

Η μεταφώνηση των αγοριών και η χορωδιακή μουσική εκπαίδευση στις ΗΠΑ

Patrick Freer-Αντώνης Βεοβέρης

Παρά το ενδιαφέρον που ερευνητές έχουν επιδείξει διεθνώς τα τελευταία εβδομήντα χρόνια στη μελέτη της μεταφώνησης των αγοριών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αγνοεί σε μεγάλο βαθμό το θέμα αυτό. Για τη συγγραφή του άρθρου αυτού συνεργάστηκαν ένας Αμερικανός και ένας Έλληνας ερευνητής, και οι δύο από των χώρο της χορωδιακής εκπαίδευσης, οι οποίοι έθεσαν τους εξής στόχους: (α) να γίνει μία ανασκόπηση της μέχρι τώρα έρευνας σχετικά με τη μεταφώνηση των αγοριών, (β) να παρουσιαστούν μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνουν Αμερικανοί εκπαιδευτικοί και μαθητές, και (γ) να γίνουν προτάσεις σχετικά με τη σχολική πράξη και την εκπαίδευση των μουσικοεκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: μεταφώνηση, εφηβεία, τραγούδι, χορωδία, φωνή, τεχνική, διδασκαλία

Η μεταφώνηση των αγοριών, το φαινόμενο κατά τη διάρκεια του οποίου η φωνή των εφήβων «αλλάζει», έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών τα τελευταία εβδομήντα χρόνια διεθνώς (Gates, 1989· Eklund-Koza, 1993· Freer, 2008). Κατά την περίοδο της μεταφώνησης στα αγόρια, αλλάζει η ποιότητα της φωνής τόσο στο τραγούδι όσο και στην ομιλία, ενώ η φωνή λειτουργεί συχνά απρόβλεπτα με αποτέλεσμα το γνωστό σπάσιμο της φωνής («κοκοράκι»). Ακόμη, παρατηρείται δυσκολία στο πέρασμα από το ένα ρετζίστρο στο άλλο χωρίς αλλαγή στην ποιότητα του ήχου (Bell, 2004, σ. 6), ενώ για κάποια παιδιά μπορεί να υπάρξει περίοδος κατά την οποία η έκταση της φωνής τους περιορίζεται σε τέσσερις ή πέντε νότες (Hylton, 1995, σ. 83).

Σύμφωνα με μελέτες, κατά την περίοδο αυτή αρκετά αγόρια αποκτούν τον αυτοπροσδιορισμό του «μη καλλίφωνου» επειδή βιώνουν κάποια άσχημη εμπειρία σε χορωδία, τους ζητείται να εγκαταλείψουν τη χορωδία εξαιτίας της μεταφώνησης, ή δεν τους δίνεται καθόλου η ευκαιρία να τραγουδήσουν σε χορωδία. Οι εμπειρίες αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις μελλοντικές τους αποφάσεις για τη συμμετοχή τους σε χορωδιακές ή και σε μουσικές δραστηριότητες γενικά (Freer, 2009a). Έρευνες δείχνουν ότι αγόρια που βλέπουν τους εαυτούς τους ως «μη καλλίφωνους» σπάνια θα αναζητήσουν χορωδιακές εμπειρίες αργότερα σαν ενήλικες (Ruddock & Leong, 2005· Whidden, 2008). Ίσως έτσι να εξηγείται και σε κάποιο βαθμό ο, όλο και μικρότερος, αριθμός αντρών στις χορωδίες διεθνώς (Freer, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με τη μεταφώνηση των αγοριών για να είναι σε θέση να αναπτύξουν αποτελεσματικές μεθόδους φωνητικής διδασκαλίας και να εφαρμόζουν κατάλληλες για τους εφήβους χορωδιακές πρακτικές. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν τι συμβαίνει στη φωνή τους που αλλάζει έτσι ώστε να μπορούν να κατανοούν την ανάπτυξη που συντελείται στη φυσιολογία του φωνητικού μηχανισμού και του αντίκτυπού της στο τραγούδι. Εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με το τι σημαίνει μεταφώνηση και τις προκλήσεις που παρουσιάζει.

Το άρθρο αυτό έχει τρεις στόχους. Ο πρώτος είναι μία σύντομη ανασκόπηση της μέχρι τώρα έρευνας σχετικά με το θέμα της μεταφώνησης των αγοριών. Ο δεύτερος στόχος είναι η παρουσίαση μεθόδων διδασκαλίας που Αμερικανοί εκπαιδευτικοί προτείνουν. Ο τρίτος στόχος είναι η εξαγωγή προτάσεων σχετικά με τη σχολική πράξη και την εκπαίδευση των μουσικοεκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Η δημιουργία μίας βάσης επιστημονικής γνώσης

Ερευνητές και διευθυντές χορωδίας σε όλο τον κόσμο έχουν τονίσει ορισμένα στοιχεία του φαινομένου της μεταφώνησης που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους μουσικοεκπαιδευτικούς. Η μεταφώνηση συντελείται ταυτόχρονα με άλλες αλλαγές στο σώμα του έφηβου, ενώ ο ακαθόριστος ρυθμός της κάνει συχνά τη φωνή να λειτουργεί απρόβλεπτα, ειδικά όταν ζητείται από τα αγόρια να τραγουδήσουν χορωδιακά κομμάτια ή σχολικά τραγούδια με ακατάλληλη φωνητική έκταση (Monks, 2003· McClung, 2006· Young, 2009). Στις πρώτες φάσεις της εφηβείας μέχρι και τις πρώτες λυκειακές τάξεις, σε μία ομάδα αγοριών παρατηρούνται πολλά διαφορετικά στάδια φωνητικής ανάπτυξης, ακόμα και μεταξύ αγοριών ίδιας ηλικίας ή τάξης (Cooksey, 2000a). Η κάθε φωνή ωριμάζει με διαφορετικό ρυθμό, καθιστώντας απαραίτητο το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός εξατομικευμένα τη φωνή κάθε μαθητή (Demorest & Clements, 2007· Killian & Wayman, 2010). Η γνώση αυτή από μόνη της δεν είναι αρκετή. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν έμφαση συνεχώς στα θεμελιώδη στοιχεία της φωνητικής τεχνικής καθ' όλη τη διάρκεια της μεταφώνησης (Freer, 2009b).

Η μεταφώνηση των αγοριών είναι αποτέλεσμα ορμονικών αλλαγών στο σώμα που είναι δυνατό να ξεκινήσουν ακόμα και στην ηλικία των εννιά. Οι ορμονικές αυτές αλλαγές συνδέονται με την εφηβεία. Κατά την εφηβεία, οι φωνητικές χορδές αναπτύσσονται σε μήκος αλλά και πάχος. Η μέση αύξηση του μήκους κατά 10mm χαμηλώνει την έκταση περίπου μία οκτάβα ή και περισσότερο. Αξιοσημείωτο είναι το ότι αυτή η επιμήκυνση των χορδών συμβαίνει με διαφορετικό ρυθμό σε κάθε αγόρι (Cooksey, 2000b). Η φωνή των εφηβων κοριτσιών αλλάζει επίσης αλλά περισσότερο ως προς την ποιότητα και όχι την

έκταση (Gackle, 2000). Επειδή τα αγόρια βιώνουν αλλαγές τόσο στην έκταση αλλά και στο τρόπο συντονισμού του φωνητικού μηχανισμού, οι μουσικοεκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν τα στοιχεία αυτά υπόψιν όταν επιλέγουν ρεπερτόριο και μεθόδους διδασκαλίας.

Μια σειρά παιδαγωγών φωνητικής/χορωδιακής μουσικής, όλοι ερευνητές ο καθένας με τον δικό του τρόπο, εμπλούτισαν τη γνώση σχετικά με τη φωνητική ανάπτυξη των έφηβων αγοριών και τις κατάλληλες μεθόδους φωνητικής εκπαίδευσής τους, παρουσιάζοντας νέες προτάσεις για τη διδασκαλία φωνητικών συνόλων. Αυτοί ήταν ο Duncan McKenzie, ο Irvin Cooper, ο Frederick Swanson, και ο John Cooksey (Fridde, 2005). Συνολικά, το έργο και των τεσσάρων απασχόλησε την εκπαιδευτική κοινότητα για έξι δεκαετίες από το 1940 περίπου μέχρι το 2000, περίοδο κατά την οποία το καλλιτεχνικό επίπεδο των σχολικών χορωδιών ανέβηκε θεαματικά διεθνώς, πράγμα που συντέλεσε στην αναβάθμιση της παρεχόμενης σε παιδιά και εφήβους μουσικής εκπαίδευσης (Freer, 2010b). Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η άνθιση που σημειώθηκε τα χρόνια αυτά διεθνώς στη χορωδιακή μουσική στα σχολεία δεν ήταν τόσο έντονη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το έργο του Irvin Cooper είχε σαν πρωταρχικό σκοπό να βοηθήσει τους δάσκαλους γενικής μουσικής εκπαίδευσης που δίδασκαν σε έφηβους μαθητές, παρά εκείνους που δούλευαν με «εξειδικευμένες ομάδες» όπως χορωδίες και σύνολα (Cooper & Kuersteiner, 1965, σ. 12). Το ενδιαφέρον του εστιάστηκε στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας μουσικής ανάγνωσης παρέχοντας συμβουλές για την έκταση των ασκήσεων σολφέζ και γενικά των φωνητικών ασκήσεων έτσι ώστε οι προσπάθειες όλων των μαθητών να έχουν επιτυχία. Σε αυτό το πλαίσιο πρότεινε μία έκταση 5th (ρε-λα) στο οποίο όλοι οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια μίας τυπικής τάξης γενικού γυμνασίου, μπορούν να τραγουδήσουν κομμάτια unisono (σε οκτάβες) (ό.π., σ. 17). Επιπλέον έκανε προτάσεις για τη διδασκαλία στη χορωδία των γυμνασίων. Έχοντας μελετήσει τις περιπτώσεις περίπου 114.000 αγοριών πρότεινε κάποια στάδια φωνητικής ανάπτυξης με βάση την έκταση της φωνής. Συγκεκριμένα επινόησε έναν νέο τύπο φωνής που ονόμασε “cambiata”, με έκταση μιάνισης οκτάβας από το φα κάτω από το πεντάγραμμο μέχρι το ντο στο τρίτο διάστημα του πενταγράμμου (Collins, 1982). Η προσέγγιση του Cooper είναι γενικά γνωστή ως “Cambiata Concept.” Πάντως, σύμφωνα με τον ίδιο τον Cooper η έκταση που πρότεινε αναφερόταν σε τάξεις γενικής μουσικής εκπαίδευσης (Cooper & Kuersteiner, 1965, σ. 25) ενώ παιδιά από αυτά που επιλέγονται για τα χορωδιακά σύνολα ίσως να έχουν μεγαλύτερη έκταση.

Ο McKenzie πίστευε ότι η φωνή cambiata του Cooper ήταν πολύ ψηλή για τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της μεταφώνησης ή που η φωνή τους αλλάζει αλλά με πολύ αργό ρυθμό (McKenzie, 1956, σ. 83). Για τον McKenzie η φωνή των αγοριών που αλλάζει (την οποία ονόμασε “alto-tenor”) έχει την έκταση

μίας οκτάβας περίπου από το σολ κάτω από το πεντάγραμμο μέχρι το σολ της δεύτερης γραμμής (ό.π., σ. 21). Παρά το γεγονός ότι κάποια αγόρια α΄ ή β΄ τάξης του γυμνασίου μπορούν να τραγουδήσουν χαμηλότερες νότες, θεωρούσε τη φωνή του μπάσου σε αυτή την ηλικία σαν κάτι σπάνιο (ό.π., σ. 32). Η έμφαση που έδινε ο McKenzie στη χρήση φωνητικών ασκήσεων με καθοδική κίνηση για την ανάπτυξη ενός αβίαστου περάσματος ανάμεσα στα ρετζίστρα του κεφαλιού και του στήθους, έγινε εύκολα αποδεκτή από πολλούς εκπαιδευτικούς που στην πρακτική αυτή είδαν ομοιότητες με την παραδοσιακή φωνητική τεχνική του Bel Canto (ό.π., σσ. 25, 38-42, 83). Ο McKenzie παρατήρησε ότι οι αλλαγές στη φωνή της ομιλίας των παιδιών λειτουργούν επίσης σαν ένδειξη του πότε ξεκινάει η μεταφώνηση και συνεπώς οι αλλαγές στην έκταση της φωνής όταν τραγουδάνε (ό.π., σ. 26). Αναφερόταν στη νέα αυτή φωνή ομιλίας με τον όρο «νεανικός ήχος» (“youth sound”) δείχνοντας ότι αυτή η φωνή δεν ήταν ούτε αντρική ούτε παιδική (ό.π., σ. 28). Όταν τα παιδιά φτάνουνε στο στάδιο αυτό, είναι η στιγμή που μπορούν να τραγουδήσουν τη μίας οκτάβας έκταση της φωνής Alto-Tenor. Ο McKenzie παρατήρησε ότι τα αγόρια που γίνονται μπάσοι συνήθως η φωνή τους αναπτύσσεται πιο γρήγορα σε σχέση με εκείνων που γίνονται τενόροι (ό.π., σ. 32). Όλα τα αγόρια περνάνε από όλα τα στάδια εξέλιξης ανεξαιρέτως πριν καταλήξουν στην έκταση που θα έχει η φωνή τους ως ενήλικες. Επιπλέον υποστήριζε ότι τα αγόρια πρέπει να τραγουδάνε συνεχώς στην πιο άνετη περιοχή της έκτασής τους (tessitura) αποφεύγοντας τις ακραίες νότες της φωνής τους τόσο ψηλά όσο και χαμηλά (ό.π., σ. 61). Σε μελέτη που έγινε το 1987, εκπαιδευτικοί αναγνωρισμένοι για τις «καλλιτεχνικά επιτυχημένες» χορωδίες τους στις ΗΠΑ φάνηκε ότι είχαν υιοθετήσει τις τεχνικές του McKenzie και τις μεθόδους του ως προς την κατάταξη των φωνών σε ομάδες (Funderburk-Galvan, 1987). Το έργο του McKenzie επηρέασε επιπλέον πολλούς μουσικούς για τη σύνθεση ή διασκευή χορωδιακής μουσικής, οι οποίοι χρησιμοποίησαν την έκταση που πρότεινε προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν με επιτυχία αγόρια που η φωνή τους αλλάζει. Παρ’ όλα αυτά ο ίδιος ο McKenzie, παρατήρησε ότι η μέθοδός του με τη φωνή alto-tenor προοριζόταν για τους μαθητές μίας τάξης γενικής μουσικής εκπαίδευσης, και ότι άλλες προσεγγίσεις ίσως να ήταν πιο κατάλληλες για χορωδίες (McKenzie, 1956, σ. 136).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Fredrick Swanson σχετικά με τη μεταφώνηση των αγοριών επηρέασαν αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα ειδικά λόγω των φωνητικών τεχνικών που προτεινόταν, πολλές εκ των οποίων αποδείχθηκαν διαχρονικά ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε χορωδίες (Swanson, 1977· Leck, 2009). Ο Swanson πίστευε ότι οι υπάρχουσες θεωρίες κατά τις οποίες η μεταφώνηση αποτελείται από μία διαδοχή από προκαθορισμένα στάδια, ήταν λανθασμένες. Όπως έγραφε, «κάθε φωνή που αλλάζει ακολουθεί το δικό της μοναδικό δρόμο καθώς μετακινείται από την αγορίστικη σοπράνο φωνή προς την

ενήλικη αντρική φωνή» (Swanson, 1981:32). Ο Swanson επικεντρώθηκε στις συνέπειες της μεταφώνησης στη χροιά της φωνής όσο αυτή χαμηλώνει σε έκταση, ενώ παρότρυνε τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις για το αν και πως μπορούσαν να τραγουδήσουν σε διαφορετικά ρετζίστρα (ό.π., σσ. 32-34). Διαφώνησε με τους ισχυρισμούς του Cooper ότι η φωνή αλλάζει σταδιακά και ότι η φωνή του μπάσου σπανίζει στις εφηβικές χορωδίες. Οι διαφωνίες αυτές παρουσιάστηκαν δημοσίως στη σελίδες του περιοδικού *Music Educators Journal* στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Freer, 2008). Μελετώντας αυτές τις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις παρατηρούμε ως προς την μεθοδολογία την διαμόρφωση μίας τάσης για περισσότερο συστηματοποιημένη καταγραφή και συλλογή εμπειρικών δεδομένων.

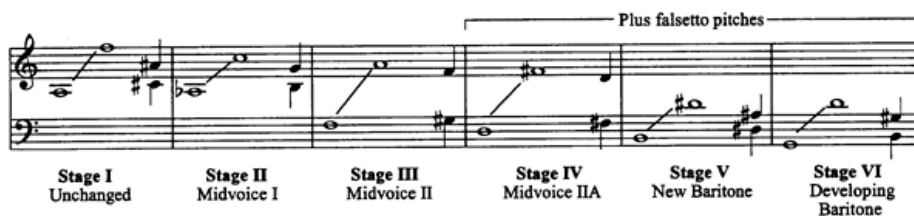
Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο John Cooksey ξεκινάει την έρευνα και τη συλλογή στοιχείων σε μία προσπάθεια να αποσαφηνίσει τι συμβαίνει ως προς τη φυσιολογία και την ακουστική της, στη φωνή των αγοριών κατά τη διάρκεια της μεταφώνησης. Χρησιμοποίησε στοιχεία παλιότερων ερευνών που είχαν γίνει στην Τσεχοσλοβακία και στην Αυστρία και ανέπτυξε τη θεωρία ότι υπάρχουν διάφορα διακριτά στάδια φωνητικής ανάπτυξης από τα οποία περνάνε όλα τα αγόρια (Cooksey, 1989). Για πρώτη φορά το 1977, δημοσιεύει έναν πίνακα με τα έξι στάδια της μεταφώνησης των αγοριών, η εγκυρότητα του οποίου ενισχύθηκε στην πορεία από πολυάριθμες μελέτες στις οποίες συμμετείχαν χιλιάδες αγόρια από διαφορετικές ηπείρους (Cooksey, 2000b). Μεταγενέστερες έρευνες έχουν συσχετίσει τα στάδια του Cooksey με τα στάδια ενήβωσης της διεθνώς επιστημονικά αναγνωρισμένης κλίμακας Tanner, η επινόηση της οποίας ανήκει στον Βρετανό παιδίατρο James Mourilyan Tanner (Marshall & Tanner, 1970· Harries, et al., 1997). Τα στάδια ενήβωσης της κλίμακας Tanner συνεχίζουν να επηρεάζουν την έρευνα σχετικά με την εφηβεία και τα αγόρια, το τραγούδι, και τα στάδια φωνητικής ωρίμανσης του Cooksey (Fisher, 2010; Killian & Wayman, 2010).

Οι πιο σημαντικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την έρευνα του Cooksey είναι ότι κάθε αγόρι περνάει από όλα τα στάδια (ανάλογα με την έκταση, την tessitura, και τη χροιά της φωνής) με διαφορετικό ρυθμό, καθυστερώντας σε κάποια στάδια και ξεπερνώντας γρήγορα κάποια άλλα. Κάποια αγόρια βιώνουν πιο ομαλά το πέραςμα από το ένα στάδιο στο άλλο, ενώ για άλλα αγόρια η μετάβαση αυτή γίνεται πιο δύσκολα. Κάθε παιδί θα περάσει διαδοχικά από όλα τα στάδια πριν καταλήξει σε έναν πιο ώριμο τύπο φωνής ως προς την έκταση και τη χροιά της κοντά στην ηλικία των 20 (Cooksey, 2000b).

Τα πιο σημαντικά στοιχεία αυτών των έξι σταδίων είναι: (α) σε κάθε στάδιο η έκταση χαμηλώνει σταδιακά, (β) η έκταση (όλες οι νότες που το παιδί μπορεί να τραγουδήσει) είναι πάντα μεγαλύτερη από την tessitura (οι νότες που μπορεί να τραγουδήσει πιο άνετα), (γ) η tessitura παραμένει σταθερά μεταξύ ενός διαστήματος 6¹⁵, που όμως δεν είναι το ίδιο σε κάθε στάδιο, καθιστώντας το

τραγούδι σε unisono πολύ δύσκολο σε ομάδες με αγόρια σε διαφορετικά στάδια, (δ) τα μεσαία στάδια είναι τα πιο δύσκολα για τα αγόρια επειδή αντιπροσωπεύουν το διάστημα με τη μεγαλύτερη φωνητική αστάθεια, (ε) η εμφάνιση του falsetto σηματοδοτεί το μέσον ακριβώς της μεταφώνησης, (στ) δεν πρέπει να αναμένουμε από έφηβους να ηχούνε σαν ενήλικες άντρες (Cooksey, 2000a).

Τα έξι στάδια της μεταφώνησης, όπως έχουν οριστεί από τον John Cooksey, φαίνονται στο Σχήμα 1, προσαρμοσμένα από τον Patrick Freer. Καθώς τα αγόρια περνάνε από το ένα στάδιο στο άλλο, το κάτω μέρος της έκτασής τους χαμηλώνει απότομα και μετά σταθεροποιείται, ενώ το επάνω μέρος της χαμηλώνει πιο σταδιακά. Αυτός είναι και ο λόγος που η φωνή φαίνεται συχνά να αλλάζει απότομα «μέσα σε μία νύχτα». Αυτή η φαινομενικά ξαφνική μετατόπιση της έκτασης προς τα κάτω είναι απλά η συνέχιση της διαδικασίας της μεταφώνησης (ό.π., σσ. 822-823).



Σχήμα 1. Τα στάδια της μεταφώνησης στα αγόρια. Οι άσπρες νότες δείχνουν την έκταση της φωνής σε κάθε στάδιο, ενώ οι μαύρες νότες δείχνουν την περιοχή όπου το τραγούδι είναι πιο άνετο (*tessitura*).

Ένα χαρακτηριστικό της ηλικίας είναι το σπάσιμο στη φωνή γνωστό και ως «κοκοράκι», αν και ο όρος σπάσιμο δεν είναι ιδιαίτερο πετυχημένος. Το φαινόμενο αυτό δημιουργείται όταν οι μύες που συμμετέχουν στη λειτουργία των φωνητικών χορδών κάνουν απότομες και σπασμωδικές κινήσεις. Οι ήχοι παράγονται από τις φωνητικές χορδές σαν αποτέλεσμα συντονισμού μυών που συνεργατικά επιμηκύνουν τις φωνητικές χορδές για να παράγουν υψηλότερες νότες (κρικοθυροειδείς μύες) και μυών που μειώνουν το μήκος των φωνητικών χορδών για να παράγουν χαμηλότερες νότες (θυροαρταινοειδείς μύες). Όταν σε ένα αγόρι «σπάει» η φωνή του, είναι επειδή ο μυϊκός αυτός μηχανισμός λειτουργεί απότομα και όχι με τον αναμενόμενο ομαλό τρόπο (ό.π., σσ. 827-828). Αυτό συμβαίνει επειδή οι μύες αυτοί αλλά και οι φωνητικές χορδές δεν αναπτύσσονται με ομοιόμορφο και σταθερό ρυθμό.

Τα σπασίματα αυτά αποτελούν φυσιολογικό μέρος της φωνητικής ωρίμανσης. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να περιοριστεί ενθαρρύνοντάς τα αγόρια να τραγουδάνε πριν αλλά και κατά την διάρκεια της μεταφώνησης, βοηθώντας τα να

προσαρμοστούν στις νέες φωνητικές τεχνικές που χρειάζονται, και ενθαρρύνοντάς τα να τραγουδάνε με την «νέα τους φωνή» αλλά και με falsetto όταν αποκτήσουν την ικανότητα αυτή (ό.π., σσ. 829-830). Για τα αγόρια που αναπτύσσουν την ικανότητα της μίξης των ρετζίστρων του κεφαλιού και του στήθους πριν την έναρξη της μεταφώνησης, είναι συνήθως πιο εύκολη η μίξη των ρετζίστρων αργότερα κατά τη διάρκεια ή και μετά τη μεταφώνηση (ό.π., σσ. 827, 833). Αξίζει να αναφερθεί ότι είναι ίσως προτιμότερο να μην χρησιμοποιούμε τον όρο «ρετζίστρα» αλλά όρους που εκφράζουν περισσότερο πως οι τραγουδιστές αντιλαμβάνονται εμπειρικά τη χρήση των μυών. Οι όροι «βαρύς μηχανισμός» (heavy mechanism) για τη στηθική φωνή και «ελαφρύς μηχανισμός» (light mechanism) για την κεφαλική φωνή, προτιμούνται όλο και περισσότερο από τους επιστήμονες που ασχολούνται με τη φωνή και τους δάσκαλους τραγουδιού (Holland, 2008).

Μέθοδοι διδασκαλίας για την εφηβική χορωδία και τη σχολική τάξη

Διευθυντές χορωδίας, επηρεασμένοι από τους φωνητικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν κάποια αγόρια κατά τη διάρκεια της μεταφώνησης, φτάνουν συχνά στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια αυτά χαρακτηρίζονται από έλλειψη μουσικότητας. Αυτό είναι κάτι που δεν ισχύει. Ενώ η μεταφώνηση μπορεί προσωρινά να εμποδίζει ένα αγόρι στο να εκφράσει πλήρως τη μουσικότητά του, η μουσικότητα αυτή υπάρχει και σε μεγάλο βαθμό αποτελεί ήδη μέρος της ταυτότητάς του και των δυνατοτήτων του. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν αυτά τα αγόρια, επιλέγουν απλοϊκά κομμάτια με καθόλου ελκυστικές μελωδικές γραμμές και στατικά ρυθμικά σχήματα. Αυτό απλά προκαλεί επιπλέον απογοήτευση στα αγόρια που ειδικά αν τραγουδούσαν σε κάποια παιδική χορωδία πριν την έναρξη της μεταφώνησης τους, είναι πιθανό να τραγουδούσαν πολύ πιο σύνθετο ρεπερτόριο. Τα αγόρια αυτά αρχίζουν συχνά να θεωρούν την χορωδιακή μουσική σαν μία “κοριτσιίστικη” δραστηριότητα (Freer, 2007 & 2010a). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι έφηβοι επιθυμούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους τραγουδώντας απαιτητικό αλλά και εντός των δυνατοτήτων τους ρεπερτόριο (Stamer, 2009).

Άλλοι πάλι διευθυντές χορωδίας φτάνουν συχνά στο άλλο άκρο επιλέγοντας ρεπερτόριο που είναι περισσότερο κατάλληλο για χορωδίες άλλου τύπου. Αυτό είναι κατανοητό, ειδικά αν λάβουμε υπόψιν τον πλούτο που υπάρχει σε ρεπερτόριο υψηλού επιπέδου για χορωδίες ομοίων φωνών και τετράφωνες χορωδίες SATB. Το πρόβλημα είναι ότι τα περισσότερα κομμάτια για όμοιες φωνές δεν είναι κατάλληλα για αναπτυσσόμενες εφηβικές φωνές αφού δεν περιλαμβάνουν μέρη αντίστοιχα με τα πολλά στάδια της φωνής των αγοριών κατά τη μεταφώνηση, ενώ η tessitura τους συχνά είναι πολύ ψηλή για τα κορίτσια των

οποίων η φωνή τους αλλάζει. Το πόσο ακατάλληλο είναι το ρεπερτόριο αυτό φαίνεται εύκολα σε χορωδίες που τα αγόρια τραγουδάνε μία οκτάβα χαμηλότερα μελωδίες γραμμένες για γυναικείες φωνές συνήθως με περιορισμένη επιτυχία (Freer, 2007). Για τα αγόρια η πρακτική αυτή παρουσιάζει δυσκολίες αφού η tessitura αυτών των μελωδιών τους είναι πολύ χαμηλή.

Στις ΗΠΑ, ορισμένοι εκδότες και συνθέτες έχουν προσπαθήσει να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη μεταφώνηση. Παρ' όλα αυτά οι προσπάθειες αυτές είναι σχετικά πρόσφατες, ενώ η έλλειψη κοινών αποδεκτών ποιοτικών κριτηρίων για το σχολικό χορωδιακό ρεπερτόριο από πλευράς των εκδοτικών οίκων επιτείνει το πρόβλημα έλλειψης κατάλληλου ρεπερτορίου για σχολικές χορωδίες (Crocker, 2000).

Εκτός όμως από την επιλογή ρεπερτορίου και οι μέθοδοι διδασκαλίας σε μία εφηβική χορωδία ενδέχεται να διαφέρουν σε σχέση με μία χορωδία ενηλίκων. Ορισμένοι διευθυντές νεανικών χορωδιών, υιοθετούν μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε χορωδίες ενηλίκων, χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια σκέπτονται και μαθαίνουν στην ηλικία αυτή. Σαν αποτέλεσμα ορισμένα αγόρια θεωρούνται ως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς επειδή δεν ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες του μαθήματος ή ασχολούνται με άλλα πράγματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν την βαρεμάρα τους (Freer, 2007). Η εφηβεία αποτελεί μία εκτεταμένη περίοδο ανάπτυξης ως προς τη σωματική διάπλαση και δύναμη καθώς και ανάπτυξης ικανοτήτων που σχετίζονται με το συντονισμό του σώματος. Σε αυτό εντάσσεται και ο φωνητικός μηχανισμός όπως εξάλλου και το υπόλοιπο σώμα. Όμως, οι δάσκαλοι χορωδιακής μουσικής σπάνια παρέχουν στους μαθητές τους λεπτομερείς περιγραφές των αλλαγών που συντελούνται στο σώμα τους, αν και είναι κάτι που τα παιδιά βρίσκουν ιδιαίτερα ενδιαφέρον (Freer, 2009a). Τα αγόρια που βιώνουν απογοήτευση στις χορωδίες συνήθως αποχωρούν, δείχνοντας προτίμηση σε έναν τομέα όπου η ανάπτυξη του σώματος και της δύναμης έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο: τον αθλητισμό. Σε αυτές τις αθλητικές δραστηριότητες τα αγόρια μαθαίνουν σχετικά με την ανατομία και την φυσιολογία του σώματος από τους προπονητές τους. Οι δάσκαλοι χορωδιακής μουσικής πρέπει να λειτουργούν σαν «προπονητές τραγουδιού και μουσικής», βοηθώντας τα αγόρια να κατανοήσουν τις αλλαγές που συντελούνται στον φωνητικό μηχανισμό, τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια της φωνητικής ωρίμανσης, και ποιο τελικό αποτέλεσμα μπορούν να αναμένουν (Freer, 2006b).

Εκτός από τις οργανωμένες χορωδίες όμως, το τραγούδι κατέχει σημαντική θέση και στο μάθημα της μουσικής στη σχολική τάξη. Κατά την προετοιμασία του μαθήματος, ο μουσικοεκπαιδευτικός επιλέγει τα τραγούδια και το χορωδιακό ρεπερτόριο που θα διδάξει. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αρκετά μονόφωνα τραγούδια δεν είναι δυνατό να τραγουδηθούν από όλους τους μαθητές λόγω

έκτασης. Η έκταση στην οποία μπορεί να τραγουδήσει unisono μία ομάδα εφήβων ηλικίας 10-14 είναι το διάστημα μίας 6th –περίπου από σολ μέχρι μι σε οκτάβες (Cooksey, 1999). Έτσι, καλό είναι να επιλέγονται τραγούδια με περιορισμένη έκταση και να τραγουδιούνται σε ορισμένες τονικότητες, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ολόκληρη η τάξη με επιτυχία. Σε μαθητές που η φωνή τους αλλάζει αρέσουν συχνά ρυθμικά τραγούδια σε γρήγορο tempo. Επίσης ως προς τη μελωδία καλό είναι να επιλέγονται κομμάτια με βηματικές κινήσεις περισσότερο παρά μεγάλα διαστήματα. Οι βηματικές μελωδίες τραγουδιούνται πιο εύκολα σε σχέση με τα μεγάλα διαστήματα που απαιτούν μεγαλύτερες μυϊκές κινήσεις του φωνητικού μηχανισμού για την αλλαγή τονικού ύψους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δίνει προσοχή και στην αναπτυσσόμενη φωνή των κοριτσιών αφού το ενεργητικό τραγούδι μπορεί να κάνει τα κορίτσια να τραγουδάνε παραπάνω από όσο πρέπει δυνατά. Για τα κορίτσια αυτής της ηλικίας ο ήχος που αναμένεται είναι απαλός με σχετική διαφυγή αέρα (Gackle, 1991).

Μία ρεαλιστική επιλογή για το τραγούδι στην τάξη είναι η δημιουργία συνοδείας με φωνές, με τη χρήση *ostinati* και *bourdons*, ενδεχομένως σε συνδυασμό με μουσικά όργανα Orff. Οι συνοδείες αυτές συνήθως αποτελούνται από απλά μελωδικά σχήματα που σε μεγάλο βαθμό επαναλαμβάνονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθέτουν στους μαθητές τη σύνθεση φωνητικών *ostinati* που λειτουργούν καλύτερα με διαφορετικούς τύπους φωνών στην τάξη. Τα *ostinati* πρέπει να έχουν περιορισμένη έκταση, ενώ η τονικότητα του κομματιού καθορίζεται με βάση το *ostinato* και τα αγόρια που μπορούν να το τραγουδήσουν. Με άλλα λόγια, προσαρμόζουμε το κομμάτι στα παιδιά και όχι τα παιδιά στο κομμάτι (Freer, 2009c).

Αφηγηματικές έρευνες στη χορωδιακή εκπαίδευση

Η πρόσφατη ανάπτυξη της αφηγηματικής μεθόδου έρευνας (narrative research) στην μουσική εκπαίδευση έχει δώσει την ευκαιρία σε ερευνητές να θέσουν ερωτήματα στα ίδια τα αγόρια όπως γιατί συμμετέχουν σε χορωδίες, γιατί ενώ συμμετείχαν σε χορωδία αποχώρησαν, ή γιατί ποτέ δεν τους ενδιέφερε ιδιαίτερα να γίνουν μέλη μίας χορωδίας (Barret & Stauffer, 2009· Freer, 2006a & 2010a). Έρευνες αφηγηματικού τύπου στις ΗΠΑ έχουν προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το τι τα ίδια τα αγόρια προτείνουν ότι θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να κάνουν για να προσελκύσουν ή να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για τις χορωδίες.

Όπως προτείνουν μελέτες, τα αγόρια στην εφηβεία ενδιαφέρονται για μουσικές εμπειρίες οι απαιτήσεις των οποίων ταιριάζουν με τις ικανότητές τους (Freer, 2009d), συναγωνισμό μέσα στην τάξη και διδακτικά παιχνίδια (Stamer, 2009), γνώση της φυσικής διαδικασίας ωρίμανσης της φωνής τους (Freer, 2009a),

κατάκτηση δεξιοτήτων παρά τελειοποίηση μίας συγκεκριμένης επιλογής ρεπερτορίου, ανατροφοδότηση σχετικά με τις ικανότητές τους από συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, καθώς και για αξιόλογο ιδιαίτερα ρυθμικό πολυφωνικό ρεπερτόριο (Freer, 2009e). Στις δραστηριότητες αυτές, τα αγόρια προτιμούν να δίνεται σημασία στην ανάπτυξη των φωνητικών τους ικανοτήτων, στη διδασκαλία φωνητικής τεχνικής και μουσικής ανάγνωσης παρά στη συνεχή επανάληψη ενός περιορισμένου ρεπερτορίου (Freer, 2009d). Αν και τα αγόρια ενδιαφέρονται για την επίτευξη στόχων όπως η όμορφη και ακριβής εκτέλεση χορωδιακής μουσικής, επιθυμούν περισσότερο την ανάπτυξη δεξιοτήτων τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλες μουσικές δραστηριότητες συχνά εκτός χορωδιακής μουσικής.

Μία δοκιμασμένη πρακτική προσέλευσης νέων αγοριών στη χορωδία είναι το να ζητά ο διευθυντής από αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας να τραγουδάνε για τα νεαρότερα αγόρια δίνοντάς τους έτσι τον ρόλο του πρότυπου. Όπως προτείνουν τα ίδια τα αγόρια αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν παραλείπεται «μία γενιά» και έτσι τον ρόλο του πρότυπου αναλαμβάνουν αγόρια που είναι τουλάχιστον τέσσερα ή πέντε χρόνια μεγαλύτερα (Freer, 2009a & 2009d). Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι τα νέα αγόρια έχουν αναζητήσιες σχετικά με το ποιοι μπορούν να γίνουν εάν ακολουθήσουν τις σωστές στρατηγικές και σχολικές δραστηριότητες. Η σύλληψη αυτή είναι παρόμοια με την κατασκευή των «πιθανών εαυτών» (possible selves) που πρόσφατα έχει αποτελέσει αντικείμενο φιλόδοξων ερευνών στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Freer, 2010a). Οι έρευνες αυτές προτείνουν ότι αγόρια και κορίτσια κατά τη διάρκεια της εφηβείας αρχίζουν να αναρωτιούνται σχετικά με τους πιθανούς μελλοντικούς εαυτούς τους, αυτούς που επιθυμούν αλλά και αυτούς που φοβούνται. Έτσι σχεδιάζουν τις στρατηγικές που χρειάζεται να ακολουθήσουν προκειμένου να πετύχουν ή να αποφύγουν την πραγματοποίηση αυτών των πιθανών εαυτών (Freer, 2009a). Φαίνεται ότι τα αγόρια αναζητούν άτομα που λειτουργούν ως πρότυπα πιθανών εαυτών. Η επιρροή των προτύπων αυτών είναι σημαντικότερη όταν πρόκειται για αγόρια που είναι τουλάχιστον τέσσερα ή πέντε χρόνια μεγαλύτερα γιατί έχουν πιο μακροπρόθεσμο χαρακτήρα.

Για τα αγόρια ο δάσκαλός τους αποτελεί εξίσου πρότυπο από πολλές απόψεις, μία εκ των οποίων είναι και αυτή του φωνητικού μοντέλου. Οι έφηβοι δεν φαίνεται να δείχνουν κάποια προτίμηση μεταξύ αντρών ή γυναικών εκπαιδευτικών χορωδιακής μουσικής, αν και προτιμούν να ακούνε τις νότες που πρέπει να τραγουδήσουν από κάποια αντρική φωνή (Freer, 2009a). Όταν γυναίκες καθηγήτριες χρησιμοποιούν το χαμηλό τους ρετζίστρο –αν και καλοπροαίρετα– για να δείξουν στα αγόρια που βρίσκονται σε μεταφώνηση το τονικό ύψος που πρέπει να τραγουδήσουν, το αποτέλεσμα συχνά είναι τα αγόρια να τραγουδάνε μία οκτάβα χαμηλότερα (μιμούμενα τη φωνητική τεχνική παρά το τονικό ύψος) ή

να μην θέλουν να τραγουδήσουν γενικά. Σε τέτοιες περιπτώσεις αγόρια έχουν αναφέρει πως νιώθουν ότι η καθηγήτριά τους «αφαιρεί την αρρενωπότητα» από αυτές τις νότες που δίνουν υπερφάνεια στους νεαρούς άντρες όταν είναι σε θέση να τις τραγουδήσουν με την καινούργια τους φωνή (Freer, 2009e). Επίσης, τα αγόρια φαίνεται να είναι πρόθυμα να πειραματιστούν με τις ψηλότερές τους νότες ή το falsetto, μόνο όμως έχοντας προηγουμένως αποκτήσει αυτοπεποίθηση στο να τραγουδάνε χαμηλά (Freer, 2009d).

Οι ιδέες που αναφέρθηκαν αποτελούν παραδείγματα του πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη όσα η έρευνα προτείνει σχετικά με το πως οι έφηβοι σκέφτονται, αναπτύσσονται, μαθαίνουν και ωριμάζουν. Ένα κοινό στοιχείο που συνδέει όλες αυτές τις προτάσεις είναι το ότι τα αγόρια επιθυμούν να τους συμπεριφέρονται σαν νέοι άντρες.

Συμπεράσματα και προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Παρά την επιστημονική γνώση που υπάρχει σήμερα σχετικά με τη μεταφώνηση των αγοριών, οι πρακτικές της εφαρμογές δεν είναι ιδιαίτερα εμφανείς διεθνώς αλλά ούτε καν στις ΗΠΑ όπου η επαφή με τα αποτελέσματα των ερευνών είναι πιο άμεση και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών χορωδιακής μουσικής πιο συχνή (Killian, 2003). Πολλοί εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ επιλέγουν αποκλειστικά ρεπερτόριο για soprano και alto φωνές, ακόμα και αν υπάρχουν αγόρια που δεν μπορούν να τραγουδήσουν τόσο ψηλά. Άλλοι πάλι ζητάνε από αγόρια να τραγουδάνε χαμηλές νότες που είναι περισσότερο κατάλληλες για ενήλικες άντρες, άσχετα με το αν κάποια από αυτά δεν μπορούν να τις τραγουδήσουν. Υπάρχουν τρεις πιθανοί λόγοι για αυτή την ασυμφωνία μεταξύ έρευνας και πράξης: (α) τα κολέγια και τα πανεπιστήμια συχνά δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο να κατανοούν ποιες μέθοδοι διδασκαλίας φωνητικής τεχνικής είναι κατάλληλες για αγόρια που βρίσκονται σε μεταφώνηση, (β) στον χώρο των μουσικών, οι χορωδίες με παιδιά που η φωνή τους αλλάζει δεν έχουν το κύρος μίας «κανονικής» χορωδίας, και (γ) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χορωδιακής μουσικής δεν αναγνωρίζουν τις μουσικές δυνατότητες της εφηβικής φωνής των αγοριών.

Ασφαλώς υπάρχουν και εξαιρέσεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εφήβων καθώς και των φωνών τους, με αποτέλεσμα ενώ στις χορωδίες τους συμμετέχουν αγόρια που βρίσκονται σε μεταφώνηση, αυτές να διακρίνονται για το υψηλό τους μουσικό επίπεδο. Ορισμένοι επαγγελματικοί οργανισμοί όπως η Αμερικανική Ένωση Διευθυντών Χορωδίας (American Choral Directors Association) έχουν αρχίσει να αναδεικνύουν την αξία τέτοιων χορωδιών στα συνέδρια που διοργανώνουν και στα έντυπα που εκδίδουν.

Όμως, φαίνεται καθαρά ότι αυτές οι επιτυχημένες προσπάθειες στηρίζονται στις προσωπικές γνώσεις και μουσικές ευαισθησίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών.

Παρά τις προόδους σε έρευνα και παιδαγωγική, ακόμα και σήμερα ο προβληματισμός σχετικά με τη μικρή συμμετοχή αντρών και αγοριών στη χορωδιακή μουσική παραμένει. Αυτό το πολλές φορές καταγεγραμμένο θέμα παρατηρείται για περισσότερο από έναν αιώνα με την αναλογία μεταξύ ανδρικής και γυναικείας συμμετοχής να διευρύνεται συνεχώς (Cox & Stevens, 2010· Freer, 2010a· Camp, 1987). Στη συζήτηση σχετικά με την έλλειψη αντρικών φωνών στη χορωδιακή μουσική, ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας που προτείνει ότι ένας στους οκτώ γονείς στις ΗΠΑ αναφέρουν ότι τα παιδιά τους σταμάτησαν το τραγούδι χωρίς να το επιθυμούν αφού δεν ήταν πια δεκτά στη χορωδία τους εξαιτίας της μεταφώνησης (Chorus America, 2009). Ακούγεται λογικό το συμπέρασμα ότι αυτή η έλλειψη ευκαιριών συμμετοχής επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τους νέους έφηβους χορωδούς. Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι το πρόβλημα αυτό υπάρχει και στα Ελληνικά σχολεία όπου η αναλογία συμμετοχής κοριτσιών-αγοριών είναι 85:15 στα γενικά δημόσια γυμνάσια, 82:18 στα ιδιωτικά γυμνάσια, και 77:23 στα μουσικά σχολεία (Μελιγκοπούλου, 2009, σ. 112).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεκριμένα δεν φαίνεται να έχει δείξει ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα της μεταφώνησης καθώς και στις συνέπειές του για την εκπαιδευτική πράξη, παρά τη σημασία που του έχουν δώσει ξένοι ερευνητές. Για παράδειγμα, ο όρος «μεταφώνηση» δεν αναφέρεται ούτε μία φορά στα σχολικά βιβλία της μουσικής του γυμνασίου. Εξαίρεση αποτελεί το βιβλίο του δασκάλου της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Εκεί υπάρχει μία σύντομη αναφορά στη μεταφώνηση χωρίς όμως να δίνονται επιπλέον πληροφορίες για το πως αυτή αντιμετωπίζεται μέσα σε μία σχολική τάξη ή χορωδία (Θεοδωρακοπούλου, et al., 2007, σ. 41).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα Μουσικά Σχολεία στα οποία όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φωνητικών δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών παρακολουθούν το μάθημα «Χορωδία» για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα, και για τέσσερις διδακτικές ώρες το μάθημα της Βυζαντινής Μουσικής που βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση της φωνής. Συγκεκριμένα για την Χορωδία, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Σχολεία παρουσιάζονται με λεπτομερή τρόπο οι σκοποί και η ύλη του μαθήματος, ενώ υπάρχουν παραδείγματα ασκήσεων για τη διδασκαλία επιμέρους στοιχείων φωνητικής τεχνικής (ΦΕΚ 1304/Β/2.7.2009). Παρ' όλα αυτά, ο συντάκτης του κειμένου δείχνει να αγνοεί τελείως τον παράγοντα μεταφώνηση, που δεν αναφέρεται ούτε καν σαν όρος. Ανάλογη άγνοια υπάρχει και μεταξύ των καθηγητών χορωδίας των σχολείων αυτών όπως προτείνουν τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Σίμου & Παπαπαναγιώτου, 2009). Στην έρευνα αυτή φαίνεται ότι ένας μικρός μόνο αριθμός καθηγητών χορωδίας (11.6%) λαμβάνει υπόψιν το

φωνητικό στάδιο εξέλιξης των μαθητών κατά την επιλογή του ρεπερτορίου που θα διδαχθεί. Ακόμα και οι πιο έμπειροι καθηγητές φαίνεται να αγνοούν τον παράγοντα της μεταφώνησης (ό.π., σ. 841).

Είναι πιθανό ότι μία ανάλογη μελέτη με τη συμμετοχή καθηγητών γενικών Γυμνασίων θα έδινε παρόμοια αποτελέσματα, αφού στην πλειοψηφία τους έχουν την ίδια εκπαίδευση με τους συναδέλφους τους στα Μουσικά Σχολεία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας είτε απόφοιτοι πανεπιστημιακών μουσικών σχολών, είτε απόφοιτοι ωδείων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν παρακολουθήσει κάποιο υποχρεωτικό μάθημα χορωδίας, στο οποίο διδάχθηκαν σχετικά με τις θεμελιώδεις αρχές του τραγουδιού και το βασικό χορωδιακό ρεπερτόριο. Επιπλέον οι απόφοιτοι και των τεσσάρων πανεπιστημιακών τμημάτων έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Διεύθυνσης Χορωδίας ή Μουσικών Συνόλων (Μελιγκοπούλου, 2008, σ. 174).

Σύμφωνα με την άποψη των συγγραφέων, τα ιδρύματα που παρέχουν εκπαίδευση στους καθηγητές μουσικής (πανεπιστήμια και ωδεία) της χώρας μας θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στο να είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί περισσότερο ενημερωμένοι σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εφηβικών φωνών. Επιπλέον, η απουσία επιστημονικών μελετών σχετικά με το πως οι Έλληνες μαθητές βιώνουν τη μεταφώνηση από άποψη φυσιολογίας και ψυχολογίας τονίζει την ανάγκη διεξαγωγής έρευνας σχετικά με το πεδίο αυτό στην Ελλάδα.

Οι προτάσεις που ακολουθούν απορρέουν από την έρευνα αλλά και τον τρόπο που αυτή έχει συνεισφέρει στο Αμερικανικό χορωδιακό πλαίσιο. Για τους Έλληνες μουσικοεκπαιδευτικούς προτείνεται η εμβάθυνση της γνώσης τους ως προς τη μεταφώνηση των αγοριών, τα συναισθηματικά, κοινωνικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά των εφήβων, τους βασικούς κανόνες της διδασκαλίας τραγουδιού καθώς και της φωνητικής τεχνικής. Για τις ενώσεις των Ελλήνων μουσικοεκπαιδευτικών προτείνονται τα εξής: (α) διοργάνωση πρακτικών και θεωρητικών εργαστηρίων για εκπαιδευτικούς, με τη συμμετοχή ξένων και Ελλήνων ειδικών στη χορωδιακή μουσική εκπαίδευση των εφήβων, και (β) δημιουργία βάσεων δεδομένων με πρακτικές και θεωρητικές πηγές (έντυπες, ηλεκτρονικές και βίντεο) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανατρέχουν. Για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα προτείνονται τα εξής: (α) εμπλουτισμός των μαθημάτων διεύθυνσης και διδασκαλίας χορωδιακής μουσικής με επιστημονικές πληροφορίες σχετικά με τη μεταφώνηση των αγοριών, (β) παρότρυνση μεταπτυχιακών φοιτητών στο να ασχοληθούν ερευνητικά με τις κατάλληλες για έφηβους μεθόδους φωνητικής διδασκαλίας στο Ελληνικό πολιτιστικό και μουσικό πλαίσιο, και (γ) συλλογή υλικού (έντυπου, ηλεκτρονικού και βίντεο) το οποίο θα παρέχει στους φοιτητές ηχητικά και οπτικά παραδείγματα διδασκαλίας σε αγόρια που βρίσκονται σε μεταφώνηση.

Κλείνοντας, οι συγγραφείς αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του να δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν ειδικούς ενώ διδάσκουν σε χορωδίες εφήβων. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η δημιουργία εφηβικών χορωδιών που θα λειτουργούν ως «χορωδίες επίδειξης» στις οποίες Έλληνες και ξένοι ειδικοί στη χορωδιακή μουσική εκπαίδευση και τις εφηβικές φωνές θα δουλεύουν πάνω σε ποικίλο ρεπερτόριο διαφορετικών στίλ και δυσκολίας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adler, A. & Harrison, S. (2004). Swinging back the gender pendulum: Addressing boys' needs in music education research and practice. Στο L. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 270-289). Waterloo, ON Canada: Canadian Music Educators' Association.
- Barrett, M. & Stauffer, S. (2009). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. New York: Springer.
- BBC News. (2008). Future fears for male choirs, Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/7413381.stm (21/05/2008).
- Bell, C. (1991). *My Voice is Changing!* Glasgow: National Youth Choir of Scotland.
- Camp, L.V. (1987). The choral crisis and a plan for action: An open letter to my colleagues. *Choral Journal*, 28(5), 15-20.
- Chorus America. (2009). *The Chorus Impact Study: How Children, Adults, and Communities Benefit from Choruses*. Retrieved from http://www.chorusamerica.org/about_choralsinging.cfm.
- Collins, D. (1982). The cambiata concept: More than just about changing voices. *Choral Journal*, 23(4), 5-9.
- Cooksey, J. (1989). Understanding male-adolescent voice maturation: Some Significant Contributions by European and American Researchers. Στο G. Paine (Ed.), *Five centuries of choral music: Essays in honor of Howard Swan* (pp. 75-92). Hillsdale, NY: Pendragon Press.
- Cooksey, J. (1999). *Working with adolescent voices*. St. Louis, MO: Concordia.
- Cooksey, J. (2000a). Male adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection. Στο L. Thurman, L. & G. Welch (Eds.), *Bodymind & voice: Foundations of voice education* (pp. 821-841). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Cooksey, J. (2000b). Voice transformation in male adolescents. Στο L. Thurman & Welch, G. (Eds.), *Bodymind & voice: Foundations of voice education* (pp. 718-738). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Cooper, I. & Kuersteiner, K. (1965). *Teaching junior high school music*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Cox, G. & Stevens, R. (2010). *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. London: Continuum Studies in International Research.
- Crocker, E. (2000). Choosing music for middle school chorus. *Music Educators Journal*, 86(4), 33-37.
- Demorest, S. & Clements, A. (2007). Factors influencing the pitch-matching of junior high boys. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 190-203.
- Eklund-Koza, J. (1993). The “missing males” and other gender issues in music education. *Journal of Research in Music Education*, 41(3), 212-232.
- Fisher, R. (2010). Effect of ethnicity on the age of onset of the male voice change. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 116-130.
- Freer, P. (2006a). Hearing the Voices of Adolescent Boys in Choral Music: A Self-Story. *Research Studies in Music Education*, 27, 67-79.
- Freer, P. (2006b). Adapt, build, and challenge: Three keys to effective choral rehearsals for young adolescents. *Choral Journal*, 47(5), 48-55.
- Freer, P. (2007). Between research and practice: How choral music loses boys in the ‘middle’. *Music Educators Journal*, 94(2), 28-34.
- Freer, P. (2008). Chronicling the boys’ changing voice through the first century MENC journals. *Music Educators Journal*, 95(1), 41-47.
- Freer, P. (2009a). I’ll sing with my buddies: Fostering the possible selves of male choral singers. *International Journal of Music Education*, 27(4), 341-355.
- Freer, P. (2009b). Choral warm-ups for changing adolescent voices. *Music Educators Journal*, 95(3), 57-62.
- Freer, P. (2009c). *Getting started with middle school chorus, 2nd Edition*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Freer, P. (2009d). Boys’ Descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 142-160.
- Freer, P. (2009e). Boys’ voices: Inside and outside choral music. Στο J. Kerchner, J. & C. Abril (Eds.), *Music experience throughout our lives: Things we learn and meanings we make*: (pp. 217-236). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Freer, K. (2010a). Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17-30.
- Freer, P. (2010b). Foundations of the boy’s expanding voice: A response to Henry Leck. *Choral Journal*, 50(7), 27-30.
- Friddle, D. (2005). Changing bodies, changing voices: A brief survey of the literature and methods of working with adolescent changing voices. *Choral Journal*, 46(6), 32-47.

- Funderburk-Galvan, J. (1987). *Junior high school choral music teachers' philosophies of vocal mutation, choices of music, and teaching situations*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of North Carolina at Greensboro.
- Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stages of development. *Choral Journal*, 31(8), 17-25.
- Gackle, L. (2000). Female adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection. Στο L. Thurman & G. Welch (Eds.), *Bodymind & voice: Foundations of voice education* (pp. 814-820). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Gates, J. (1989). A historical comparison of public singing by American men and women. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 32-47.
- Harries, M., Walker, J., Williams, D., Hawkins, S. & Hughes, I. (1997). Changes in the male voice at puberty. *Archives of Disease in Childhood*, 77, 445-447.
- Harrison, S. (2008). *Masculinities and music: Engaging men and boys in making music*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Holland, R. (2008). National schools of singing and their impact on teaching vocal pedagogy and literature. Πρακτικά του 17th Annual Convention of the Global Awareness Society International (San Francisco, CA: May 2008). Retrieved from <http://orgs.bloomu.edu/gasi/Proceedings%20PDFs/Holland.pdf>.
- Hylton, J. (1995). *Comprehensive Choral Music Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Killian, J. (2003). Choral director's self reports of accommodations made for boys' changing voices. *Texas Music Education Research*. Retrieved from <http://www.tmea.org/assets/pdf/research/Kil2003.pdf>.
- Killian, J. & Wayman, J. (2010). A descriptive study of vocal maturation among male adolescent vocalists and instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 5-19.
- Leck, H. (2009). The Boy's Expanding Voice: Take the High Road. *Choral Journal*, 49(11), 49-60.
- Marshall, W. & Tanner, J. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disease in Childhood*, 45(13), 13-23.
- McClung, A. (2006). Master teachers in middle-level choral music: Pedagogical insights and practices. *Choral Journal*, 47(5), 6-26.
- McKenzie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*, 20(3), 243-256.
- Ruddock, E. & Leong, S. (2005). 'I am unmusical!': The verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23(1), 9-22.

- Stamer, R. (2009). Choral student perceptions of effective motivation strategies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 25-32.
- Swanson, F. (1977). *The male changing voice ages eight to eighteen*. Cedar Rapids, IA: Laurance Press.
- Swanson, F. (1981). The young male with a changing voice. *National Association of Teachers of Singing Bulletin*, 38(1), 32-34.
- Whidden, C. (2008). The injustice of singer/non-singer labels by music educators. *Gender, Education, Music and Society*, 4. Retrieved online from www.queensu.ca/music/links/gems/whidden5.pdf.
- Young, A. (2009). The singing classroom: Singing in classroom music and its potential to transform school culture. Στο S. Harrison, (Ed.), *Male voices: Stories of boys learning through making music* (pp. 62-78). Camberwell, VIC, Australia: Australian Council for Educational Research Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης Γ., Παρασκευοπούλου, Χ. & Σπετσιώτης, Χ. (2007). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Σύγχρονα Γράμματα.
- Μελιγκοπούλου, Μ.Ε. (2008). Στρατηγικές για την αποτελεσματική οργάνωση και πρόβα της σχολικής χορωδίας. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Eds.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 173-190). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Μελιγκοπούλου, Μ. (2009). Η διδασκαλία της σχολικής χορωδίας στα ημερήσια δημόσια γυμνάσια, τα ιδιωτικά και τα μουσικά σχολεία μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Σίμου, Ε. & Παπαπαναγιώτου (2009). Η επιλογή ρεπερτορίου για το μάθημα της χορωδίας στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας. Στο Μ. Κοκκίδου & Σ. Αγγελίδου (Eds.), *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*.
- ΦΕΚ 1304/Β/2.7.2009

Ο Patrick K. Freer είναι αναπληρωτής καθηγητής Χορωδιακής Μουσικής Εκπαίδευσης στο Georgia State University στην Atlanta των ΗΠΑ. Κατέχει ακαδημαϊκούς τίτλους από το Westminster Choir College και το Teachers College του Columbia University. Ο Dr. Freer προσκαλείται συχνά για να διευθύνει χορωδίες και έχει παρουσιάσει εισηγήσεις σε πολλά αμερικανικά και διεθνή συνέδρια. Είναι ο συγγραφέας του βιβλίου με τίτλο: Getting Started with Middle School Chorus και της σειράς DVD με τίτλο Success for Adolescent Singers. Πρόσφατα άρθρα του έχουν δημοσιευτεί στα Music Education Research, Research Studies in Music Education, Philosophy of Music Education Review, Choral Journal, Music Educators Journal, and Journal of Music Teacher Education. Ο Dr. Freer είναι ακαδημαϊκός συντάκτης και πρόεδρος της συντακτικής ομάδας του Music Educators Journal.

Ο Αντώνης Βεσβέσης γεννήθηκε το 1982 στην Αθήνα και μεγάλωσε στη Μυτιλήνη. Σπούδασε Μουσικολογία και Μουσική Παιδαγωγική στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Master) στη Χορωδιακή Εκπαίδευση (MA Choral Education) του Roehampton University του Λονδίνου και παρακολούθησε μεταπτυχιακές σπουδές στη Διεύθυνση Χορωδίας στο Lynchburg College των ΗΠΑ. Είναι υποψήφιος διδάκτορας του ΑΠΘ. Παρακολούθησε μαθήματα ανώτερων θεωρητικών (αρμονία και αντίστιξη), μονωδίας και πιάνου ενώ έχει ασχοληθεί με την ελληνική παραδοσιακή μουσική και ειδικότερα με το σαντούρι. Είναι καθηγητής μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Χίου ενώ παράλληλα διευθύνει τις χορωδίες Animato Μυτιλήνης και Αιθάλεια Χίου. Έχει εργασθεί στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου στην Άρτα, όπου δίδαξε σαντούρι και οργανολογία.

Male adolescent changing voice and choral music education in the United States of America

Patrick Freer – Antonis Ververis

Despite the interest that researchers have shown worldwide in the study of male adolescent changing voice during the past seventy years, the Greek educational system seems to ignore this issue. Two researchers -one from the United States and one from Greece- both in the field of Choral Education collaborated for this article, the purposes of which were the following: (a) to present an overview of research concerning the male adolescent changing voice, (b) to present teaching methods suggested by American educators and students, and (c) to make suggestions for practice within Greek music education classrooms and the training of music educators in Greece.

Key words: changing voice, adolescence, singing, choir, technique, teaching

Patrick K. Freer is associate professor of choral music education at Georgia State University in Atlanta. He holds degrees from Westminster Choir College and Teachers College, Columbia University. Dr. Freer is a frequent guest conductor for honour choruses and has presented at numerous national and international conferences. He is the author of the book "Getting Started with Middle School Chorus" and the DVD series "Success for Adolescent Singers". Recent articles are published in Music Education Research, Research Studies in Music Education, Philosophy of Music Education Review, Choral Journal, Music Educators Journal, and Journal of Music Teacher Education. Dr. Freer is academic editor and chair of the editorial board for Music Educators Journal.

E-mail: pfreer@gsu.edu

Antonis Ververis was born in 1982 in Athens and raised in Mytilene, Lesbos. He studied Musicology and Music Education at Aristotle University of Thessaloniki. He holds a Master of Arts in Choral Education from Roehampton University and had postgraduate studies in Choral Conducting at Lynchburg College, USA. He is a doctorate candidate at Aristotle University. He has also studied theory of music (Harmony and Counterpoint), singing and piano and is a performer of traditional Greek music playing the santouri (Greek Hammered Dulcimer). He teaches at Music Secondary School of Chios and conducts Animato Choir of Mytilene and Aethalia Choir of Chios. He has worked as a faculty member of the Technological Educational Institute of Epirus, Department of Folk and Traditional Music, where he taught santouri and instrumentology.

E-mail: antonis_ververis@yahoo.com