην Ανωτέρα Εκκλησιαστική Ακαδημία, στο Μακεδονικό Ωδείο και στον ΑΜΟ Γαλαξίας (Καλογερόπουλος, 1998,

τομ. 5, σελ. 460. Βλ. Γεωργιάδης, 1963, σελ. 167. Επίσης, βλ. <https://sourlantzisdimitrios.blogspot.com/>.

Τέλος, ο Ελευθέριος Γεωργιάδης, ο οποίος γεννήθηκε, μεγάλωσε στην Πόλη και γαλουχήθηκε στα νάματα της ψαλτικής τέχνης από τους Ιάκωβο Ναυπλιώτη, Ευστάθιο Βιγγόπουλο, Ιωάννη Παλάση, Θεοδόσιο Γεωργιάδη, Κωνσταντίνο Πρίγγο, Μιχαήλ Χατζηαθανασίου κ.ά. Διετέλεσε άρχων Λαμπαδάριος του Οικουμενικού Πατριαρχείου τη δεκαετία 1967-1977. Το 1978 μετακόμισε στη Θεσσαλονίκη για οικογενειακούς λόγους, όπου συνέχισε το έργο του ψάλλοντας στον ιερό ναό αγίου Θεράποντος κάτω Τούμπας και διδάσκοντας σε διάφορα ωδεία της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας (Γεωργιάδης, 1993, σελ. θ).

iii) Τα διδακτικά εγχειρίδια και βιβλία της σχολής

Το πρώτο εγχειρίδιο το οποίο καταρτίστηκε με αφορμή να εξυπηρετήσει τις διδακτικές ανάγκες της σχολής και το οποίο πραγματεύεται ζητήματα θεωρίας είναι αυτό του Αβραάμ Ευθυμιάδη, που τιτλοφορείται «Στοιχειώδη μαθήματα βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής». Πρόκειται για ένα βιβλίο που βασίζεται στις αρχές του Θεωρητικού του Χρυσάνθου και της Επιτροπής του 1881, ενώ παράλληλα ακολουθεί και τη γραμμή Ψάχου-Καμαράδου. Κατά τα γραφόμενα του Ευθυμιάδη, στον πρόλογο του βιβλίου του αναφέρει ότι η ύλη καταρτίστηκε στοιχειωδώς το 1948, όταν κλήθηκε από την αδελφότητα «Απολύτρωσις» να οργανώσει το τμήμα εκμάθησης βυζαντινής μουσικής της αδελφότητας. Ακόμη, η ύλη συμπληρώνεται από μελωδικές ασκήσεις που έχουν την επιμέλεια και τη φροντίδα του Αβραάμ Ευθυμιάδη (Ευθυμιάδης, 1997, σελ. 6).

Το εγχειρίδιο αυτό έμελε να είναι η βάση ενός θεωρητικού βιβλίου που το 1972 μετονομάστηκε σε «Μαθήματα βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής» και γνώρισε ευρεία διάδοση, όπως άλλωστε μαρτυρούν και οι τέσσερις επανεκδόσεις του. Για την εποχή του ήταν, αν όχι το πληρέστερο, ένα από τα πληρέστερα, που έτυχε ενθουσιώδους υποδοχής και ευρείας αναγνώρισης, καθώς εγκρίθηκε τόσο από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, όσο και από την Εκκλησία της Ελλάδος. Επίσης, το βιβλίο του Ευθυμιάδη, εγκωμιάστηκε τόσο από τον τότε άρχοντα πρωτοψάλτη της Μ.Χ.Ε. Κωνσταντίνο Πρίγγο, όσο και από το μουσικολόγο Γρηγόριο Στάθη, για τη μεθοδικότητα και τη συστηματοποίηση της ύλης, τη σαφήνεια και την παιδαγωγική του αξία, καθώς στο τέλος των κεφαλαίων προτείνει τρόπους για τη διδασκαλία και την ευληπτότητα των θεωρητικών εννοιών (Ευθυμιάδης, 1997, σσ. 6-12).

Εκτός από το θεωρητικό βιβλίο του Ευθυμιάδη, τα υπόλοιπα βιβλία που χρησιμοποιούνται στη σχολή είναι τα επίσημα βιβλία των πατριαρχικών χορών. Συγκεκριμένα, η τετράτομη συλλογή *Μουσική Πανδέκτη*, του 1851, η τρίτομη *Μουσική Συλλογή* του Γεωργίου Πρωγάκη, η *Μουσική Κυψέλη* του Στεφάνου Λαμπαδαρίου και το *Αναστασιματάριο* του Ιωάννου Πρωτοψάλτου. Το γεγονός αυτό, όμως, αποτελεί μία ακόμη μαρτυρία περί της σύνδεσης της Θεσσαλονίκης με την Κωνσταντινούπολη και

τον προσανατολισμό της σε αυτό που καλούμε «Πατριαρχικό ύφος» ή «Ύφος της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας».

Επίσης, επειδή από τη δεκαετία του 1950 κι έπειτα ξεκινάει μια ιδιαίτερα παραγωγική περίοδος εκδόσεων στη Θεσσαλονίκη, οι δάσκαλοι προωθούν στη σχολή τα βιβλία που εκδίδουν, τα οποία διδάσκουν παράλληλα με τα κλασικά. Έτσι, προωθείται ως παράλληλη διδασκαλία με το κλασικό ρεπερτόριο, αρχικά η τρίτομη συλλογή *Νέα Φόρμιγξ της Εκκλησίας* που εκδίδεται από τον Σωκράτη Παπαδόπουλο το 1950. Λίγο αργότερα, το 1952, ξεκινάει να εκδίδεται η *Πατριαρχική Φόρμιγξ* από τον άρχοντα πρωτοψάλτη της Μ.Χ.Ε. Κωνσταντίνο Πρίγγο, η οποία γνώρισε, και συνεχίζει να γνωρίζει, ευρεία διάδοση, καθώς συνεχίζει να επανεκδίδεται.

Το 1955 είναι το έτος που ο Αθανάσιος Παναγιωτίδης εκδίδει το *Επίτομο Αναστασιματάριο*. Την ίδια χρονιά, ο Αθανάσιος Καραμάνης ξεκινάει μια προσπάθεια να εκδώσει την επτάτομη σειρά *Νέα Μουσική Συλλογή και Νέα Μουσική Κυψέλη*, η οποία περιλαμβάνει όλη την ασματική υμνολογία της Εκκλησίας και την ολοκληρώνει με επιτυχία σε διάστημα σχεδόν δεκαετίας. Στη δεκαετία του 1960, ξεκινάει την εκδοτική του δραστηριότητα και ο Χαρίλαος Ταλιαδώρος, ενώ λίγο αργότερα και ο Χρυσάνθος Θεοδοσόπουλος με μαθήματα του Εσπερινού, του Όρθρου, της Θείας Λειτουργίας, του Τριωδίου, της Μεγάλης Εβδομάδος, του Πεντηκοσταρίου, εορτών αγίων και του Ακαθίστου Ύμνου. Αξίζει να σημειωθεί, ότι όλες αυτές οι εκδόσεις, γνώρισαν ιδιαίτερη διάδοση, όχι μόνο στη σχολή της Θεσσαλονίκης, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο της ψαλτικής τέχνης. Διακρίνονται για την αρτιότητά τους και θεωρούνται από τις σημαντικότερες νεότερες μουσικές εκδόσεις στο χώρο της ψαλτικής (Οικονόμου β, 1994, σσ. 144, 169, 256 και 319).

β) Άλλα κέντρα διδασκαλίας βυζαντινής μουσικής κατά το β' μισό του 20^{ου} αιώνα

Εκτός από την προαναφερθείσα σχολή βυζαντινής μουσικής, άλλες εστίες που θεράπευαν από τα μέσα του 20ού αιώνα και συνεχίζουν να θεραπεύουν τη βυζαντινή μουσική είναι το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας τη Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ., που σήμερα ονομάζεται Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Χριστιανικού Πολιτισμού καθώς επίσης και η Ανωτέρα Εκκλησιαστική Ακαδημία, που σήμερα ονομάζεται Ανωτάτη Εκκλησιαστική Ακαδημία. Ακόμη, το Μακεδονικό Ωδείο, καθώς ήταν και το πρώτο που ξεκίνησε τη λειτουργία της σχολής βυζαντινής μουσικής στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Ακόμη, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το νεοϊδρυθέν Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. εντάσσει το μάθημα της βυζαντινής μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών του, όπως επίσης και το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το τελευταίο τμήμα ιδρύεται στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και πλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του, προβλέπει κατεύθυνση βυζαντινής μουσικής.

Επίσης, την ίδια περίοδο η βυζαντινή μουσική ξεκινάει να διδάσκεται στο Δημοτικό Ωδείο Θεσσαλονίκης, στο Ωδείο Βορείου Ελλάδος, στον Α.Μ.Ο. Γαλαξίας και στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Τέλος, το 2000, το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης ενεργοποιεί, με μεγάλη καθυστέρηση τη σχολή βυζαντινής μουσικής, καθώς χρειάστηκε να παρέλθουν σαράντα τρία έτη, από τη στιγμή που εκδόθηκε ο κανονισμός λειτουργίας του με ΦΕΚ, στον οποίο προβλέπεται και η λειτουργία σχολής Βυζαντινής Εκκλησιαστικής Μουσικής. Πρώτος δάσκαλος της σχολής είναι ο γράφων.

Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει να αναφέρουμε ότι ανάλογα με το χαρακτήρα των παραπάνω εστιών, ο προσανατολισμός τους διαφέρει, καθώς δίνουν έμφαση σε διαφορετικούς τομείς της βυζαντινής μουσικής. Έτσι, η Εκκλησιαστική Ακαδημία (https://el.wikipedia.org/wiki/Ανώτατη_Εκκλησιαστική_Ακαδημία_Θεσσαλονίκης) και το Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας του Α.Π.Θ. (www.past.auth.gr/sites/default/files/attachments/, Πρόγραμμα Σπουδών 2013-2014) εστιάζουν περισσότερο σε ιστορικοθεωρητικά και υμνολογικά ζητήματα με τις βασικές φόρμες των τροπαρίων της βυζαντινής μουσικής, που αποτελούν και το βασικότερο κορμό των ακολουθιών του νυχθημέρου, να πλαισιώνουν τα μαθήματα. Αυτό παρατηρείται επειδή ο χαρακτήρας των σχολών αυτών είναι περισσότερο ιερατικός και έχουν στο κέντρο τους τη λειτουργική πράξη της Εκκλησίας.

Το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. που εστιάζει στη μουσικολογία, ασχολείται περισσότερο με θέματα που άπτονται της ιστορίας και βυζαντινής μουσικολογίας και λιγότερο της θεωρία και πράξης της βυζαντινής μουσικής (<https://www.mus.auth.gr/spoydes/ptychio-mousikon-spoudon/odigos-spoudon/>, σελ. 34-42). Το τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του ΠΑ.ΜΑΚ, που ο προσανατολισμός του είναι η ερμηνεία και η εκτέλεση, και το πρόγραμμα σπουδών του παρέχει κατεύθυνση βυζαντινής μουσικής, εστιάζει τόσο σε θέματα θεωρίας και πράξης, όσο και σε ζητήματα ιστορικά και μουσικολογικά (https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/1380/11074_PROGRAMMA_SPOUDON_2021-22.pdf, σελ. 9-10).

Τα ωδεία, που έχουν χαρακτήρα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, στο κέντρο της εκπαίδευσης τους τοποθετούν τη θεωρία και την πράξη και λιγότερο θέματα που άπτονται της ιστορίας της βυζαντινής μουσικής, ενώ το Μουσικό Σχολείο, εστιάζει κι αυτό στη θεωρία και την πράξη της βυζαντινής μουσικής. Όμως, η διαφορά του με τα ωδεία είναι ότι, το ρεπερτόριο που καλύπτει το πρόγραμμα σπουδών του είναι πολύ μικρότερο από αυτό των ωδείων και περιορίζεται κατά κύριο λόγο στο Αναστασιματάριο, αφήνοντας εκτός διδασκαλίας άλλες βασικές φόρμες της βυζαντινής και μεταβυζαντινής μελοποιΐας.

Συμπεράσματα

Η Θεσσαλονίκη του 20^{ου} αιώνα είναι μία κοιτίδα που θεραπεύει την ψαλτική τέχνη, καθώς προστρέχουν σε αυτή απ' όλη τη Βόρεια Ελλάδα για την εκμάθηση της βυζαντινής μουσικής, και συμβάλλει αποφασιστικά στη διάδοσή της, καθώς αναδεικνύεται σε ένα φάρο που φωταγωγεί τον κόσμο αυτής της τέχνης. Σε αυτό σίγουρα συντέλεσαν οι πρόσφυγες-ψάλτες που ήρθαν μετά το 1922 στη Θεσσαλονίκη και εγκαταστάθηκαν μόνιμα, κομίζοντας μαζί τους τη γνώση και την τέχνη της Κωνσταντινουπολίτικης και Πατριαρχικής ψαλτικής παραδόσεως, που μαζί με το Άγιο Όρος αποτελούν τις δύο σημαντικότερες σχολές ψαλτικής τέχνης, γύρω από τις οποίες αναπτύχθηκαν κάποιες άλλες και αποτελούν το σημείο αναφοράς τους.

Όλοι αυτοί που ήρθαν από την Κωνσταντινούπολη, μεταλαμπάδευσαν στη Θεσσαλονίκη εκτός από τον τρόπο του ψάλλειν και τον τρόπο του διδάσκειν. Έναν τρόπο που φέρει τη σφραγίδα μιας μακραίωνης παράδοσης και πορείας, η οποία διαμορφώθηκε «δια μακράς και ομοιομόρφου ασκήσεως», όπως συνήθιζε χαρακτηριστικά να λέει και ο Χαρίλαος Ταλιαδώρας. Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι η διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής στη Θεσσαλονίκη του 20ού αιώνα, αποτελεί τη συνέχιση της Ι΄ Πατριαρχικής Μουσικής Σχολής, καθώς στη Θεσσαλονίκη αναπαράγεται, σχεδόν απaráλλακτα, η ψαλτική εκπαιδευτική διαδικασία της Κωνσταντινούπολης.

Βιβλιογραφία

- Ανώτατη Εκκλησιαστική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, λήμμα. (2021, 21 Αυγούστου). Βικιπαίδεια.
https://el.wikipedia.org/wiki/Ανώτατη_Εκκλησιαστική_Ακαδημία_Θεσσαλονίκης
- Βιογραφικό Στέφανου Δόντσιου. (2009, 3 Δεκεμβρίου). Ψαλτολόγιο.
<https://analogion.com/forum/index.php?threads/Βιογραφικό-Στέφανου-Δόντσιου.8413/>
- Γεωργιάδης, Ε. (1993). *Τρίτομος ανθολογία, τόμος Γ, Θεία λειτουργία*. Αυτοέκδοση.
- Γεωργιάδης, Θ., (1963), *Ο βυζαντινός μουσικός πλούτος. Νέα μέθοδος της καθ' ημάς εκκλησιαστικής βυζαντινής μουσικής*. Εκ του εθνικού τυπογραφείου.
- Δεβρελής, Α. (2014). *Πηδάλιον βυζαντινής μουσικής, Μορφές*. Αυτοέκδοση.
- Δημήτριος Σουρλατζής, Πρωτοψάλτης, *Μουσικοδιδάσκαλος, Μελοποιός και Χοράρχης Σύντομο Βιογραφικό*. (2008, 25 Φεβρουαρίου). Sourlantzis Dimitrios.
<https://sourlantzisdimitrios.blogspot.com/>
- Ευθυμιάδης, Α. (1997). *Μαθήματα βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής*. Αυτοέκδοση.
- Θεοδοσόπουλος, Χ. (1972). *Επτάτομος μουσική κυψέλη, Τριώδιον*. Τόμος Α΄. Αυτοέκδοση.
- Καλογερόπουλος, Τ. (1998). *Το λεξικό της ελληνικής μουσικής* (Τόμοι 2, 4, 5). Εκδόσεις Γιαλελή.
- Καραμάνης, Α. (1997). *Νέα μουσική κυψέλη, Η Αγία και Μεγάλη Εβδομάς* (Τόμος Β΄). Αυτοέκδοση.

- Κυριακίδου, Α. (2012). *Η εκκλησιαστική πολυφωνική μουσική στους ελληνορθόδοξους ναούς του Αγ. Νικολάου της Τεργέστης και του Αγ. Γεωργίου Βενετίας από το 1840 έως το 1975. Αρχεία-Θεματικοί κατάλογοι*. [Διδακτορική διατριβή] Θεσσαλονίκη.
- Λυκούργος Πετρίδης: ο κανόναρχος του Κ. Πρίγγου και Ε. Βιγγόπουλου. (2021, 13 Απριλίου). Ψαλτική Πύλη. <https://www.pemptousia.gr/2021/04/likourgos-petridis-o-kanonarchos-tou-k-pringou-ke-e-vingoroulou/>
- Μυλωνάς, Κ. (2002). *Ελληνική μουσική*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Οδηγός σπουδών. (χ.χ.). Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://www.mus.auth.gr/sproydes/ptychio-mousikon-spoudon/odigos-spoudon/>
- Οικονόμου, Φ. (1992-1994) *Βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική και υμνωδία* (Τόμοι Α' και Β'). Αυτοέκδοση.
- Παναγιωτίδης, Α. (1955). *Επίτομον αναστασιματάριον*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νικολαΐδου.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1890). *Συμβολαί εις την ιστορίαν της παρ' ημίν εκκλησιαστικής μουσικής*. Εκδόσεις Κουσουλίνου και Αθανασιάδου.
- Πρόγραμμα Σπουδών 2013-2014. https://past.auth.gr/sites/default/files/attachments/Πρόγραμμα_σπουδών_2021-22.pdf
- Πρόγραμμα σπουδών. (2021, 12 Μαΐου). Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/1380/11347-PROGRAMMA_SPOUDON_2021-22.pdf
- Ρωμανού, Κ. (1996). *Εθνικής μουσικής περιήγησις 1901-1912*. Μέρος Ι. Εκδόσεις Κουλτούρα.
- Ταλιαδώρος, Χ. (1962). *Επίτομος λειτουργία*. Αυτοέκδοση.
- Φαράσσογλου, Σ. (1996). Ιάκωβος Ναυπλιώτης, Άρχων Πρωτοψάλτης της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας 1864-1942. Στο Σύνδεσμος των εν Αθήναις Μεγαλοσχολιτών (Επιμ.), *Οι ψάλτες του Οικουμενικού Πατριαρχείου* (σσ. 15-33). Εκδόσεις Η καθ' ημάς ανατολή.
- Φιλόπουλος, Γ. (1990). *Εισαγωγή στην ελληνική πολυφωνική εκκλησιαστική μουσική*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Χατζηδουλής, Κ. (1997). *Ρεμπέτικη ιστορία 1. Περπινιάδης - Γενίτσαρης - Μάθησης - Λελάκης*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Χατζόπουλος, Α. (2000). *Η εκκλησιαστική μουσική παιδεία στην Εκκλησία της Κωνσταντινουπόλεως κατά το 19ο και 20ό αιώνα*. Διδακτορική διατριβή. Αυτοέκδοση.
- Χοβαρδάς, Π., (2018). Ο πρωτοψάλτης Γεώργιος Δάφας: συμβολή στην ψαλτική παράδοση της Θεσσαλονίκης του 20ού αιώνα. *Απόστολος Τίτος*, 37, 301-323.

Ο Πέτρος Παπαεμμανουήλ είναι γεννημένος και μεγαλωμένος στη Δράμα και ασχολείται με τη βυζαντινή μουσική και το δημοτικό τραγούδι από την ηλικία των έξι ετών. Είναι Δρ. Θεολογίας με ειδίκευση στη βυζαντινή μουσικολογία και ψαλτική τέχνη. Κατέχει πτυχίο και δίπλωμα βυζαντινής μουσικής, από την τάξη του Άρχοντος Πρωτοψάλτου Χαριλάου Ταλιαδώρου, ενώ παράλληλα έχει περατώσει τις σπουδές του στα ανώτερα θεωρητικά της ευρωπαϊκής μουσικής. Από το 1995 διδάσκει τη βυζαντινή μουσική και σήμερα είναι ο υπεύθυνος καθηγητής της σχολής βυζαντινής μουσικής του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης, ενώ παράλληλα είναι

πρωτοψάλτης του ιερού ναού Αναλήψεως του Κυρίου Θεσσαλονίκης από το 1998. Επιπροσθέτως, είναι ιδρυτής-χοράρχης των Βυζαντινών χορών «Δομέστικοι της Δράμας» (1996-2015), και «Καλοφωνία» (από το 2019), που τελεί υπό την αιγίδα του Πατριαρχικού Ιδρύματος Πατερικών Μελετών. Επίσης, ασχολείται ενεργά με τις επιτόπιες καταγραφές-μελέτες του δημοτικού μας τραγουδιού, ενώ ταυτόχρονα διδάσκει παραδοσιακό τραγούδι σε διάφορους πολιτιστικούς συλλόγους. Ακόμη, έχει στο ενεργητικό του ανακοινώσεις σε διεθνή συνέδρια και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Έχει πραγματοποιήσει πλήθος συναυλιών στην Αίγυπτο, στη Βουλγαρία, στην Ελλάδα, στις Η.Π.Α., στην Ιταλία, στην Κύπρο, στην Πολωνία, στην Τουρκία κ.α. Ακόμη, έχει εκδώσει επτά (7) δίσκους ακτίνας βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής και δημοτικού τραγουδιού και έχει βιντεοσκοπήσει και ηχογραφήσει για την ελληνική και πολωνική ραδιοφωνία και τηλεόραση. Τέλος, έχει τιμηθεί με το οφφίκιο του Αρχοντος Μαϊστωρος του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας.
E-mail: papaemmanouilpetros@gmail.com

The teaching of byzantine music in Thessaloniki of the twentieth century

Petros Papaemmanouil

The purpose of this paper is to present all the evidence and facts that demonstrate the educational process of Byzantine music in Thessaloniki during the twentieth century. Furthermore, it aims to highlight the city's role in the dissemination of the art of chanting, through its teaching, mainly from the second half of the previous century onwards. In addition, the research purports to show the relationship the city of Thessaloniki maintained with the chanting sphere of Constantinople, throughout the twentieth century and the extend of its influence by the educational standards of the music schools in Constantinople. For this reason, the research examines both the teaching methods the refugees brought with them, and the way Thessalonian precentors-teachers taught in the teaching centers of Thessaloniki. The research methodology was based on two main angles. On the one hand, in orality, as interviews with people who played a prominent role in the chanting-teaching context of Thessaloniki were retrieved from our archive and on the other hand in the research conducted in libraries and archives, in order to collect data. The findings indicate that during the twentieth century Thessaloniki was primarily associated, consciously or unconsciously, with the Tenth Patriarchal Music School, as it followed its principles. Secondly, the city of Thessaloniki constituted the main pole of attraction for the chanting art lovers.

Key words: teaching of psaltic art, psaltic art, first Precentors of Thessaloniki, Dioceses of Thessaloniki, Ioannis Damaskinos

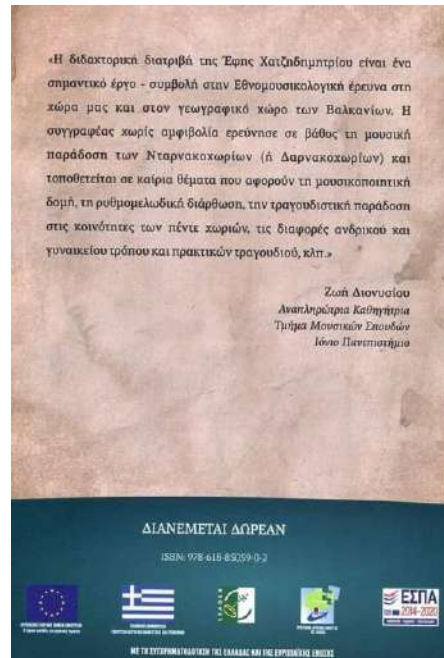
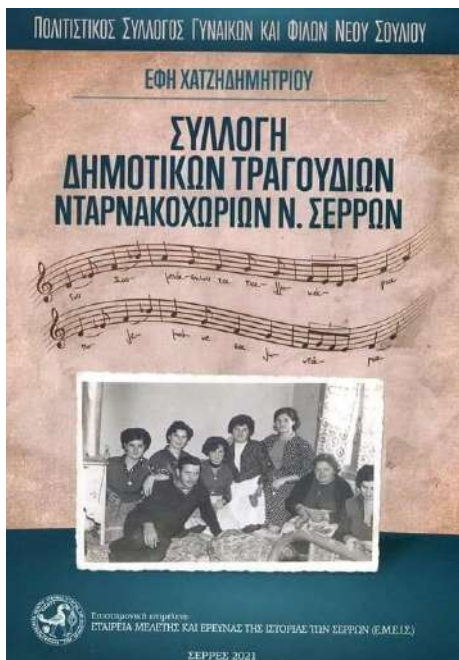
Petros Papaemmanouil was born and raised in Drama and he has been involved in Byzantine and traditional music since the age of six. He is a Doctor of Theology specializing in Byzantine musicology and the chanting art. He holds a degree and diploma in Byzantine music, from the

class of Archon Protopsaltis Charilaos Taliadoros, while having completed his studies in advanced music theory of European music. Since 1995 he has been teaching Byzantine music and has currently assumed responsibility as professor of the Byzantine music department of the State Conservatory of Thessaloniki, while being the precantor of the Holy Church of the Ascension of the Lord in Thessaloniki since 1998. Moreover, he is the founder-choirmaster of the Byzantine choir "Drama's Domestiki" (1996-2015), and "Kalofonia" (since 2019), which is under the auspices of the Patriarchal Foundation for Patristic Studies. Besides that, he is actively involved in the field recordings-studies of Greek traditional songs, while at the same time he teaches traditional songs/folk music in various cultural associations. In addition, he has presented communications in international conferences and has several publications in scientific journals. He has given numerous concerts in Egypt, Bulgaria, Greece, USA, Italy, Cyprus, Poland, Turkey, etc. He has also released seven (7) records of Byzantine church music and traditional songs and has videotaped and recorded material for not only Greek but also Polish radio and television. Finally, he has been honored with the title (officium) of Archon Maistor of the Patriarchate of Alexandria. E-mail: papagemmanouilpetros@gmail.com

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Χατζηδημητρίου, Έφη (2021). *Συλλογή Δημοτικών Τραγουδιών Νταρνακοχωριών Ν. Σερρών*. Σέρρες: Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών (Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.) & Πολιτιστικός Σύλλογος Γυναικών και Φίλων Ν. Σουλίου Σερρών.¹

Ζωή Διονυσίου



Το βιβλίο «Συλλογή Δημοτικών Τραγουδιών Νταρνακοχωριών Ν. Σερρών», της Έφης Χατζηδημητρίου περίμενε πολλά χρόνια για να εκδοθεί. Αρχικά εκπονήθηκε ως Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Καλών Τεχνών της Κρατικής

¹ Η Βιβλιοπαρουσίαση αυτή πρόκειται να δημοσιευθεί και στα *Σερραϊκά Σύμμεικτα*, 5, Έκδοση της Εταιρείας Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών (Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.). Η συγγραφέας και οι διευθυντές σύνταξης του περιοδικού ευχαριστούν θερμά το Δ.Σ. και τον πρόεδρο της Εταιρείας κ. Δημήτριο Δημούδη για την άδεια προδημοσίευσης του παρόντος.

Μουσικής Ακαδημίας της Σόφιας (National Academy of Music “Pantcho Vladigerov”, Bulgaria) το 1994, υπό την επίβλεψη του Nikolai Kaufman.² Ο τίτλος της διατριβής ήταν «Το μουσικό φολκλόρ πέντε χωριών (Νταρνακοχωριών) της περιοχής του Ν. Σερρών». Φέτος, 27 χρόνια μετά από την παρουσίαση της Διατριβής στο παραπάνω Πανεπιστήμιο, η Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών (Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.) εξέδωσε το βιβλίο, ως φόρο τιμής στη σπουδαία Σερραία μουσικό και μουσικολόγο που χάθηκε πρόωρα.

Η Έφη Χατζηδημητρίου γεννήθηκε στις Σέρρες το 1962. Από μικρή ασχολήθηκε με τη μουσική, απέκτησε πτυχίο (1981) και δίπλωμα πιάνου (1982) από το Εθνικό Ωδείο Αθηνών, μεταπτυχιακό στο πιάνο (1985) και διδακτορικό δίπλωμα (1994) από την Κρατική Μουσική Ακαδημία της Σόφιας. Από τα 20 της χρόνια δίδασκε πιάνο σε παιδιά και ενήλικες στις Σέρρες, και μουσική στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ Σερρών και Θεσσαλονίκης). Παράλληλα δημιούργησε οικογένεια και απέκτησε δύο παιδιά. Συμμετείχε αδιάλειπτα σε μουσικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις στην πόλη των Σερρών και αλλού. Έγραψε τα παρακάτω βιβλία για τη μουσική: *Εισαγωγή στη Μουσική* (1986), *Πρακτική της Θεωρίας της Μουσικής* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1987), *Θεωρία της Παραδοσιακής Αρμονίας* (1989, εκδ. Φ. Νάκας), *Ρυθμός στην εκτέλεση της κίνησης - Μουσική μεθοδολογία* (1991, εκδ. Σάλτο). Στις 23 Σεπτεμβρίου 1997, σε ηλικία 35 ετών, σκοτώθηκε σε τροχαίο αυτοκινητιστικό ατύχημα στο δρόμο Θεσσαλονίκης - Σερρών.

Η διδακτορική διατριβή της Έφης Χατζηδημητρίου εστίασε στη μουσική παράδοση των Νταρνακοχωριών και αποτελεί ένα σημαντικότατο έργο για τη λαογραφική και εθνομουσικολογική έρευνα στη χώρα μας. Τα Νταρνακοχώρια (ή Δαρνακοχώρια) είναι ένα σύμπλεγμα πέντε χωριών, που βρίσκονται νοτιοανατολικά της πόλης των Σερρών και στις υπώρειες του Μενοικίου Όρους, με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και με μουσική παράδοση αρκετά διακριτική και διαφορετικά από άλλες περιοχές του νομού. Οι κάτοικοι των πέντε χωριών έχουν κοινή ντόπια καταγωγή, σε αντίθεση με πολλά χωριά του νομού Σερρών, στα οποία μετοίκησαν ή δημιουργήθηκαν αμιγώς από πρόσφυγες, προερχόμενους κυρίως από την Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη και τον Πόντο. Οι αρχαιολογικές έρευνες μαρτυρούν μία έντονη εγκατοίκηση αυτών των περιοχών από την προϊστορική περίοδο. Οι κάτοικοι των χωριών έχουν κοινή ομιλούμενη γλώσσα (νταρνάκικα), που χαρακτηρίζεται από ιδιομορφίες στο λεξιλόγιο, στην προφορά και στον τονισμό του λόγου. Τα πέντε χωριά με τα τωρινά και τα «νταρνάκικα» ονόματα είναι τα εξής: το Νέο Σούλι (Σουμπάσκιοϊ), το Χρυσό (Τοπόλιανη), η Πεντάπολις (Σαρμουσακλί), το Άγιο Πνεύμα (Βεζνίκο) και ο Εμμανουήλ Παπάς (Δοβίστα). Η περιοχή διαθέτει πολύ όμορφο

² Ο Nikolai Kaufman (1925-2018), μουσικολόγος, λαογράφος και συνθέτης εβραϊκής καταγωγής, ερευνητής και καθηγητής στην Κρατική Μουσική Ακαδημία της Σόφιας “Pantcho Vladigerov”. Συνεισέφερε πολλά στην λαογραφική έρευνα μέσα από τη συστηματική καταγραφή, αλλά και τις ενορχηστρώσεις παραδοσιακής μουσικής της Βουλγαρίας.

φυσικό περιβάλλον, με αρκετό πράσινο, λόφους και νερά. Σήμερα τα πέντε χωριά υπάγονται στο δημοτικό διαμέρισμα του Δήμου «Εμμανουήλ Παπά»³, καθώς από το ομώνυμο χωριό καταγόταν ο γνωστός ήρωας της Επανάστασης του 1821, Εμμανουήλ Παπάς.⁴

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιοχής των Νταρνακοχωριών αφορούν την ιστορία των πέντε χωριών, και τη γλώσσα τους. Φαίνεται να υπάρχει συμφωνία σχετικά με την προέλευση των κατοίκων στο ότι πρόκειται για παλιά ελληνική αποικία, χωρίς βουλγαρική ή σλαβική πρόσμιξη, που ίσως μετοίκησαν στην περιοχή κατά τη βυζαντινή ή μεταβυζαντινή περίοδο. Ιστορικές μαρτυρίες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αυτόχθονων πληθυσμών που δεν μιλούσαν βουλγαρικά κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας, αλλά μιλούσαν μια δική τους γλώσσα, τα νταρνάκικα (Μελισσάς, 2014). Οι ντοπιολαλιές του Νομού Σερρών φαίνεται να έχουν επηρεαστεί κυρίως από την τουρκική γλώσσα, παρά από τη βουλγαρική ή σλαβική (Ταχινοζλής, 2013). Η γλώσσα των Νταρνακοχωριών θεωρήθηκε από τους ειδικούς ως συνέχεια της αρχαίας ελληνικής δωρικής διαλέκτου, με βαρύ ιδίωμα που επιβεβαιώνει καταβολές από την αρχαϊζούσα ελληνική γλώσσα (Παπακυριάκου, χ.χ.). Σε αυτή τη γλώσσα, τα χωριά οφείλουν και την προσωνυμία τους.⁵

Τα χωριά αυτά λειτουργούσαν ανέκαθεν ως σύμπλεγμα, με μία σχετική αυτονομία και συνεργασία μεταξύ τους. Οι στενές μουσικές και λαογραφικές σχέσεις στις κοινότητες των 5 χωριών εμφανίζονται συχνά στα λαογραφικά και μουσικά σχόλια της διατριβής, καθώς οι κάτοικοι των χωριών αυτών έως πολύ πρόσφατα φαίνεται να έχουν λειτουργήσει ως μία ευρύτερη κοινότητα, σχετικά απομακρυσμένη από άλλα χωριά του νομού (Μελισσάς, 2014). Στη μελέτη προτιμάται ο προσδιορισμός «Νταρνακοχώρια» από τον πιο εκλεπτυσμένο «Δαρνακοχώρια», που άλλωστε αποδίδει πιο εύστοχα την προφορά της καθομιλουμένης ντοπιολαλιάς, γι' αυτό στην βιβλιοπαρουσίαση αυτή ακολουθούμε την πρακτική της συγγραφής.

Η διατριβή της Έφης Χατζηδημητρίου αποτελείται από μια περιεκτική εισαγωγή 50 περίπου σελίδων και ακολουθεί η καταγραφή και ανάλυση 154 τραγουδιών που

³ Στον ίδιο δήμο υπάγονται επίσης τα χωριά: Παραλίμνιο, Πεθελινός, Τούμπα, Ψυχικό, Βαλτοτόπι, Δαφνούδι, Μεσοκώμη, Μέταλλα- Συκιά, Μονόβρυση, Ν. Σκοπός, Νεοχώρι.

⁴ Ο Εμμανουήλ Παπάς (1773-1821), γεννημένος στο ομώνυμο σήμερα χωριό, ήταν έμπορος, τραπεζίτης, μέλος της Φιλικής Εταιρείας, οπλαρχηγός στην Επανάσταση του 1821, και αρχιστράτηγος των Μακεδονικών δυνάμεων. Στις 17 Μαΐου του 1821 κήρυξε την Επανάσταση στη Μακεδονία, με έδρα του στρατηγείου του στη Χαλκιδική.

⁵ Το βαρύ δωρικό λεκτικό ιδίωμα της νταρνάκικης διαλέκτου, συνδυάζεται με συγκοπές, αλλαγές φωνηέντων και συνιζήσεις, που είναι συνηθισμένες στη Μακεδονία. Μερικές φράσεις όπως τις παραθέτει ο Παπακυριάκου: «Χτές έθηκα καπνό. Το έθηκα είναι αόριστος του αρχαίου ρήματος τίθημι. Αγωνιούμαν (βιαζόμουν) να πλύνω τα αγγεία για να προυλάβω την ομιλία. Η λέξη αγωνιούμαν προέρχεται από το αρχαίο ρήμα αγωνιώ και η λέξη αγγεία είναι η αρχαία λέξη αγγεία που σημαίνει πιάτα, κατσαρόλες. Δεν τον απείκασα όταν ήρθε. Δεν τον κατάλαβα ή με το στερητικό α συνηθίζεται να λέγεται, αζαπέικαστα ήρθε, χωρίς νά τον καταλάβω» (Παπακυριάκου, χ.χ.).

προέρχονται από τα πέντε Νταρνακοχώρια. Η συγγραφέας χρησιμοποίησε πρωτότυπες ηχογραφήσεις που έκανε η ίδια στο πεδίο (1990-1991), καθώς και ηχογραφήσεις που της παραχώρησαν ο Γιώργος Καφταντζής (καταγραφή του έτους 1975) και ο Θεοφάνης Χαλέμης (καταγραφή του έτους 1971). Η ίδια μετέγραψε όλα τα τραγούδια σε ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία, χρησιμοποιώντας την τεχνική *letra sets* (επικόλληση αυτοκόλλητων φθόγγων πάνω σε πεντάγραμμο). Πολλά από τα τραγούδια καταγράφονται σε δύο, τρεις, ή τέσσερις παραλλαγές το καθένα, κάποιες φορές από διαφορετικά χωριά. Οι συγκριτικές αυτές αναφορές σε τραγούδια από διάφορα χωριά αυξάνουν την εγκυρότητα της ματιάς της ερευνήτριας. Η συγγραφέας, παράλληλα με την μεταγραφή σε σημειογραφία πενταγράμμου, καταγράφει και το είδος τραγουδιού σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ελληνικής Λαογραφίας, τον τραγουδιστή, την τραγουδίστρια ή την ομάδα τραγουδιστών από όπου το κατέγραψε, το έτος γέννησης των τραγουδιστών, την τοποθεσία (χωριό), και την ακριβή ημερομηνία καταγραφής.

Αναλυτικά, στην έρευνα περιλαμβάνονται: 5 ακριτικά τραγούδια, 6 ιστορικά, 8 κλέφτικα, 22 παραλογές, 41 ερωτικά, 12 γαμήλια (που αφορούν προξενιό, αρραβώνα ή γάμο), 1 νανούρισμα, 12 επετειακά-λειτουργικά, 1 λατρευτικό, 12 τραγούδια της ξενιτιάς, 12 νεκρικά (ελεγείες, θρήνοι ή μοιρολόγια), 13 περιγελαστικά-σατυρικά, 4 αλληγορικά, 1 μουσικιστικό, 2 εργατικά και 2 διάφορα. Η θεματολογία των τραγουδιών σχετίζεται με φαινόμενα που έχουν μελετηθεί κατά τόπους από τη Λαογραφία στην Ελλάδα και αλλού. Καταγράφονται γνωστά μυθολογικά και λαογραφικά θέματα που εντοπίζονται σε όλο το πανελλήνιο (π.χ. η πιστή σύζυγος, το στοιχειωμένο γιοφύρι, η αμαρτωλή καλογριά, η κακιά πεθερά) και θέματα που φαίνονται δημοφιλή στα πέντε αυτά χωριά (π.χ. μάζεμα των καπνών, ερωτικές ιστορίες που αφορούν υπαρκτά πρόσωπα, αυτοσχέδια μοιρολόγια και νανουρίσματα). Σε κάθε τραγούδι παρουσιάζεται επίσης ο μουσικός του τρόπος, η έκτασή του, το τέμπο στο οποίο τραγουδήθηκε, οι σίχοι του στην ελληνική γλώσσα και σε αγγλική μετάφραση, καθώς και ερμηνεία των γλωσσικών ιδιοματισμών.

Μέσα από την αναλυτική αυτή παρουσίαση ανιχνεύονται σπάνιες πρακτικές στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι, όπως φαινόμενα διφωνίας, αντιφωνίας, *vibrato*, *tremolo*, κραυγών, τεχνικών αρμονικής συνοδείας *bordun*, και γενικά ιδιόμορφων ερμηνευτικών τρόπων, που συνήθως στις περισσότερες παλαιότερες συλλογές τραγουδιών αυτά δεν αναφέρονται επαρκώς. Καταγράφονται αρκετοί ανισομερείς ρυθμοί, που φαίνεται να έλκουν την καταγωγή τους από αρχαϊκά κείμενα και την κυρίαρχη δύναμη του έμμετρου λόγου. Αντίθετα, απουσιάζουν τα δίστιχα και οι ομοιοκατάληκτες ρίμες σε δίστιχη φόρμα, που είναι κυρίαρχα ποιητικές φόρμουλες στα νησιώτικα δημοτικά τραγούδια του Αιγαίου και του Ιονίου, ως επίδραση της Φραγκοκρατίας.

Η Έφη Χατζηδημητρίου μέσα από την παρούσα έρευνα χωρίς αμφιβολία ερεύνησε σε βάθος τη μουσική παράδοση των Νταρνακοχωριών και τοποθετήθηκε σε

καίρια ζητήματα, όπως τη μουσικοποιητική δομή, τη ρυθμο-μελωδική διάρθρωση, την τραγουδιστική παράδοση στις κοινότητες των πέντε χωριών, τις διαφορές ανδρικού και γυναικείου τρόπου και πρακτικών τραγουδιού, κλπ. Η ανάδειξη των αρχαϊκών και βυζαντινών καταβολών που παρατηρεί η συγγραφέας, έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις μελέτες του Baud-Bovy, του Κυριακίδη, της Κυριακίδου-Νέστορος, του Δραγούμη, και άλλων λαογράφων που οσμίζονται αυτό το ιστορικό νήμα που διαπερνά τη λαογραφία, χωρίς να το εξάρουν περισσότερο από ό,τι χρειάζεται. Η θεματολογία και τα μοτίβα των στίχων, καθώς και η λαογραφία, οι παραδόσεις και η αρχιτεκτονική των χωριών συντάσσονται με την άποψη ότι τα Νταρνακοχώρια ακολουθούν ένα ελληνικό πολιτισμικό μοντέλο, που δείχνει ζωντανό μέχρι τις μέρες της επιτόπιας έρευνας (1990-91). Μαρτυρούν επίσης ένα χρονολογικό φάσμα παραδόσεων αρκετών αιώνων· επομένως η μελέτη της Χατζηδημητρίου συνάδει με την άποψη για τη βυζαντινή και μεταβυζαντινή ελληνική καταγωγή των κοινοτήτων.

Ακολουθώντας θα σχολιάσουμε κάποιες από τις πλευρές του έργου, που κατά τη γνώμη μου αξίζουν ιδιαίτερης μνείας, τόσο για τα επιστημονικά ευρήματα, όσο και για την συνέπεια, οργάνωση και βαθιά μελέτη που αποτυπώνεται στο έργο. Για τη διαδρομή αυτή προτείνω να δούμε πώς αποτυπώνονται τα παρακάτω θέματα ή ερωτήματα στο εν λόγω έργο της Χατζηδημητρίου: α) είναι το δημοτικό τραγούδι καλλιτεχνικό έργο ή έργο της φύσης; β) ποιος ο ρόλος των φύλων στη διαμόρφωση και διατήρηση των μουσικών παραδόσεων; γ) πώς αποτυπώνεται ο τόπος και οι άνθρωποι του στο μουσικό φολκλόρ των Νταρνακοχωριών, και δ) πώς η μελέτη αυτή συμβάλλει στη διάσωση και διάδοση του μουσικού αυτού υλικού.

Είναι το δημοτικό τραγούδι έργο του ανώνυμου λαού ή έργο ενός ταλαντούχου δημιουργού;

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, κατά πόσο το δημοτικό τραγούδι είναι έργο του ανώνυμου λαού ή έργο ενός επώνυμου ταλαντούχου δημιουργού, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Κατά την πρώτη, ρομαντική περίοδο της Λαογραφίας, μελετητές υποστήριξαν ότι το δημοτικό τραγούδι δεν αποτελεί καλλιτεχνικό έργο, δηλαδή «προϊόν τέχνης», αλλά «προϊόν της φύσης», εφόσον προέρχεται από τον ανώνυμο λαό (Κυριακίδου-Νέστορος, 1978/86). Αργότερα και αφού ξεπεράστηκαν οι συμπληγάδες του ρομαντισμού, αναγνωρίστηκε από τους μελετητές της Λαογραφίας ότι το δημοτικό τραγούδι βέβαια είναι καλλιτεχνικό δημιούργημα, που εξελίσσεται σε συνάρτηση με τη χρήση και τη λειτουργία του στην τοπική κοινωνία (Baud-Bovy, 1984/1996· Κυριακίδης, 1990· Λογοθέτη-Μερλιέ, 1935· Κυριακίδου-Νέστορος 1978/86).

Με την ανάπτυξη της Εθνομουσικολογίας, της Ανθρωπολογίας της Μουσικής και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας αναγνωρίστηκε ο κεντρικός ρόλος του λαϊκού καλλιτέχνη-δημιουργού, του «ταλαντούχου ένα» (the talented one) της παραδοσιακής

κοινωνίας, ο οποίος είναι φορέας της παράδοσης και καινοτόμος συνεχιστής της. Δηλαδή ενσωματώνει την παράδοση της κοινότητας στο έργο του, ενώ ταυτόχρονα προτείνει και εξελίσσει το μουσικό υλικό, καινοτομεί και πρωτοτυπεί για να το κάνει πιο σύγχρονο και πιο επίκαιρο για τους ανθρώπους γύρω του. Το αν το καλλιτέχνημα θα αναγνωριστεί από την κοινότητα ως εξέλιξη της παράδοσης και θα συνεχίσει να είναι κοινωνικά αποδεκτό και να μεταδίδεται προφορικά από στόμα σε στόμα, ή αν θα απορριφθεί ως νεωτερισμός πέρα από τα αποδεκτά όρια της παράδοσης, είναι κάτι που αφορά όλη την κοινότητα. Επομένως το καλλιτεχνικό έργο εμπεριέχει τη διαδικασία της δημιουργίας, μέσα από τη διαδικασία της «ελευθερίας-υπό-όρους», όπου ο καλλιτέχνης προτείνει, αλλάζει και ανανεώνει το παραδοσιακό υλικό έχοντας μία απόλυτη ελευθερία και ταυτόχρονα μία αυστηρή οριοθέτηση του τι εμπίπτει στα όρια της παράδοσης και τι όχι στη συγκεκριμένη κοινότητα την οποία υπηρετεί. Με αυτό τον τρόπο η παράδοση αναπνέει, διευρύνεται καθώς εμπεριέχει τις σύγχρονες προτάσεις των μελών της που έχουν όμως περάσει το φίλτρο της αποδοχής από τα μέλη της κοινότητας, εξελίσσεται και επικαιροποιείται κάθε φορά που ανασυστήνεται στις συναθροίσεις της κοινότητας (Σηφάκης, 1988' Bohlman, 1988).

Η έρευνα της Έφης Χατζηδημητρίου αναγνωρίζει τα δημοτικά τραγούδια των Νταρνακοχωριών του Νομού Σερρών ως καλλιτεχνικά δημιουργήματα, αναγνωρίζει την εξέλιξή τους, ότι υπάρχουν νεωτερισμοί και παραλλαγές, όλα απαραίτητα στοιχεία ώστε να διατηρηθεί η παράδοση ζώσα και λειτουργική. Αναγνωρίζει αρχαϊκά στοιχεία που διατηρούνται στα σημερινά τραγούδια. Παρακολουθεί την εξέλιξη τραγουδιών, καθώς καταγράφει τραγούδια πρωτογονικά, παλαιά, μεσαιά (προεπαναστατικά) και αστικά. Αναγνωρίζει όμως και σημαντικές διαφορές φύλου στη λειτουργία της παράδοσης.

Ποιος ο ρόλος των φύλων στη διαμόρφωση της μουσικής παράδοσης των Νταρνακοχωριών;

Μέσα από ανάλυση της μουσικής, του στίχου και των τραγουδιστικών πρακτικών, η συγγραφέας κάνει ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τον ρόλο των δύο κυρίαρχων φύλων στην κοινότητα των πέντε χωριών που ερευνά. Καταγράφονται σημαντικές διαφορές του ανδρικού από το γυναικείο ρεπερτόριο, και αφορούν τον τρόπο τραγουδίσματος, τη μουσικοποιητική σύνθεση, τα μουσικά χαρακτηριστικά και τα καλλωπιστικά στοιχεία.

Ο άντρας μέσα από το τραγούδι εμφανίζεται ανθρώπινος, προσιτός και ρεαλιστικός, με πλούσιο εκφραστικό μουσικό λόγο, που αποτυπώνεται κυρίως στα ελεύθερου ρυθμού άσματα. Οι άντρες τολμούν να προσθέσουν περισσότερα στολίδια, μελωδικούς καλλωπισμούς, αυτοσχεδιασμούς, ελεύθερες υφολογικές παρεμβάσεις στο στιχουργικό κείμενο και αρέσκονται να υιοθετούν μια έντονη τραγουδιστική κινησιολογία (εκφραστική απόδοση των τραγουδιών). Οι άντρες επομένως ανέπτυξαν

μία μεγαλύτερη ελευθερία στο μουσικό λεξιλόγιο και στη δημιουργία των τραγουδιών, ακολουθώντας πιο ελεύθερες μουσικοποιητικές δομές. Η χρήση της αντιφωνίας και της κινησιολογίας είναι χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στη βυζαντινή εκκλησιαστική παράδοση. Άλλωστε η εκκλησιαστική μουσική παράδοση σε μεγάλο βαθμό αναπτύχθηκε σε παράλληλους δρόμους με τη λαϊκή παράδοση, γι' αυτό και μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία.

Η γυναικεία ερμηνεία παρουσιάζεται πιο λιτή ως προς τη δομή του μουσικοποιητικού λόγου και το τραγουδιστικό στίλ, με συγκρατημένη χρήση χειρονομιών και εκφραστικών κινήσεων του σώματος, με δωρικότητα, όπως τη χαρακτηρίζει η ερευνήτρια. Το ρεπερτόριό τους παρουσιάζει πιο συνεπή μετρική και μελωδική ανάπτυξη, καθώς παραμένει πιο κοντά στο ομαδικό κοινοτικό πνεύμα, ως απόηχος του ομαδικού χορού. Οι γυναίκες, αφανείς ηρωίδες της οικογενειακής εστίας, διατηρούν ζωντανό το ρεπερτόριο που αναφέρεται στον κύκλο της ζωής. Χαρακτηριστικό είναι ένα μοιρολόι που τραγουδήθηκε από γυναίκα, αλλά μάλλον λόγω της μη λειτουργικής του χρήσης στη σημερινή εποχή, η γυναίκα ζήτησε να διαφυλάξει την ανωνυμία της. Αυτό αποδεικνύει επίσης πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν κυρίως οι γυναίκες στη διατήρηση των παραδόσεων, ως πιστοί φορείς της παράδοσης, συνήθως εντός του σπιτιού ή της οικογένειας (Sugarmann, 1997).

Μέσα από την ενδελεχή έρευνα της Χατζηδημητρίου αποδεικνύεται ότι στα Νταρνακοχώρια του Ν. Σερρών αναπτύχθηκε μία ενδιαφέρουσα μικρής έκτασης πολυφωνική ύφανση των δημοτικών τραγουδιών, κυρίως όταν οι άνδρες τραγουδούσαν σε παρέες. Η πολυφωνική απόδοση των δημοτικών τραγουδιών στον ελλαδικό χώρο δεν έχει ερευνηθεί αρκετά, με εξαίρεση την πολυφωνία της Ηπείρου. Το ενδιαφέρον στο παρόν πόνημα είναι ότι αποδεικνύει ότι οι άντρες των χωριών αυτών επιδεικνύουν μία αξιοπρόσεκτη τραγουδιστική διάθεση, που αναπτύσσεται δημιουργικά σε αντιφωνία, δηλαδή μια μορφή λαϊκής πολυφωνίας. Αντίθετα, οι γυναίκες φάνηκαν πιο πιστές στο μονόφωνο τραγούδι, ή η συγγραφέας δεν εντόπισε λαϊκή πολυφωνία στις γυναίκες της περιοχής. Σε γενικές γραμμές η έρευνα κατέγραψε περισσότερο τραγούδια που τραγουδήθηκαν από άντρες παρά από γυναίκες. Συνολικά σε όλα τα τραγούδια και τις παραλλαγές τους, 115 τραγούδια τραγουδήθηκαν από άνδρες, 33 τραγούδια καταγράφηκαν από γυναίκες, 21 καταγράφηκαν από μικτή παρέα ανδρών και γυναικών, 6 από παρέα ανδρών, και 3 από παρέα γυναικών. Δεν θα θεωρούσα ασφαλές να ισχυριστούμε ότι οι άντρες τραγουδούν περισσότερο από τις γυναίκες, αλλά ότι οι άντρες των χωριών αυτών είχαν την ευκαιρία να τραγουδούν σε παρέες, και η παρέα ευνοεί τη λαϊκή πολυφωνική εκδοχή.

Πώς αποτυπώνεται ο τόπος και οι άνθρωποι στο μουσικό φολκλόρ των Νταρνακοχωριών;

Ο λαϊκός πολιτισμός ενός τόπου γίνεται κατανοητός μόνο αν αναγνωρίσουμε τις κοινωνικές δομές στις οποίες βασίζεται η παραδοσιακή κοινωνία (π.χ. οργάνωση του χώρου, κοινότητα, συγγένεια, οικογένεια), καθώς επίσης αν κατανοήσουμε τις σχέσεις παραγωγής ανάμεσα σε αυτές τις δομές, που δημιουργούν τις στιγμές του κοινωνικού γίνεσθαι σε κάθε κοινότητα (Νιτσιάκος, 1991/2000). Σε έναν τόπο με πολιτισμική συνοχή, η κοινότητα, το χωριό είναι το κύτταρο της πολιτιστικής δημιουργίας. Ο λαϊκός πολιτισμός ζει και αναδημιουργείται στο πλαίσιο του τόπου, όπου αυτός δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε, και όχι σε ένα άλλο τοπικό κέντρο, ενδεχομένως της κοντινότερης πόλης, πρωτεύουσας του νομού ή της χώρας. Αυτό θυμίζει μία παρανόηση του 20ού αιώνα: επειδή η δισκογραφική παραγωγή της δημοτικής μουσικής πραγματοποιήθηκε ως επί το πλείστον στην Αθήνα, ίσως κάποιιοι νόμισαν ότι μπορεί πλέον η παραδοσιακή μουσική να εξελίσσεται σε πόλεις μακριά από τους τόπους δημιουργίας του υλικού αυτού. Τέτοια όμως εξέλιξη δεν έχει νόημα, καθώς η παραδοσιακή μουσική είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τόπο και τον κοινωνικό ιστό του. Τόπος σημαίνει κοινότητα, κοινό πλαίσιο επικοινωνίας και διαμόρφωσης του βίου, της διασκέδασης, της πραγματικότητας. Σημαίνει ομάδα ανθρώπων που μοιράζεται, ενδυναμώνει, επικυρώνει και συνεχίζει να παραδίδει στην επόμενη γενιά το καλλιτεχνικό έργο που της παραδόθηκε (Διονυσίου, 2016).

Τα πέντε Νταρνακοχώρια του Νομού Σερρών (Νέο Σούλι, Χρυσό, Πεντάπολη, Άγιο Πνεύμα και Εμμανουήλ Παπάς), χωριά με σχετική οικονομική και πολιτισμική ευμάρεια, εμφανίζονται ως αυτόνομες κοινότητες που διατηρούν ένα κοινό μικροπολιτειακό status με μεγάλη επιτυχία. Αυτό είναι εμφανές μεταξύ άλλων στην κοινή τραγουδιστική τους παράδοση. Άλλωστε, χάρη στο ότι δεν υπήρξε εκτενής ανάπτυξη της οργανικής μουσικής στα Νταρνακοχώρια, αναπτύχθηκε περισσότερο η πλούσια τραγουδιστική τους παράδοση ως αντιστάθμισμα αυτού.

Ο τραγουδιστικός λόγος είναι το αποτύπωμα της ζώσας γλώσσας των Νταρνακοχωριών. Αρκετές λέξεις του ιδιαίτερου γλωσσικού ιδιώματος της περιοχής - τα «ντόπια»- έχουν διατηρηθεί στα τραγούδια. Η γλώσσα αποτέλεσε σημείο σύγκρουσης γύρω από θέματα εθνικής ταυτότητας πολλών κοινοτήτων της Μακεδονίας. Πολλές κοινότητες κατηγορήθηκαν άδικα για πιθανή διαστρέβλωση και στηλίτευση της εθνικής συνείδησης. Έτσι, διάλεκτοι και ντοπιολαλιές σε όλη την Ελλάδα, όπως και σε χωριά του Νομού Σερρών, θυσιάστηκαν στο πνεύμα μιας καθαρής αστικής γλώσσας. Κάθε άλλη διαφοροποίηση κατηγορήθηκε ως εθνικά επικίνδυνη, οπισθοδρομική ή απλά χωριάτικη (Εμπειρικός & Σκουλαρική, 2008). Εν τούτοις, στη μουσική κουλτούρα των χωριών αυτών αποτυπώνονται λέξεις αυτής της πλούσιας ντοπιολαλιάς, όπως *μπιζέρησα*, *ντραντανιάχτηκα*, *ντιντέικους*, *μουζιούδα*,

νταϊλιάννα, κλπ., που ευτυχώς για την ιστορική γνώση, διατηρούνται τουλάχιστον στον τραγουδιστικό.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι σίχοι μεταφράστηκαν από την Έφη Χατζηδημητρίου στα αγγλικά, κάτι που κάνει πολύ λειτουργική τη μελέτη αυτή, και δηλώνει και την ερευνητική εξωστρέφεια της ίδιας. Η επιστημονική αυτή θέση της ερευνήτριας αποδεικνύεται όχι μόνο από τη μετάφραση των στίχων στην αγγλική γλώσσα, αλλά και από την άρτια μουσικολογική ανάλυση, καθώς καταγράφεται ο τρόπος και η κλίμακα κάθε τραγουδιού, γεγονός πολύ χρήσιμο για την κατανόηση των μελωδιών και επανεκτέλεσή τους. Αυτή η εξωστρέφεια της μελέτης μάς οδηγεί στο επόμενο θέμα.

Πώς συμβάλλει η εθνομουσικολογική έρευνα στη διάσωση και διάδοση του μουσικού υλικού;

Η επιστημονική έρευνα γύρω από τις μουσικές παραδόσεις προωθεί τη διάσωση και διάδοσή του ή είναι απλά μία ενασχόληση λίγων ερευνητών, που δεν επηρεάζει την ζώσα πραγματικότητα της κοινότητας. Με άλλα λόγια, τι σχέση έχει η έρευνα που συνήθως αφορά λίγους, με την ζώσα παράδοση μιας κοινότητας, όπως τη βιώνουν οι άνθρωποι του τόπου; Μπορούν οι σπουδαγμένοι στη λόγια κουλτούρα μουσικοί να κατανοήσουν, να αγαπήσουν, να βιώσουν και να «παραδώσουν» την παράδοση μέσα από το έργο τους;

Η Έφη Χατζηδημητρίου γαλουχήθηκε στη λόγια μουσική, και υπηρέτησε τη μουσική με εμφανή δυτικό προσανατολισμό. Παρατηρώντας, όμως, την πορεία της είναι αξιο απορίας πώς και γιατί μία καταξιωμένη καλλιτέχνης που ήδη υπηρετεί τη λόγια τέχνη αποφάσισε να εκπονήσει διδακτορική διατριβή για το παραδοσιακό τραγούδι των Νταρνακοχωριών, ενός συμπλέγματος χωριών του Νομού Σερρών, χωρίς να έχει καταγωγή ή κάποια ιδιαίτερη βιωματική σχέση με τις κοινότητες αυτές. Τι σήμαινε για την ίδια η απόφαση αυτή; Τι μπορεί να σημαίνει για τους μελετητές της μουσικής και τους μουσικούς σήμερα αυτό το πέρασμα από την μια όχθη της μουσικής στην άλλη; Μπορεί το λόγιο στοιχείο να συμβαδίσει με το παραδοσιακό στη μουσική επιστήμη και τέχνη; Μπορεί ένας καλλιτέχνης που έχει γαλουχηθεί στη δυτική μουσική παράδοση να προσεγγίσει, να κατανοήσει και να αποδώσει με τα ίδια εργαλεία τον λαϊκό μουσικό πολιτισμό;

Η καταγραφή, μελέτη και ανάλυση παραδοσιακού μουσικού υλικού από λόγιους επιστήμονες και καλλιτέχνες της δυτικής μουσικής αποδεικνύει την επιθυμία και ανάγκη όλο και περισσότερων ερευνητών να εισχωρήσουν και να κατανοήσουν έναν χώρο διαφορετικό από αυτόν της λόγιας μουσικής. Αυτό είναι ένα ερώτημα που αφορά πολλούς επιστημονικούς τομείς. Μήπως η εκπαίδευση και η μουσική εκπαίδευση όταν βασιζέται κατεξοχήν στον λόγο και τον δυτικό πολιτισμό, κρίνεται ελλιπής και μονομερής για τον σύγχρονο πολίτη; Μήπως κάθε επόμενη σύγχρονη

γενιά εμφανίζεται όλο και πιο αποκομμένη από το πλαίσιο της προφορικότητας και της κοινοτικής πολιτισμικής δημιουργίας, και αναζητά τρόπους να βιώσει αυτό που ο σύγχρονος άνθρωπος και η σύγχρονη εκπαίδευση έχουν απεμπολήσει, ή έστω δείχνουν μία σχετική αδιαφορία;

Αυτή η διαδικασία μετάβασης από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από το ατομικό στο κοινοτικό ή συλλογικό, και από το παλαιότερο στο νεότερο, επικυρώνει τη δυναμική της μουσικής παράδοσης και στην εποχή μας. Αυτοί οι συσχετισμοί στις μουσικές παραδόσεις αποδεικνύονται τόσο συγκινητικά δυνατοί, που ακόμα και μέσα από σύγχρονους κανόνες γραμματισμού, μέσα από την τυπική εκπαίδευση, και κυρίως τη γραπτή παρά προφορική διάδοση, οι λαϊκές μουσικές παραδόσεις και η λαϊκή δημιουργία των κοινοτήτων συνεχίζει στην εποχή μας να συγκινεί, να επηρεάζει ανθρώπους, να καλλιεργείται και τελικά να εξελίσσεται μέσα από νέες μορφές μουσικού γραμματισμού και νέα μονοπίατα δημιουργικής εξέλιξης. Άλλωστε η παράδοση δεν μεταδίδεται, καθώς δεν είναι ιός, δεν μεταφέρεται, καθώς δεν είναι φορτίο. Η παράδοση μόνο παραδίδεται από μια γενιά στην επόμενη με μοναδικό απαραίτητο κριτήριο την αγάπη και την έκφραση των ανθρώπων μέσα από αυτή.

Μήπως όσοι αγαπούν την παράδοση, αν και δεν την έχουν ζήσει βιωματικά στην κοινότητα, γίνονται πλέον φορείς της, ικανοί να την παραδώσουν στην επόμενη γενιά; Μήπως αυτό που μένει να ανακαλύψει στην εποχή μας ο μετανεωτερικός άνθρωπος είναι η αίσθηση της κοινότητας, ώστε να μπορεί η μουσική παράδοση να συνεχίσει τη συλλογική της λειτουργία; Η Έφη Χατζηδημητρίου παρέδωσε στην επόμενη γενιά αυτή την εξαιρετικά φροντισμένη μελέτη, ώστε να συμβάλλει στο ταξίδι του σύγχρονου ανθρώπου προς τη σχέση του με την κοινότητα. Ένα ταξίδι δύσκολο αλλά σημαντικό για τον καθένα.



Η Έφη Χατζηδημητρίου ήταν δασκάλα μου στο πιάνο από το 1982 ως το 1993 και μέντοράς μου στον κόσμο της μουσικής. Η προσωπική μου εμπλοκή με τη συγγραφέα, η αγάπη μου και εκτίμηση στο πρόσωπό της, ελπίζω να βοήθησαν στην καθαρότερη ματιά μου στο έργο της, παρά να στάθηκε αφορμή για μεροληπτική κρίση.

Τέλος θα ήθελα να εξάρω την Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών, τον Πρόεδρό της κ. Δημήτριο Δημούδης και το Δ.Σ., που οσμίστηκαν τον πλούτο του βιβλίου και ανέλαβαν την έκδοσή του. Επίσης, θερμές ευχαριστίες στον κ. Γιώργο Κ. Αγγειοπλάστη, ιδρυτή του Μουσικού Αρχείου Γιώργου Κ. Αγγειοπλάστη, που στεγάζεται στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών, ο οποίος με εντυπωσιακή συνέπεια και ευλάβεια συνέλεξε θησαυρούς του Σερραϊκού μουσικού πολιτισμού, μεταξύ αυτών και την παρούσα διατριβή. Καθώς τόπος είναι ο κοινωνικός ιστός, οι άνθρωποί του, ελπίζω οι μελλοντικές γενιές αυτού του τόπου να αξιοποιήσουν το υλικό του βιβλίου και να συνεχίσουν να εμπνέονται δημιουργικά από αυτό στη σύγχρονη τους έκφραση.

Βιβλιογραφία

- Baud-Bovy, S. (1984/1996). *Δοκίμιο για το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.
- Bohlman, P. V. (1988). *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).
- Εμπειρικός, Λ. & Σκουλαρίκη, Α. (2008). Ο «αλλυτρωτισμός των Σκοπίων» ή η αποσιωπημένη μειονοτική διάσταση του Μακεδονικού. *Αυγή, Ενθέματα*, Κυριακή 20 Απριλίου 2008.
- Κυριακίδης, Σ. (1990). *Το Δημοτικό Τραγούδι: Συναγωγή μελετών*. Αθήνα: Ερμής.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1978/1986). *Η Θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας: Κριτική ανάλυση*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Λογοθέτη-Μερλιέ, Μ. (1935). *Η Ελληνική Λαογραφία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο.
- Μελισσάς, Α. Σ. (2014). Τα Νταρνακοχώρια. Ιστοσελίδα του Πολιτιστικού Συλλόγου Πεντάπολης «ΤΟ ΣΑΡΜΟΥΣΑΚΛΙ» του ιστορικού Δήμου Εμμανουήλ Παππά.. <https://pol-pentapolis.gr/ιστορία/τα-νταρνακοχώρια/>
- Νιτσιάκος, Β. (2000). *Παραδοσιακές κοινωνικές δομές*. Α' έκδοση 1991. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Παπακυριάκου, Κ. Ιστοσελίδα του Πολιτιστικού Συλλόγου Χρυσού. <https://politistikoschrisou.wordpress.com/darnakoxoria/>
- Σηφάκης, Γ. Μ. (1988). *Για μια ποιητική του Ελληνικού Δημοτικού Τραγουδιού*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Sugarman, J. C. (1997). *Engendering Song: Singing and Subjectivity at Prespa Albanian Weddings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ταχινοζλής, Ν. Σ. (2013). *Σερραϊκές Οικογένειες: 19ος αιώνας - 1913*. Σέρρες, έκδοση του συγγραφέα.

Η Ζωή Διονυσίου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Είναι διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική», συντονίστρια της Θερινής Ακαδημίας Μουσικής Παιδαγωγικής, Επιστημονική Υπεύθυνη του Επιμορφωτικού Προγράμματος «Μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία» (ΚΕΔΙΒΙΜ Ιονίου Πανεπιστημίου). Συντονίζει μια σειρά μουσικών δράσεων του Πανεπιστημίου στην κοινότητα (Μουσική αγωγή για βρέφη και νήπια, κλπ.). Είναι συνδιευθύντρια σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) και μέλος επιστημονικών επιτροπών πολλών συνεδρίων και διεθνών περιοδικών. Έχει συν-συγγράψει δύο βιβλία, έχει επιμεληθεί δύο Αποθετήρια

μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου και έχει δημοσιεύσει περισσότερα από εξήντα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική εκπαίδευση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, και τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Από το 2012 έχει δημιουργήσει την Ομάδα Μουσικοπαιδαγωγικών Δράσεων του Τμήματος Μουσικών Σπουδών «Ανέβα μήλο - Κατέβα ρόδι», με στόχο την ανάδειξη της ελληνικής λαϊκής μουσικής παράδοσης.
E-mail: dionyssiou@gmail.com



Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

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

Τα **άρθρα προς δημοσίευση** πρέπει να είναι πρωτότυπα, γραμμένα στην ελληνική γλώσσα, να μην υπερβαίνουν τις 6.000 λέξεις και να συνοδεύονται από **περίληψη** (μέχρι 250 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά, από 4-5 **λέξεις-κλειδιά** (keywords) και από σύντομο **βιογραφικό** του συγγραφέα (μέχρι 150 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά. Το κείμενο να είναι γραμμένο με γραμματοσειρά μεγέθους 12 points και 1,5 διάστιχο (1,5 space).

Τα **σχήματα και οι πίνακες** μπορούν για τις ανάγκες της διαδικασίας ελέγχου να βρίσκονται ενσωματωμένα στο κείμενο. Για τη δημοσίευση του άρθρου πρέπει να αποστέλλονται ως αρχεία γραφικών σε μορφή jpg ή tiff ανάλυσης τουλάχιστον 300 dpi. Το πλήρες άρθρο, μαζί με περίληψη, σχήματα, πίνακες και παραπομπές, συνιστάται να μην υπερβαίνει τις 25 σελίδες.

Η **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο της American Psychological Association (APA, 7th edition). Μπορείτε να συμβουλευτείτε την ιστοσελίδα της APA για περισσότερες πληροφορίες (<http://www.apastyle.org>).

Η **πρώτη σελίδα του κειμένου** πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες: τίτλος άρθρου στα ελληνικά και αγγλικά, όνομα συγγραφέα στα ελληνικά και αγγλικά, θέση και συνδεδεμένο εκπαιδευτικό/ερευνητικό ίδρυμα, διεύθυνση, τηλέφωνο και email του συγγραφέα. Στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέα, πρέπει να αναφέρεται ο υπεύθυνος επικοινωνίας του άρθρου.

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

Τα άρθρα αποστέλλονται στη διεύθυνση σύνταξης του περιοδικού σε ηλεκτρονική μορφή ως συνημμένα αρχεία σε e-mail. Τα αρχεία πρέπει να είναι σε Word Document Format (docx) και να έχουν τίτλο: “όνομα συγγραφέα.docx”.

Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος (20, 2022):
1 Μαΐου 2022

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις αποστολής άρθρων:

dionyssiou@gmail.com, charisraptis@yahoo.com, musicalpedagogics@eeme.gr



Information for authors

Musical Pedagogics is an annual peer-reviewed Journal of the Greek Society for Music Education (GSME) that publishes empirical, theoretical and critical articles from the field of Music Pedagogy. To that end, all qualitative and quantitative researches, literature reviews, meta-analysis studies, articles of theory, model or philosophical studies within the music pedagogy related domains will be considered for publication. Articles also may include reflections on the applications of research results in music teaching and learning.

Submitted articles must be original studies, written in Greek or in English language and should not exceed the 6.000 words in length. Articles in English language should include an abstract in English (between 200 and 250 words) and an author's resume (no more than 150 words). Articles in Greek language should include an abstract in Greek (between 200 and 250 words), an extended abstract in English (between 400 and 500 words) and an author's resume in Greek and in English language (no more than 150 words each). Abstracts should summarize the principal hypotheses, methodologies, findings and conclusions of the article.

All submissions must take the following form:

- Times New Roman 12 points with 1.5 line spacing.
- References, footnotes, table captions, tables, figure captions, and figures should follow the main body of the text in the order given. However, for publishing needs it is important tables and figures to be sent separately as .jpg or .tiff files, with minimum 300 dpi analysis.
- Full length of submitted manuscript should not exceed the 25 pages.
- First page should consist of the title of the article, the authors' names and affiliations, and the name, email address and phone number of the main author for correspondence.
- Articles should be sent in .docx format as attachments. Formatting and manuscript style is in accordance with the style manual of the American Psychological Association (APA, 7th edition). Please consult the APA website for further information (<http://www.apastyle.org>).

Author retains copyright in the work but grants GSME the sole and exclusive right and license to publish for the full legal term of copyright. All articles will be double-blind peer reviewed.

Deadline for submissions for the next issue (2022): **May 1, 2022**

E-mails for submissions: dionyssiou@gmail.com, charisraptis@yahoo.com, musicalpedagogics@eeme.gr