7ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

27-29/11/2015

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΜΕΓΑΡΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας - Μάθησης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια
Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2016

7ο Συνέδριο
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

Μουσικός Γραμματισμός:
Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης

27-29 Νοεμβρίου 2015
Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

Επιμέλεια

Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Ε.Ε.Μ.Ε.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της
Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME)

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2016

Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
Ερμού 7
54 625 Θεσσαλονίκη
www.eeme.gr
E-mail: info@eeme.gr

Επιστημονική επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Συντακτική επιμέλεια: Σοφία Αγγελίδου & Δήμητρα Κόνιαρη

Σχεδιασμός εξωφύλλου: fagotto books

ISBN 978-960-89847-6-9
© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
2016, Θεσσαλονίκη

Οργανωτική Επιτροπή του 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Πρόεδρος:	Νίκος Θεοδωρίδης
Αντιπρόεδρος:	Μαρία Δημητρακοπούλου
Γραμματέας:	Μαρία Κουρκουρίκα
Ταμίας:	Κατερίνα Πενήντα
Συντ. συνδιοργάνωσης:	Πολύβιος Ανδρούτσος
Υπ. επικοινωνίας με ΔΣ:	Εριφύλη Δαμιανού και Μυρτώ Βουγιούκα
Υπ. εκδόσεων:	Δήμητρα Κόνιαρη
Υπ. ηλεκτρ. σελίδας:	Τάσος Κολυδάς
Υπ. εθελοντών:	Νικολέτα Μουχτάρογλου
Υπ. καλλλιτεχνικών:	Χριστίνα Τσίγκα
Υπ. χορηγιών:	Νικολέτα Μουχτάρογλου και Βίκη Καραγκούνη
Υπ. ΜΜΕ:	Σοφία Ταρσένη
Υπ. εργαστηρίων:	Κατερίνα Κουθούρη

Επιστημονική Επιτροπή
των Πρακτικών του 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.

Επικεφαλής: Μαίη Κοκκίδου, Εντεταλμένη Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ζωή Διονυσίου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Γραμματέας: Σοφία Αγγελίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01

Μέλη:
Ολυμπία Αγαλιανού, PhD, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Πολύβιος Ανδρούτσος, PhD, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01
Μαρία Βαρβαρίγου, Senior Lecturer in Music, Canterbury Christ Church University
Κωνσταντίνα Δογάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Νίκος Θεοδωρίδης, ΕΕΠ Μουσικής, Α.Π.Θ.
Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
Λευκοθέα Καρτασίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Δήμητρα Κόνιαρη, PhD, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01
Σέβη Μαζέρα, PhD, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01
Θεοχάρης Ράπτης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λήδα Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Νικόλας Τσαφταρίδης, ΕΕΠ Μουσικής, ΕΚΠΑ
Γεωργία Τσερπέ, PhD, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Κεντρικής Μακεδονίας
Κώστας Τσούγκρας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Αθηνά Φυτίκα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Διοικητικό Συμβούλιο της Ε.Ε.Μ.Ε. (2014-2016)

Πρόεδρος:	Εριφύλη Δαμιανού
Αντιπρόεδρος:	Σοφία Αγγελίδου
Γραμματέας:	Ευθυμία Χασιώτη
Ταμίας:	Μυρτώ Βουγιούκα
Μέλη:	Χριστίνα Τσίγκα
	Νικολέτα Μουχτάρογλου
	Νίκος Τασόπουλος

ΧΟΡΗΓΟΙ 7ου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ Ε.Ε.Μ.Ε.

Χορηγοί επικοινωνίας

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Εισαγωγικό σημείωμα των επιμελητριών του τόμου …… vii

Κεντρικές Ομιλίες

Μαίη Κοκκίδου
Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση ……. 3

Susan Hallam
The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people …… 37

Εισηγήσεις

Hallam Richard
Teacher reflections on their values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world …… 65

Αβραμίδου Κατερίνα
Η σύγχρονη γονική επίδραση στη μουσική ανάπτυξη βρεφών και μικρών παιδιών.. 77

Αγαλιανού Ολυμπία & Τσαφταρίδης Νικόλας
Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff ……. 87

Αγγελίδου Ευδοξία
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άγχος των μουσικών επιδόσεων …… 96

Αγγελίδου Σοφία
Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: Δυσκολίες και προοπτικές …….. 106

Αδαμοπούλου Μαρία & Δούμα Ελπίδα
Η επίδραση της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger: Μελέτη περίπτωσης ... 125

Ασπιώτης Σπυρίδων
Η διδακτική και παιδαγωγική της Εκκλησιαστικής Μουσικής: Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά Δημοτικού και χορωδιακή εφαρμογή …… 134

Γεωργουλή Στυλιανή
Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία (2015) …… 142

Γκίνη Αναστασία
Μουσικός Γραμματισμός μέσα από το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας: Μελοποίηση καβαφικής ποίησης ……..……. 151

Δελέγκος Σπύρος
Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο χώρο της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής .. 164

Διονυσίου Ζωή
Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση .. 176

Ευθυμίου Αυγούστα
Η αισθητική εμπειρία ως Δημιουργική αντίδραση μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό Μουσικής και Εικόνας .. 186

Ζεπάτου Βασιλική
Η διαμόρφωση της φιλοσοφίας, σκοπών, αξόνων και κριτηρίων για τη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων και του Οδηγού Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» ……. 200

Ζέρβα Όλγα
Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού υλικού με χρήση ελληνικού ρεπερτορίου για προγράμματα ομαδικής εκμάθησης βιολιού σε σχολεία γενικής παιδείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ……..……. 211

Κιουμουρτζής Ιωάννης & Ζαφρανάς Νικός
Η επίγνωση και διαχείριση του Άγχους Μουσικής Επίδοσης (Music Performance Anxiety – MPA) ως καταλύτης μουσικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνου …….…… 223

Κοκκίδου Μαίη, Ασλάνογλου Δήμητρα, Μανανά Μαρία, Πάτκου Ασημίνα, Χρυσάφη Βασιλική & Χρυσάφη Ελένη
Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα …….……..…..…. 230

Κολιάδη Ανθούλα
Το νέο πλαίσιο της διδασκαλίας του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: η εισαγωγή και θεσμοθέτηση καινοτομιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη …… 240

Κολυδάς Τάσος
Ψηφιακός γραμματισμός και μουσική: μια προσέγγιση στις αντιλήψεις περί «ποιότητας» σχετικά με τους απωλεστικούς αλγορίθμους συμπίεσης ακουστικού σήματος …..... 252

Κριεζή Βέρα & Βράκα Βάλια
Ο ρόλος των βιβλιοθηκών στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από τις νέες τεχνολογίες: Από τις απλές βάσεις δεδομένων στα αποθετήρια ανοικτής πρόσβαση και παραγωγής περιεχομένου από χρήστες (user-generated content): Η περίπτωση της Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη» ……... 262

Κωνσταντινίδου Ζωή, Κυρίδης Αργύρης & Στάμου Λήδα
Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης: Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού ..……. 270

Λαβράνος Χαρίλαος
Οι επιδράσεις της πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα: Προκλήσεις και προτάσεις για την Ελληνική μουσική εκπαίδευση 285

Λειβαδίτη Σοφία
Οι ενήλικες μαθαίνουν μουσική ……..…….. 296

Μελιγκοπούλου Μαρία-Έμμα
Η μουσική διδασκαλία-μάθηση στη χορωδιακή πρόβα: Τα αποτελέσματα μορφών τυπικής και άτυπης διδασκαλίας μέσα από μια πενταετή διαχρονική έρευνα σε παιδική πολυφωνική χορωδία ομοίων φωνών …….……. 305

Μεράκου Στεφανία
Από το έντυπο στις βάσεις δεδομένων και από τα αναλογικά στα ψηφιακά μέσα: Η αλλαγή περιβάλλοντος και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση παραδοσιακών και νέων μέσων για τη μουσική εκπαίδευση ……. 315

Μίχα Παρασκευή
Χαρακτηριστικά και αντιδράσεις παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης (προβρεφικής και μεταβρεφικής ηλικίας) στα πλαίσια μουσικής αφύπνισης …… 324

Μπαμπαλή Άννα
Η σημασία και ο παιδαγωγικός ρόλος των έργων για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20ού αιώνα στα νέα προγράμματα σπουδών για το υποχρεωτικό πιάνο και το πιάνο ως όργανο επιλογής, στα Μουσικά Σχολεία, όπως παρουσιάζονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού …… 338

Οικονόμου Ιωάννης & Αγγελίδου Ευδοξία
Πολυμεσική εφαρμογή γραφικής παρτιτούρας για παιδιά προσχολικής ηλικίας «Ο Λίνος» …….…… 350

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα
Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης …….…….... 560

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου Μαρία
Μουσική βουτιά στα βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο …….…….. 361

Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου Έλενα
Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου 372

Παπασταύρου Δήμητρα
Οι μουσικοί-πρότυπα ως εργαλείο ανάδειξης ποιοτικών στοιχείων στις άτυπες διεργασίες μάθησης μιας μουσικής ομάδας ενηλίκων 381

Παπασταύρου Δήμητρα & Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου Ρεγγίνα
«Να τα πούμε;» Τα κάλαντα ως διαδρομές άτυπης μάθησης μουσικής και κοινωνικής ένταξης …….…….…… 391

Παπουτσή Άννα
Η μουσική πράξη μέσα από διαδικασίες άτυπης μουσικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός αυτοσχεδιαστή …….. 400

Ράπτης Θεοχάρης
Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική ……..…..… 410

Σαλτάρη Ρεγγίνα
Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων .. 419

Σιάσος Σπύρος
Μέθοδος Οργανοχρησίας του Ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής Σημειογραφίας: Μια διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής Μουσικής ... 429

Σπυράκου Ευαγγελία
Οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις ως αυτόνομο πεδίο στα νέα προγράμματα σπουδών Πιάνου Υποχρεωτικού και Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία 440

Στάμου Λήδα
Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες …… 449

Αναστασιάδου Ξανθίππη, Αγορίτσα Ζωβοΐλη, Κουρκούλη Ειρήνη, Σούκα-Σίμου Αναστασία, Στάμου Λελούδα, Τσαλίκη Μαρία
Εστιατόριο «Η άλλη ταυτότητα»:Μια ανασκόπηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοεθνογραφική βιβλιογραφία …… 469

Στάμου Λήδα, Θεοδωρίδης Νίκος
Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια ….. 477

Ταρσένη Σοφία
Γαλλικά στο πεντάγραμμο …….... 493

Τσερίκης Πάνος
Για μια μεταμόρφωση του μουσικού γραμματισμού: θεωρητικές προϋποθέσεις και εκπαιδευτική πολιτική 503

Τσερπέ Γεωργία Μαρία
Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου μουσικής στη μουσική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο: το παράδειγμα του συντονισμού ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών 512

Τσερπέ Γεωργία Μαρία
Το πρώιμο μεσαιωνικό μοτέτο (δεύτερο μισό 13ου αι.): Το παράδειγμα του «Pucelete - Je languis - Domino» και του «On parole - A Paris - Frèse nouvele». Μία διδακτική προσέγγιση για το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής στο Μουσικό Σχολείο 571

Τσερπέ Γεωργία Μαρία, Εφραιμίδου Λευκοθέα, Πολυμενοπούλου Αικατερίνη
Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Ιστορία της Μουσικής για την Α΄ Λυκείου του Μουσικού Σχολείου …….....……... 520

Τσομάκου Γαρυφούλα
Σπουδές και τεχνική στα νέα προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου Επιλογής στα Μουσικά Σχολεία 528

Φυτίκα Αθηνά
Η άτυπη μάθηση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων: μια εναλλακτική δυνατότητα διδασκαλίας πιάνου σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών 536

Χαρκιολάκης Αλέξανδρος
Μουσική Εκπαίδευση, Τεχνολογία και Ιστορική Μνήμη 544

Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου Ρεγγίνα
Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής .....……..... 550

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Μετά από την επιτυχημένη διεξαγωγή του 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «***Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης***» στη Θεσσαλονίκη (Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης, 27 έως 29 Νοεμβρίου 2015), έχουμε την τιμή να παραδώσουμε στην κοινότητα της Μουσικής Εκπαίδευσης τον τόμο των Πρακτικών.

Από τις προτάσεις που υποβλήθηκαν έγινε φανερό ότι το Συνέδριο αποτέλεσε το έναυσμα για ερευνητές, θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς από το πεδίο της Μουσικής Εκπαίδευσης, αλλά και από το ευρύτερο πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών, ώστε να παρουσιάσουν νέα ερευνητικά ευρήματα, καινοτόμες εκπαιδευτικές εφαρμογές αλλά και τον προβληματισμό τους αναφορικά με ποικίλα ζητήματα του κλάδου μας. Ειδικότερα, στο 7ο Διεθνές Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. αναζητήσαμε τις διαστάσεις και το πλαίσιο του μουσικού γραμματισμού με έμφαση στις τυπικές άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Σημαντικά ερωτήματα επί των οποίων αναπτύχθηκε στοχασμός και παρουσιάστηκαν ερευνητικά ευρήματα ήταν: Πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια του μουσικού γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή; Ποια είναι η φύση της μουσικής εμπειρίας και επικοινωνίας στην ψηφιακή εποχή; Ποιοι είναι οι λόγοι για την ανανέωση του ενδιαφέροντος για τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης; Ποιες είναι οι τομές ανάμεσα στις τυπικές και στις άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας; Πώς τα νέα μουσικά περιβάλλοντα μετασχηματίζουν και διαμορφώνουν τις μουσικές μας ταυτότητες; Σε ποιες μεθοδολογίες στηρίζονται τα νέα προγράμματα σπουδών μουσικής; Πρέπει να αναθεωρήσουμε τα μουσικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής;

Στον παρόντα τόμο περιλαμβάνονται τα πλήρη κείμενα των ανακοινώσεων του Συνεδρίου (προφορικές εισηγήσεις, συμπόσια, αναρτημένες εισηγήσεις) που ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στη διαδικασία κρίσης (τυφλό σύστημα δύο κριτών) από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου. Τα κείμενα δημοσιεύονται με αλφαβητική σειρά. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε έναν υψηλού επιπέδου επιστημονικό διάλογο. Πιστεύουμε ότι αυτός ο διάλογος προάγει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής μας κοινότητας και η έκδοση των Πρακτικών επικυρώνει την αξία αυτής της συνεργασίας.

Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη συμβολή τους στη διασφάλιση της επιστημονικότητας του 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. Επίσης, θέλουμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στη Σοφία Αγγελίδου και στη Δήμητρα Κόνιαρη για την άψογη συνεργασία μας και την προσεχτική εργασία τους για την έκδοση αυτού του τόμου.

Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Θεσσαλονίκη, 11 Δεκεμβρίου 2016

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

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). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση

Μαίη Κοκκίδου
Εντεταλμένη Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ugenius@otenet.gr

Περίληψη
Σήμερα ζούμε στην εποχή του μεταμοντερνισμού, σε αυτή που αναφέρεται ως εποχή ανιστορικότητας και αποδοχής της αυταπάτης. Ο μεταμοντέρνος λόγος έχει χαρακτηρισθεί, λιγότερο ή περισσότερο, ως πλουραλιστικός, πολιτικοποιημένος αλλά και μη-πολιτικοποιημένος, λαϊκίστικος, αντιδραστικός, πρωτοποριακός και προοδευτικός. Ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται από συνεχή ροή πληροφοριών, από την τεράστια ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας, από παροδικότητα και απροσδιοριστία, από φρενιτιώδεις ταχύτητες στις κοινωνικές αλλαγές και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, από την οικονομία του καταναλωτισμού, από την κυριαρχία της εικόνας. Ο μεταμοντερνισμός στιγματίσθηκε ως «απολίτικος». Αυτό όμως είναι και η αλήθεια του. Η αδυναμία για οράματα διαπνέει όλη την κοινωνία και αποτελεί «σημείο των καιρών». Στο πεδίο της τέχνης, ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από τον εκλεκτικισμό και την παρωδία. Ενθαρρύνει το διάλογο ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, αμφισβητεί την ιδέα του αυθεντικού και επιστρέφει σε παλαιότερες καλλιτεχνικές μορφές και μεθόδους, έστω και αν αυτό γίνεται με ειρωνικό τρόπο. Ένα από τα πλέον εξέχοντα χαρακτηριστικά του είναι η κατάλυση των ορίων μεταξύ υψηλής και χαμηλής τέχνης.

Στην ομιλία μου, θα επικεντρωθώ σε πτυχές του μεταμοντερνισμού και θα τις αναπτύξω αναφορικά με τις φιλοσοφίες, τις πολιτικές και τη ζώσα πραγματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Καθώς τα ζητήματα και τα ερωτήματα που εγείρονται είναι πολλά και πολυσύνθετα, επέλεξα να αναφερθώ σε αυτά που θεωρώ ότι είναι τα πιο σημαντικά για τη μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θα προσεγγίσω την ανατροπή του συμβατικού δίπολου υψηλό-χαμηλό μέσα από το παράδειγμα της κλασικής μουσικής στη μουσική εκπαίδευση. Θα αναφερθώ στα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας μέσα από τις διαστάσεις του ψηφιακού μουσικού γραμματισμού. Θα συζητήσω την κυριαρχία της εικόνας μέσα από την πρόταση για τον πολυτροπικό μουσικό γραμματισμό. Θα εστιάσω στις νέες ορίζουσες στην επικοινωνία, μέσα στα περιβάλλοντα συνεχούς ροής πληροφοριών, υπό το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. Τέλος, θα θέσω τον προβληματισμό μου για το παρόν και το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από ερωτήματα, όπως: ποια είναι η σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και τον πολιτισμό γενικότερα; ποιες μουσικές εμπειρίες έχουν νόημα για τη μαθητική αλλά και για την ενήλικη ζωή; πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να «ζήσουν μουσικά»; υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των μουσικών εμπειριών στο σχολείο και έξω από το σχολείο; χρειάζεται να στοχαστούμε εκ νέου για την «καλή» και

την «κακή» μουσική; πρέπει να αναθεωρήσουμε τα μουσικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής;

Παρά τις μεγάλες πολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων, το μάθημα της μουσικής παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, στάσιμο. Μέσα από τη συζήτηση, ευελπιστώ ότι θα κάνουμε ένα βήμα για να κατανοήσουμε τους λόγους για αυτή την αδράνεια καθώς και τις δυνάμεις που αντιτίθενται στην αλλαγή. Πεποίθησή μου είναι ότι το μάθημα της μουσικής έχει ανάγκη από έναν πραγματισμό εντός του οποίου θα προσδιορίζονται οι βασικές πολιτισμικές του αξίες, πάντα μέσω του διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: μεταμοντερνισμός, μουσικός γραμματισμός, ψηφιακός-πολυτροπικός μουσικός γραμματισμός, κριτική παιδαγωγική

Kokkidou, M. (2016). Music Literacies in the wake of Postmodernism: from ignorance to consciousness. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 3-36). Thessaloniki: GSME.

Music Literacies in the wake of Postmodernism: from ignorance to consciousness

May Kokkidou
Adjunct Lecturer, University of Macedonia,
University of Western Macedonia, European University Cyprus
ugenius@otenet.gr

Abstract

We are currently in the postmodern era. Postmodernism is meant to be the era of loss of historicity and acceptance of self-deception. Postmodern discourse is said to be, more or less, populist, pluralistic, political but also a-political, reactionary, innovative and progressive. Philosopher Terry Eagleton (1996: viii) notes that "postmodernism is such a portmanteau phenomenon that anything you assert of one piece of it is almost bound to be untrue of another."

There is no a common agreement about the definition of post-modernism, as it is difficult to grasp its determinants in all social and cultural aspects due to increasing diversity, division, complexity and the speed at which changes take place. Post-modernism is defined by constant flow of information, vast development of digital mass media, temporality and indeterminacy, rapid social changes and changes in the quality of social relations, consumerism, and image domination. Postmodernism has been labeled as "apolitical". However this is its truth as well. Incapability to have visions runs through the whole of society, and this defines our time.

In art, postmodernism is defined by eclecticism and parody. It encourages the dialogue between past and present, questions the idea of authenticity and goes back to traditional art forms and methods, despite its ironic manner. One of the most salient characteristics of postmodernism is the end of the distinction between high and low art.

My presentation focuses on aspects of postmodernism which will be explored with regard to philosophies, policies, and current situation of music education. Since a number of complex issues and questions arise, I shall focus on those which in my opinion are the most crucial. More specifically, I shall approach the end of the conventional bipolar high-low art distinction through the case of the use of classical music in music education; I shall refer to digital mass media regarding digital music literacy and I shall discuss multimodal music literacy considering the image domination in our society; I shall focus on new communication determinants in contexts of constant information flow through the perspective of critical theory.

Finally, I shall pose questions -and suggest answers- about the present and future of music education such as: what is the relation of music education to society and, more generally, culture? how can we help students to "live musically"? is there any common ground between in and outside school music experiences? will student continue to be involved in music activities in their adult life? do we need to think afresh about "good" and "bad" music? should we re-examine our musical and pedagogical principles in music teaching and learning?

Keywords: postmodernism, music literacy, digital-multimodal music literacy, critical pedagogy

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένα πολιτιστικό και πολιτισμικό εγχείρημα. Η διδασκαλία είναι το όχημα, η μόρφωση είναι ο σκοπός, και η επικοινωνία με τον πολιτισμό είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης. Τα σχολεία δεν μεταδίδουν απλά τον πολιτισμό· είναι διερμηνείς του πολιτισμού. Η εκπαίδευση του σήμερα οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, και τη συγκρότηση του ατόμου σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (McLaren, 2011).

Στο Σύνταγμα των Ελλήνων (Άρθρο 16) αναγράφεται ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων». Δηλαδή, στην παιδεία, έχει σημασία η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών: ο χαρακτήρας τους, το σύστημα αξιών που ακολουθούν, οι στάσεις τους, οι συμπεριφορές τους, η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Το σημερινό σχολείο είναι, δυστυχώς, για συγκεκριμένες δεξιότητες, οι περισσότερες εκ των οποίων αφορούν το ίδιο το σχολείο και έχουν ελάχιστη χρησιμότητα στην πραγματική ζωή. Επίσης, από τη σκέψη του Διαφωτισμού, η ζωή μας κυριαρχείται από την ιδέα της αποτελεσματικότητας.[1] Το σχολείο έχει μεταλλαχθεί σε ένα κλειστό σύστημα όπου δεν έχουν λόγο και χώρο ύπαρξης ιδέες και συμβάντα από τον «έξω κόσμο». Αυτό ισχύει και για τη μουσική εκπαίδευση.

Ο Αριστοτέλης, στα *Πολιτικά* (1337a11–1340b19), στην περιγραφή του για την αγωγή που διαμορφώνει ελεύθερους πολίτες, αναφέρεται στην ανάγκη διδασκαλίας της μουσικής και προβληματίζεται αναφορικά με τη μουσική μάθηση στο πλαίσιο μίας γενικής παιδείας. Γράφει ότι είναι δύσκολο να εξακριβώσουμε τον σκοπό της εκμάθησης της μουσικής: είναι για την ευχαρίστηση στον ελεύθερο χρόνο των νέων; είναι για την αρετή; είναι για τη φρόνηση; θα χρησιμεύσει στην πλήρη ωριμότητα; η μουσική βελτιώνει τα ήθη; όμως γιατί ο ίδιος ο Δίας δεν τραγουδά, ούτε παίζει κιθάρα; και από ποιους θα εκπαιδεύονται μουσικά οι νέοι;

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε πως η μουσική προσφέρει παιδεία, τέρψη και πνευματική καλλιέργεια. Πρώτιστα όμως συμβάλλει στη διαμόρφωση ορθών χαρακτήρων με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία η διδασκαλία της ως μάθημα από τη νηπιακή ακόμη ηλικία. Τη μουσική εκπαίδευση των νέων πρέπει να αναλαμβάνουν άτομα με φιλοσοφική μόρφωση και κατάλληλα καταρτισμένα σε μουσικά θέματα, ικανά να επιλέγουν την καταλληλότερη μουσική για την κάθε ηλικία.

Η μουσική, κατά τον Αριστοτέλη, χρησιμεύει επίσης αφού ευφραίνει τον άνθρωπο, και είναι από τα πράγματα που προσφέρουν τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση (αν και ο ενθουσιασμός είναι *πάθος* και όχι *ήθος*). Ωστόσο, διαχωρίζει τη μουσική διδασκαλία-μάθηση στο πλαίσιο της γενικής παιδείας από αυτή της εξειδικευμένης εκπαίδευσης του επαγγελματία μουσικού. Η πρώτη διδάσκει τον άνθρωπο ώστε να γίνει ελεύθερος πολίτης, διδάσκει την αρετή και διαπλάθει ήθος. Άρα, οι νέοι πρέπει

---

[1] Ο Αμερικανός καθηγητής λογοτεχνίας Michael Bérubé, υποστηρικτής της ιδέας και των αξιών μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης, υποστήριξε ότι οι αμφιβολίες σχετικά με την πρακτική χρησιμότητα των τεχνών μπορεί να είναι στην πραγματικότητα, σε μεγάλο βαθμό, μια «αυτο-προκαλούμενη ταπείνωση» (Bérubé 2003: 25). Αυτού του είδους η «ταπείνωση», για τον Bérubé, προέρχεται από μια λανθασμένη, ριζωμένη στην κληρονομιά του Διαφωτισμού, πεποίθηση: οι φυσικές επιστήμες είναι πιο «χρήσιμες» από τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Συνεπώς, οι τέχνες είναι καταδικασμένες να αποτύχουν εάν πρόκειται να ανταγωνιστούν με πεδία που θεωρούνται πιο «πολύτιμα», με χρηστικά και πραγματιστικά κριτήρια.

να εκπαιδεύονται στη μουσική διότι η μουσική έχει ηθική επίδραση στον άνθρωπο, είναι μέσο για τον άριστο βίο, προσφέρει πνευματική καλλιέργεια αλλά και ψυχική ανακούφιση, προσφέρει ευχαρίστηση με τον σωστό τρόπο. Αυτό διαφέρει από την εκπαίδευση για να γίνει κάποιος επαγγελματίας μουσικός. Γιατί; Διότι ο επαγγελματίας μουσικός αναγκάζεται να αφιερώσει όλο το χρόνο του για να γίνει δεξιοτέχνης και έτσι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα πολιτικά και πολεμικά έργα. Η υπερβολική μουσική πλάθει μαλθακούς και υποταγμένους ανθρώπους.

Ο Regelski (1998) και ο Bowman (2002) προτείνουν μία νεο-αριστοτελική προσέγγιση και παραπέμπουν στην παραδοσιακή διάκριση του Αριστοτέλη για την πρακτική γνώση, στη διάκριση μεταξύ «τέχνης» και «φρόνησις». Η «τέχνη» θα μπορούσε να μεταφραστεί ως «ικανότητα» ή «τεχνικές γνώσεις», ενώ η «φρόνηση» είναι κυρίως μια κοινωνική ικανότητα, αναφέρεται στη ζωή εντός μίας δεδομένης κοινότητας και περιλαμβάνει μια ηθική διάσταση. Η διδασκαλία μουσικής είναι μία ηθική ευθύνη απέναντι στις παρούσες και τις μελλοντικές μουσικές ανάγκες των μαθητών (Bowman, 2007).

Υπάρχουν ερευνητές και στοχαστές του πεδίου που έχουν παρατηρήσει και αποφανθεί ότι η προσφερόμενη μουσική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη για τους σύγχρονους μαθητές· βρίσκεται σε ύφεση και παραμένει σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητη τις τελευταίες πέντε και πλέον δεκαετίες, παρά τις τεράστιες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές (Gouzouasis & Bakan, 2011· Kratus, 2007· Myers, 2007· Humphreys, 2002) Γιατί, όμως, η μουσική εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει; Πώς θα μπορούσε να είναι ή πώς θα έπρεπε να είναι η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση; Και με ποια κριτήρια αυτοί οι ερευνητές επιχειρηματολογούν για αυτή την κάμψη;

Για να κατανοήσουμε τους λόγους για αυτή την αδράνεια και την αδυναμία της μεταβολής, πρέπει να εξετάσουμε τις δυνάμεις που αντιτίθενται ή αντιστέκονται στην αλλαγή. Στις περισσότερες μελέτες τα κριτήρια αφορούν στην πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών μουσικής, στη θέση των μαθημάτων μουσικής στα σχολικά προγράμματα (ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως, ώρες για χορωδία ή ορχήστρα κ.ά.) (βλ. Silvermann, 2011) καθώς και στα προγράμματα σπουδών μουσικής, τα οποία εξακολουθούν να έχουν ως κέντρο τα μουσικά στοιχεία (έννοιες, ορολογία, ιστορία) που υποτίθεται ότι ωφελούν την εκμάθηση της μουσικής (Bowman, 2007).

Η μετάβαση από την αισθητική φιλοσοφία του Reimer (1989) (*Music Education as Aesthetic Education*, *MEAE*) στον πραξιαλισμό του Elliott (1995) ήταν μια σημαντική εξέλιξη στη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με τα πρότυπα που αναπτύχθηκαν για τη μουσική εκπαίδευσης υπό την κυρίαρχη επίδραση της MENC, ο Elliott υποστηρίζει ότι αναλώνονται σε μία θετικιστική επιστημολογία που θεωρεί άξια λόγου μόνο τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Αυτή η θεώρηση συμμορφώνεται στις συντηρητικές δυνάμεις στην εκπαίδευση, και είναι μη-στοχαστική αναφορικά με την ουσιαστική αξία της μουσικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, παρόλο που είναι δυνατό να μετρήσουμε αν ένα παιδί τραγουδά στον σωστό τόνο, αυτό μας λέει πολύ λίγα για την ανάπτυξη του παιδιού στη μουσική κατανόηση και δεν μας λέει τίποτα για τα βαθύτερα οφέλη που τα μουσικά επιτεύγματα μπορούν ή δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ζωή του παιδιού (Elliott, 2009: 167-168). Ο ίδιος διευκρίνισε ότι το «musicing» δεν είναι μόνο για να κάνει

κάτι ο μαθητής, αλλά για να το κάνει με «περίσκεψη και εν γνώσει» (Elliott 1995: 55).

Θα ήθελα να αναφερθώ ειδικά σε τρεις λόγιους και ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης. Στον Wayne Bowman, στην Estelle Jorgensen και στον Thomas Regelski. Ο Bowman (2007) εξηγεί ότι τα πάντα, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των ικανοτήτων, της μουσικότητας και των διδακτικών μεθόδων, αποκτούν ύπαρξη εντός ενός ειδικού πολιτισμικού πλαισίου. Το πρόβλημα που εντοπίζει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής τείνουν να θέτουν σε προνομιακή θέση ορισμένα είδη πλαισίων και γνώσεων σε σχέση με άλλα, και δεν αντιλαμβάνονται ότι οι διδακτικές μέθοδοι και η έννοια της μουσικότητας αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο που τις εξετάζουμε. Η Jorgensen (1997, 2002) απέρριψε τις μεθόδους που βασίζονται στην ορθολογική ανάπτυξη των μουσικών εννοιών, περιγράφοντας τις προοπτικές της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών με έμφαση στην αμοιβαία ανακάλυψη παιδιών και εκπαιδευτικών, όπου το παιδί δομεί την έννοια του πολιτισμικού εαυτού στον κόσμο. Η ίδια αναδεικνύει ως βασικά τα ερωτήματα «τι πρέπει να διατηρηθεί από το παρελθόν;», «τι πρέπει να αλλάξει στο μέλλον;», «θέλουμε πραγματικά μια ριζική αλλαγή;», «ποιο είναι εν τέλει πρωταρχικό: η μουσική ή η μόρφωση;». Ο Regelski (2007) προτείνει ξεκάθαρα ότι ο μουσικός ερασιτεχνισμός πρέπει σταδιακά να γίνει ο στόχος της γενικής μουσικής εκπαίδευσης, με την έννοια της απόλαυσης των μουσικών εμπειριών (διασκέδαση) και της επιλογής του είδους της ενασχόλησης με τη μουσική.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η μουσική εκπαίδευση έχει αντικαταστήσει τις φυσικές διεργασίες με τεχνητές. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι τεχνητές πρακτικές έγιναν κοινά αποδεκτές, βρήκαν τη θέση τους στα συστήματα αξιολόγησης και εξακολουθούν να υπονομεύουν βασικές θεμελιώδεις αρχές της ουσίας της εκπαίδευσης. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι στο μάθημα της μουσικής, όπως και στα περισσότερα σχολικά μαθήματα, κάθε μάθημα αποτελεί ένα μεμονωμένο συμβάν. Δεν υπάρχει μία μεγαλύτερη προοπτική, οι μαθητές δεν έχουν κάτι να περιμένουν από μάθημα σε μάθημα.

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της μουσικής προσπαθούν με κάθε τρόπο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Αυτό οδηγεί σε ένα είδος «αμυντικής» διδασκαλίας όπου χάνεται πολύτιμος χρόνος στην ανεύρεση κινήτρων για τους μαθητές, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα, παρά την απόσταση αυτού του θέματος από τη ζωή. Και η επιτυχία στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών, μιας μάλλον ευνοημένης μειονότητας, αντισταθμίζει συχνά στο μυαλό πολλών εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως στο μυαλό πολλών υπευθύνων για χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών, την αδυναμία των άλλων μαθητών. Αυτοί οι «άλλοι» μαθητές είναι πεπεισμένοι για τη μη-χρησιμότητα της σχολικής γνώσης. Και οι συνέπειες αυτής της νοοτροπίας είναι πιθανόν να τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή. Η αποτυχία των μαθητών να χρησιμοποιούν στη ζωή εκτός του σχολείου αυτά που διδάχτηκαν στο σχολείο οδηγεί στην ανάγκη να υπερασπιστούμε τη μουσική εκπαίδευση και να πείσουμε την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η μουσική εκπαίδευση «κάνει τη διαφορά».

Φαίνεται ότι ήρθε η ώρα να αναζητήσουμε έναν νέο φιλοσοφικό προσανατολισμό που θα περιλαμβάνει κάποιες από τις αρχές του αισθητικού

μοντέλου και του πραξιαλισμού αλλά θα τις εμπλουτίζει με νέες ιδέες και πρακτικές. Να αναζητήσουμε την ιδέα της ροής –της απόλαυσης που βιώνει ένα άτομο από τη συμμετοχή σε μουσικές δράσεις και από τις μουσικές του εμπειρίες. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να συζητήσουμε: τι πρέπει να γνωρίζουν και με ποιο τρόπο να προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών τους; ποιες μουσικές εμπειρίες έχουν νόημα για τη μαθητική αλλά και για την ενήλικη ζωή; πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να «ζήσουν μουσικά»; υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των μουσικών εμπειριών στο σχολείο και έξω από το σχολείο; θα συνεχίσουν οι μαθητές να ασχολούνται με τη μουσική και στην ενήλικη ζωή τους; χρειάζεται να επανεξετάσουμε τα όρια μεταξύ της «σοβαρής» και της δημοφιλούς μουσικής και να στοχαστούμε εκ νέου για την «καλή» και την «κακή» μουσική; πρέπει να αναθεωρήσουμε τα μουσικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής; η μουσική εκπαίδευση προορίζεται να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του ανθρώπου; το καταφέρνει; ποιες είναι οι γενικές μουσικές δεξιότητες και γνώσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν μια ευτυχισμένη ζωή ως ενήλικες και να συνεισφέρουν στην κοινωνία στον κόσμο του σήμερα και του αύριο; το σχολικό ρεπερτόριο συνάδει με τα είδη μουσικής που προτιμούν οι νέοι; κατά το εγχείρημα προσδιορισμού του τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές στο μάθημα της μουσικής και σε ποιο πλαίσιο, η αφετηρία είναι πλέον το σημείο μηδέν;

Αν ο προηγούμενος αιώνας μάς έχει διδάξει κάτι, είναι ότι, παραδόξως, η μόνη σταθερά είναι η αλλαγή. Αλλά τι είδους αλλαγές μπορούμε να περιμένουμε στο μέλλον; Πώς μπορεί το παρελθόν να δώσει κάποιο στίγμα για το μέλλον; Από πού και πώς να ξεκινήσουμε; Ποιο είναι το διακύβευμα της μουσικής εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του μεταμοντερνισμού; Το πώς έχει διαμορφωθεί η μεταμοντέρνα πραγματικότητα είναι κεντρικής σημασίας για τα ζητήματα που θα θέσουμε.

Μεταμοντερνισμός, Δημοφιλής Κουλτούρα και Μουσική Εκπαίδευση

Σήμερα ζούμε στην εποχή του μεταμοντερνισμού. Ο μεταμοντερνισμός αναφέρεται ως εποχή ανιστορικότητας και αποδοχής της αυταπάτης (Appadurai, 1996· Harvey, 1990· Jameson, 1991· Lyotard, 1984). Ο μεταμοντέρνος λόγος έχει χαρακτηρισθεί ως, λιγότερο ή περισσότερο, λαϊκίστικος, πλουραλιστικός, πολιτικοποιημένος αλλά και μη-πολιτικοποιημένος, αντιδραστικός, πρωτοποριακός και προοδευτικός. Αποδέχεται τη διαφορετικότητα, το απροσδόκητο και τον εκλεκτισμό, και ρίχνει νέο φως στην κατανόηση των κοινωνικών πρακτικών που χαρακτηρίζονται εγγενώς από ασυνέχειες και αντιφάσεις. Ο μαρξιστής φιλόσοφος Terry Eagleton (1996: viii) παρατηρεί ότι «ο μεταμοντερνισμός είναι ένα φαινόμενο που τα χωράει όλα (*portmanteau phenomenon*) με αποτέλεσμα ένας ισχυρισμός για ένα μέρος του να είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα είναι αναληθής για ένα άλλο».

Ο μεταμοντερνισμός χαρακτηρίζεται από συνεχή ροή πληροφοριών, από παροδικότητα, από απροσδιοριστία, από φρενιτιώδεις ταχύτητες στις κοινωνικές αλλαγές και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον, συνδέεται με την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και με την οριστική μετάβαση από τη βιομηχανική σε μια μεταβιομηχανική κοινωνία που κυριαρχείται από την παραγωγή των πληροφοριών, μια οικονομία που βασίζεται στην παγκοσμιοποίηση και σε υπηρεσίες -και λιγότερο σε αγαθά (Appadurai, 1996· Harvey, 1990· Jameson, 1991· Lyotard, 1984). Οι κύριοι μελετητές-στοχαστές του

μεταμοντερνισμού εστιάζουν σε πτυχές του πολιτισμού, όπως: στη μεταμόρφωση του υλικού περιβάλλοντος, στη δυσπιστία και την συνακόλουθη εγκατάλειψη των μεγάλων αφηγήσεων, στον ύστερο καπιταλισμό, στην εξασθένηση του ιστορικισμού και στις νέες συνθήκες στον κόσμο της τέχνης. Επίσης, επανεξετάζουν έννοιες που είχαν παγιωθεί από την εποχή του Διαφωτισμού, συμπεριλαμβανομένων αυτών της υποκειμενικότητας, του ανθρωπισμού και της προόδου (Felluga, 2015). Οι κοινωνίες του μεταμοντερνισμού αγωνίζονται να βρούνε τον προσανατολισμό τους σε συνθήκες αντίφασης, πολυσημίας και αναπροσδιορισμού των παραδοσιακών αξιών· να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες για αλληλεγγύη και αλληλεπίδραση, στις ανάγκες για αντίσταση αλλά και για αφομοίωση· στο κλίμα ανασφάλειας, αβεβαιότητας και αμηχανίας (απέναντι στο άγνωστο ή το διαφορετικό) και στις νέες μορφές αποσταθεροποίησης και ανισότητας (Appadurai, 1996· Bauman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, ο λόγος του μοντερνισμού χαρακτηρίστηκε ως αδιαπραγμάτευτος, μακρόπνοος και, τουλάχιστον έμμεσα, ως υπερασπιστής της θέσης ότι ο σύγχρονος πολιτισμός πρέπει να θεωρείται ανώτερος του παρελθόντος ως προς την έκταση της γνώσης και την πολυπλοκότητα των τεχνικών (Sim, 2001: 339). Ο μοντερνισμός επιδίωξε την ελευθερία και την πρόοδο, και προσπάθησε να ανακαλύψει αυτό που είναι πανανθρώπινο και διαχρονικό μέσα από την επιστημονική μέθοδο και την ανθρώπινη δημιουργικότητα, προκειμένου να κυριαρχήσει ο άνθρωπος στις φυσικές δυνάμεις και έτσι να ελευθερωθεί από το παράλογο και το αυθαίρετο (Harvey, 1990). Στην επικράτηση μιας ορθολογικής προσέγγισης για τη γνώση, τάχθηκε υπέρ του αφηρημένου, του οικουμενικού και του διαχρονικού και υποτίμησε το προφορικό, το τοπικό, το επίκαιρο και το προσωρινό. Αυτό μας οδήγησε στα σημερινά αδιέξοδα.

Ο μεταμοντερνισμός απάντησε στην αναζήτηση της απόλυτης και μοναδικής αλήθειας του μοντερνισμού με το αυξημένο ενδιαφέρον που έδειξε για το υποκειμενικό, το τοπικό, το ειδικό και τα συμφραζόμενα (βλ. Huyssen, 1981). Είναι «αποδομητικός» με την έννοια ότι αμφισβητεί τις συμβάσεις του μοντερνισμού καθώς απαρνείται την ιδέα της καθολικής αλήθειας και ενθαρρύνει τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα. Παράλληλα όμως, κανένας δεν μπορεί να αρνηθεί ότι παρόλο που ζούμε όλοι σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αυτονομία, τα άτομα είναι πιο ευάλωτα στις επιταγές της μόδας, στις καινοτομίες, σε κάθε τι εφήμερο.

Για την περιγραφή της μεταμοντέρνας συνθήκης έχει προταθεί η ρήση «όλα επιτρέπονται». Ο μεταμοντερνισμός δεν καλεί σε εξέγερση ούτε ευαγγελίζεται την επανάσταση. Αν και αναγνωρίζει το δικαίωμα -ή και την υποχρέωση των σημερινών ανθρώπων σε ποικίλες μορφές αντίστασης- δεν θέτει έναν στόχο για μια συλλογική και συγκροτημένη δράση. Το «όλα επιτρέπονται» μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: ο καθένας μπορεί να επιλέξει τους δικούς του τρόπους αντίστασης. Αυτό, βέβαια, εμπεριέχει και την τάση «επίτρεψε μου να μην αντισταθώ, γιατί αισθάνομαι αρκετά βολεμένος στην παρούσα κατάσταση» (Heller & Fehér, 1988).

Είναι ευρέως γνωστή η εχθρότητα του μοντερνισμού προς τη δημοφιλή κουλτούρα (κάτι που εκφράστηκε ρητά μέσα από την Αντορνική φιλοσοφία). Στην περίπτωση της μουσικής, η μεταμοντέρνα κατάσταση έχει ανατρέψει όρους που παραδοσιακά είχαν παγιωθεί και εμπεριείχαν κάποιο συμβολισμό, συνθήκη που συνδέεται και με τον μετασχηματισμό των πολιτισμικών ταυτοτήτων, τόσο των

ανθρώπων όσο και συγκεκριμένων χώρων. Σε αυτό το πλαίσιο, νομιμοποιήθηκαν επιλογές που πριν από κάποια χρόνια θα θεωρούνταν τουλάχιστον αντιφατικές. Άτομα από όλα τα μορφωτικά και οικονομικά στρώματα κινούνται με την ίδια ευκολία και χωρίς ενοχές και σε «μέγαρα μουσικής» και σε νυχτερινά κέντρα μαζικής διασκέδασης. Σε αυτό μπορούμε να ανιχνεύσουμε μία «θεατρική λογική» όπου κάθε επιλογή είναι ένας ρόλος που οριοθετείται από τον μουσικό χώρο και τη μουσική κατάσταση. Όμως, οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι δεν γίνονται πλέον αντιληπτοί ως διχοτόμηση -ως μία λακανική σχιζοφρένεια- αλλά ως αποδοχή ότι κάθε «μουσικό εγώ» μπορεί να πραγματώνεται με ποικίλες εκφάνσεις. Όσο για το συμβολισμό που υποκρύπτουν αυτές οι επιλογές, το θέμα είναι ακριβώς αυτό: δεν υπάρχει συμβολισμός. Δεν υπάρχει καμία επαναστατική διάθεση ούτε και κάποια διαλεκτική των δυτικών ή δυτικότροπων προτύπων για τη θεώρηση της μουσικής. Υπάρχει μόνο ένα «εδώ και τώρα».

Η μεταμοντέρνα σκέψη ίσως ήταν καταλυτική ώστε να ανοίξουν τις πόρτες τους χώροι που θεωρούνταν αποκλειστικά προνόμιο της κλασικής μουσικής για να υποδεχτούν και άλλα είδη μουσικής. Έτσι, το μπουζούκι μπήκε στα «Μέγαρα Μουσικής» ενώ διεθνώς αναγνωρισμένοι τενόροι συνέπραξαν με ροκ τραγουδιστές και οι ηχογραφήσεις των συναυλιών τους έκαναν ρεκόρ πωλήσεων. Ακόμα μουσικοί με κλασική παιδεία διεκδικούν μία θέση στην ποπ σκηνή και πειραματίζονται με τη μίξη του κλασικού και του ποπ ήχου (π.χ., Vanessa May, 2Cellos) και συνθέτες δημιουργούν μουσική χωρίς το φόβο ότι θα θεωρηθούν «εμπορικοί» και θα τους απορρίψει το «λόγιο» κοινό (π.χ., Philip Glass). Σε αυτό το κομμάτι, η παγκόσμια μουσική βιομηχανία έπαιξε σημαντικό ρόλο καθώς προώθησε τέτοιου είδους εγχειρήματα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του μεταμοντερνισμού είναι η αλλαγή στα μουσικά γούστα. Ο Richard Peterson περιγράφει δύο κατηγορίες ακροατών μέσα από το μεταφορικό ζεύγος αντιθέτων «μονοφάγοι» και «παμφάγοι» (*univore−omnivore*). Ο ίδιος και οι συνεργάτες του έχουν τεκμηριώσει ερευνητικά ότι τα άτομα υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου (*highbrows*) γίνονται όλο και περισσότερο μουσικά παμφάγα. Οι παλαιές διακρίσεις της τάξης στη μουσική, η μουσική «μονοφαγία», φαίνεται ότι παύει να λειτουργεί: είναι πολλοί πλέον οι ακροατές που επιλέγουν να ακούσουν όλα τα μουσικά είδη. Ο όρος «παμφάγοι» αναφέρεται ακριβώς σε αυτό το άνοιγμα, και αντανακλά τη μετάβαση από το προηγούμενο σνομπισμό των μορφωμένων ακροατών, ιδιαίτερα των ατόμων υψηλού status σύμφωνα με έρευνες, στην ακρόαση μουσικής από ένα ευρύ φάσμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γεφύρωση των μουσικών ειδών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Peterson, 2005· Peterson & Kern, 1996).

Ο σύγχρονος μορφωμένος άνθρωπος υποτίθεται ότι αποδέχεται κάθε είδος μουσικής, αποφεύγει τις γενικεύσεις και επειδή κάθε τι υπάρχει πάντα για κάποιο λόγο· μία μουσική είναι κακή για κάποιους αλλά καλή για κάποιους άλλους. Αν υποβάλλουμε μόνο ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής ως ένα μοντέλο, αυτό συνδέεται με μια αυταρχική στάση, με ελιτισμό και, ταυτόχρονα, παραδόξως, με μια συμπεριφορά «χαμηλού» γούστου. Η κατηγοριοποίηση της μουσικής σε δύο κατηγορίες, «ωφέλιμη» και «επικίνδυνη» για το μυαλό και το σώμα ενός ατόμου, εμφανίζεται ως πολιτικά μη-ορθή, ύποπτη και αμφίβολη.

Η διεύρυνση του μουσικού γούστου με τους όρους του μεταμοντερνισμού – που κατά την συντηρητική ιδεολογία περιγράφεται ως διαφθορά του γούστου– συνέβαλε στην περιθωριοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης. Αυτή η κρίση πρέπει να αντιμετωπιστεί κυρίως ιδεολογικά. Ο κόσμος δείχνει καχυποψία στον «αριστοκρατικό» και «ευγενή» της χαρακτήρα και στις ιδεολογικές και αισθητικές της ιεραρχίες. Οι περισσότεροι μαθητές και φοιτητές, και το κοινό εν γένει, έχουν άλλες μουσικές επιλογές τους στην καθημερινή ζωή (Regelski, 2003).

Συνοψίζοντας, ο μεταμοντερνισμός αποστασιοποιήθηκε από τις «ουτοπίες» του μοντερνισμού για τη μία και μοναδική καθολική αλήθεια, για τα οικουμενικά οράματα, για την απόλυτη πίστη στην πρόοδο και για την κυριαρχία του ανθρώπου στο περιβάλλον. Στην πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα των νέων κοινωνικών συνθηκών αναδύεται η ανάγκη για την εκ νέου προσέγγιση ζητημάτων όπως η ταυτότητα και η μουσική ταυτότητα, ο πολιτισμός και οι μουσικές κουλτούρες. Η μεταμοντέρνα επιτρεπτικότητα στη μουσική περιγράφεται από το *όλοι ακούνε όλα.* Όλοι έχουν δικαίωμα στη μουσική τους.

Λόγια Δυτική και Δημοφιλής Μουσική στη Μουσική Εκπαίδευση: ο «καλός», ο «κακός», και ο αδιάφορος

Το παραδοσιακό σκεπτικό πίσω από την τυπική μουσική εκπαίδευση είναι η παραδοχή ότι η κλασική[2] μουσική, που είχε ιστορικά την εύνοια της ανώτερης και αστικής τάξης, είναι εγγενώς καλή, «σοβαρή» και ανώτερη από τις δημοφιλείς μουσικές μορφές των κατώτερων τάξεων. Εκτός από λίγες χώρες (τη Μεγάλη Βρετανία, όπου η μουσική εκπαίδευση ευνοεί την κουλτούρα της ερασιτεχνικής μουσικής δημιουργίας, τις Σκανδιναβικές χώρες, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία όπου η δημοφιλής μουσική αποτελεί μέρος των μουσικών ΠΣ), στις άλλες χώρες συνεχίζουν να επικρατούν τα πρότυπα της «υψηλής» μουσικής. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να προστατεύονται οι μαθητές από τις επιρροές της «χαμηλής» μουσικής και να δείχνουν τον δέοντα σεβασμό στην κλασική κληρονομιά. Ο γνώμονας της σχολικής εκπαίδευσης ήταν και εξακολουθεί να είναι ωδειακός, σχεδόν επαγγελματικός (βλ. Dunbar-Hall & Wemyss, 2000· Green, 2014).

Το σχολείο διαιωνίζει ιδεολογίες. Μέχρι πρόσφατα, οι μουσικές ιδεολογίες τόνιζαν ότι η κλασική μουσική έχει μεγαλύτερη αξία, κατέχοντας υπερβατικές ιδιότητες, όπως η καθολικότητα, η πολυπλοκότητα, η πρωτοτυπία ή η αυτονομία. Αυτές οι ιδιότητες λειτουργούσαν ως δείκτες όχι μόνο για να δείξουν τη μουσική αξία της κλασικής μουσικής αλλά και για να διακρίνουν την κλασική μουσική από άλλα μουσικά είδη. Η δημοφιλής μουσική γίνεται έτσι κατανοητή, σε αντίθεση με την κλασική, ως εφήμερη, ασήμαντη ή εμπορική. Αλλά η ιδέα της ανωτερότητας της κλασικής μουσικής, παρόλο που δεν είναι κατ' ανάγκην «λάθος» διαιωνίζει τις αξίες της συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων εις βάρος άλλων, ενώ την ίδια στιγμή αυτοπροσδιορίζεται ως «αντικειμενική» ή ανιδιοτελής (Green, 2003).

Ο Rodriguez (2004) υποστηρίζει ότι τα παραδοσιακά στοιχεία του προγράμματος σπουδών, όπως η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, η μουσική εκτέλεση και η δημιουργία μουσικής, αναζωογονούνται όταν συνδέονται με τη

---

[2] Στο παρόν κείμενο οι όροι «λόγια Δυτική μουσική» και «κλασική μουσική» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και θεωρούνται ταυτόσημοι.

δημοφιλή μουσική στην τάξη. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η μελέτη της δημοφιλούς μουσικής στα σχολεία απαιτεί επαναπροσδιορισμό της μουσικότητας. Ο Regelski (2007: 40) συμπληρώνει ότι πρέπει να απεγκλωβιστούμε από το μονόδρομο της κλασικής μουσικής και να ταξιδέψουμε και σε άλλα μουσικά μονοπάτια και τονίζοντας ότι δεν έχουμε πλέον το δικαίωμα να υψώνουμε φράχτες ανάμεσα στη «μουσική του σχολείου» και τη «μουσική του πραγματικού κόσμου» -αν και ίσως πρέπει να προσθέσουμε και του «εικονικού κόσμου». Ο David Williams (2007: 21) συμφωνεί επίσης για την αναθεώρηση και τον εμπλουτισμό των ΠΣ όταν γράφει ότι «είμαστε ουσιαστικά μία μικρή ομάδα που έχουμε λάβει κλασική παιδεία και δεν επηρεάζουμε το πώς η κοινωνία μας βιώνει τη μουσική».

Ο Frith (1987: 133) παρατηρεί ότι κάποιοι αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ της σοβαρής και της δημοφιλούς μουσικής ως εξής: «η σοβαρή μουσική είναι σημαντική διότι ξεπερνά τις κοινωνικές δυνάμεις· [και] η δημοφιλής μουσική είναι κατώτερης αξίας από αισθητικής άποψης επειδή καθορίζεται από αυτές». Ίσως οι αντιλήψεις που παρατήρησε και περιγράφει ο Frith να έχουν συμβάλει στην ιδέα του υποβιβασμού της δημοφιλούς μουσικής και της αντίληψης αυτής ως μη σημαντικής ή κατώτερης, μιας μουσικής που δεν πληροί τα παιδαγωγικά κριτήρια για τη διδασκαλία της στην εκπαίδευση. Οι σχέσεις μεταξύ της λόγιας Δυτικής μουσικής και της δημοφιλούς μουσικής έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική εκπαίδευση διότι μπορεί να αποκαλύψουν τις φαινομενικά αθώες διαφορές που όμως συντηρούν και σηματοδοτούν περαιτέρω στερεότυπα και κοινωνικά επακόλουθες διακρίσεις ως προς την τάξη, το φύλο και την εθνότητα.

Η ιεράρχηση της κλασικής μουσικής σε επίπεδο πάνω από τη δημοφιλή μουσική προϋποθέτει κριτήρια σύγκρισης. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν υπήρχε πάντα κλασική μουσική. Η DeNora (1991) εξηγεί ότι η κλασική μουσική καθιερώθηκε ως εξέχον είδος σε ένα περιβάλλον κοινωνικών αλλαγών στα τέλη του 18ου αιώνα, με κύριο σημείο αναφοράς τη Βιέννη. Εκείνη την περίοδο οι αριστοκράτες, με τις χορηγίες τους σε μουσικά σύνολα που έπαιζαν συγκεκριμένα είδη μουσικής, έθεσαν τα όρια διάκρισης από εκείνους που βρίσκονταν πιο κάτω στην κοινωνική κλίμακα. Κατά τον Regelski (2003), πολλά από αυτά που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αντανακλούν την ιδεολογία της υψηλής κουλτούρας και του γούστου του 19ου αιώνα, ενός αιώνα που δημιούργησε μουσικές ιεραρχίες και ένα συνεχώς διευρυνόμενο πολιτιστικό χάσμα μεταξύ των κρατούντων και της μάζας (μετανάστες και εργατική τάξη). Ο πολιτισμός της κυρίαρχης τάξης ήταν ο «αληθινός πολιτισμός». Συνεπώς, η αξία της κλασικής μουσικής λανθασμένα θεωρείται εγγενής και μη-συνδεδεμένη με τις κοινωνικές μεταβλητές, συνθήκες και χρήσεις της μουσικής (Regelski, 2007: 24).

Έχω διαβάσει πληθώρα άρθρων, και κυρίως παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπου ο εκπαιδευτικός μουσικής καταφέρνει να πείσει τους μαθητές για την αξία της κλασικής μουσικής, επιτυγχάνει να αποδείξει την σπουδαιότητά της. Αυτό δεν δείχνει λάθος. Αλλά είναι απορριπτέο όταν συνοδεύεται -και συνήθως συνοδεύεται- από την προσπάθεια να πεισθούν οι μαθητές για τη φθήνια και κατωτερότητα της δημοφιλούς μουσικής, με παράλληλο στόχο να απορρίψουν αυτού του είδους τη διασκέδαση.

Η Αντορνική καταδίκη της ποπ κουλτούρας, η άρνηση της αξίας της και της σημασίας της, ισοδυναμεί με την απόρριψη της προσωπικότητας των μαθητών. Έχουμε

δικαίωμα να υποβιβάζουμε, να υποτιμούμε και να περιφρονούμε τις προτιμήσεις των μαθητών μας, θεωρώντας τους ως μια απρόσωπη μάζα που άγεται και φέρεται από τις δυνάμεις της μουσικής βιομηχανίας; Τελικά, δίνουμε μάχη για το ποια μουσική θα επικρατήσει; η δική «μας» ή η δική «τους»; η μουσική «του σχολείου» ή η μουσική «της πραγματικής ζωής»; η μουσική της νεολαίας ή η μουσική «των παππούδων»; Αυτά τα διλήμματα είναι άστοχα, είναι ψευδοδιλήμματα, μας αποπροσανατολίζουν από άλλα ουσιαστικά ζητήματα που αφορούν στη μουσική παιδεία.

Στη δημοφιλή μουσική υπάρχουν φυσικά τραγούδια που είναι «αναλώσιμα» ή γραμμένα βάσει «συνταγής», τραγούδια που δεν προκαλούν -με μουσικά και με μη-μουσικά κριτήρια- ένα αίσθημα δέους. Ωστόσο, αυτά τα τραγούδια είναι παρόντα στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας. Μπορούμε να τα αποκλείσουμε από το μάθημα της μουσικής;

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να θυμηθούμε την περιβόητη ομιλία του μόλις εικοσιτετράχρονου Μάνου Χατζιδάκι, το 1949. Στην ομιλία αυτή ο Χατζιδάκις επιχειρηματολόγησε υπέρ της αξίας και της ελληνικότητας του ρεμπέτικου και του ζεϊμπέκικου ρυθμού, εκθείασε τον μπαγλαμά και το «α σιχτίρ» του μπουζουκιού. Ειρωνεύτηκε ανοιχτά τους ηθικολόγους που θεωρούσαν το ρεμπέτικο «αρρωστημένο» και εξυμνούσαν μόνο τα δημοτικά τραγούδια. Αυτή η τεκμηρίωση σήμερα θεωρείται σχεδόν αυτονόητη. Άραγε, τι θα θεωρείται εξίσου αυτονόητο για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση σε 60 χρόνια από σήμερα;

Επιστρέφοντας στο ζήτημα της διδασκαλίας-μάθησης της δημοφιλούς μουσικής είναι κοινός τόπος ότι απαιτεί ένα ειδικό πλαίσιο με ιδεολογικές αναφορές και έμφαση στα συμφραζόμενα (Humphreys, 2013). Όπως ο Regelski (2006) έχει υποστηρίξει, τα μουσικά είδη και οι πρακτικές θα πρέπει να επιλέγονται για να συμπεριληφθούν στα ΠΣ μουσικής με βάση τη σημασία τους στη ζωή των μαθητών μας και στην κοινωνία στο σύνολό της. Η χρήση της δημοφιλούς μουσικής δείχνει έτσι μία λογική επιλογή. Ανάλογα, μπορούμε να συνηγορήσουμε για τη χρήση των μουσικών του κόσμου καθώς και για την παραδοσιακή μουσική.

Οι μαθητές μας αναμφισβήτητα ασχολούνται με τον κόσμο της δημοφιλούς μουσικής. Αυτή η μουσική δείχνει στα μάτια τους πολύ πιο δυναμική από τη λόγια Δυτική μουσική, που αποτελεί τον πυρήνα της μουσικής εκπαίδευσης. Δεν είναι μόνο η διαλογική φύση της δημοφιλούς μουσικής που μπορεί να δώσει νέο νόημα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά είναι επίσης και οι μυριάδες τρόποι που οι νέοι επιλέγουν να ασχοληθούν με τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή. Όσον αφορά το είδος των τραγουδιών που προτιμούν τα παιδιά φαίνεται να κυριαρχούν αυτά της δημοφιλούς κουλτούρας, και συντριπτικά αυτά με αγγλικό στίχο και χορευτικό χαρακτήρα (Τσάμη, 2012· Κοκκίδου & Τσακιρίδου, 2006).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως έφτασε η ώρα που η μουσική εκπαίδευση θα αγκαλιάσει την κουλτούρα της δημοφιλούς μουσικής και θα προχωρήσει στην αναθεώρηση ή αναδιατύπωση των κατευθυντήριων γραμμών των προγραμμάτων σπουδών μουσικής (Kratus, 2007). Εμείς, οι εκπαιδευτικοί μουσικής, πρέπει να διευρύνουμε και αντιλήψεις μας για το πώς η δημοφιλής μουσική χρησιμοποιείται και καταναλώνεται από τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή· να αποδεχθούμε ότι η δημοφιλής μουσική είναι πιο κοντά στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας και αποτελεί μία σημαντική μουσική εμπειρία.

Η δημοφιλής μουσική στη μουσική αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι μόνο ένα άλλο ρεπερτόριο. Συνιστά νέους όρους στην κατανόηση και στις πρακτικές της μουσικής. Οι μαθητές είναι δυνητικοί φορείς της κοινωνικής και μουσικής αντίληψης φέρνοντας στην τάξη τη δική τους εμπειρία, τις γνώσεις τους, τη μουσικότητά τους, αλλά και πρακτικές που απόκτησαν εκτός τάξης (Green, 2014· 2006). Αν αναγνωρίσουμε αυτή την πραγματικότητα, αυτό θα μας βοηθήσει όχι μόνο να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε στους μουσικοπαιδαγωγικούς μας ρόλους, αλλά θα μας βοηθήσει επίσης να συνδέσουμε το μάθημα της μουσικής με τη χρήση της μουσικής στην καθημερινή ζωή. Ανάλογα, αν οι μαθητές καταλάβουν ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες που φέρνουν στο σχολείο γίνονται αποδεκτές και θεωρούνται σημαντικές, θα αισθάνονται το μάθημα της μουσικής ως μέρος της ζωής τους (Abrahams, 2005). Με άλλα λόγια, τα προσδιορισμένα ως αντιθετικά είδη της μουσικής, δηλαδή τα εντός και εκτός σχολείου, είναι δύο κόσμοι που πρέπει να γεφυρωθούν αν θέτουμε ως στόχο την παροχή ουσιαστικής μουσικής παιδείας για τους μαθητές (Abrahams, 2005· Williams, 2007).

Ενώ οι μαθητές έχουν απελευθερωθεί από τις ρουτίνες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη χρήση της μουσικής εκτός σχολείου. Αλλά η δημοφιλής μουσική θα πρέπει να διδάσκεται για ένα πλήθος ιστορικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών λόγων, και για τον πιο σημαντικό λόγο είναι επειδή είναι η μουσική της εποχής μας. Ανάλογα, τα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να εμπλουτιστούν με τις κατάλληλες μεθοδολογίες για τη διδασκαλία-μάθηση της δημοφιλούς μουσικής (Humphreys, 2013).

Συνοψίζοντας, ιστορικά η μουσική εκπαίδευση συντάχθηκε με την ιδέα της ανωτερότητας της κλασικής μουσικής. Ακόμα και στις μέρες μας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής χαρακτηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από την αποφυγή της δημοφιλούς μουσικής, της μουσικής της σημερινής κοινωνίας, και εξακολουθεί να περιορίζεται κυρίως στο στενό πλαίσιο της μουσικής μεταξύ του 16ου και του 19ου αιώνα (Green, 2006). Τα τελευταία μόνο χρόνια άρχισε να δίνεται σημασία στην αξία της δημοφιλούς μουσικής -μία τάση που δείχνει να κερδίζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές.

Συνεπώς, οφείλουμε να διερωτηθούμε: Πιστεύουμε ότι η κλασική μουσική είναι ο μόνος δρόμος για τη μουσική εκπαίδευση του 21ου αιώνα; Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προχωράμε όταν εξακολουθούμε να βλέπουμε τα πράγματα μέσα από τους γυάλινους πύργους μας; Είναι ηθικό να αναπαράγουμε την ελιτίστικη αντίληψη για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση και να συνεχίσουμε να απαξιώνουμε τις μουσικές εμπειρίες ζωής των μαθητών μας;

Ο στόχος αυτής της ενότητας δεν ήταν η υποστήριξη της αξίας της δημοφιλούς μουσικής αλλά η συνειδητοποίηση ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αγκαλιάσει όλα τα μουσικά είδη με γνώμονα τη σύνδεση με την πραγματική ζωή. Με τα λόγια του Μάνου Χατζιδάκι (από συνέντευξη του 1990): «Σήμερα που η μουσική και οι τέχνες αλλάζουν κατεύθυνση και χάνουν την όψη που είχανε μέχρι τις αρχές του αιώνα μας, με την άνοδο των μαζών, [...] θα πάμε να κάνουμε οράματα του 1890; [...] Η σχέση του νέου με την τέχνη δεν μπορεί να γίνει στο όνομα του πώς λειτουργούσε η τέχνη το 1890 στη Γερμανία ή στη Βιέννη. Είναι αστείο. Σήμερα οφείλει ο νέος να ξέρει ότι μέσα του υπάρχουν κάτι άλλες δυνάμεις που καθορίζουν

τον τρόπο ζωής του. Και να βρει μόνος του την έκφραση εκείνη που του παράγει και αναπτύσσει την ευαισθησία του. [...] Ύστερα ας μην ξεχνάμε ότι η τέχνη ανακαλύπτεται, δεν επιβάλλεται».

Μουσικός Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού έχει υποστεί πολλές αλλαγές καθώς βρίσκεται σε εξάρτηση με τις εξελίξεις αναφορικά με τις ιδέες και τις αντιλήψεις των ανθρώπων όπως και με την κατανόηση της φύσης της γνώσης: ο γραμματισμός σημαίνει διαφορετικά πράγματα ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία και τα άτομα, καθώς η γνώση είναι εξελισσόμενη. Σήμερα, ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως κοινωνική πρακτική, ως διαδικασία εν χρήσει (δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις) και εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές. Επίσης, δεν εννοείται πλέον ως ικανότητα αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων αλλά ως αποδόμηση κάθε πολιτισμικού «κειμένου». Συνεπώς, δεν αφορά σε μία ουδέτερο αποπλαισιωμένο διανοητικό υλικό αλλά σε ένα εύρος κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και θεσμικών πρακτικών.

Ο γραμματισμός είναι μια συνεχής δραστηριότητα σκέψης για τους μαθητές: σκέφτονται τη ζωή τους, τον κόσμο γύρω τους, και πώς ταιριάζουν σε αυτόν τον κόσμο. Μέσα από «κείμενα» γίνονται ικανοί να εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, για να μιλούν για τις εμπειρίες τους, να κατανοούν διάφορα περιβάλλοντα και να επικοινωνούν. Σε μία σχετικά νέα έρευνα το κέντρο βάρους του γραμματισμού μετατοπίζεται από τη θεώρησή του «ως μέτρο των δεξιοτήτων» σε ζητήματα «κοινωνικών πρακτικών που διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο» (βλ. Street, 2008: 3). Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα γραμματισμού είναι πολύ περισσότερο από την εκμάθηση, αποκωδικοποίηση και απομνημόνευση νέων λέξεων.

Στη σύγχρονη ζωή απαιτούνται νέες μορφές γραμματισμού, ιδίως τέτοιες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες: ψηφιακός γραμματισμός, γραμματισμός στην ηλεκτρονική πληροφορία, γραμματισμός στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και γραμματισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αν τα σχολεία επιθυμούν να διατηρήσουν τη σημασία τους στην κοινωνία, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις κοινωνικές αλλαγές και να αναγνωρίσουν τους νέους και σύνθετους τρόπους δόμησης του νοήματος σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου ως ισότιμους και εξίσου σημαντικούς με εκείνους μέσα στο σχολικό σύστημα (Burke, 2009).

Οι πολλαπλοί γραμματισμοί, που αναφέρονται επίσης ως «νέες μορφές γραμματισμού» ή «πολυγραμματισμοί», αφορούν σε μια ευρύτερη θεώρηση του γραμματισμού και συνιστούν το πλαίσιο του «μεταμοντέρνου γραμματισμού». Η ιδέα βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα «διαβάζουν» τον κόσμο και δίνουν νόημα στις πληροφορίες με άλλα μέσα, πέρα από τα παραδοσιακά του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν γλωσσικούς, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικούς και χειρονομιακούς τρόπους για τη δόμηση του νοήματος. Οι πολυγραμματισμοί ξεπερνούν τις τυπικές μορφές της εκπαίδευσης, είναι πέρα από την επιρροή του σχολείου. Βασικό στοιχείο για την έννοια των πολλαπλών μορφών γραμματισμού είναι η πεποίθηση ότι τα άτομα σε μια σύγχρονη κοινωνία πρέπει να μάθουν πώς να δομούν τη γνώση από διάφορες πηγές και τρόπους αναπαράστασης (Pahl & Rowsell, 2012· Gee, 2010· Seel, 2012). Αλλά ποια είναι η φύση του μουσικού γραμματισμού σε αυτή την αντίληψη;

Παραδοσιακά, ο μουσικός γραμματισμός αναφερόταν στην ανάγνωση και γραφή του μουσικού ήχου. Στην Ευρώπη του 19ου και του μεγαλύτερου μέρους του 20ου αιώνα, μουσικά εγγράμματοι θεωρούνταν αυτοί που μπορούσαν να διαβάζουν και να γράφουν μουσική, αυτοί που μπορούσαν να αναγνωρίσουν την αξία της, να θαυμάσουν το μεγαλείο της λόγιας Δυτικής μουσικής και τη δεξιοτεχνία των ερμηνευτών της. Η μουσικά εγγράμματη αστική τάξη, που διακρίνονταν έτσι και από τον αγροτικό πληθυσμό, και κυρίως από το προλεταριάτο, αντιλαμβανόταν την κλασική μουσική ως μέσο για τη δόμηση μιας κοινωνικής αλλά και μία εθνικής ταυτότητας.

Σήμερα, ο μουσικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ερμηνεία των μουσικών πρακτικών και επεκτείνεται και εξετάζει τις σημαντικές διαστάσεις των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Συνδέει επίσης τις εμπειρίες μάθησης με την προσωπική έκφραση και τη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου (Barton, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να συνδεθεί ακόμα και με την ευημερία των ατόμων και της κοινωνίας, με συστήματα αξιών, με τη συμμετοχή στην πολιτισμική-κοινωνική ζωή, ακόμα και με την ένταξη αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων.

Καθώς η μουσική έχει πολλές επιμέρους εκφάνσεις, έχει και πολλούς γραμματισμούς που εξαρτώνται από τις ανάγκες και τις χρήσεις της κάθε περίπτωσης. Ένας μουσικός της παραδοσιακής μουσικής θα αναπτύξει ένα διαφορετικό υπόβαθρο γραμματισμού από αυτόν ενός μουσικού της συμφωνικής ορχήστρας ή ενός DJ. Δηλαδή, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα γραμματισμού, ένας πλουραλισμός, που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές μουσικότητες, με άλλα συστήματα συμβολισμού, με διάφορες κουλτούρες. Έτσι, το σημαντικό σχετικά με την έννοια του γραμματισμού είναι το ποιος γραμματισμός είναι κατάλληλος για να επικοινωνούμε μουσικά με σαφήνεια και αποτελεσματικά (Barton, 2013).

Πώς όμως ξεκινά ο μουσικός γραμματισμός; Σχεδόν όπως και η εκμάθηση της γλώσσας. Κατά τα πρώτα 4-5 χρόνια της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν προφορικά, με σταδιακά αυξανόμενη επάρκεια. Όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο, εισάγονται με συστηματικό τρόπο στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. Μια παρόμοια διαδικασία λαμβάνει χώρα και στην κατανόηση της μουσικής. Από εδώ αναδύεται μία βασική αρχή για τη μουσική εκπαίδευση:σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη της ακουστικής κατανόησης της μουσικής πρέπει να προηγείται της μουσικής ανάγνωσης και γραφής.

Η ιδέα της γνώσης των μουσικών συμβόλων μορφών είναι ένα κατώτερο επίπεδο γραμματισμού. Σε υψηλότερα επίπεδα θα βρούμε τη μουσική σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό. Θα φτάσουμε σε ζητήματα μουσικότητας, ιδεολογίας, παιδείας και μουσικής παιδείας. Θα προσεγγίσουμε την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στη μουσική πράξη, βοηθώντας τους παράλληλα να συνειδητοποιήσουν από πού προέρχονται, ποιες είναι οι μουσικές τους ρίζες, με ποιο τρόπο οι ρίζες τους επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους και τη συμπεριφορά τους ως ακροατήριο (Barton, 2013).

Στο υψηλότερο επίπεδο του γραμματισμού, η εφαρμογή ενός λεξιλογίου για τη μουσική (π.χ., έννοιες σχετικά με τη δημιουργία της μουσικής) θα επιτρέψει μια βαθύτερη, πιο αναλυτική και εμπεριστατωμένη ερμηνεία των πρακτικών της μουσικής. Αυτή η άποψη του γραμματισμού είναι μία διαδικασία επικεντρωμένη

στην αναγνώριση της λειτουργίας της μουσικής, αλλά όχι με τον παραδοσιακό βερμπαλισμό του άκριτου θαυμασμού των «μεγάλων μουσικών έργων». Αυτού του είδους ο γραμματισμός επιτρέπει να αξιολογούμε τα μουσικά έργα και τις πρακτικές μουσικών από διάφορα είδη μουσικής αλλά και όλων αυτών που εμπλέκονται στην παραγωγή και διάδοση της μουσικής· επιτρέπει την ουσιαστική συμμετοχή στον διάλογο για τη μουσική. Και αυτό, με τη σειρά του, διαμορφώνει μουσικά εγγράμματους μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο, η μουσική ανάγνωση και γραφή γίνεται «αόρατες»: δεν είναι για την αποκωδικοποίηση των μουσικών συμβόλων αλλά για την αυτοαντίληψη των μουσικών δεξιοτήτων, για προσωπικούς στόχους για την ανάπτυξη της μουσικότητας, για την ανάγκη να αποτελεί κάποιος μέλος μιας μουσικής κοινότητας, για να έχει με τα άλλα μέλη μία κοινή γλώσσα.

Με τα σημερινά δεδομένα, μουσικά εγγράμματοι είναι όποιοι, τόσο ατομικά όσο και μαζί με άλλους, ασχολούνται με τη μουσική, αν και σε διαφορετικά επίπεδα, εύρος και βάθος. Ειδικότερα είναι όσοι:

- έχουν αναπτύξει κατανόηση σε ένα φάσμα μουσικών εννοιών και ζητημάτων
- εμπλέκονται στη μουσική γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά
- έχουν μουσικές δεξιότητες που τις έχουν αποκτήσει με ποικίλους τρόπους
- έχουν εξοικειωθεί με μία ορολογία που τους επιτρέπει να εκφράσουν τις ιδέες τους για ένα μουσικό έργο (π.χ., μορφή, δομή, αισθητικά κριτήρια)
- έχουν αναπτύξει πρακτικές και συμπεριφορές για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων και των δεξιοτήτων, έτσι ώστε να κάνουν επιλογές σε ποικίλα μουσικά πλαίσια
- θέτουν ερωτήματα, εξετάζουν κριτικά και στοχάζονται επί του φαινομένου της μουσικής και τις πολλαπλές διαστάσεις αυτού
- έχουν επίγνωση της στάσης τους ως προς τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση.

Ο μουσικά εγγράμματος μαθητής δεν θα είναι απλά σε θέση να εκτελεί ή να δημιουργεί μουσική αλλά θα γνωρίζει τι τον επηρεάζει, θα προχωρά σε λεπτομέρειες, θα εμβαθύνει στο φαινόμενο της μουσικής κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά. Ακόμα, θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με άλλους σχετικά με μουσικά έργα, να συζητά τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές επιπτώσεις αυτών των έργων, να κατανοεί τα μέσα αλλά και τις επιλογές των καλλιτεχνών ανεξάρτητα από τις δικές του απόψεις, και να αντιλαμβάνεται πώς ένα έργο ή ένας καλλιτέχνης επιδρά στη δική του μουσική έκφραση (Barton, 2013).

Συνολικά, ο μουσικός γραμματισμός δεν είναι στάσιμος στην πάροδο του χρόνου. Είναι μία δυναμική συνθήκη που αλλάζει καθώς εμπλουτίζονται οι μουσικές εμπειρίες του ατόμου, διαφοροποιούνται οι προσωπικές πεποιθήσεις του και συμπεριφορές, αλλά καθώς εξελίσσονται τα μουσικά περιβάλλοντα. Επίσης, οι μουσικά εγγράμματοι άνθρωποι αναμένεται να έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία και να τηρούν στάση ευθύνης σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (κοινωνική ανισότητα, στερεότυπα, ρατσισμός κ.ά.), να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με ηθικές αρχές. Η μουσικά υπεύθυνη και ηθική συμπεριφορά είναι η απόλυτη έκφραση της μουσικής παιδείας. Αν και είναι δύσκολο να αξιολογήσουμε τέτοιες συμπεριφορές σε ποσοτικές κλίμακες, ωστόσο μπορούμε να τις μελετήσουμε μέσα από τις δράσεις των ατόμων στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα, και μέσα από τη διάθεση για δράση και συμμετοχή στα κοινά.

Μουσική Εκπαίδευση, Ψηφιακός Πολιτισμός και Ψηφιακός Μουσικός Γραμματισμός

Στη σύγχρονη εποχή, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν επιτρέψει την εύκολη πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών και στην επικοινωνία με άλλους, παρά τις μεγάλες αποστάσεις (Thwaites, 2014). Τα ψηφιακά μέσα μάς έχουν δώσει ευκαιρίες για μουσικές εμπειρίες που ήταν αδιανόητες πριν από λίγα χρόνια, ευκαιρίες να προσεγγίσουμε τη μουσική με νέα αυτιά αλλά και μάτια· νέους τρόπους να σκεφτόμαστε για τη μουσική και να εκφραζόμαστε μουσικά. Οι μαθητές μας χρησιμοποιούν, από ολοένα και μικρότερες ηλικίες, τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες (εργαλεία, δίκτυα, τρόπους παραγωγής και καταγραφής ήχου). Η φύση του μουσικού γραμματισμού έχει αλλάξει υπό την επιρροή των νέων μέσων που έχουν προκύψει στην φρενιτική εξέλιξη της τεχνολογίας.

Τι σημαίνουν όλα αυτά για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής; Ποιες παραδοχές πρέπει να αμφισβητήσουν και ποιες να στηρίξουν; Είναι «οπισθοδρομικοί» όσες/όσοι εξακολουθούν να διστάζουν ή αρνούνται να εντάξουν τα ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα στη διδασκαλία τους; Τι καινούριο πρέπει να ενσωματωθεί στις πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης και ποιος θα το αποφασίσει; Προκύπτει η ανάγκη να επεκτείνουμε ή να αναθεωρήσουμε ριζικά τα προγράμματα σπουδών μουσικής και τις παιδαγωγικές μας πρακτικές; Σε ποιο βαθμό είναι δικαιολογημένη η αμφισβήτηση αυτών των προοπτικών; Τι διακυβεύεται στην επιλογή μίας συγκεκριμένης προσέγγισης, στη δομή και την ιεράρχηση της μουσικής γνώσης;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι εύκολες δεδομένου ότι ο κόσμος της εκπαίδευσης είναι ακόμα συγκλονισμένος από το τεράστιο όγκο της τεχνολογικής ανάπτυξης. Αν και όλοι αποδεχόμαστε ότι η επιρροή της τεχνολογίας είναι αναμφισβήτητη και αναπόφευκτη δεν έχουμε καταλήξει στο πώς να τη διαχειριστούμε και από πού να αρχίσουμε. Ο Gouzouasis παραλληλίζει τον αντίκτυπο των νέων ψηφιακών μέσων μαζικής επικοινωνίας στην ίδια τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση με τσουνάμι (βλ. Gouzouasis & Bakan, 2011). Και το χειρότερο είναι ότι σε αυτό το τσουνάμι, με τα μέχρι τώρα δεδομένα, οι μαθητές μας επιβιώνουν ως επιδέξιοι surfers ενώ εμείς βυθιζόμαστε.

Είναι γεγονός ότι η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο γραμματισμού. Οι μαθητές μας είναι «ψηφιακά ιθαγενείς» -όρος που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει όσες/όσους γεννήθηκαν μετά το 1980 και γνωρίζουν άπταιστα τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Palfrey & Gasser, 2010· Prensky, 2001)- ενώ εμείς είμαστε «ψηφιακοί μετανάστες». Αν και πάντα οι νέες γενιές άφηναν πίσω τις προηγούμενες, σε διάφορους τομείς, σήμερα η απόσταση φαίνεται πιο μεγάλη παρά ποτέ. Τα παιδιά και οι νέοι έχουν την ψηφιακή γλώσσα ως «μητρική» ενώ πολλοί ενήλικες ακόμα «συλλαβίζουν». Συχνά, οι δάσκαλοι και οι γονείς ζητάνε βοήθεια από τα παιδιά τους, μέχρι και από παιδιά 8 και 9 ετών, για να τα «βγάλουν πέρα» ακόμα και με το κινητό τους τηλέφωνο. Οι ρόλοι έχουν αντιστραφεί.

Έτσι, όσοι έχουν απαισιόδοξη στάση αναρωτιούνται τι και πώς μπορούμε να διδάξουμε τους μαθητές μας, σε αυτούς που ζουν σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εντυπώσεις του νανοδευτερόλεπτου και όπου ο καταιγισμός ερεθισμάτων έχει κάνει τη σκέψη να φαντάζει πολυτέλεια. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί που

αγκαλιάζουν τη δυνατότητα. Αντιλαμβάνονται τις νέες τεχνολογίες ως κάτι πρωτοποριακό, όχι μόνο λόγω της διαδραστικότητας αλλά και της υπόσχεσης για μία κοινωνική και εκπαιδευτική αναγέννηση.

Επί του παρόντος, μία ψύχραιμη λύση είναι γνωρίσουμε καλύτερα τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και να αντιληφθούμε το πλαίσιο του νέου ψηφιακού γραμματισμού. Εστιάζοντας, παράλληλα, στις πρακτικές του ψηφιακού μουσικού γραμματισμού των μαθητών μας (Merchant, 2010· Gee, 2010· Ruismäki & Juvonen, 2009) μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία και να κατανοήσουμε τις μουσικές τους ταυτότητες. Η ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση της φύσης της τεχνολογίας θα μας βοηθήσει να συνειδητοποιήσουμε πόσο κάποιες άκριτες παραδοχές σχετικά με το πλαίσιο της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση επηρεάζουν το όραμα της αναβάθμισής της.

Πρόσφατες έρευνες έχουν μελετήσει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, ως πεδία ανάπτυξης πρακτικών γραμματισμού και δόμησης ταυτοτήτων (Davies, 2012· Knobel & Lankshear, 2008· Merchant, 2010). Οι μαθητές μας, ειδικά αυτοί 11-17 ετών, εκτός σχολείου, μοιράζονται, παίζουν, μαθαίνουν -αλλά και αλληλοδιδάσκονται- μουσική, μέσα από το YouTube, το Facebook, και άλλα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (Gouzouasis & Bakan, 2011· Thwaites, 2014). Σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης, αναφέρονται στα είδη μουσικής που προτιμούν, σε αγαπημένους καλλιτέχνες, ενώ παραπέμπουν σε ειδικές ιστοσελίδες με μουσικά βίντεο και μουσικά αφιερώματα. Παραθέτουν στίχους τραγουδιών αντί σχολίων, ανταλλάσσουν πληροφορίες και συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη μουσική αλλά και για στίχους τραγουδιών. Αυτές οι πρακτικές αποτελούν όλο και περισσότερο μέρος της δόμησης των μουσικών ταυτοτήτων και της απόκτησης των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των νέων, ακόμα και εκείνων που σπουδάζουν σε μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα.

Οι ψηφιακές εφαρμογές της μουσικής μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες: 1) υλικό για τη μουσική εκπαίδευση (παρτιτούρες, συγχορδίες, μαθήματα κ.ά.) 2) μουσικά παιχνίδια που προσφέρουν μουσικές εμπειρίες 3) εργαλεία (π.χ., για κούρδισμα οργάνων, για ηχογράφηση και επεξεργασία του μουσικού υλικού) και 4) εικονικά μουσικά όργανα (Gouzouasis & Bakan, 2011· Ruismäki & Juvonen, 2009). Οι πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις και τα διαδραστικά περιβάλλοντα, γνωστά ως Web 2.0, σε συνδυασμό με φορητές ψηφιακές συσκευές (smart phones, tablets, laptops, MP3 player, iPod, iPhone), με τα εξελιγμένα λογισμικά (π.χ., multitrack λογισμικά εγγραφής) και με μουσικές εφαρμογές (*apps*) έχουν συμβάλει στην αναγέννηση της μουσικής εμπειρίας (ακρόαση, δημιουργία, διασκευή και εκτέλεση μουσικής), έχουν κάνει τη μουσική προσιτή, φορητή και φθηνή, και έχουν δημιουργήσει ένα νέο δίκτυο για την εκμάθηση και διδασκαλία της μουσικής.

Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα κατά τα οποία τα παιδιά επεξεργάζονται διαθέσιμο ψηφιακό υλικό (όπως μια μελωδία από ένα ringtone), προσθέτοντας στίχους και επεκτείνοντας τη μελωδία με φρέσκους και διασκεδαστικούς τρόπους (Tomlinson, 2013). Ο Michael Bull (2005) υποστηρίζει ότι το iPod προσφέρει τώρα στους ακροατές την πρωτοφανή δυνατότητα να επιδρά στη διάθεσή τους, παρόλο που μπορεί να είναι «εν κινήσει», κάτι που ήταν αδύνατον στο παρελθόν. Ο καθένας έχει το ατομικό του stereo system για να ακούει τη μουσική που επιλέγει. Έχει επίσης ειπωθεί ότι το κινητό τηλέφωνο μπορεί να είναι το πρώτο ηλεκτρονικό μουσικό

όργανο που εκατομμύρια άνθρωποι θα έχουν στις τσέπες τους· με ένα κινητό τηλέφωνο ο καθένας θα μπορεί να γίνει μουσικός.

Στην ψηφιακή εποχή, γινόμαστε μάρτυρες των ανατροπών στην παραδοσιακή έννοια της μουσικής μάθησης και δημιουργίας και των αλλαγών στις πρακτικές της μουσικής. Βλέπουμε να καταλύονται τα όρια μεταξύ ακουστικών/ προφορικών και γραπτών μορφών μουσικής επικοινωνίας και αντιλαμβανόμαστε σταδιακά τους νέους παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές πρακτικές (Gouzouasis & Bakan, 2011). Για να συμβαδίσουν με αυτή την πραγματικότητα της ζωής των μαθητών μας, είναι απαραίτητο να εξερευνήσουμε σε βάθος τη μουσική κουλτούρα που έχει αναδυθεί μέσα στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα (Partti, 2014).

Είναι πλέον αποδεκτό πως τα Web 2.0 περιβάλλονται συμβάλουν σε έναν μετασχηματισμό της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης μέσα από τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων που στηρίζονται σε άτυπες μορφές μάθησης, ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν χώρους όπου δομούνται νέα νοήματα. Στις ψηφιακές κοινότητες του Web 2.0 βρίσκουν εφαρμογή οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες όπως η συνεργατική μάθηση και η ανακαλυπτική μάθηση. Παράλληλα, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας είναι διαρθρωμένες οριζόντια και τα κίνητρα συμμετοχής είναι κυρίως εσωτερικά (Salavuo, 2006).

Η μάθηση της μουσικής στο Web 2.0 συμβαίνει σε άτυπα πλαίσια και δεν συνδέεται κατ' ανάγκη με τα σχολικά προγράμματα σπουδών μουσικής (Ruismäki & Juvonen, 2009). Ο «μαθητής» ξεκινά τα «μαθήματα» με δική του πρωτοβουλία και προχωρά στο δικό του προσωπικό ρυθμό. Δηλαδή, ίσως ο λόγος που οι μαθητές μας αγαπούν την ψηφιακή μάθηση είναι διότι την ανακαλύπτουν μόνοι τους, την κατακτούν με τη βοήθεια των φίλων τους και την εφαρμόζουν άμεσα. Αυτό καθιστά τη μάθηση ενεργητική, συνεργατική, αναδυόμενη, αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη, διαστάσεις που ίσως δεν χαρακτηρίζουν το τυπικό μάθημα της μουσικής.

Άρα, πρέπει να γίνουμε «e-generation» εκπαιδευτικοί; Αυτό που θα μας σώσει είναι η εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των νέων λογισμικών για τη μουσική γραφή, για τη μουσική δημιουργία; Πρέπει να ακολουθήσουμε μία «τακτική προσαρμογής» ή να προχωρήσουμε σε «ενεργή αντίσταση»; Πρέπει να σκεφτόμαστε την τεχνολογία ως κίνδυνο ή ως ευκαιρία/ πλεονέκτημα/προνόμιο; Και τι είδους πραγματισμό πρέπει να ακολουθήσουμε;

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στα σχολεία, ως επί το πλείστον, χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να κάνουν με διαφορετικούς τρόπους τα ίδια πράγματα που έκαναν στο παρελθόν. Αυτή είναι, στην πραγματικότητα, η πιο ασήμαντη χρήση της τεχνολογίας. Αλλά, αυτό που ουσιαστικά μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία στη μουσική εκπαίδευση είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν νέα και σπουδαία πράγματα που δεν μπορούσαν να κάνουν πριν. Με το YouTube, για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να κοινοποιήσουν τις καλλιτεχνικές ιδέες τους στον κόσμο και να πάρουν ταχεία ανατροφοδότηση. Με εργαλεία όπως το Twitter και τα αδέλφια του, μπορούν να μάθουν λεπτομέρειες από «πρώτο χέρι» αναφορικά με γεγονότα που εκτυλίσσονται σε όλο τον κόσμο, από συναυλίες μέχρι ακτιβισμό. Με τα mashups και τις συναφείς τεχνικές, μπορούν να συνδυάσουν και να επεξεργαστούν πηγές δεδομένων με νέους τρόπους. Στη γνωστική οικολογία του Web 2.0., τα σχολεία και τα ωδεία μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση της δημιουργίας

υποστηρικτικών δομών μάθησης, μέσα από ψηφιακά σενάρια μάθησης και σε υβριδικά περιβάλλοντα άτυπης μάθησης (Salavuo, 2006). Μέσα από τις διαδικτυακές κοινότητες διδασκαλίας-μάθησης το ωριαίο εβδομαδιαίο μάθημα της μουσικής μπορεί να γίνει δίωρο, τρίωρο κ.ο.κ. και να προσφέρει μουσικές εμπειρίες πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας και πέρα από τις μορφές της τυπικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, ο ψηφιακός κόσμος φέρνει επίσης και συγκεκριμένα προβλήματα: παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, ζητήματα συναισθηματικής ασφάλειας, ψυχικής ισορροπίας καθώς και πνευματικής ιδιοκτησίας. Υπάρχει ανησυχία αν τα πανανθρώπινα ιδανικά και οι αξίες θα επιβιώσουν την εποχή του Διαδικτύου. Αλλά τέτοιες ανησυχίες υπήρχαν σε κάθε ιστορική στιγμή με μεγάλες αλλαγές και ανατροπές. Σίγουρα πρέπει να έχουμε τα μάτια μας ανοιχτά, πιο ανοιχτά από κάθε άλλη φορά. Κατά την άποψή μου, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, και όχι μόνο, θα πρέπει να επικεντρωθούν σε τέτοια θέματα. Επιπροσθέτως, η άκριτη χρήση των ΤΠΕ που χαρακτηρίζει τις τεχνοκρατικές πολιτικές για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν μπορεί να εγγυηθεί το ήθος στη μουσική συμπεριφορά και την προσωπική και κοινωνική αρμονία.

Φαίνεται προφανές ότι τα νέα μουσικά περιβάλλοντα θέτουν νέα ζητήματα στη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής. Αλλά το θέμα δεν είναι να προσδοκούμε σε μία τάξη με μαθητές που χρησιμοποιούν τα κινητά τους τηλέφωνα (υπό την προϋπόθεση ότι τα διαθέτουν) ή οποιαδήποτε άλλη παρόμοια συσκευή για μουσικές δραστηριότητες. Ακόμη και αν αυτό θα ήταν εφικτό, ποιος θα ήταν ο εκπαιδευτικός-μουσικός σκοπός; Η γενικόλογη εξαγγελία ότι η ψηφιακή τεχνολογία είναι η απόλυτη καινοτομία της μουσικής εκπαίδευσης απλώς καταδεικνύει την έλλειψη ενός κατάλληλα καθορισμένου προσανατολισμού. Το επιχείρημα ότι οι προηγούμενες μουσικές πρακτικές είναι παρωχημένες δεν είναι πειστικό για την «ψηφιοποίηση» του μαθήματος μουσικής. Επιπλέον, η αντίληψη της τεχνολογίας απλά ως ένα εργαλείο είναι ανεπαρκής, διότι πρέπει να καταλάβουμε πώς λειτουργεί όταν μετασχηματίζει την προϋπάρχουσα τάξη στην ανθρωπότητα και το περιβάλλον. Η εξουσία στα κουμπιά μιας μηχανής δεν μπορεί να συμπληρώσει το έλλειμμα της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν λύνουν από μόνες τους το ζήτημα της προετοιμασίας των μαθητών για τη ζωή.

Αν οι προηγούμενες προσπάθειες των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη μουσική έχουν αποδειχθεί ανεπιτυχείς, η λύση δεν είναι να καταφύγουμε στα ψηφιακά μέσα κάτω από τον μανδύα της καινοτομίας. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση αποκτά σημασία στο σημείο όπου γίνεται εντός σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ένας υγιής πραγματισμός αναφορικά με την ελευθερία ή την υποταγή στην τεχνολογία είναι αυτός που αναζωογονεί την αντίληψη και τη δημιουργία με κριτικά φίλτρα. Και μία τέτοια θεώρηση εκφράζει ουσιαστικά και τη φύση της μουσικής εμπειρίας.

Εξάλλου, καμία τεχνολογία δεν μπορεί να μετασχηματίσει τα εκπαιδευτικά συστήματα από μόνη της. Όσο δεν ωφελεί να υποταχθούμε σε μία λογική που διακηρύσσει ότι τα νέα μέσα μουσικής επικοινωνίας είναι υπεύθυνα για την μουσική απομόνωση των ανθρώπων άλλο τόσο δεν ωφελεί να εξυμνούμε ή να καθαγιάζουμε κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές μουσικές πρακτικές που είναι τεχνολογο-κεντρικές. Ο Trevor Thwaites (2014) κάνει μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση όταν

σχολιάζει πως η ένταξη των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής μοιάζει ενίοτε ως τεχνολογική εκπαίδευση παρά ως μουσική εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της σημερινής, αναπτυγμένης τεχνολογικά κοινωνίας, η έννοια του γραμματισμού έχει πολιτισμικές, κοινωνικές, γνωστικές και ηθικές διαστάσεις. Ο ψηφιακός μουσικός γραμματισμός φορά σε γνώσεις και δεξιότητες για τις νέες τεχνολογίες και, ειδικότερα τη ψηφιακή μουσική κουλτούρα της εποχής μας. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουν τα νέα μέσα επικοινωνίας και να προχωρήσουν, πέρα από το χρηστικό πλαίσιο των τεχνολογιών, στις νέες ορίζουσες της μουσικής κουλτούρας. Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς. Αν η τεχνολογία είναι ο τρόπος, η παιδαγωγική είναι πάντα η λειτουργία. Πρέπει να αναρωτηθούμε γιατί θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία για τη μουσική μάθηση πριν συζητήσουμε το πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί. Σε κάθε περίπτωση, δεν πρέπει να πράξουμε με σπασμωδικές κινήσεις διότι έτσι κινδυνεύουμε να πάρουμε λάθος κατεύθυνση.

Στα Μονοπάτια του Πολυτροπικού Μουσικού Γραμματισμού

Στη σημερινή εποχή που τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ έχουν κυριεύσει τη ζωή μας -σε προσωπικό, πολιτικό, οικονομικό, αισθητικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο- οι διαστάσεις του μουσικού γραμματισμού είναι ποικίλες, πολύπλοκες και πολυτροπικές (Barton, 2013). Η πολυτροπικότητα έχει οριστεί από τους Kress και van Leeuwen (2001: 20) ως «η χρήση των διαφόρων σημειωτικών τρόπων στο σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος, καθώς και στις ιδιαίτερες διαδικασίες με τις οποίες συνδυάζονται αυτοί οι τρόποι». Οι ίδιοι διευκρινίζουν ότι για τον γραμματισμό η γλώσσα είναι μόνο ένα από τα πολλά επικοινωνιακά κανάλια και ότι τα νοήματα διανέμονται, ερμηνεύονται και ανακατασκευάζονται μέσω πολλών αναπαραστάσεων. Συνεπώς, και η μουσική έκφραση και επικοινωνία μπορούν να μεταφέρονται μέσω ενός μόνο τρόπου ή μέσω ενός συνδυασμού τρόπων.

Ο πολυτροπικός γραμματισμός περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να δομήσει νόημα σε όλο το φάσμα της επικοινωνίας. Δεν αφορά αποκλειστικά σε γλωσσικά επιτεύγματα (Jewitt, 2008: 241), αναφέρεται στη δόμηση νοήματος σε πολυμεσικά κείμενα και περιλαμβάνει την πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή πολυμεσικών κειμένων, καθώς την αλληλεπίδραση με αυτά, ενώ συνεπάγεται την ερμηνεία και την κριτική τους εξέταση (Walsh, 2010).

Με τα σημερινά δεδομένα, στην εποχή του WWW, οι θεωρίες της πολυτροπικότητας μελετούν το πώς αναδύεται και δομείται το νόημα μέσα στα σύγχρονα διαδραστικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Ακόμα, μελετούν τις διαφορές ανάμεσα στα παραδοσιακά κείμενα και στα ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα. Οι διαφορές είναι υπαρκτές. Η ακρόαση ενός τραγουδιού από ένα CD δεν είναι λειτουργικά ίδια με την ακρόαση-θέαση του ίδιου τραγουδιού μέσα από ένα μουσικό βίντεο. Τα πολυτροπικά κείμενα ακολουθούν διαφορετικές συμβάσεις και απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες για τη χρήση τους. Έτσι, όλο και περισσότεροι αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα του πολυτροπικού γραμματισμού καθώς τα μονοτροπικά συστήματα ολοένα και λιγοστεύουν ενώ οι περισσότερες μορφές της μαζικής κουλτούρας είναι πλέον πολυτροπικές.

Επίσης, ας μην ξεχνάμε ότι πολλές μορφές έκφρασης και πρόσληψης της μουσικής ήταν ανέκαθεν πολυτροπικές. Τα τραγούδια αποτελούν μία πολυτροπική μορφή, ένα πάντρεμα της μουσικής με τον λόγο. Ο χορός επίσης είναι μία πολυτροπική μουσική έκφραση ενώ στην όπερα, η πολυτροπικότητα είναι πολυεπίπεδη. Ανάλογα πολυτροπική είναι και η παρακολούθηση κάθε συναυλίας. Στο μάθημα της μουσικής, η κατανόηση και ερμηνεία της μουσικής είναι πολυτροπική όταν τα παιδιά δημιουργούν ηχοεικόνες ή επινοούν τραγούδια, όταν χρησιμοποιούν, λόγου χάρη, λέξεις και κινήσεις σε μία ραπ δημιουργία. Άρα δεν ξεκινάμε από το μηδέν. Αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές για να γίνουν κριτικοί «αναγνώστες» σε ένα πολύ ευρύτερο φάσμα μουσικών σημείων και συμβόλων, και να μελετήσουμε την ανάγκη για έναν νέο πολυτροπικό αισθητικό γραμματισμό, καθώς τα πολυτροπικά αντικείμενα έχουν διαμορφώσει τη δική τους αυτόνομη αισθητική.

Πολυτροπικά μουσικά αντικείμενα αποτελούν τα βιντεοπαιχνίδια, τα μουσικά βίντεο, οι τηλεοπτικές εκπομπές, τα μουσικά βίντεο των ίδιων των μαθητών (εντός και εκτός σχολείου) και τα softwares (για μουσική δημιουργία, remix και mashups). Αυτές οι περιοχές παρέχουν πρωτοφανείς ευκαιρίες για μουσικές εμπειρίες. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές ηλικίας 3 έως 16 ετών, χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στρατηγικών για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, μεταξύ των οποίων είναι και τα πολυτροπικά μουσικά κείμενα (βλ. Walsh, 2010). Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με πολυτροπικά περιβάλλοντα (ενασχόληση με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο για ψυχαγωγικούς λόγους, μουσικά βίντεο για την ακρόαση μουσικής) και έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι ελκύονται από αυτά καθώς συνδυάζουν εικόνα, κινούμενη εικόνα, ήχο, μουσική και γραφικά (Thwaites, 2014· Trainor et al., 2010· Livingstone, 2006· Capaldo & Bennett 2011· Κουτσογιάννης, 2011· Τσάμη, 2012). Προτιμούν τα μουσικά βίντεο παρά να ακούν τη μουσική χωρίς οπτικό υλικό και ο λόγος για αυτό πιθανόν να είναι ότι στο βίντεο βλέπουν τους καλλιτέχνες της μουσικής και αυτό αυξάνει τη φυσική τους διέγερση, κάτι που το βιώνουν θετικά. Επιπλέον, οι νέοι αισθάνονται ότι τα οπτικά στοιχεία μεταφέρουν ερμηνείες και το νόημα των τραγουδιών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με την απλή ακρόαση μουσικής (Hansen & Hansen, 2000).

Πιστεύω ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να μην έχει προβληματιστεί για το πώς να βοηθήσει τους μαθητές του να διαχειριστούν κριτικά τα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα. Δυστυχώς, όμως, ο γραμματισμός στα media και στα μουσικά βίντεο είναι εκτός του περιεχομένου των ΠΣ μουσικής με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν τα εργαλεία για να σκέφτονται κριτικά αναφορικά με όσα προσλαμβάνουν, ούτε να είναι σε θέση να στοχαστούν για το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό τους περιεχόμενο καθώς και για το πλαίσιο στο οποίο δημιουργούνται και παρουσιάζονται Δεν έχουν αναπτυχθεί μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα πολυτροπικά περιβάλλοντα εντός των οποίων οι μαθητές δομούν τις μουσικές τους ταυτότητες και αναπτύσσονται μουσικά. Ίσως ο λόγος για αυτή την ολιγωρία είναι αυτά τα περιβάλλοντα είναι σχετικά πρόσφατα φαινόμενα ή ίσως είναι διότι θεωρούνται ευτελή. Αλλά παρόλο που το σχολείο δεν εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού, οι μαθητές τις αναπτύσσουν είτε με δική τους προσπάθεια είτε μέσα από ανταλλαγή γνώσεων και

πληροφοριών με συνομηλίκους. Το ζήτημα όμως είναι τι μαθαίνουν και πώς χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση. Σε αυτό το πεδίο υπάρχει ένα ερευνητικό κενό.

Συνολικά, η μουσική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα του πολυτροπικού μουσικού γραμματισμού, πρέπει να εξετάσει ζητήματα «οικολογίας των μέσων επικοινωνίας», φιλοσοφίας της τεχνολογίας, τις θεωρίες των ΜΜΕ, καθώς και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των τεχνολογικών εργαλείων. Παράλληλα, εγείρονται ζητήματα κοινωνικά (βία, κοινωνικοποίηση), αισθητικά (τεχνο-αισθητική, αισθητική της ψηφιακής μουσικής, η αισθητική των ΜΜΕ και της ψυχαγωγίας), πολιτικά (εξουσία και προπαγάνδα), γνωστικά (κατανόηση των οικονομικών παραμέτρων), προσωπικά (η μουσική εμπειρία στα ψηφιακά περιβάλλοντα, η επίδραση στον ψυχισμό των μαθητών, καταναλωτισμός, δημιουργική έκφραση μέσα από τη χρήση των νέων μέσων), πολιτισμικά (κυρίαρχη κουλτούρα, ζητήματα πολιτιστικής ηγεμονίας) και διεπιστημονικά (οπτικός γραμματισμός, γραμματισμός στα media κ.ά.).

Εν ολίγοις, οι διαδικασίες σε όλα τα καλλιτεχνικά μαθήματα γίνονται όλο και περισσότερο πολυτροπικές (Jewitt, 2008) και τεχνολογικές (Street, 2008). Συνεπώς, πρέπει να διερευνηθεί πώς συγκλίνουν οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας και πώς αυτό μπορεί να ενδυναμώσει την ποιότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Αν δεν αναγνωρίσουμε αυτές τις συνιστώσες, τότε η ανάπτυξη του γραμματισμού θα συνεχίσει να περιορίζεται σε δεξιότητες που μπορούν αξιολογηθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας αποτελούν μία πραγματικότητα που δεν μπορούμε να αγνοούμε, όπως δεν μπορούμε επίσης να αγνοούμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι χρησιμοποιούν τα νέα μέσα στον ελεύθερο χρόνο τους.

Μουσικός Γραμματισμός και Κριτική Παιδαγωγική

Σήμερα, η κοινωνία, ο πολιτισμός, τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, όλα αυτά αποτελούν φορείς της γνώσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Kincheloe, 2005). Έχει υποστηριχθεί ότι στη μεταμοντέρνα κοινωνία, όλο και περισσότεροι άνθρωποι είναι λειτουργικά αναλφάβητοι καθώς βασίζονται μόνο σε πηγές από τα ΜΜΕ και δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν πώς τα ΜΜΕ επηρεάζουν τις αναγνώσεις τους για τον κόσμο (Felluga, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη μας αυτό το δεδομένο, είμαστε υποχρεωμένοι να επανεξετάσουμε τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και τα ΠΣ στη μουσική εκπαίδευση. Τα νέα μουσικά περιβάλλοντα και οι τεχνολογικές εξελίξεις εγείρουν κρίσιμα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ερωτήματα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής.

Με τα σημερινά δεδομένα όπου οι μαθητές βομβαρδίζονται από γνώσεις και πληροφορίες, το Σχολείο καλείται να τους στηρίξει να αμφισβητούν ή να υποδέχονται κριτικά κάθε γνώση και πληροφορία. Στη φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής οι μαθητές -όπως και οι εκπαιδευτικοί- θα αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Ποιος αποτιμά αυτή τη γνώση ως σημαντική; Ποιον υπηρετεί η αφομοίωση αυτής της γνώσης και γιατί παρουσιάζεται με αυτόν τον τρόπο; Αυτή η γνώση στοχεύει σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα; Η αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων απαιτεί περισσότερο από ένα νέο τρόπο σκέψης. Απαιτεί, μάλλον, την πλήρη αναδιάρθρωση των σχολείων καθώς και την επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών.

Στη φιλοσοφία της Κριτικής Θεωρίας, η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα· είναι ιδεολογικά φορτισμένη (McLaren, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που συντάσσονται με τις μεθόδους της Κριτικής Θεωρίας και Παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται ότι οι πρακτικές τους στις αίθουσες διδασκαλίας έχουν πολιτικές-ιδεολογικές επιπτώσεις και έχουν επίγνωση των επιπτώσεων αυτών καθώς είναι και οι ίδιοι συμμέτοχοι σε αυτές. Προσπαθούν, ακόμα, να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ζωή τους δεν είναι προκαθορισμένη και ότι οι ίδιοι μπορούν να δράσουν για να παρέμβουν στις ζωές τους, δημιουργώντας δυνατότητες για τον εαυτό τους.

Τα θεμέλια για την Κριτική Παιδαγωγική έθεσε ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Paulo Freire (1973) που τόνισε ότι ο στόχος για μία κοινωνία ισότητας, αλληλεγγύης και δικαιοσύνης προϋποθέτει άτομα με ικανότητα να σκέφτονται και να δρουν κριτικά, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η οδός για αυτόν τον στόχο είναι η εκπαίδευση. Ο ίδιος σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, εξ ορισμού, φορείς ηθικών αξιών και πολιτικών ιδεολογιών και προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να είναι στοχαστικοί και αναλυτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής ενθαρρύνουν τους μαθητές στην αμφισβήτηση των κληροδοτημένων επιστημολογικών, αξιολογικών και πολιτικών θέσεων της κυρίαρχης κουλτούρας (McLaren, 2011). Οι ίδιοι είναι αντι-ηγεμονικοί: κάνουν τις επιλογές τους αλλά δεν τις επιβάλλουν.[3] Αναστοχάζονται διαρκώς για τις στάσεις τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους, με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς, και διαμορφώνουν διδακτικές-μαθησιακές συνθήκες όπου η γνώση αναδύεται μέσα από τη συνείδηση και συνεπάγεται την κριτική στάση στην πραγματικότητα. Έχουν επίγνωση των δυνάμεων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εμπειρίας, αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και αντιστέκονται στη διαιώνιση στερεοτύπων (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997· McLaren, 1995).

Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να εισάγουμε την ιδέα του κριτικού μουσικού γραμματισμού. Με όρους κριτικής, ο γραμματισμός θα βοηθήσει τους μαθητές τους να βλέπουν τα πράγματα μη-δογματικά και να γίνουν ικανοί να αναλύουν τις διαδικασίες δόμησης νοημάτων. Οι πρακτικές του κριτικού μουσικού γραμματισμού από την άποψη του πολιτισμικού πλαισίου, και μέσω της τεχνολογίας στον ψηφιακό κόσμο, αφορά στη συνειδητοποίηση και κριτική εκτίμηση των τρόπων που υπάρχει και συμβαίνει η μουσική.

Στον κριτικό μουσικό γραμματισμό, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει το υπόβαθρο των δυτικοκεντρικών αξιών στη μουσική εκπαίδευση

---

[3] Για παράδειγμα, ένα ποπ τραγούδι, μια τηλεοπτική εκπομπή ή ένα βίντεο της Madonna είναι προτιμότερο να προσεγγίζεται «αντικειμενικά» (ουδέτερα, περιγραφικά) και να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει για περαιτέρω ερμηνεία, κριτική ανάγνωση και για την διεύρυνση του ορίζοντα των μαθητών. Δηλαδή, μπορούμε να μελετήσουμε ένα βίντεο της Madonna ή την ταινία *Jaws* όχι συζητώντας για το αν είναι καλά ή κακά, αλλά βάσει της επίδρασή τους στους μαθητές. Και από αυτή την άποψη, τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας έχουν την ίδια αξία με ένα μουσικό έργο του Mozart. Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να προχωρήσουμε σε ένα πιο απαιτητικό επίπεδο όπου θα διαπραγματευτούμε το ζήτημα των αισθητικών και πολιτισμικών αξιών εστιάζοντας σε ιδεολογίες. Η περίπτωσης «Madonna», λόγου χάρη, έχει μεγάλο ενδιαφέρον για να συζητηθεί το είναι καλή τραγουδίστρια ή καλή χορεύτρια, είτε καλός γνώστης των μέσων ενημέρωσης είτε fashion icon είτε πρότυπο του μετα-φεμινισμού είτε όλα τα παραπάνω;

(McLaren, 2011), φροντίζει ώστε το μάθημα της μουσικής να έχει νόημα στην καθημερινότητα των μαθητών και ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε κριτικές συζητήσεις για τη μουσική. Καθώς όλα όσα οι μαθητές βιώνουν σήμερα έξω από το σχολείο επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης στην τυπική τάξη, ο Abrahams (2005: 62) υποστηρίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί «να σπάσει τους φραγμούς που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές απολαμβάνουν να ακούν εκτός σχολείου και στη μουσική που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να τους διδάξουν». Ο ίδιος περιγράφει πώς τα στερεότυπα που αφορούν διαφορετικά είδη μουσικής και μουσικών (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών μουσικής) μπορούν να καταλυθούν μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επίσης, προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε όποιο πλαίσιο και αν διδάσκουν και σύμφωνα πάντα με την Κριτική Παιδαγωγική, πρέπει να διερωτώνται: 1) Ποιος είμαι; 2) Ποιοι είναι οι μαθητές μου; 3) Τι θα μπορούσαν να γίνουν; και 4) Τι θα μπορούσε να γίνουμε μαζί; (Abrahams 2005: 63).

Στη μελέτη της μουσικής κουλτούρας αυτό ισοδυναμεί με την κατανόηση της θέσης του ατόμου μέσα σε δομικά συστήματα της οικονομίας και της πολιτικής και, ως εκ τούτου, σχετίζεται με ζητήματα εξουσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (McLaren, 1995). Το ίδιο το ρεπερτόριο που θα επιλέξουμε για τη διδασκαλία-μάθηση της μουσικής ενσταλάζει κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Επ' αυτού, ο Bowman θέτει ένα κρίσιμο ερώτημα: «Τι είδους μουσικές, αξίες, ιδέες και άνθρωποι αποκλείονται από τις πρακτικές μας;». Στη θεώρηση του Bowman (2007: 119), ο μουσικός αποκλεισμός οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο, και επειδή η συνείδηση είναι μια λέξη που έχει δυστυχώς περιπέσει σε αχρηστία σε έναν πολιτισμό που ασχολείται με το υλικό κέρδος, επιτρέψτε μου να είμαι σαφής τι εννοώ με τον όρο. Δανείζομαι την προσέγγιση του Haynes (2009) και καταλήγω ότι η συνείδηση είναι ένας τρόπος σκέψης μέσα από τον οποίο ψάχνουμε για το νόημα της ζωής και διακρίνουμε το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό. Η συνείδηση διαμορφώνεται από πολλές πηγές: από τις οικογένειες και τους φίλους, από τις θρησκευτικές κοινότητες και, φυσικά, από τα σχολεία. Η συνείδηση μας εμπνέει να δράσουμε για έναν υψηλότερο σκοπό, να κάνουμε ό,τι πρέπει να κάνουμε διότι πιστεύουμε ότι είναι σωστό.

Η πείνα στον κόσμο, οι πρόσφυγες και όλες οι ανθρώπινες τραγωδίες της φτώχειας, της καταπίεσης, της βίας και του ίδιου του πολέμου, όλα αυτά δημιουργούν ανησυχία στα άτομα με συνείδηση. Αυτοί οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων απαιτεί κάτι περισσότερο από την πολιτική και τα χρήματα. Απαιτεί από τους ανθρώπους με συνείδηση να δράσουν (Haynes, 2009). Πώς σχετίζονται όλα αυτά με τη μουσική εκπαίδευση;

Σε αυτή τη λογική, θα ήθελα να προτείνω την ιδέα του μουσικού γραμματισμού της συνείδησης. Η αφετηρία αυτού του γραμματισμού διαφέρει από εκείνη του κριτικού γραμματισμού και ξεκινά με τα εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές μας ώστε να μπορούν να αναλύουν και να κατηγοριοποιούν τις μουσικές πληροφορία. Στηρίζεται στην αρχή ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη τη συνείδηση -τη γνώση του εαυτού, των επιθυμιών και των αναγκών των δικών τους και των άλλων-

για να είναι σε θέση να κατανοήσουν τι μπορεί να σημαίνει και να κάνει η μουσική στη ζωή του ανθρώπου και να αντιληφθούν ότι η μουσική σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Ακόμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να επιλέγουν με συγκεκριμένα κριτήρια τις μουσικές, τα πρόσωπα, τους χώρους και τις συνθήκες για τις μουσικές εμπειρίες που αναζητούν. Ο ορίζοντας αυτού του γραμματισμού είναι η επίγνωση για τις ποικίλες μορφές μουσικής επικοινωνίας, για το πώς οι μουσικές εμπειρίες συμβάλλουν στην αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, και για το πώς η μουσική γίνεται σύμβολο ελευθερίας ή καταστολής, ενότητας ή αποκλεισμού.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η ιδέα του γραμματισμού της συνείδησης πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια ενεργητική δράση του αισθητικού εαυτού μέσω της μουσικής και στο πλαίσιο ποικίλων μουσικών πρακτικών. Η δράση αυτή απαιτεί διαφορετικές μορφές μουσικής κατανόησης και νέες διαδικασίες. Και βέβαια, δεν είναι εύκολο να ενταχθούν όλα αυτά τα στοιχεία στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Είναι πιο εύκολο να διδαχθούν γενικές γνώσεις και τεχνικές γνώσεις (για ένα όργανο ή για το τραγούδι ή για εργασία με τον υπολογιστή) αλλά είναι πιο δύσκολο να διδαχθεί η συνείδηση και ο στοχασμός. Η στοχαστική γνώση και η συνείδηση έχει ως πρότυπο ή κριτήριο την προσωπική εξέλιξη και είναι κάτι που πρέπει να επιδιώξουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους. Αυτό που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να τους στηρίξει στο να καταστεί αυτό με συνέπεια και με συστηματικό τρόπο.

Ενδεικτικά, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να μιλήσουν ή να γράψουν για τις μουσικές εμπειρίες τους εκτός σχολείου, να στοχαστούν αναφορικά με τα συναισθήματά τους και τη μουσική τους ταυτότητα. Μπορεί επίσης να τους ζητήσει να συγκρίνουν τις εμπειρίες τους και να δημιουργήσουν μία λεπτομερή εθνογραφία της μουσικής της κοινωνικής σχολικής τους ομάδας. Ακόμα, μπορεί να στρέψει την προσοχή τους στη σχέση της μουσικής με τον ακτιβισμό και σε καλλιτέχνες που συνασπίστηκαν με κινήματα για την καταπολέμηση της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η κριτική σκέψη πρέπει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του στοχαστικού μουσικού γραμματισμού. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης θα προάγουν μία στάση ευθύνης σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη μουσική και τη συνειδητοποίηση της αξίας της ελεύθερης μουσικής έκφρασης.

Κατά την άποψή μου, αυτό που πάνω από όλα πρέπει να κάνουμε είναι να γίνουμε εμείς οι ίδιοι το αντικείμενο της έρευνάς μας, σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας. Να στοχαστούμε. Να αναρωτηθούμε για τις καταναλωτικές μας συνήθειες, να συνειδητοποιήσουμε ότι και εμείς είμαστε μέρος της μαζικής κουλτούρας. Να καταλάβουμε πόσο αντιφατικό είναι να κατηγορούμε τη μουσική βιομηχανία για χειραγώγηση και να μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος από την απόλαυση που βιώνουμε από τη μουσική οφείλεται στις πρακτικές της. Ειδικά, εμείς οι μουσικοί δίνουμε συνέχεια δείγματα φετιχισμού όταν συλλέγουμε μανιωδώς δίσκους βινυλίου ή CDs, όταν κρατάμε τα αποκόμματα εισιτηρίων από τις συναυλίες, όταν αγοράζουμε μουσικά όργανα μόνο και μόνο για να δημιουργήσουμε ένα προσωπικό μουσείο.

Δεν υποστηρίζω ότι είναι αδικαιολόγητη η ανησυχία για τις επιπτώσεις των νέων μέσων επικοινωνίας στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών και των νέων, στις ταυτότητες και στις μουσικές τους ταυτότητες. Απλά διαπιστώνω ότι όταν

τα παιδιά καταλήγουν να μισούν το μάθημα της μουσικής, εμείς κατηγορούμε με ευκολία την τηλεόραση ή τη δημοφιλή μουσική. Αλλά είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τη μουσική, και όχι οι δικές μας, αυτές που επηρεάζουν την προθυμία τους να αναγνωρίσουν την αξία της μουσικής παιδείας και να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες προοπτικές για τη δια βίου ενασχόλησή τους με τη μουσική.

Τελικές σκέψεις

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να συνοψίσω τις βασικές πτυχές που διαπραγματεύτηκα στην ομιλία μου και να συνοψίσω τα κύρια επιχειρήματά μου:

- Σήμερα, υπάρχει περισσότερη μουσική γύρω μας από ποτέ. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη μουσική για να δώσουν νόημα στον εαυτό τους και τον κόσμο τους. Στη μουσική εκπαίδευση κάθε ατόμου περιλαμβάνονται ποικίλες εμπειρίες εντός και κυρίως εκτός θεσμικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Οι μαθητές ακούνε συστηματικά τη μουσική της αρεσκείας τους, χορεύουν, βλέπουν μουσικά βίντεο και ταινίες, και παίζουν μουσική μέσα από βιντεοπαιχνίδια. Η νέα γενιά παρακολουθεί τις εξελίξεις στη μουσική, γνωρίζει στοιχεία για πολλούς καλλιτέχνες και πολλά μουσικά είδη, απομνημονεύει στίχους τραγουδιών από διάφορες γλώσσες, θαυμάζει τη μουσική δημιουργία και επιδίδεται σε παθιασμένες συζητήσεις για τη μουσική. Συνδετικός κρίκος είναι η κουλτούρα και η κοινή κατανάλωση μουσικής μέσα από τα περιβάλλοντα μαζικής επικοινωνίας.
- Στη σκέψη του μεταμοντερνισμού, τα νοήματα είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένα. Από αυτή την άποψη, στο μάθημα της μουσικής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πολλαπλά νοήματα και τις ερμηνείες που φέρουν οι μαθητές από τις διάφορες πρακτικές γραμματισμού τους εκτός του σχολείου. Αν μουσικές εμπειρίες έχουν αλλάξει, τότε η λογική μάς λέει ότι πρέπει να αλλάξει ανάλογα και ο τρόπος που διδάσκουμε μουσική. Δεδομένης της πανταχού παρουσίας της μουσικής στη ζωή, οι μαθητές μας χρειάζονται τα εργαλεία, τον λειτουργικό μουσικό γραμματισμό, για να γνωρίσουν και να βιώσουν τη μουσική σε όλες τις εκφάνσεις της.
- Οι μαθητές έχουν άλλα κίνητρα και διατηρούν το ενδιαφέρον τους όταν μαθαίνουν τα τραγούδια και τη μουσική που τους αρέσει. Και όταν η μουσική είναι πιο κοντά στο μαθητή μεγαλώνει η ομορφιά και ο πλούτος της. Δεν θα ήταν σημαντικό εάν θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τη μουσική στη σχολική τάξη όπως υπάρχει, χρησιμοποιείται, λειτουργεί και βιώνεται στην καθημερινή ζωή των μαθητών μας; Η αξιοποίηση των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών πρέπει να τεθεί σε προτεραιότητα για το μάθημα της μουσικής. Η σχολική χρονιά δεν πρέπει να αρχίζει με τον εκπαιδευτικό μουσικής να διδάσκει αλλά να μαθαίνει: να γνωρίσει τους μαθητές του, τις αντιλήψεις τους για τη μουσική, τις μουσικές τους ταυτότητες.
- Η παραδοσιακή αντίληψη ότι κάποιος έχει μουσική παιδεία -είναι μουσικά εγγράμματος- όταν γνωρίζει σημαντικά μουσικά έργα τέχνης έχει χάσει την ισχύ της. Το νέο στοιχείο είναι αν κάποιος γνωρίζει πώς η μουσική υπάρχει στη ζωή του, αν αλλάζει την κοσμοθεωρία του και με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό.
- Η μουσική εκπαίδευση συμμετέχει στη διαιώνιση των ιδεολογιών για την αξία της μουσικής. Ενώ οι σημερινοί μαθητές, στη συντριπτική πλειονότητα, ενδιαφέρονται για διάφορα είδη της δημοφιλούς μουσικής και πολύ λιγότερο για την κλασική μουσική, η μουσική εκπαίδευση, και στο σχολείο και στο ωδείο, στηρίζεται κυρίως στη λόγια δυτική παράδοση. Η ιδεολογία της υπεροχής της κλασικής μουσικής

συνάδει με αυτή των ανώτερων μορφωτικά και οικονομικά τάξεων (δεδομένου ότι πολλά από τα παιδιά αυτών των τάξεων σπουδάζουν σε ωδεία και είναι εξοικειωμένα με την κλασική μουσική).

- Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η μουσική ποικιλομορφία συστήνουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Τα νέα ακουστικά και μουσικά περιβάλλοντα, οι νέες ορίζουσες στη φύση της μουσικής εμπειρίας αλλά και στις μουσικές διαδικασίες ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικής, ο σύγχρονος τρόπος ζωής που κατακλύζεται από ηχητικές-μουσικές πληροφορίες από μία πληθώρα media, όλα αυτά μας υποχρεώνουν να θέσουμε νέες προτεραιότητες στο μάθημα της μουσικής. Στον σημερινό κόσμο των multimedia, η στενή έννοια του γραμματισμού δεν προετοιμάζει τους μαθητές να έχουν πρόσβαση ή να αξιολογούν τους μυριάδες τρόπους που προσφέρεται η μουσική. Σε αυτό το πλαίσιο, η Παιδαγωγική του Πολυγραμματισμού είναι μία μεθοδολογία που πληροί τα κριτήρια για μία σύγχρονη μουσική εκπαίδευση.

- Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις νέες πρακτικές γραμματισμού ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να προσδιορίζουν τον σκοπό, την αυθεντικότητα και την ιδεολογία των πολυτροπικών κειμένων και των μηνυμάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή.

- Η σημερινή πραγματικότητα δείχνει ότι παρόλο που με την τεχνολογική πρόοδο έχουμε τελειοποιήσει τη χρήση των υλικών, δεν έχουμε βελτιώσει ανάλογα τη συνείδησή μας. Δεν υπάρχει περίπτωση καμία μεταρρύθμιση να πετύχει αν δεν απεγκλωβιστούμε από την παγίδα της εποχής του Διαφωτισμού.

- Βιώνουμε μία περίοδο μετασχηματισμού αξιών, και δεν έχουμε το χρόνο και τις γνώσεις για να συνειδητοποιήσουμε τις διαδικασίες και τις μετασχηματιστικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις ζωές μας. Αυτό μεγαλώνει την ευθύνη μας απέναντι στην εκπαίδευση, την κοινωνία και στον πολιτισμό. Συνεπώς, δεν έχουμε άλλη επιλογή από εκείνη της προσεχτικής μελέτης των όρων της εκπαίδευσης, της επίγνωσης του ρόλου μας, της αυτοκριτικής, και της συνεχούς αναζήτησης της ουσίας της συνείδησης.

- Είναι ζωτικής σημασίας πλέον ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών με επίκεντρο την κοινωνική εμπειρία. Σε αυτά τα προγράμματα θα ενσωματώνονται μορφές εμπειρίας τέτοιες που και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα αποκτούν επίγνωση των πρακτικών της κυρίαρχης κουλτούρας και θα είναι ικανοί να τηρούν κριτική στάση σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτά τα προγράμματα θα βασίζονται σε τρία βασικά στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής: στη στοχαστική κριτική εξέταση των πατροπαράδοτων ιδεολογιών, στη χειραφέτηση από διδάγματα και δόγματα που επιβάλλονται με τη σφραγίδα της νομιμοποίησης και στην προσπάθεια για μια δίκαιη κοινωνία.

- Για να προετοιμαστούν οι μαθητές για να γίνουν ηθικοί υπεύθυνοι πολίτες θα πρέπει να τους δώσουμε ουσιαστικές ευκαιρίες να ασκήσουν και να εφαρμόσουν την ελευθερία και τις αρχές της δημοκρατίας σε μια σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει την κοινή λήψη αποφάσεων, τον εθελοντισμό, την ηθική χρήση του Διαδικτύου, την υπευθυνότητα και την ελευθερία της έκφρασης.

Και μετά από όλα αυτά, τι; Οι Gouzouasis και Bakan (2011) μάς καλούν να προσδιορίσουμε ένα νέο ήθος για το επάγγελμά μας, να προσαρμοστούμε στα νέα μουσικά περιβάλλοντα, και να ενθαρρύνουμε μουσικές δράσεις στην τάξη που δεν

απέχουν από την καθημερινότητα των μαθητών μας. Πάνω από όλα, μας προσκαλούν σε μία κριτική στάση απέναντι στις υπάρχουσες μουσικές πρακτικές. Αν δεν προχωρήσουμε είναι σαν να κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας. Ο Wayne Bowman συμπληρώνει ότι η ηθικά προσανατολισμένη μουσική εκπαίδευση «εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τεχνικά ζητήματα, και υποβάλει ερωτήματα όπως *πότε-να*, *αν-να*, *σε-ποιον-να* ή *σε τι-βαθμό-να* (*when-to, whether-to, to-whom-to, or to-what-extent-to*). Αν θέλουμε τη μουσική στην εκπαίδευση για όλους, η συμβολή της σε μη-τεχνικές ικανότητες σαν αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για να την αξιώσουμε» (Bowman, 2012: 33).

Επιστρέφοντας στο καυτό ζήτημα του ρεπερτορίου, αυτό που μπορώ να σχολιάσω είναι πως με την κλασική μουσική τα πράγματα ήταν εύκολα: ήταν «καλή» μουσική, κατάλληλη για να τη διδάξουμε. Αν ανοίξουμε το ρεπερτόριο σε άλλα είδη και σε άλλες εποχές, το ζήτημα του τι συνιστά «καλή μουσική» έρχεται πάλι στο προσκήνιο. Αλλά αυτή η συζήτηση θα είναι γόνιμη και ίσως από αυτή προκύψουν νέα μοντέλα για την ανάλυση και αξιολόγηση της μουσικής. Είναι γεγονός ότι οι απαντήσεις μπορεί να μεροληπτούν υπέρ του ενός ή του άλλου είδους. Αλλά οι εκπαιδευτικοί που δέχονται μια μόνο συγκεκριμένη πτυχή της μουσικής και απορρίπτουν τις άλλες δεν είναι σε θέση να στηρίξουν μία ολιστική μουσική παιδεία.

Είναι γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να υιοθετηθούν νέες ιδέες. Υπάρχει απροθυμία από πολλούς, που ενίοτε είναι δικαιολογημένη. Υπάρχει αμηχανία για τα νέα μέσα και φόβοι για την επίδραση αυτών στον ψυχισμό των μαθητών και στην σωστή τους ανάπτυξη. Υπάρχει το αίσθημα της ασφάλειας που νιώθουν όσοι βασίζονται στις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες, και διδάσκουν με τους τρόπους που οι ίδιοι διδάχθηκαν μουσική («ωδειακό» πρότυπο). Αλλά σήμερα, θα χαρακτηρίζαμε με ευκολία «οπισθοδρομικούς» τους μουσικούς και τους δασκάλους μουσικής του παρελθόντος που μπορεί να αντιμετώπισαν με καχυποψία ή να αγνόησαν εφευρέσεις, όπως το πιάνο ή την τεχνολογία της μουσικής ηχογράφησης ή το συνθεσάιζερ.

Και αναφορικά με τα μεθοδολογικά μας εργαλεία, θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι πριν από κάποια χρόνια κάναμε σημαντικά βήματα όταν αντιληφθήκαμε την αξία της βιωματικής-εμπειρικής διδασκαλίας-μάθησης, της συνεργατικής μάθησης, μεταξύ άλλων, διαστάσεις που είχαν υποδείξει ο Dewey και ο Vygotsky αντίστοιχα πριν από 100 και πλέον χρόνια. Θα χρειαστούμε άλλα 100 χρόνια για να συνειδητοποιήσουμε την αξία των άτυπων μορφών μάθησης, για να παραδεχτούμε ότι τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν την πραγματικότητα στην καθημερινότητα των μαθητών μας; Θα χρειαστούμε έναν αιώνα για να καταλάβουμε ότι η ανάπτυξη της μουσικής σκέψης και της μουσικότητας των μαθητών μας δεν περνά απαραίτητα από το δρόμο των θεωρητικών γνώσεων;

Αλλά η εκπαίδευση δεν είναι στοίχημα που κάνουμε προβλέψεις για το αν θα πετύχει ή να αποτύχει. Πριν από οποιαδήποτε απόφαση πρέπει να διερευνηθεί αν είναι σοφό να αναθεωρηθούν οι σκοποί της μουσικής εκπαίδευσης και με ποιες προοπτικές. Αυτονόητα, το νέο περιεχόμενο στο μάθημα της μουσικής μπορεί να περιέχει πτυχές του παλιού περιεχομένου, αλλά θα πρέπει να επεκταθεί για να εστιάσει, λόγου χάρη, στην πολύπλοκη φύση του πολυτροπικού μουσικού πολιτισμού. Το παλιό δεν είναι υποχρεωτικά παρωχημένο. Μπορεί να πρέπει να ανανεωθεί και όχι να καταργηθεί. Ως εκ τούτου, το δίλημμα δεν είναι παράδοση ή καινοτομία. Αυτοί οι δύο όροι δεν πρέπει να θεωρούνται ανταγωνιστικοί, και δεν

είναι απαραιτήτως εχθρικοί. Μπορούν να συνυπάρξουν σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης· να είναι σύμμαχοι στον ορίζοντα του πλουραλισμού της μουσικής παιδείας. Κατά την άποψή μου, και σε μια αναλογία με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δεν πρέπει να κάνουμε format στον σκληρό δίσκο του εκπαιδευτικού μας συστήματος επειδή έχει τόσα πολλά κατεστραμμένα αρχεία. Πρέπει πρώτα να κάνουμε back-up στα «καλά» αρχεία για να συνεχίσουμε αποτελεσματικά.

Το μάθημα της μουσικής πρέπει να απεγκλωβιστεί από τον φορμαλισμό που επικεντρώνεται στις βιογραφίες των συνθετών, σε ιστορικά στοιχεία, και στη θεωρία της μουσικής, πρέπει να σταματήσει να αξιώνει μία επιβαλλόμενη αισθητική (ο θαυμασμός των κλασικών μουσικών έργων) και να έχει ως αξίωμα ότι το διαφορετικό αισθητικό γούστο είναι δικαίωμα. Πρέπει να μορφοποιηθούν νέα παιδαγωγικά μοντέλα όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ως αφετηρία τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών τους. Συνεπώς, το μάθημα της μουσικής έχει ανάγκη από έναν πραγματισμό εντός του οποίου θα προσδιορίζονται οι βασικές πολιτισμικές του αξίες, πάντα μέσω του διαλόγου, και θα σφυρηλατείται η κατανόηση της μουσικής. Οι μηδενιστικές θεωρίες δεν έχουν καμία θέση. Αν εξακολουθήσουμε να τις υπηρετούμε θέτουμε σε κίνδυνο τη βιωσιμότητα της ίδιας της ιδέας της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση.

Αλλά κάθε αλλαγή προϋποθέτει ενεργά μέλη της μουσικής εκπαιδευτικής κοινότητας· μέλη που αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για αλλαγή, μέλη που είναι πρόθυμα να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, μέλη που καταλαβαίνουν ότι πρέπει να συνεργαστούν για να επιτευχθεί μία ουσιαστική αλλαγή (Silvermann, 2011). Υπό αυτή τη σκοπιά, το Συνέδριο και οι δράσεις της Ε.Ε.Μ.Ε. προσφέρουν το πεδίο για αυτή τη συνεργασία. Το θέμα είναι ποιο ρόλο μπορούμε να έχουμε εμείς, ως άτομα και ως ομάδα, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυνάμεις αδράνειας που είναι καθοριστικές για τη στασιμότητα στο επάγγελμά μας και πώς θα ξεκινήσει μια πορεία αλλαγής.

Βιβλιογραφία

Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal, 92*(1), 62-67.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Barton, G. M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, *14*(18).

Bauman, Z. (2000). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.

Bérubé, M. (2003). The Utility of the Arts and Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education, 2*(1), 23-40.

Bowman, W. (2002). Educating Musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 63-84). New York: Oxford University Press.

Bowman, W. (2007). Who is the "We"? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 6*(4), 109-131.

Bowman, W. (2012). Music 's Place in Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1,* (pp. 21-39). Oxford: Oxford University Press.

Bull, M. (2005). No Dead Air! The iPod and the Culture of Mobile Listening. *Leisure Studies*, *24*, 343-355.

Burke, A. (2009). Checkmarks on the screen: Questions of assessment and new literacies in the digital age. In A. Burke & R. Hammett (Eds.), *Assessing new literacies: Perspectives from the classroom* (pp. 35-54). New York: Peter Lang Publishing.

Capaldo, S., & Bennett, S. (2011). Investigating young people's engagement with music through technology in formal and informal settings. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 3778-3783). Chesapeake, VA: AACE.

Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a New Literacy Practice. *Computers & Education*, *59*, 19-29.

DeNora, T. (1991). Musical patronage and social change in Beethoven's Vienna. *American Journal of Sociology*, *97*, 310-346.

Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education, 36*, 23-34.

Eagleton, T. (1996). *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. (2009). Curriculum as professional action. In T. A. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 163-174). Dordrecht: Springer Netherlands.

Felluga, D. (2015). *Critical Theory: The Key Concepts*. London: Routledge.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness.* New York: Continuum.

Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. In R. Leppert & S. McClary (Eds.), *Music and society: The politics of composition, performance and reception* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and 'Worked Examples' as one Way Forward*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The UNESCO Observatory e-journal*, 2(2). Retrieved from <http://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS>.

Green, L. (2003). Music education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: a critical introduction* (pp. 263-273). New York: Routledge.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, *24*(2), 101-118.

Green, L. (2014). *Άκουσε και Παίξε* (μτφρ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto.

Γρόλλιος, Γ., & Κάσκαρης (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική»: Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής. *Ουτοπία*, *56*, 108-118.

Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (2000). Music and music videos. In D. Zillmann & P. Vorderer (Eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal* (pp. 175-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Blackwell.

Haynes, C. C. (2009). Schools of Conscience. *Educational Leadership*, *66*(8), 6-13.

Heller, A., & Fehér, F. (1988). *The Postmodern Political Condition*. New York: Columbia University Press.

Humphreys, J. T. (2002). Some notions, stories, and tales about music and education in society: The coin's other side. *Journal of Historical Research in Music Education*, *23*(2), 137-157.

Humphreys, J. T. (2013). Relationships between Popular Music and Democracy: Implications for Popular Music Pedagogy. *Music Education Research International*, *6*. Retrieved from <http://www.arts.usf.edu/content/articlefiles/3985-MERI06pp1-14Humphreys.pdf>.

Huyssen, A. (1981). The search for tradition: Avant-Garde and Postmodernism the 1970s. *New German Critique – Special Issue on Modernism*, *22*, 23-40.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, 32*(1), 241-247.

Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press.

Jorgensen, E. R. (2002). Philosophical issues in curriculum. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 48-62). New York, NY: Oxford University Press.

Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism*. New York: Peter Lang Publishers.

Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Digital Literacy and Participation in Online Social Net-working Spaces. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 249-278). New York: Peter Lang.

Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, *94*(2), 42-48.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, UK: Arnold.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.

Κοκκίδου, Μ., & Τσακιρίδου, Ε. (2006). Μουσική και παιδί: Οι απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδνόν, 15,* 35-45.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Livingstone, S. (2006). Drawing conclusions from new media research: Reflections and puzzles regarding children's experience of the Internet. *The Information Society*, *22*(4), 219-230.

Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. New York: Routledge.

McLaren, P. (2011). Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *10*(1), 131-147.

Merchant, G.H. (2010). View My Profile(s). In D. Alvermann (Ed.), *Adolescents' online Literacies* (pp. 51-70). New York: Peter Lang.

Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: Toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, *1*(1), 49-61.

Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Sage.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2010). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives.* New York: Basic Books.

Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, *32*(1), 3-18.

Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: the example of omnivorousness. *Poetics*, *33*, 257-282.

Peterson, R., & Kern, R. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, *61*(5), 900-907.

Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Regelski, T.A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. *Philosophy of Music Education Review, 1*, 22-59.

Regelski, T. (2003). About this issue: Ideology as reflexive or reflective? *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 2*(2).

Regelski, T. A. (2006). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *5*(2), 2-20.

Regelski, T. (2007). Amateuring in Music and its Rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *6*(3), 22-50.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

Rodriguez, C. X. (Ed.). (2004). *Bridging the gap: Popular music and music education*. Reston, VA: The National Association for Music Education.

Roy, W.G., & Dowd, T. J. (2010). What is sociological about music? *Annual Review of Sociology*, *36*, 183-203.

Ruismäki, H., & Juvonen, A. (2009). The new Horizons for Music Technology in Music Education. Presented to the 2nd International Conference "The Changing Face of Music Education" CFME09 (Tallinn University, Department of Music,

Estonia) (pp. 98-104). Retrieved from <http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/The_new_horizonts_for_music_technology.pdf>.

Salavuo, M. (2006). Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education, 23*(3), 253-271.

Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology and Education, 1*(2/3), 121-136.

Seel, N. M. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. London-New York: Springer.

Silvermann, M. (2011). After Postmodernism: A Musical Perspective (Colloquia of the MayDay Group). Retrieved from <http://www.maydaygroup.org/colloquium/the-ends-of-music-education-a-call-for-re-visioning/after-postmodernism-a-musical-perspective>.

Street, B. V. (2008). New Literacies, new times: developments in literacy studies. In B.V. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2nd edition, Volume 2: Literacy* (pp. 3-14). The Netherlands: Springer.

Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *13*(2), 30-47.

Tomlinson, M. M. (2013). *Transformational and transmodal redesign in children's music invention: The space of music dialogue*. Unpublished PhD Thesis, Griffith University, Queensland, Australia.

Trainor, S., Delfabbro, P. H., Winefield, A. H., & Anderson, S. (2010). Leisure activities and adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, *33*(1), 173-186.

Τσάμη, Β. (2012). *Ανίχνευση πρακτικών γραμματισμού μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον γλωσσικό διδακτικό υλικό*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, *33*(3), 211-239.

Williams, D. (2007). What are music educators doing and how well are we doing it? *Music Educators Journal, 94*(1), 18-23.

Hallam, S. (2016). Η επίδραση της ενεργητικής ενασχόλησης με τη μουσική στις διανοητικές δεξιότητες των παιδιών και τις σχολικές τους επιδόσεις. 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. 37-62). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η επίδραση της ενεργητικής ενασχόλησης με τη μουσική στις διανοητικές δεξιότητες των παιδιών και τις σχολικές τους επιδόσεις

Susan Hallam
Institute of Education, University of London
S.Hallam@ioe.ac.uk

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αντλεί από έρευνες των πεδίων των νευροεπιστημών, της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της μουσικής προκειμένου να παρουσιάσει τα σύγχρονα ευρήματα αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους η ενεργή ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να επιδράσει στις διανοητικές δεξιότητες και επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Η έρευνα στο πεδίο των νευροεπιστημών έχει περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκεφαλικός φλοιός αυτο-οργανώνεται όταν αντιδρά σε εξωτερικά ερεθίσματα και σε μαθησιακές δραστηριότητες των ατόμων. Η ενεργή ενασχόληση με τη μουσική έχει σημαντική επίδραση στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικά με την ιδιαίτερη επίδραση της μουσικής στα παιδιά και τους νέους, υπάρχουν σημαντικά και αδιάσειστα στοιχεία ότι η μουσική εκπαίδευση ενισχύει την κωδικοποίηση του ήχου στον εγκέφαλο κατά τη παιδική ηλικία, οδηγώντας έτσι στη βελτίωση ενός μεγάλου φάσματος δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενεργητική ακρόαση και την ακουστική ικανότητα, που με τη σειρά του συμβάλει στην ενίσχυση της λεκτικής μνήμης, των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων γραμματισμού.

Υπάρχουν επίσης αδιάσειστα στοιχεία για την επίδραση της μουσικής ενασχόλησης σε δεξιότητες που σχετίζονται με την αντίληψη του χώρου και με τις μαθηματικές πράξεις. Οι ενισχυμένες γλωσσικές και χωρικές δεξιότητες συμβάλουν επίσης σε υψηλότερα επίπεδα επίδοσης κατά τη μέτρηση της νοημοσύνης. Προκύπτουν επίσης στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η μουσική δημιουργία μπορεί να επηρεάσει τις επιτελεστικές λειτουργίες και την αυτορρύθμιση, κάτι που απαιτείται στις σχολικές εξετάσεις και γενικά στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπου οι μουσικοί αποδίδουν καλύτερα από ό,τι θα αναμένονταν με βάση το βαθμό νοημοσύνης τους. Πολλοί μουσικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ευσυνειδησίας, κάτι που μπορεί επίσης να οφείλεται στην επίδοσή τους σε επίπεδο υψηλότερο από το αναμενόμενο. Η ενίσχυση των προσωπικών προσδοκιών, το οποίο για κάποια παιδιά ίσως να είναι αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με τη μουσική, μπορεί επίσης να είναι σημαντική. Ανάλογα σημαντική μπορεί να είναι η επίδραση της ενασχόλησης με τη μουσική στην αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση των παιδιών, αν και αυτές εξαρτώνται από τη φύση της ανατροφοδότησης, είτε θετικής είτε αρνητικής.

Σε γενικές γραμμές, προκύπτουν στοιχεία που δείχνουν ότι η ενεργητική ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση ενός συνόλου μη-μουσικών δεξιοτήτων και να οδηγήσει και σε άλλα ευεργετικά αποτελέσματα. Η διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες μπορεί να προκύψουν αυτά τα οφέλη συνεχίζει να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα. Μέχρι σήμερα τα ευρήματα δείχνουν ότι τα οφέλη πολλαπλασιάζονται όταν η εκπαίδευση ξεκινά νωρίς (πριν από την ηλικία των επτά ετών) και συνεχίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σημαντικοί επίσης παράγοντες είναι το είδος της εκπαίδευσης, το όργανο που μαθαίνει κάποιος και η ποιότητα της διδασκαλίας. Οι

ομαδικές μουσικές δράσεις πρέπει να βασίζονται στο στοιχείο της αλληλεπίδρασης, να προσφέρουν ευχαρίστηση, και να δίνουν ευκαιρίες για: την ανάπτυξη νέων μουσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων εκτέλεσης, τη δόμηση πολιτισμικής ταυτότητας, την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεσμών και της αλληλεγγύης κατά την επιδίωξη κοινών στόχων, την ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, και την αναγνώριση και επιβράβευση της αριστείας. Η θετική ανατροφοδότηση από τους άλλους για τις μουσικές δραστηριότητες ενός μαθητή, ιδίως αναφορικά με την εκτέλεση, είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών. Η επίδραση ενισχύεται εάν η εκτέλεση πραγματοποιείται σε πολιτιστικούς χώρους υψηλού κύρους.

Μετάφραση στα Ελληνικά: Ρεγγίνα Σαλτάρη

Λέξεις κλειδιά: συστηματική ενασχόληση με τη μουσική, επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης, ολιστική ανάπτυξη του ατόμου

Hallam, S. (2016). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 37-62). Thessaloniki: GSME.

The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people

Susan Hallam
Institute of Education, University of London
S.Hallam@ioe.ac.uk

Abstract

Recent advances in the study of the brain have enhanced our understanding of the way that active engagement with music may influence other activities. The cerebral cortex self- organises as we engage with different musical activities, skills in these areas may then transfer to other activities if the processes involved are similar. Some skills transfer automatically without our conscious awareness, others require reflection on how they might be utilised in a new situation.

Perceptual, language and literacy skills: *Speech and music have a number of shared processing systems. Musical experiences which enhance processing can therefore impact on the perception of language which in turn impacts on learning to read. Active engagement with music sharpens the brain's early encoding of linguistic sound. Eight year old children with just 8 weeks of musical training showed improvement in perceptual cognition compared with controls. Speech makes extensive use of structural auditory patterns based on timbre differences between phonemes. Musical training develops skills which enhance perception of these patterns. This is critical in developing phonological awareness which in turn contributes to learning to read successfully. Speech processing requires similar processing to melodic contour. Eight year old children with musical training outperformed controls on tests of music and language. Learning to discriminate differences between tonal and rhythmic patterns and to associate these with visual symbols seems to transfer to improved phonemic awareness. Learning to play an instrument enhances the ability to remember words through enlargement of the left cranial temporal regions. Musically trained participants remembered 17% more verbal information that those without musical training. Children experiencing difficulties with reading comprehension have benefitted from training in rhythmical performance.*

Numeracy: *Research exploring the relationships between mathematics and active musical engagement has had mixed results, in part, because not all mathematics' tasks share underlying processes with those involved in music. Transfer is dependent on the extent of the match, for instance, children receiving instruction on rhythm instruments scored higher on part-whole maths problems than those receiving piano and singing instruction.*

Intellectual development: *Learning an instrument has an impact on intellectual development, particularly spatial reasoning. A review of 15 studies found a 'strong and reliable' relationship, the author likening the differences to one inch in height or about 84 points on standardised school tests. A study contrasting the impact of music lessons (standard keyboard, Kodály voice) with drama or no lessons found that the music groups had reliably larger increases in IQ. Children in the control groups had*

average increases of 4.3 points while the music groups had increases of 7 points. On all but 2 of the 12 subtests the music group had larger increases than control groups.

General attainment and creativity: *There is a consistent relationship between active engagement in music and general attainment but much research has been unable to partial out confounding factors. A recent study, adopting more sensitive statistical modelling overcame these difficulties. Two nationally representative data sources in the USA with data from over 45,000 children found that associations between music and achievement persisted even when prior attainment was taken into account. Music participation enhances measured creativity, particularly when the musical activity itself is creative, for instance, improvisation.*

Personal and social development: *General attainment may be influenced by the impact that music has on personal and social development. Playing an instrument can lead to a sense of achievement; an increase in self-esteem; increased confidence; persistence in overcoming frustrations when learning is difficult; self-discipline; and provide a means of self-expression. These may increase motivation for learning in general thus supporting enhanced attainment. Participating in musical groups promotes friendships with like-minded people; self-confidence; social skills; social networking; a sense of belonging; team work; self-discipline; a sense of accomplishment; co-operation; responsibility; commitment; mutual support; bonding to meet group goals; increased concentration and provides an outlet for relaxation. Research in the USA on the benefits of band participation found that 95% of parents believed that participation in band provided educational benefits not found in other classrooms. Working in small musical groups requires the development of trust and respect and skills of negotiation and compromise. In adolescence music makes a major contribution to the development of self-identity and is seen as a source of support when young people are feeling troubled or lonely. Music has been linked to the capacity to increase emotional sensitivity. The recognition of emotions in music is related to emotional intelligence. Increasing the amount of classroom music within the curriculum can increase social cohesion within class, greater self-reliance, better social adjustment and more positive attitudes, particularly in low ability, disaffected pupils. The positive effects of engagement with music on personal and social development will only occur if, overall, it is an enjoyable and rewarding experience. The quality of the teaching, the extent to which individuals perceive that they are successful, and whether in the long term it is a positive experience will all contribute to the nature of any personal or social benefits.*

Physical development, health and wellbeing: *Rhythmic accompaniment to physical education enhances the development of physical skills. Learning to play an instrument enhances fine motor co-ordination. There may be particular health benefits for singing in relation to the immune system, breathing, adopting good posture, improved mood, and stress reduction. The research has been carried out with adults but these benefits could equally apply to children. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.*

Keywords: impact of music education, active music engagement, holistic development

Introduction

Recent advances in the study of the brain have enabled us to enhance our understanding of the way that active engagement with music influences other development. Although our knowledge of the way the brain works is still in its infancy some of the fundamental processes involved in learning have been established. The human brain contains approximately 100 billion neurons a considerable proportion of which are active simultaneously. Information processing is undertaken largely through interactions between them, each having approximately a thousand connections with other neurons. When we learn there are changes in the growth of axons and dendrites and the number of synapses connecting neurons, a process known as synaptogenisis. When an event is important enough or is repeated sufficiently often synapses and neurons fire repeatedly indicating that this event is worth remembering (Fields, 2005). In this way changes in the efficacy of existing connections are made. As learning continues and particular activities are engaged with over time myelinisation takes place. This involves an increase in the coating of the axon of each neuron which improves insulation and makes the established connections more efficient. Pruning also occurs, a process which reduces the number of synaptic connections, enabling fine-tuning of functioning. Through combinations of these processes, which occur over different time scales, the cerebral cortex self-organises in response to external stimuli and the individual's learning activities (Pantev et al., 2003).

Extensive active engagement with music induces cortical re-organisation producing functional changes in how the brain processes information. If this occurs early in development the alterations may become hard-wired and produce permanent changes in the way information is processed (e.g. Schlaug et al., 1995). Permanent and substantial reorganisation of brain functioning takes considerable time. Long years of active engagement with particular musical activities in Western classical musicians are associated with an increase in neuronal representation specific for the processing of the tones of the musical scale, the largest cortical representations being found in musicians playing instruments for the longest periods of time (Pantev et al., 2003).

Changes are also specific to the particular musical learning undertaken (Munte et al., 2003). Processing of pitch in string players is characterised by longer surveillance and more frontally distributed event-related brain potentials attention. Drummers generate more complex memory traces of the temporal organisation of musical sequences and conductors demonstrate greater surveillance of auditory space (Munte et al., 2003). Compared with non-musicians, string players have greater somatosensory representations of finger activity, the amount of increase depending on the age of starting to play (Pantev et al., 2003). Clearly, the brain develops in very specific ways in response to particular learning activities and the extent of change depends on the length of time engaged with learning. The extent of musical engagement and its nature will be important factors in the extent to which transfer can occur to non-musical activities.

The ways that we learn are also reflected in specific brain activity. When students (aged 13-15) were taught to judge symmetrically structured musical phrases as balanced or unbalanced using traditional instructions about the differences

(including verbal explanations, visual aids, notation, verbal rules, playing of musical examples), or participating in musical experiences (singing, playing, improvising or performing examples from the musical literature), activity in different brain areas was observed (Altenmuller et al., 1997). The tools and practices utilised to support the acquisition of particular musical skills have a direct influence on brain development and preferred approaches to undertaking musical tasks, also influencing approaches to tasks outside music. Musicians with similar observable skills may have developed different approaches to developing them which may or may not facilitate transfer to other tasks.

Each individual has a specific 'learning biography' which is reflected in the way the brain processes information (Altenmuller, 2003: 349). As individuals engage with different musical activities over long periods of time permanent changes occur in the brain. These changes reflect what has been learned and how it has been learned. They will also influence the extent to which developed skills are able to transfer to other activities.

Transfer of learning

The transfer of learning from one domain to another depends on the similarities between the processes involved. Transfer between tasks is a function of the degree to which the tasks share cognitive processes. Transfer can be near or far and is stronger and more likely to occur if it is near. Salomon and Perkins (1989) refer to low and high road transfer. Low road transfer depends on automated skills and is relatively spontaneous and automatic, for instance, processing of music and language, using the same skills to read different pieces of music or text. High road transfer requires reflection and conscious processing, for instance, adopting similar skills in solving very different kinds of problems. Some musical skills are more likely to transfer than others. For instance, the musical skills more likely to transfer are those concerned with perceptual processing of sound (temporal, pitch, and rule governed grouping information), fine motor skills, emotional sensitivity, conceptions of relationships between written materials and sound (reading music and text), and memorisation of extended information (music and text) (Schellenberg, 2003; Norton et al., 2005).

The aim of this paper is to consider what we know about the ways that transfer can occur in relation to the skills developed through active engagement with music and how they may impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. The paper synthesises indicative research findings and considers the implications for education.

Perceptual and language skills

Music has long been argued to provide effective experiences for children to develop listening skills in mainstream schools and those for children with learning difficulties (Hirt-Mannheimer, 1995; Wolf, 1992; Humpal & Wolf, 2003). Research is now able to offer explanations as to why this might occur. When we listen to music or speech we process an enormous amount of information rapidly without our conscious awareness (Blakemore & Frith, 2000). The ease with which we do this depends on our prior musical and linguistic experiences. This knowledge is implicit, learned through exposure to particular environments, and is applied automatically whenever

we listen to music or speech. Speech and music share some processing systems. Musical experiences which enhance processing can therefore impact on the perception of language which in turn impacts on reading.

Musical training sharpens the brain's early encoding of sound leading to enhanced performance (Tallal & Gaab, 2006; Patel & Iverson, 2007) improving the ability to distinguish between rapidly changing sounds (Gaab et al., 2005), and enhancing auditory discrimination (Schlaug et al., 2005). This has an impact on the cortical processing of linguistic pitch patterns (Schon et al., 2004; Magne et al., 2006).

The influence of musical training emerges quickly. Eight year old children with just 8 weeks of musical training differed from controls in their cortical event related potentials (ERPs) (Moreno & Besson, 2006). Flohr et al. (2000) provided music training for 25 minutes for 7 weeks for children aged 4-6 and compared measured brain activity with controls. Those children who had received musical training produced EEG frequencies associated with increased cognitive processing.

Playing a musical instrument triggers changes in the brainstem not only the cortex (Musacchia et al., 2007). Musicians have been found to have earlier brainstem responses to the onset of a syllable than non-musicians and those playing since the age of 5 have quicker responses and increased activity of neurons in the brain to both music and speech sounds. Musicians also have high-functioning peripheral auditory systems. The quality of sensory encoding is related to the amount of musical training (Wong et al., 2007).

Early studies found correlations between the performance of first grade children on tests of phonemic and musical pitch awareness. The ability to perceive slight differences in phonemes seemed to depend on the ability to extract information about the frequencies of the speech sounds (Lamb & Gregory, 1993). Recent studies have confirmed that having musical skills predicts the ability to perceive and produce subtle phonetic contrasts in a second language (Slevc & Miyake, 2006) and the reading abilities of children in their first language (Anvari et al., 2002). It also enhances the ability to interpret affective speech rhythms (Thompson et al. 2004). Speech makes extensive use of structural auditory patterns not based on pitch but timbre based differences between phonemes. Musical training seems to develop these skills.

Studies with pre-school children have found relationships between musical skills, the manipulation of speech sounds (Peynircioglu et al., 2002), and phonological awareness and reading development (Anvari et al., 2002). Gromko (2005) studied kindergarten children who received 4 months of music instruction for 30 minutes once per week. The instruction included active music-making and kinaesthetic movements to emphasise steady beat, rhythm and pitch as well as the association of sounds with symbols. The children who received the music instruction showed significantly greater gains in phonemic awareness when compared to the control group. Learning to discriminate differences between tonal and rhythmic patterns and to associate their perceptions with visual symbols seems to have transferred to improved phonemic awareness.

Humans are able to recognise a melody transposed in frequency easily. This skill may be related to its importance in spoken intonation. A listener needs to be able

to hear the similarity of intonation patterns when spoken in different pitch registers. Speech processing requires similar processing to melodic contour and is one of the first aspects of music to be discriminated by infants (Trehub et al., 1984). The two seem to be processed by the same brain mechanisms (see Patel, 2009). Magne et al. (2006) compared 8 year old children who had musical training with those who did not and found that the musicians outperformed non-musicians on music and language tests. The study showed that in the neural basis of development of prosodic and melodic processing pitch processing seemed to be earlier in music than in language. The authors concluded that there were positive effects of music lessons for linguistic abilities in children.

Overall, the evidence suggests that engagement with music plays a major role in developing perceptual processing systems which facilitate the encoding and identification of speech sounds and patterns, the earlier the exposure to active music participation and the greater the length of participation the greater the impact. Transfer of these skills is automatic and contributes not only to language development but also to literacy.

Literacy

The role of music in facilitating language skills contributes to the development of reading skills. An early study where music instruction was specifically designed to develop auditory, visual and motor skills in 7-8 year old students over a period of 6 months, found that the mean reading comprehension scores of the intervention group increased while those of the control group did not (Douglas & Willatts, 1994). Similarly, Gardiner et al. (1996) provided children with seven months of Kodály training alongside visual arts instruction. Their reading scores were compared with controls and were found to have shown greater improvement.

Phonological awareness is linked to early reading skills in 4-5 year old children (Anvari et al., 2002) and moderate relationships have been found between tonal memory and reading age (Barwick et al., 1989), although finding the main and subsidiary beats in a musical selection has not been found to be a significant predictor of reading in 3rd and 4th grade students (Chamberlain, 2003). Several studies have found no difference in reading between children receiving musical training and controls (e.g. Lu, 1986; Montgomery, 1997; Bowles, 2003; Kemmerer, 2003), although Butzlaff (2000) in a meta-analysis of 24 studies found a reliable relationship. While overall, the research shows a positive impact of musical engagement on reading, differences may be explained by the nature of the children's prior and current musical experiences and their already developed reading skills. If language skills are well developed already, musical activity may need to focus on reading musical notation for transfer benefits to occur in relation to reading. There may also be other factors which need to be taken into account. For instance, Piro & Ortiz (2009) focused on the way that learning the piano might impact on the development of vocabulary and verbal sequencing in second grade children. 46 children who had studied piano for 3 consecutive years participated as part of an intervention programme, while 57 children acted as controls. At the end of the study, the music learning group had significantly better vocabulary and verbal sequencing scores. However, they had already been playing the piano for two years but with no differences in reading

between their skills and those of the control group. The authors suggested a number of reasons for this: because it takes a long time for effects to be felt; because the age of tuition is important; or because the summer holidays prior to testing may have lowered initial their scores. There may also have been changes in the nature of the tuition and the development of fluency in reading music which impacted on transfer. Overall, there do seem to be benefits for engaging in musical activities in relation to reading beyond those associated with language development but our understanding of these processes is currently limited.

Some studies have focused on children who are experiencing difficulties with reading. Nicholson (1972) studied students aged between 6- 8 categorised as slow learners. After music training the experimental group exhibited significantly higher reading scores scoring in the 88th percentile versus the 72 percentile. After an additional year of musical training the reading scores of the experimental group were still superior to the control group's scores. Movsesian (1967) found similar results with students in grades 1, 2, and 3. Rhythmic performance seems to be an important factor in reading development. Atterbury (1985) found that reading-disabled children aged 7-9 could discriminate rhythm patterns as well as controls but were poorer in rhythm performance and tonal memory than normal-achieving readers. Long (2007) found that very brief training (10 minutes each week for 6 weeks) in stamping, clapping and chanting in time to a piece of music while following simple musical notation had a considerable impact on reading comprehension in children experiencing difficulties in reading. There are also indications from a range of sources that rhythmic training may help children experiencing dyslexia (Thomson, 1993; Overy, 2000, 2003). Overy (2003) found that children with dyslexia have difficulty with rhythmic skills (not pitch) and that tuition focusing on rhythm had a positive effect on both phonological and spelling skills in addition to musical abilities.

One way in which music instruction may help reading in addition to those relating to more general perception, timing and language skills is that it increases verbal memory. Chan et al. (1998) showed that learning to play a musical instrument enhanced the ability to remember words. Adult musicians had enlarged left cranial temporal regions of the brain, the area involved in processing heard information. Those participants in the study with musical training could remember 17% more verbal information that those without musical training. Ho et al. (2003) supported these findings in a study of 90 6-15 year old boys. Those with music training had significantly better verbal learning and retention abilities, further, the longer the duration of music training the better the verbal memory. A follow up study concluded that the effect was causal. There were neuro-anatomical changes in the brains of children who were engaged in making music.

Much less attention has been paid to the influence of active engagement with music on writing than reading. An exception was a study where children from economically disadvantaged homes participated in instruction which focused on the concepts of print, singing activities and writing, The children in the experimental group showed enhanced print concepts and pre-writing skills (Standley & Hughes, 1997). Register (2001) replicated this work with a larger sample of 50 children. Results again showed significant gains for the music-enhanced instruction in writing skills and print awareness.

Numeracy

Historically, it has long been assumed that there is a strong connection between music and mathematics (Vaughn, 2000). Musicians playing from notation are constantly required to adopt quasi-mathematical processes to sub-divide beats and turn rhythmic notation into sound. However, this type of activity is not related to all aspects of mathematics. Transfer isonly likely to occur when the skills required are 'near'. This is supported by a recent study which showed that children receiving instruction on rhythm instruments scored higher on part-whole maths problems than those receiving piano and singing instruction (Rauscher et al., submitted).

Research exploring the relationships between mathematics and active musical engagement has had mixed results. For instance, Geoghegan & Mitchelmore (1996) investigated the impact of a music program on the mathematics achievement of preschool children. The group of children involved in musical activities scored higher on a mathematics achievement test than the control group, although home musical background may have been a confounding factor. Gardiner et al. (1996) researching the impact of an arts programme also found that participating children performed better in mathematics than those who did not, those participating the longest having the highest scores overall. A study using a national US data base also found positive effects for engagement with music. Catterall et al. (1999) using the NELS:88 data compared low socio-economic status students who exhibited high math proficiency in the 12th grade and found that 33% were involved in instrumental music compared with 15% who were not involved. Focusing on children learning to play an instrument, Haley (2001) found that those who had studied an instrument prior to 4th grade had higher scores in mathematics than those in other groups. However, Rafferty (2003) found no effect of the Music Spatial-Temporal Maths Program on the mathematics achievement of second graders. The contradictory outcomes of the research might be explained by the types of musical activities engaged in and the length of time spent.

Addressing these issues, Cheek and Smith (1999) examined whether the type of music training was related to mathematics achievement in 8th grade. Those who had two or more years of private lessons had higher scores, while those learning keyboard instruments had higher scores than those learning other instruments. Length of engagement were considered by Whitehead (2001) who found that middle and high school students who were placed in high, moderate and no treatment groups for music instruction differed in mathematics gains, the high involvement children showing the greatest gains. Overall, the evidence suggests that active engagement with music can improve mathematical performance, but the nature of this relationship, the kinds of musical training needed to realise the effect, the length of time required and the specific types of mathematical problems which are affected need further investigation.

Intellectual development

One of the first studies to consider the role of music in children's intellectual development was undertaken by Hurwitz et al. (1975). First-grade children were assigned to one of two groups. An experimental group received Kodály music lessons for five days each week for seven months, a control group did not. At the end of the study, the experimental group scored significantly higher than the control group on

three of five sequencing tasks and four of five spatial tasks. No statistically significant differences were found for verbal measures, although the children in the experimental group had higher reading achievement scores than those in the control group which were maintained after two academic years.

During the 1990s there was a resurgence of interest in these issues which had as a particular focus the impact of active engagement with music on spatial reasoning, an element of intelligence tests. In a typical study, Rauscher et al. (1997) assigned children from three pre-school groups to music, computer or no-instruction groups. The instruction groups received tuition in keyboard and group singing, group singing alone or computer lessons. Singing was for 30 minutes daily. The children in the keyboard group scored significantly higher in the spatial recognition test. Since then, several studies have confirmed that active engagement with music has an impact on visual-spatial intelligence (Gromko & Poorman, 1998; Bilhartz et al, 2000; Graziano et al., 1999; Orsmond & Miller, 1999; Rauscher & Zupan, 2000; Rauscher, 2002; Costa-Giomi, 1999). A review of 15 studies Hetland (2000) found a 'strong and reliable' relationship and concluded that music instruction leads to dramatic improvements in performance on spatial-temporal measures. She commented on the consistency of the effects and likened them to differences of one inch in height or about 84 points on the SAT (p. 221). The consistency of these findings suggests a near transfer, automated effect perhaps related to the skills acquired in learning to read music.

Other research has focused on more general manifestations of intelligence. Bilhartz et al. (2000) studied the relationship between participation in a structured music curriculum and cognitive development in 4-6 year olds. Half of the children participated in a 30 week 75 minute weekly parent-involved music curriculum. Following this, children were tested with 6 sub-tests of the Stanford-Binet intelligence test and the Young Child Music Skills Assessment test. There were significant gains for the music group on the music test and the Stanford-Binet Bead Memory subtest. Adopting a cross sectional approach, Schlaug et al. (2005) compared 9-11 year old instrumentalists with an average of 4 years training with controls. They showed that the instrumental group performed significantly better than the control group on musical audiation, left hand index finger tapping rate, and the vocabulary subtest of the WISC-III. Strong non-significant trends were seen in the phonemic awareness test, Raven's Progressive Matrices, and the Key Math test. Schellenberg (2004) randomly assigned a large sample of children to four different groups, two of which received music lessons (standard keyboard, voice) for a year, the control groups receiving instruction in a non-musical artistic activity (drama) or no lessons. All four groups exhibited increases in IQ as would be expected over the time period but the music groups had reliably larger increases in full scale IQ with an effect size of .35. Children in the control groups had average increases of 4.3 points while the music groups had increases of 7 points. On all but 2 of the 12 subtests the music group had larger increases than control groups. Catterall and Rauscher (2008) argue that the gains seen in more general IQ are likely to be the result of specific gains in visual-spatial intelligence but there may also be effects related to enhanced development of language and literacy skills.

A key issue arising from this research is what kinds of musical activity bring about change in particular kinds of intellectual development and why. The research reported above has been based on children's participation in a variety of musical activities, some offering a broad musical education, others focused more closely on instrumental tuition. To begin to address these questions, Rauscher et al. (2007) explored the impact of different types of musical activity in at risk preschool children. Five groups received piano, singing, rhythm, computer or no instruction for two years. The three music groups scored higher following instruction than the control groups on mental imagery tasks but the scores of the rhythm group were significantly higher than all other groups on tasks requiring temporal cognition and mathematical ability. The findings from this study suggest that it is rhythmic training which is important for the development of temporal cognition and mathematics (see Rauscher, 2009 for further discussion), while developing enhanced perceptual skills in relation to pitch and melody supports language development, although rhythm emerges as important in relation to literacy. Overall, taking these findings together it would appear that active engagement with making music can have an impact on intellectual development. What requires further research is the specific types of musical participation which develop skills which transfer automatically to other areas and what are the common features of these skills.

General attainment

Most of the research examining the relationship between general achievement and active engagement with music has been based on correlations. Evidence from the USA has shown that students who participate in music education do better than their peers on many measures of academic achievement. Using data relating to over 13,000 students from the National Centre for Educational Statistics, Morrison (1994) reported that high school students who participated in music reported higher grades in English, math, history, and science than those who did not participate. Johnson & Memmott (2006) studied 4,739 elementary and middle school students in 4 regions of the USA and revealed a strong relationship between elementary (3rd and 4th grade) students' academic achievement as measured by test scores and their participation in high-quality music programmes. Similar effects were found by Trent (1996) and Cararelli (2003), although Schneider & Klotz (2000) comparing enrolment in music performance classes or athletic extracurricular activities and academic achievement found that all groups were equivalent in the 5th and 6th grade but during the 7th, 8th and 9th grades the musicians achieved significantly higher academic achievement scores than the athletes but not than the non-participant controls. Several literature reviews support the overall trend of these findings (see Arnett-Gary, 1998; Shobo, 2001; Yoon, 2000) and Hodges & O'Connell (2007) further point out that being excused from non-music classes to attend instrumental lessons does not adversely affect academic performance.

One of the difficulties with this research, however, is that participating in musical activities may be related to other factors which promote academic attainment, for instance, having supportive parents and a home environment conducive to studying. A recent study, adopting more complex and sensitive statistical modelling (Southgate and Roscigno, 2009) using national data sets was able to overcome the

difficulties experienced by early correlational studies. Three measures of music participation were used: in school, outside school and parental involvement in the form of concert attendance. Two nationally representative data sources ECLS-K (20,000 US kindergarten students) and NELS:88 (25,000 adolescents) were used. Music involvement was found to vary systematically by class and gender status, and such involvement had implications for both mathematics and reading achievement and for young children and adolescents. However, associations between music and achievement persisted even when prior achievement was taken into account. There was evidence of social class variation in within-school music involvement in adolescents but not in early childhood, while the effects of class on parental music involvement were strong and consistent in both samples. Southgate & Roscigno suggested that this was likely to be related to resource issues. As a mediator of educational outcomes music involvement was significant for both mathematics and reading achievement. It generally increased achievement levels although gains were not distributed equally among all students, a white student advantage existed. This may relate to the type of musical activity engaged in and the opportunities afforded the students for performance which may contribute to enhanced self-esteem and increased motivation.

Of the experimental studies that have been carried out on the effects of participation in music on general attainment, two indicated a positive effect (Barr et al., 2002; Hoffman, 1995), while Hines (2000), studying students with learning difficulties from kindergarten through to 9th grade found neither reading or mathematics achievement were affected by type of music instruction, motoric or non-motoric. Legette (1993) also found no effect of music instruction.

Overall academic attainment depends on the development of literacy and numeracy skills which have been discussed earlier. Motivation is also crucial in how well children perform at school. Motivation is closely linked to self-perceptions of ability, self-efficacy and aspirations (Hallam, 2005). If active engagement with music increases positive perceptions of self, this may transfer to other areas of study and increase motivation to persist. This may account for some of the conflicting evidence relating to general attainment and will be discussed later.

Creativity

Researchers have paid less attention to the impact of music on creativity than other types of learning. Simpson (1969) studying 173 high school music and 45 non-music students found that the music students scored higher on several elements of the Guildford's tests of creativity. Wolff (1979) studied the effects of 30 minutes of daily music instruction for an entire year on first graders. Those participating exhibited significant increases in creativity and in perceptual motor skills compared with controls. Kalmar (1982) studied the effects of singing and musical group play twice weekly for three years on pre-school children of 3-4 years of age and found that these children scored higher than controls on creativity, had higher levels of abstraction, and showed greater creativity in improvised puppet play. They also demonstrated better motor development. High school and university music students scored higher on tests of creativity than none music majors, this being particularly marked in those with more than 10 years of music education (Hamann et al., 1990). A further study

compared music students with those whose experiences included theatrical and visual arts. The music students exhibited greater creativity than controls but no effects were found for the visual arts. The greater the number of units of music classes the greater the creativity (Hamann et al., 1991). Other major national reports on the arts have emphasised their importance in developing a range of transferable skills including those related to creativity and critical thinking (NACCCE, 1999).

The development of creative skills is likely to be particularly dependent on the type of musical engagement. This is supported by recent work. Koutsoupidou & Hargreaves (2009) studied 6 year olds comparing those who had opportunities for musical improvisation with those where music lessons provided no opportunities for creativity. Performance on Webster's measures of Creative Thinking in Music assessed change in extensiveness, flexibility, originality, and syntax. The improvisation activities significantly supported the development of creative thinking as opposed to the didactic teaching. To enhance creativity music lessons may need to be based on creative activities. This is an area where further research is required.

Social and personal development

Research on the impact of participation in music on social and personal development tends to be based on self-report, either questionnaires or interviews. It has received less attention than the impact on intellectual development and attainment, despite the fact that the effects on achievement may in part be mediated by an increase in social and cultural capital. For instance, Broh (2002) showed that students who participated in musical activities talked more with parents and teachers, and their parents were more likely to talk with friends' parents. She concluded that these social benefits were likely to lead to higher self-esteem in the children in turn leading to increased motivation and self-efficacy. A study by the Norwegian Research Council for Science and Humanities supported this finding a connection between having musical competence and high motivation which led to a greater likelihood of success in school (Lillemyr, 1983). There were high correlations between positive self-perception, cognitive competence score, self-esteem, and interest and involvement in school music. Whitwell (1977) drew similar conclusions and argued that creative participation in music improves self-image, self-awareness, and creates positive self-attitudes. Similar findings have been found with urban black middle school students (Marshall, 1978) and children of low economic status (Costa-Giomi, 1999). It would appear that success in music can enhance overall feelings of confidence and self-esteem increasing motivation for study more generally.

Research in Switzerland showed that increasing the amount of classroom music within the curriculum did not have a detrimental effect on language and reading skills despite a reduction in time in these lessons (Spychiger, et al., 1993; Zulauf, 1993) and there was an increase in social cohesion within class, greater self-reliance, better social adjustment and more positive attitudes in the children. These effects were particularly marked in low ability, disaffected pupils (Spychiger, et al., 1993). Harland (2000) showed that the most frequent overall influences on pupils derived from engagement with the arts in school were related to personal and social development. In music there were perceived effects relating to awareness of others, social skills, well-being and transfer effects. Variations in response between schools related to the

degree of musical knowledge and experience that the pupils brought to the school curriculum. Some students perceived the benefits of music classes in being listening to music and the development of musical skills while others referred to the sheer fun and therapeutic nature of music, how it gave them confidence to perform in front of others, how it facilitated group work and how it enabled them to learn to express themselves. Those who played instruments mentioned an increase in self-esteem and sense of identity. Tolfree & Hallam (in preparation) also reported a sense of achievement, increased confidence and the provision of an alternative means of communicating feelings for children aged 9-17 in relation to playing an instrument. They also spoke of enjoying playing with friends and the frustrations that they felt when practising alone when they were unable to get things right.

Two studies researched the perceived benefits of school band participation in the USA. The benefits included accomplishment, appreciation, discipline, fun, active participation and maturing relationships (Brown 1980). 95% of parents of non-band participants believed that band provided educational benefits not found in other classrooms and 78% agreed that band was more educational than extra-curricular. Band directors talked in general terms about the benefits of discipline, teamwork, co-ordination, development of skills, pride, lifetime skills, accomplishment, cooperation, self-confidence, sense of belonging, responsibility, self-expression, creativity, performance, companionship, building character and personality, improving self-esteem, social development and enjoyment. In a follow up study (Brown, 1985), 91% of non-band parents, 79% of non-band students, 90% of drop-out band parents and 82% of drop out band students agreed that participating in a band builds self-esteem, self confidence and a sense of accomplishment. Similarly, in the UK, peripatetic instrumental teachers working in schools reported considerable benefits of learning to play an instrument including the development of social skills; gaining a love and enjoyment of music; developing team-work; developing a sense of achievement, confidence and self-discipline; and developing physical co-ordination (Hallam & Prince, 2000).

Being involved in the extra-curricular rehearsal and performance of a school show has been shown to facilitate the development of friendships with like-minded individuals and make a contribution to social life through a widespread awareness of the show by non-participants (Pitts, 2007). Such participation increased pupils' confidence, social networks and sense of belonging, despite the time commitment which inevitably impinged on other activities. Research in the USA has also shown that involvement in group music activities in the high school helps individuals learn to support each other, maintain commitment and bond together for group goals (Sward, 1989). Reflecting on previous and current group music making activities, university music students reported benefits in terms of pride in being an active contributor to a group outcome, developing a strong sense of belonging, gaining popularity and making friends with 'like-minded' people, enhancement of social skills, and the development of a strong sense of self-esteem and satisfaction. Students also reported enhanced personal skills facilitating the students' personal identity and encouraging the development of self-achievement, self-confidence and intrinsic motivation. A further study with non-music students who had previously participated in musical groups established similar benefits but there was a greater preoccupation with the

impact of group music making on the self and personal development. Students reported that active involvement in music helped them develop life skills such as discipline and concentration and provided an outlet for relaxation during demanding study periods (Kokotsaki & Hallam, 2007; in preparation). In a study of 84 members of a college choral society, 87% indicated that they had benefitted socially, 75% emotionally, and 49% spiritually. Meeting new people, feeling more positive, and being uplifted spiritually were all referred to (Clift & Hancox, 2001).

Within small musical groups the social relationships and the development of trust and respect are crucial for their functioning (Davidson and Good, 2002; Young and Colman, 1979). For long-term success rehearsals have to be underpinned by strong social frameworks as interactions are typically characterised by conflict and compromise related mainly to musical content and its co-ordination, although some interactions are of a more personal nature (e.g. approval). (Young & Colman, 1979; Murningham & Conlon, 1991) The smaller the group the more important personal friendship seems to be.

In adolescence, music makes a major contribution to the development of self-identity. Teenagers listen to a great deal of music (Hodges & Haack, 1996). In the UK, typically almost three hours a day (North et al., 2000). They do this to pass time, alleviate boredom, relieve tension, and distract themselves from worries (North et al., 2000; Zillman and Gan, 1997; Tolfree and Hallam, in preparation). Music is seen as a source of support when young people are feeling troubled or lonely, acting as a mood regulator, helping to maintain a sense of belonging and community (Zillman and Gan, 1997). Its affect on moods at this time can be profound (Goldstein, 1980). It is also used in relation to impression management needs. By engaging in social comparisons adolescents are able to portray their own peer groups more positively than other groups in their network and are thus able to sustain positive self-evaluations. Music facilitates this process (Tarrant et al., 2000).

In addition to developing personal and social skills, music may also have the capacity to increase emotional sensitivity. Resnisow et al. (2004) found that there was a relationship between the ability to recognise emotions in performances of classical piano music and measures of emotional intelligence which required individuals to identify, understand, reason with and manage emotions using hypothetical scenarios. The two were significantly correlated which suggests that identification of emotion in music performance draws on some of the same skills that make up everyday emotional intelligence.

While it is clear from the research outlined above that music can have very positive effects on personal and social development, it must be remembered that the research has largely focused on those currently participating in active music making not taking account of those who have not found it an enjoyable and rewarding experience. The quality of the teaching, the extent to which individuals experience success, whether engaging with a particular type of music can be integrated with existing self-perceptions, and whether overall it is a positive experience will all contribute to whether there is a positive impact on social and personal development.

Physical development, health and wellbeing

Recent concerns about health and well-being in populations have led to an increase in research exploring the impact of the arts and music. Some work has focused in particular on physical development in children, some on more general issues concerned with well-being. Research has established that using rhythmic accompaniment to support physical education programmes improves performance. Anshel & Marisi (1978) observed positive results in performance accuracy and endurance when music was rhythmically synchronised with motor performance and Painter (1966) found similar results. Beisman (1967) found that throwing, catching, jumping and leaping improved when children participated in a programme involving rhythm, while Brown et al. (1981) also found that an integrated music and PE programme improved pre-schoolers motor performance more than movement exploration. Derri et al. (2001) investigated the effect of a 10 week music and movement programme on the quality of locomotor performance in children of 4-6 years and found that the experimental group improved on galloping, leaping, horizontal jump and skipping. A further study showed that the programme compared favourably with free play activities (Deli et al., 2006). There is also evidence that learning to play an instrument improves fine motor skills (Schlaug et al., 2005).

There has recently been a surge of interest in the specific benefits of singing to health and well-being. Almost all of this research has been carried out with adults an exception being the work of Ashley (2002) who studied choir boys aged 10-14 singing in a major city centre parish church. The boys showed deep appreciation of and engagement with music and exhibited many aspects of personal wellbeing including the social competence to combat a macho male culture. In a study of young people who were members of a university choir, Clift & Hancox (2001) found that 58% reported having benefited in some physical way, 84% responding positively in relation to health benefits mainly referring to lung function, breathing, improved mood, and stress reduction. Further analysis identified 6 dimensions associated with the benefits of singing – well-being and relaxation, benefits for breathing and posture, social benefits, spiritual benefits, emotional benefits, and benefits for heart and immune system (Clift & Hancox, 2001). In a review of the literature, Clift et al. (2008) considered five studies which had used the immune system marker salivary immunoglobulin as a measure of the immune system's effectiveness. Four reported increase in this antibody associated with singing (Kreutz et al., 2004; Kuhn, 2002; Beck et al., 2000; 2006).

Reviews of the research with adult singers have concluded that there are a range of health and well-being benefits of participating in a choir. There is every reason to suppose that these benefits would also apply to children. The benefits include: physical relaxation and release of physical tension; emotional release and reduction of feelings of stress; a sense of happiness, positive mood, joy, elation, and feeling high; a sense of greater personal, emotional and physical well-being; an increased sense of arousal and energy; stimulation of cognitive capacities – attention, concentration, memory and learning; an increased sense of self-confidence and self-esteem; a sense of therapeutic benefit in relation to long-standing psychological and social problems; a sense of exercising systems of the body through the physical exertion involved, especially the lungs; a sense of disciplining the skeletal-muscular

system through the adoption of good posture; being engaged in a valued , meaningful worthwhile activity that gives a sense of purpose and motivation (Clift et al., 2008; Stacey et al., 2002).

Studies of adults have shown other physical benefits of engaging with music. Playing the piano exercises the heart as much as a brisk walk (Parr, 1985) and there are lower mortality rates in those who attend cultural events, read books or periodicals, make music, or sing in a choir (Bygren, Konlaan & Johnansson, 1996; Konlaan, Bygren & Johansson, 2000; Johansson, Konlaan & Bygren, 2001; Hyyppa & Maki, 2001). Music making has also been shown to contribute to perceived good health, quality of life, and mental well-being (Coffman & Adamek, 1999; Vanderark et al, 1983; Wise et al., 1992; Kahn, 1998).

Endnote

This overview provides a strong case for the benefits of active engagement with music throughout the lifespan. In early childhood there seem to be benefits for the development of perceptual skills which effect learning language subsequently impacting on literacy which is also enhanced by opportunities to develop rhythmic co-ordination. Fine motor co-ordination is improved through learning to play an instrument. Music also seems to improve spatial reasoning, one aspect of general intelligence which is related to some of the skills required in mathematics. While general attainment is clearly affected by literacy and numeracy skills, motivation which depends on self-esteem, self-efficacy and aspirations is also important in the amount of effort given to studying. Engagement with music can enhance self-perceptions but only if it provides positive learning experiences which are rewarding. This means that musical experiences need to be enjoyable providing challenges which are also attainable. Teaching needs to generate an environment which is supportive and sufficiently flexible to facilitate the development of creativity and self-expression. Group music making is also beneficial to the development of social skills and can contribute to health and well-being throughout the lifespan and can therefore contribute to community cohesion providing benefits to society as a whole.

References

Altenmuller, E. O., Gruhn, W., Parlitz, D., et al. (1997). Music learning produces changes in brain activation patterns: a longitudinal DC-EEG-study unit'. *International Journal of Arts Medicine, 5,* 28-34.

Altenmuller, E. O. (2003). How many music centres are in the brain? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 346-356). Oxford: Oxford University Press.

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. Z. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83,* 111-130.

Anshel, M., & Marisi, D. (1978) Effect of music and rhythm on physical performance. *Research Quarterly, 49,* 109-13.

Arnett-Gary, D. (1998). The effects of the arts on academic achievement. *Masters Abstracts International, 42*(1), 22.

Ashley, M. (2002) Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education, 102*(4), 180-186.
Atterbury, B. (1985). Musical differences in learning-disabled and normal achieving readers, age eight and nine. *Psychology of Music, 13*(2), 114-123.
Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E., & Sheraden, M. (2002) *Enhancing student achievement through the improvement of listening skills* (ERIC document Reproduction Service No ED465999).
Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *The British Journal of Educational Psychology, 59,* 253-257.
Beisman, G. (1967). Effect of rhythmic accompaniment upon learning of fundamental motor skills. *Research Quarterly, 38*, 172-176.
Beck, R., Cesario, T., Yousefi, S., & Enamoto, H. (2000). Choral singing, performance perception and immune system changes in salivary immunoglobulin and cortisol. *Music Perception, 18*(1), 87-106.
Beck, R. J., Gottfried, T. L., Hall, D. J., Cisler, C. A., & Bozeman, K. W. (2006). Supporting the health of college solo singers: the relationship of positive emotions and stress to changes in the salivary IgA and cortisol during singing. *Journal of Learning through the Arts: A research Journal on Arts Integration in Schools and Communities, 2*(1), art 19.
Bilhartz, T. D, Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 615-636.
Bigand, E., & Poulin-Carronnat, B. (2006). Are we 'experienced listeners'? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition, 100*, 100-130.
Blakemore, S. J., & Frith, U. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. London: Institute of Cognitive Neuroscience.
Bowers, J. (1998). Effects of an intergenerational choir for community-based seniors and college students on age-related attitudes. *Journal of Music Therapy, 35*, 2-18.
Bowles, S. A. (2003). *Tune up the mind: The effect of orchestrating music as a reading intervention*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania. Dissertation Abstracts International, *64*(05), 1574A.
Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education, 75*, 69-95.
Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. (1981). Effects on an integrated physical education/music programme in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills, 53*(1), 151-154.
Brown, J. D. (1980). *Identifying problems facing the school band movement*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd.
Brown, J. D. (1985). *Strategic marketing for music educators*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd.
Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education, 34*, 167-178.
Byrgen, L. O., Konlaan, B. K., & Johansson, S-E. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal, 313*, 1577-1580.

Cardarelli, D. M. (2003). *The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for 3rd grade students*. Doctoral Dissertation, University of Central Florida. Dissertation Abstracts International, *64*(10), 3624A.

Catterall, J., Chapleau, R., & Iwanga, J. (1999). Involvement in that arts and human development: General involvement and Intensive Involvement in music and theatre arts. In *Champions of Change: The impact of the Arts on Learning*. Washington DC: Arts Education Partnership.

Catterall, J. S., & Rauscher, F. H. (2008). Unpacking the impact of music on intelligence. In W. Gruhn & F. H. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in music pedagogy* (pp. 171-201). New York: Nova Science Publishers.

Chamberlain, J. R. (2003). *The relationship between beat competency and reading abilities of third and fifth grade students*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro. Dissertation Abstracts International, *64*(06), 2016A.

Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C., (1998). Music training improves verbal memory. *Nature, 396*, 128.

Cheek, J. M., & Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence, 34*, 759-761.

Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 121*(4), 248-256.

Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R., & Whitmore, C. (2008). *Singing and Health: A systematic mapping and review of non-clinical research*. Sidney de Haan Research Centre for Arts and Health: Canterbury Christ Church University.

Coffman, D. D., & Adamek, M. (1999). The contribution of wind band participation to quality of life of senior adult band members. *Dialogue in Instrumental Music Education, 20*(1), 25-34.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education, 47*(5), 198-212.

Davidson, J. W., & Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: an exploratory study. *Psychology of Music, 30*, 186-201.

Davidson, J., & King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence* (pp. 105-122). Oxford: Oxford University Press.

Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programes for kindergartne children. *Journal of Early Childhood Research, 4*(1), 5-18.

Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education, 6*, 16-25.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skill. *Journal of Research in Reading, 17*, 99-107.

Fields, R. D. (2005). Making memories stick. *Scientific American,* February*,* 75-81.

Flohr, J. W., Miller, D. C., & deBeus, R. (2000). EEG studies with young children. *Music Educators Journal, 87*(2), 28-32.

Gaab, N., Gaser, C., Zaehle, T., et al. (2005). Neural correlates of rapid spectrotemporal processing in musicians and nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1069, 82-88.

Gardiner, M. E., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature, 381*(6580), 284.
Geoghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education, 1*, 57-64.
Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stimuli. *Physiological Psychology, 8*(1), 126-129.
Goodman, E. (2000). *Analysing the ensemble in Music Rehearsal and Performance: The Nature and Effects of Interaction in Cello-Piano Duos*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of London.
Graziano, A. B., Peterson, M., & Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research, 21*, 139-152.
Gromko, J., & Poorman, A. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education, 46*, 173-181.
Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of College Reading and Learning, 53*(3), 199-209.
Haley, J. A. (2001). *The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students*. Doctoral Dissertation, Pace University. Dissertation Abstracts International, *62*(09), 2969A.
Hallam, S. (2005). *Enhancing learning and motivation through the life span.* Institute of Education, University of London.
Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.
Hamann, D., Bourassa, R. & Aderman, M. (1990). Creativity and the Arts. *Dialogue in Instrumental Music Education, 14*, 59-68.
Hamann, D. Bourassa, R., & Aderman, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students. *Contribution to Music Education, 14,* 35-47.
Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. London: NFER/The Arts Council of England, RSA.
Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), Special Issue, The Arts and Academic Achievement: What the evidence shows, 179-238.
Hines, S. W. (2000). *The effects of motoric and non-motoric music instruction on reading and mathematics achievements of learning disabled students in kindergarten through ninth grade*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, Dissertation Abstracts International, *61*(05), 1777A.
Hirt-Mannheimer, J. (1995). Music big for little folks. *Teaching Music, 3*(2), 38-39.
Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17*, 439-450.
Hodges, D. A., & O'Connell, D. S. (2007). The impact of music education on academic achievement. Chapter 2 In *Sounds of Learning Report.* NAMM Foundation Sounds of Learning.
Hodges, D. A., & Haack, P. A. (1996). The influence of music on behaviour. In D. A. Hodges (Ed.). *Handbook of Music Psychology.* San Antonia: IMR press.
Hoffman, D. S. (1995). *Relationships between Academic Achievement and Participation in a comprehensive and sequential keyboard-based public school*

music education programme. Doctoral Dissertation, University of South Carolina. Dissertation Abstracts International, *56*(06), 2161A.
Humpal, M. E., & Wolf, J. (2007). Music in the Inclusive Classroom. *Young Children, 58*(2), 103-107.
Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Non-musical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities, 8*, 45-52.
Hyppa, M. T., & Maki, J. (2001). Individual-level relationships between social capital and self-rated health in a bilingual community. *Preventative medicine, 32*, 148-155.
Johansson, S. E., Konlaan, B. B., & Bygren, L. O. (2001). Sustaining habits of attending cultural events and maintenance of health: a longitudinal study. *Health Promotion International, 16*(3), 229-234.
Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between music programes of differing quality and standardised test results. *Journal of Research in Music Education, 54*(4), 293-307.
Kahn, A. P. (1998). *Healthy aging: A study of self-perceptions of well-being*. Dissertation Abstracts International, *58*, 4740B. (UMI No. AAT98-10054)
Kalmar, M. (1982). The effets of music education based on Kodály's directives in nursery school children. *Psychology of Music, Special Issue*, 63-68.
Kemmerer, K. P. (2003). *Relationship between the number of hours spent in general music class and reading skills in kindergarten through grade 3*. Doctoral Dissertation, Lehigh University. Dissertation Abstracts International, *64*(12), 4400A.
Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research, 9*(1), 93-109.
Kokotsaki, D., & Hallam, S. (in preparation). The perceived benefits of participative music making.
Konlaan, B. B., Bygren, L. O., & Johansson, S-E. (2000). Visiting the cinema, concerts, museums or art exhibitions as determinant of survival: a Swedish fourteen-year cohort follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health, 28*(3), 174-178.
Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music, 37*(3), 251-278.
Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Grebe, D., Bastian, H. G., & Hodapp, V. (2004) Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol and emotional state. *Journal of Behavioural Medicine, 27*(6), 623-635.
Kuhn, D. (2002). The effects of active and passive participation in musical activity on the immune system as measured by salivary immunoglobulin A (SigA). *Journal of Music Therapy, 39*(1), 30-39.
Lamb, S. J., & Gregory, A. H., (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 31*(1), 19-27.
Legette, R. M. (1993). *The effect of a selected use of music instruction on the self-concept and academic achievement to the musical problem solving abilities of high school students*. Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University, Dissertation Absracts International. *54*(07), 2502A.
Lillemyr, O. F. (1983). Achievement motivation as a factor in self-perception. *Norwegian Research Council for Science and the Humanities*, 245-248.

Long, M. (2007). *The effect of a music intervention on the temporal organisation of reading skills*. Unpublished PhD, Institute of Education, University of London.
Lu, D. T. (1986). *The effects of teaching music skills on the development of reading skills among first graders: an experimental study*. Doctoral Dissertation, University Washington, Dissertation Abstracts International, *47*(12), 4344A.
Magne, C., Schon, D. G, & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: behavioural and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience, 18,* 199-211.
Marshall, A. T. (1978). *An analysis of music curricula an its relationship to the self image of urban black middle school age children.* Dissertation Abstracts International, *38*, 6594A-5A
Moreno, S., & Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology, 43*, 287-291.
Montgomery, A. J. (1997). T*he influence of movement activities on achievement in melodic pitch discrimination and language arts reading readiness skills of selected kindergarten music classes*. Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi. Dissertation Abstracts International, *58*(09), 3453A.
Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth. *Music Educators Journal, 81*(2), 33-36.
Movsesian, E. (1967). *The influence of primary teaching music reading skills on the development of basic reading skills in the primary grades*. Doctoral Dissertation, University of Southern California. Dissertation Abstracts International, *28*(08), 3078A.
Munte, T. F., Nager, W., Beiss, T. Schroeder, C., & Erne, S. N. (2003). Specialization of the Specialised electrophysiological Investigations in Professional Musicians. In G. Avanzini, C. Faienza, D. Minciacchi, L. Lopez & M. Majno (Eds.), *The Neurosciences and Music* (pp. 112-117). New York: New York Academy of Sciences.
Murningham, J. K., & Conlan, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly, 36*, 165-186.
Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E., & Kraus, N. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 104*(40), 15894-15898.
National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). A*ll our futures: Creativity culture and education*. London: Department for Culture, Media and Sport/Department for Education and Employment.
Nicholoson, D. (1972). *Music as an aid to learning*. Doctoral Dissertation, New York University, Dissertation Abstracts International, *33*(01), 0352A.
North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 255-272.
Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition, 59*, 124-134.
Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1999). Cognitive, musical, and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music, 27*, 18-37.
Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing, and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music, 28*, 218-229.
Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science, 999*, 497-505.

Painter, G. (1966). The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptual motor spatial abilities of kindergarten. *Exceptional Children, 33*, 113-116.

Pantev, C., Engelien, A., Candia, V., & Elbert, T. (2003). Representational cortex in Musicians. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 382-395). Oxford: Oxford University Press.

Parr, S. M. (1985). *The effects of graduated exercise at the piano on the pianist's cardiac output, forearm blood flow, heart rate, and blood pressure*. Dissertation Abstracts International, *46*(6), 1436A. (UMI No. AAT85-18673)

Patel, A. D., & Iverson, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences, 11*, 369-372.

Patel, I. (2009). Music and the Brain. In Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Psychology of Music* (pp. 208-216). Oxford: Oxford University Press.

Peynircioglu, Z., Durgunoglu, A. Y., & Uney-Kusefoglu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 68-80.

Piro, J. M., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music, 37*(3), 325-347.

Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research, 9*(1), 145-165.

Rafferty, K. N. (2003). *Will a music and spatial-temporal math program enhance test scores? An analysis of second-grade students' mathematics performance on the Stanford-9 Test and the Capistrano Unified School District CORE level test*. Doctoral Dissertation, University of Southern Carolina. Dissertation Abstracts International, *64*(12), 4301A.

Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 269-278). New York: Academic Press.

Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Psychology of Music* (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities. *Neurological Research, 19*, 1-8.

Rauscher, F. H., LeMieux, M., & Hinton, S.C. (submitted). *Lasting improvement of at-risk children's cognitive abilities following music instruction*.

Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 215-228.

Register, D. (2001). The effets of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy, 38*(3), 239-248.

Resnicow, J. E., Salovey, P., & Repp, B. H. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence. *Music Perception, 22*(1), 145-158.

Salamon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist, 24*, 113-142.

Schlaug, G. Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals New York Academy of Science, 1060,* 219-230.
Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In R. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). New York: Nova Science Press.
Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511-14.
Smith, J. A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology.* London: Sage.
Schneider, T. W., & Klotz, J. (2000). *The impact of music education and athletic participation on academic achievement*. ERIC Document Reproduction Service No ED448186.
Shobo, Y. (2001). *Arts, Recreation and Children and Arkansas, 2001*. ERIC Document Reproduction Service No. ED463076.
Simpson, D. J. (1969). *The effect of selected musical studies on growth in general creative potential*. Doctoral Dissertation, University of of Southern California, Dissertation Abstracts, *30*, 502A-503A.
Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter? *Psychological Science, 17*, 675-681.
Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly, 90*(1), 4-21.
Spychiger, M., Patry, J., Lauper, G., Zimmerman, E., & Weber, E. (1993). Does more music teaching lead to a better social climate. In R. Olechowski & G. Svik (Eds.), *Experimental research in teaching and learning*. Bern: Peter Lang.
Stacey, R., Brittain, K., & Kerr, S. (2002). Singing for health: an exploration of the issues. *Health Education, 102*(4), 156-162.
Standley, J. M., & Hughes, J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music Therapy Perspectives, 15*(2), 79-85.
Sward, R. (1989). Band is a family. *Todays Music Educator, Winter*, 26-27.
Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences, 29*, 382-370.
Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music, 28*, 166-173.
Thomson, M. (1993). Teaching the dyslexic child: some evaluation studies. In G. Hales (Ed.), *Meeting Points in Dyslexia: Proceedings of the first International Conference of the British Dyslexia Association*.
Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Perceiving prosody in speech: Do music lessons help? *Emotion, 4*, 46-64.
Tolfree, E., & Hallam, S. (in preparation). *Young people's uses of and responses to music in their everyday lives*.
Trehub, S. E., Bull, D., & Thorpe, L.A. (1984). Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development, 55*, 821-830.
Trent, D. E. (1996). *The impact of instrumental education on academic achievement*. Doctoral Dissertation, East Texas State University. Dissertation Abstracts International, *57*(07), 2933A.
Vanderark, S. D., Newman, I., & Bell, S. (1983). The effects of music participation on quality of life in the elderly. *Music Therapy, 3*, 71-81.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3-4), 149-166.

Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience, 10*, 420-422.

Whitehead, B. J. (2001). *The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students*. Doctoral Dissertation, Capella University, Dissertation Abstracts International, *62*(08), 2710A

Whitwell, D. (1977). *Music learning through performance*. Texas: Texas Music Educators Association.

Wise, G. W., Hartmann, D. J., & Fisher, B. J. (1992). Exploration of the relationship between choral singing and successful aging. *Psychological Reports, 70*, 1175-1183.

Wolf, J. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young children, 47*(2), 56-61.

Wolff, K. (1979). The non-musical outcomes of music education: A review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 55*, 1-27.

Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstorm encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience 10*, 420-422.

Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills*. ERIC Document Reproduction Service No. ED442707.

Young, V. M., & Coleman, A. M. (1979). Some psychological processes in string quartets. *Psychology of Music, 7*, 12-16.

Zillman, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music.* Oxford: Oxford University Press.

Zulauf, M. (1993). Three year experiment in extended music teaching in Switzerland: The different effects observed in a group of French speaking pupils. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 119*, 111-121.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Hallam, R. J. (2016). The Reflective Teacher: values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world. 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. 65-76). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

The Reflective Teacher: values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world

Richard J. Hallam
halla@globalnet.co.uk

Abstract

Over the past few years there has been an increase in interest in Sistema-inspired programmes and the adoption of formal and informal approaches to teaching music. Central to the Sistema approach is musical literacy and teaching through the ensemble, peer to peer learning, and seeking excellence in musical, social and cultural outcomes including creating a lifelong interest in music.

This research set out to explore how the practice, values and ethos of a Sistema inspired approach impact on the ways teachers engage with children and young people in England and internationally. A further study compares and contrasts this with music instrumental teaching programmes in England.

Teachers engaged in Sistema-inspired programmes in Europe and Canada completed a questionnaire regarding the influences on and changes to their pedagogical practices since starting to work in their Sistema-inspired programmes. From the analysis of this research a rating scale questionnaire with 48 statements relating to pedagogic approaches, values and desired outcomes for students was created. The questionnaire was completed by 149 teachers in Sistema-inspired programmes in Canada, Colombia and Europe, (Austria, England, Romania, Slovakia, Srebrenica, Bosnia and Herzegovina, Switzerland and Wales), and by 27 music instrumental teaching programmes in England.

Analysis of Variance was undertaken. Many statements were rated highly by all teachers with a great deal of agreement and strong agreement. However, of particular interest was the range of ratings within some programmes where, within the same programme, extremes of views were held by different teachers. Statistically significant differences were found between teachers in English Sistema-inspired programmes and English music instrumental programmes (MIP) in 16 statements and, in 22 statements between Sistema-inspired programmes in different parts of the world.

The implications for music education and Sistema-inspired programmes are discussed along with implications for further research. The results and findings raise issues relating to the importance of the teachers' own experiences and aspirations for their students in determining the outcomes for their students; and for a coherent approach amongst all those involved in the musical education of young people, particularly those who live in challenging circumstances.

Keywords: music education, reflective teaching, sistema, instrumental

Hallam, R. J. (2016). The Reflective Teacher: values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 65-76). Thessaloniki: GSME.

Introduction

The phenomenon that is El Sistema began in Venezuela in 1975. The programme evolved over the next 30 years and, particularly over the last decade, has attracted extraordinary interest around the world.

Initially El Sistema was viewed largely positively (e.g. Govias, 2011; Tunstall, 2012). The 2013 literature review commissioned by Sistema Global (Creech et al., 2013) revealed key areas, methods, and potential new directions for El Sistema research. Since then, interest from researchers and practitioners has grown as programmes have sought to measure their success; provide evidence to support funding applications; and to examine what changes, if any, need to be made in the pedagogy and delivery of their programmes. The first critical book appeared in 2014 (Baker 2014). Much debate in the media followed.

Although reflective practitioner work can be traced back to the work of Dewey (Dewey, 1933) since 1975 this work has also evolved (Kolb, 1975; Schön, 1983). Others have pointed out the importance of understanding teachers' approaches and how their values, experiences and expectations influence their work (Booth 2012; Creech, 2008; Hallam & Creech, 2013; Jaramillo, 2008; Mota & Figueiredo, 2012; Sloboda and Davidson, 1996; Ward, 2004).

In the first phase of this research, following a visit to El Sistema in Venezuela by representatives of six Sistema-inspired programmes in England, a small research project explored how those teachers subsequently changed their values and approaches to teaching. A set of statements were identified as being important to those questioned, which were further explored in interviews with the programme leaders. Interest from Canada resulted in a replication of the phase 1 research in Canada. The results indicated that teacher motivation is fuelled primarily by a desire to help students achieve as well as the desire to have a social impact upon their lives. Like their English counterparts, Canadian teachers believed that success for the individual child, on a musical, personal and social level, were the key indicators of overall programme success. Over 50% of the participants reported that they had received no teacher training. Results indicated that the primary influence upon pedagogical practices was other teachers. Nonetheless participants were found to be innovative, constantly evaluating their performance, and reflective.

Canadian motivational factors were consistent with English responses (achievement, social impact, inspiration, personal benefit and building relationships) and were listed in the same ranked order. Canadian and English respondents ranked learning how to teach as the most important element of effective teaching. Although Canadian respondents placed little importance on curriculum content, key objectives of Canadian and English respondents were similar, ranking behaviour development; and personal, social, and musical growth as most important. All respondents ranked other teachers, positive musical experiences and children as important influences on teaching. Canadian teachers were more apt to state that the main difference in their teaching was a "student centred" focus in a "fun" group setting. Unlike their English counterparts, several Canadian subjects noted no changes between how they were taught and how they were currently teaching.

A second research project explored how the teachers on Sistema-inspired programmes compared with teachers in English instrumental teaching programmes that had been running for over 60 years.

The aim of the current research was to explore whether teachers, or teaching artists (Booth, 2009), reflected on their work and whether there were differences between the values, approaches and expectations of teachers in Sistema-programmes in Colombia, Canada and Europe.

Methodology

Qualitative research was carried out with Canadian and English subjects, which formed the basis of the research. Two overarching questions formed the basis for the study: a) What impact does involvement in el Sistema have upon teaching practices? and b) Does instructing such a programme affect one's philosophy of teaching and pedagogy? Follow up interviews with programme leaders explored these issues in greater depth.

From the analysis of this research, a 5 point Likert rating scale questionnaire was developed. In response to statements concerning their teaching and about their pupils, teachers were asked to agree strongly; agree, disagree; disagree strongly; or choose 'don't know'. A scale of 1 to 10, where one equalled unimportant and 10 equalled essential, was used for statements about teachers' values and social and musical pedagogy. The 48 statements are set out in the findings section. Questionnaires were completed by 149 teachers in Sistema-inspired programmes in Canada (n=57), (15 programmes); Colombia (n=47), (6 programmes); and Europe (n=45), (Austria, Bosnia and Herzegovina, England, Romania, Slovakia, Srebrenica, Switzerland and Wales), (13 programmes). Data were collected via Survey Monkey and analysed using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A series of analyses of variance were undertaken.

Findings

In the current research Canadian, Colombian and European teachers responded to 48 statements. The responses to 22 statements were found to have statistically significant differences. There were also interesting findings where differences were not statistically significant.

In respect of their values, teachers rated the importance of two statements: 'my pupils' social well-being is important to me'; and 'my pupils' musical achievement is important to me'. There were no statistically significant differences in the responses to the statement 'my pupils' social well-being is important to me'. The overall mean was 9.71 (10 = essential). The mean for the Canadian Sistemas was 9.58; for European Sistemas 9.64; and for the Colombian programmes 9.94. However there were significant differences between the Colombian responses and those for Europe (p=.017) and Canada (p=.000) in response to the statement 'my pupils' musical achievement is important to me'. The overall mean was 9.02 with Canada's mean 8.42; Europe's 8.97; and the Colombians 9.78. All but 3 Colombians (94%) scored 10 'essential' compared with 53% of the Europeans and 40% of the Canadians. See Table 1.

Table 1. Range of scores for ‘my values’: my pupils’ musical achievement is important to me

Scale (1 = not important at all; 10 = essential)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Europe (N=45)						2	5	9	5	24
Canada (N=57)		1		1		3	12	11	6	23
Colombia (N=47)				1			1		1	44

Teachers were also asked about their teaching on a Likert scale of 1 to 5, where 1 equals agree strongly; 4 equals disagree strongly and 5 equals ‘don’t know’. Those who responded ‘don’t know’ are not included. See Figure 1.

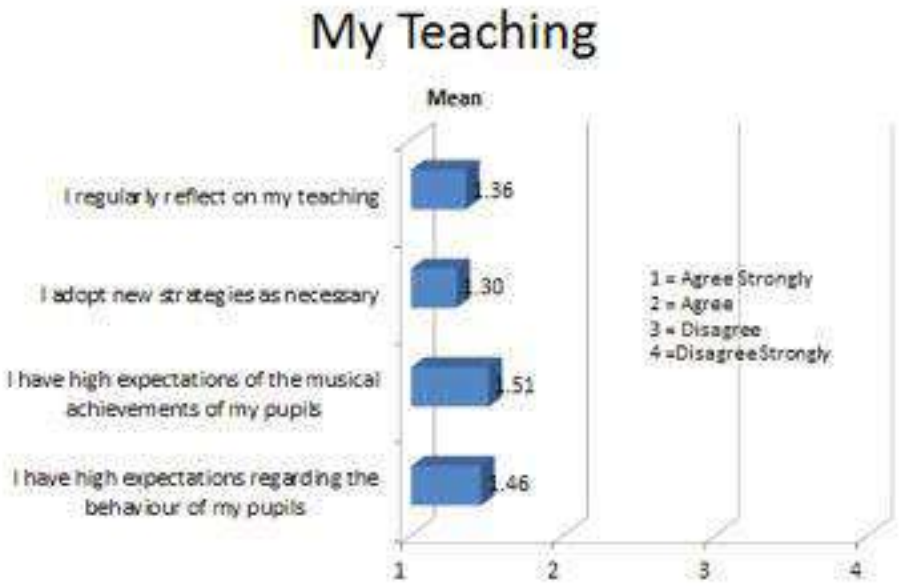


Figure 1: Overall mean scores for aspects of teaching

There were no statistically significant differences regarding regularly reflecting on teaching; adopting new strategies as necessary; or teachers’ expectations of their pupils’ behaviour, but there was a significant difference between the Colombian and Canadian responses (p=.030) to the statement ‘I have high musical expectations of my pupils’. Only one Colombian respondent disagreed, 25 (54%) agreed strongly and 20 (43%) agreed (n=46). In contrast, 3 European respondents disagreed, 28 (62%) agreed strongly and 14 (31%) agreed (n=45); whilst one Canadian respondent disagreed strongly, 3 disagreed, 22 (41%) agreed strongly and 28 (52%) agreed (n=54). See Table 2.

Table 2. Range of scores for ‘my teaching’: I have high musical expectations of my pupils.

4 = Disagree Strongly; 1 = Agree Strongly	4	3	2	1
Colombia		1	20	25
Canada		3	14	28
Europe	1	3	28	22

Overall means for nine social and musical pedagogy statements relating to music are presented in Figure 2.

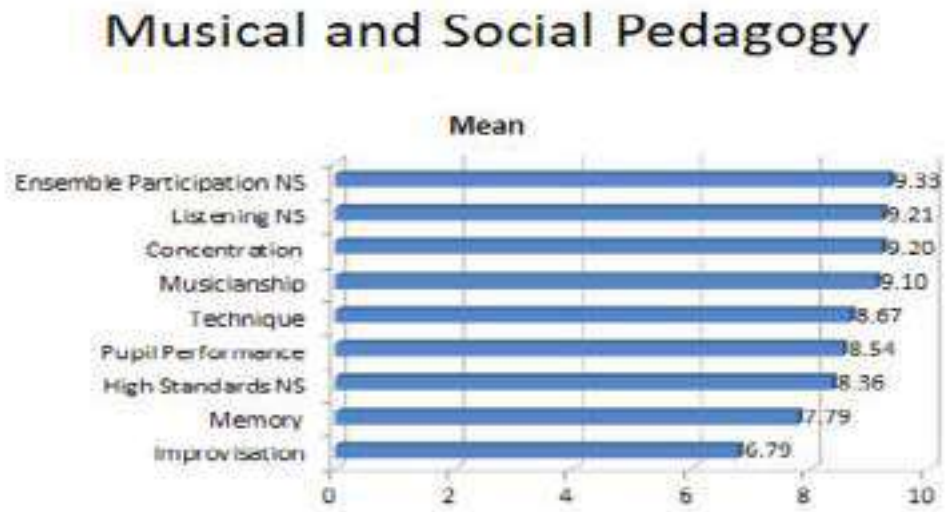


Figure 2: Overall means for the importance of musical and social pedagogical statements (musical)

There were no statistically significant differences between the respondents in respect of the importance they attached to ensemble participation, listening, or high standards. Statistically significant differences were found with the Colombian respondents consistently rating factors more highly than their Canadian and European counterparts in respect of concentration (Canada p=.009 and Europe p=.009); musicianship (Canada p=.001); technique (Canada p=.000 and Europe p=.003); pupil performance (Canada p=.000 and Europe p=.009); memory (Canada p=.000 and Europe p=.001); and improvisation (Canada p=.005).

Several teachers scored 10 (essential) for all statements in all programmes. However, the ranges of scores are of interest. For concentration and for musicianship the lowest score for Colombian respondents was 7; for Europe 6; and for Canada 5. For technique the lowest score for the Colombian respondents was also 7, but for Europe it was 3 and for Canada 1. Both the Colombians and Canadians ranged from 5 to 10 for the importance of pupil performance with the lowest European score being 4. All aspects of pedagogy except memory (mean = 7.79), and improvisation (mean = 6.79) had means of more than 8. For memory the Colombian and European responses ranged from 4 to 10 whilst the Canadians had the full range from 1 to 10. The importance of improvisation had Colombians, Canadians and Europeans covering the full range from 1 (not important at all) to 10 (essential).

Teachers were also asked to rate the importance of a love of music, of their instrument, and of establishing a lifelong interest in music. See Figure 3.

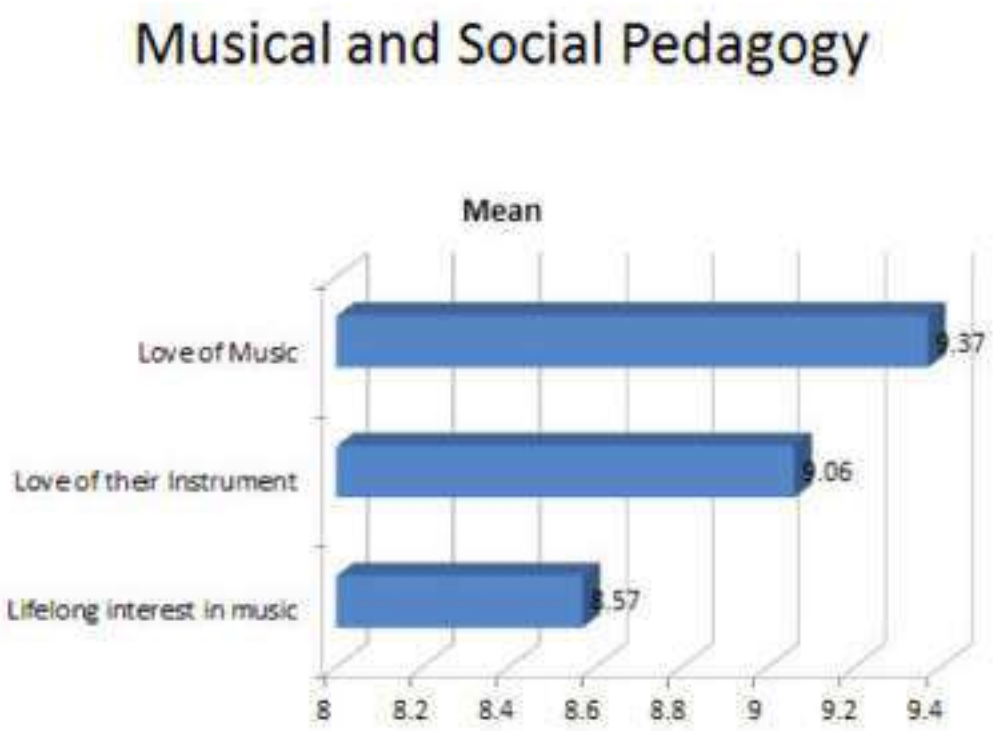


Figure 3: Overall means for the importance of love of music, love of their instrument and establishing a lifelong interest in music

Statistically significant differences were found between the programmes with the Colombian respondents consistently rating these aspects as being very important. For 'the importance of the love of music' the Colombian mean was 9.82 whilst Canada's mean was 9.37 (NS) and Europe's mean 8.91 (*p*=.000). Differences were statistically significant for both love of instrument (Canada p=.003 and Europe *p*=.001) and for establishing a lifelong interest in music (Canada and Europe both *p*=.001).

There were also statistically significant differences in the following six statements relating to approaches to teaching: the importance of active, holistic learning; incorporating visual and aural aspects of learning; linking singing and playing; providing appropriately differentiated materials; promoting independent learning and of using solfa/solfège. The overall means are shown in Figure 4 with all, except using solfa/solfège, having a mean greater than 8. For the importance of active holistic learning, the range for Colombia and Europe was 4 to 10, whilst the lowest rating for Canada was 5. Despite this, only Colombia and Canada were statistically significantly different (*p*=.027), with means of 9.36 (Colombia), 8.77 (Europe), and 8.67 (Canada). Similarly for the importance of incorporating visual and aural aspects of learning, the lower ratings were 5 Canada, (mean = 8.51), 6 Europe, (mean = 8.98), and 7 Colombia, (mean = 9.24) with statistically significant differences between Colombia and Canada (*p*=.009). The range for the importance of linking singing and playing was from 6 to 10 for the Colombian respondents (mean = 9.42), 2 to 10 for the Canadians (mean = 8.23) and 1 to 10 for the Europeans (mean = 9.13) resulting in statistically significant differences between Colombia and Canada (*p*=.001) and between Europe and Canada (*p*=.012). The Colombian respondents (mean = 9.39; range 8 to 10) also rated providing appropriately differentiated materials statistically

significantly higher than Canada (mean = 8.18; range 3 to 10; sig *p*=.000). European responses were also statistically significantly different to Canada for providing appropriately differentiated materials (mean = 9.04; range 6 to 10; sig *p*=.005). The importance of independent learning was similarly rated more highly by Colombia (mean = 9.52; range 7 to 10) than both Canada (mean = 8.25; range 4 to 10; sig *p*=. 000); and Europe (mean 8.60; range 3 to 10; sig *p*=.005). The importance of Solfa/ Solfége (overall mean = 5.89) produced a wider ranges of ratings: Colombia (mean = 8.15; range 2 to 10); Europe (Mean = 6.27; range 1 to 10; sig *p*=.003); Canada (mean = 3.78; range 2 to 10; sig *p*=.000). European responses were also statistically significantly different from the Canadian ones (*p*=.000).

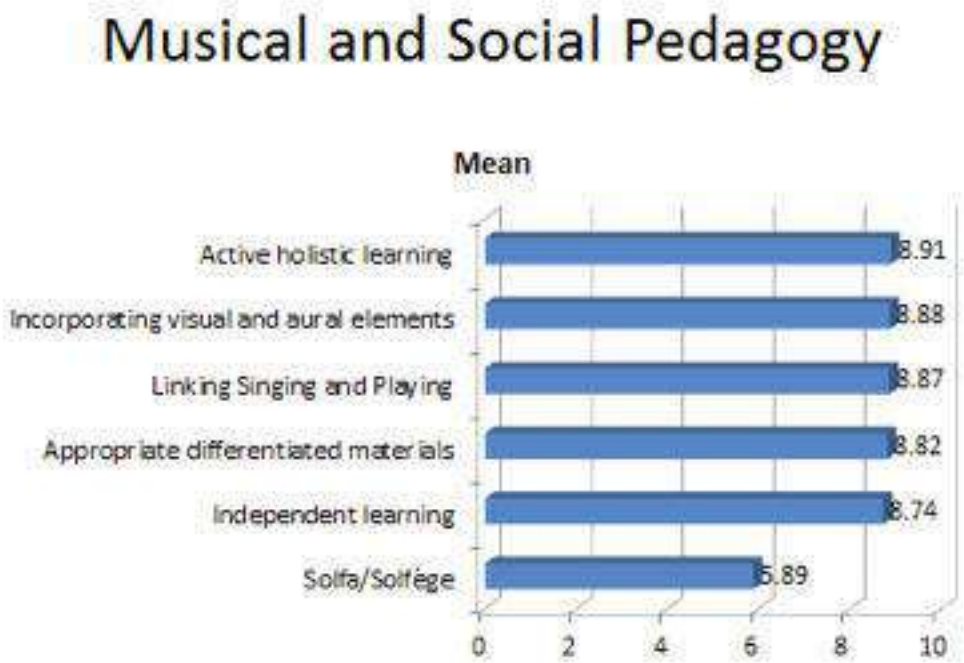


Figure 4: Overall means for six pedagogical approaches to musical and social pedagogy

The next group of statements relate to social aspects of pedagogy. See Figure 5. Only the importance of providing a stress free activity was statistically significantly different. Colombian respondents had a mean of 9.11 with a range of ratings from 3 to 10; Canadians had the same range, but with a mean of 7.82 (sig *p*=.002); and the European ratings ranged from 1 to 10 with a mean of 8.02 (sig *p*=.016).

The final group of statements under musical and social pedagogy related to personal attributes. See Figure 6. All had overall means above 9. There were no statistically significantly different findings for the importance of confidence or achieving potential, but there were statistically significant differences for both the importance of enthusiasm and discipline. For enthusiasm the range for both Colombia (mean = 9.67) and Canada (mean = 9.37) was 7 to 10, whilst European ratings ranged from 5 to 10 (mean = 9.0; *p*=.004 with Colombia). For discipline the Colombian rating range was 8 to 10 (mean = 9.8) compared with the Canadians (range 5 to 10; mean = 9.05; *p*=.002) and the Europeans (range 5 to 10; mean = 8.53; *p*=.000).

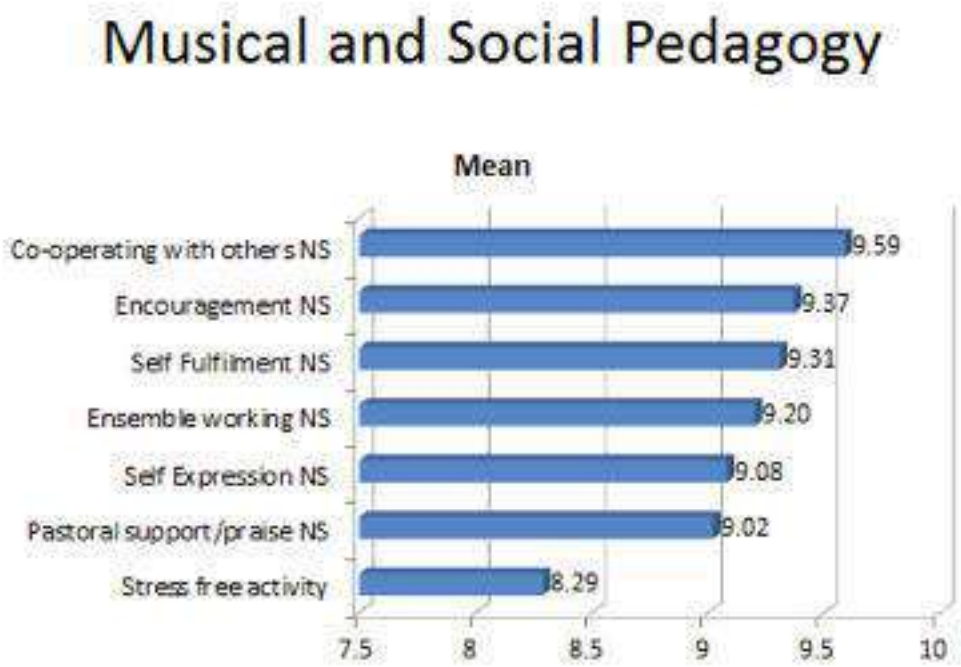


Figure 5: Overall means for musical and social pedagogical statements (Social)

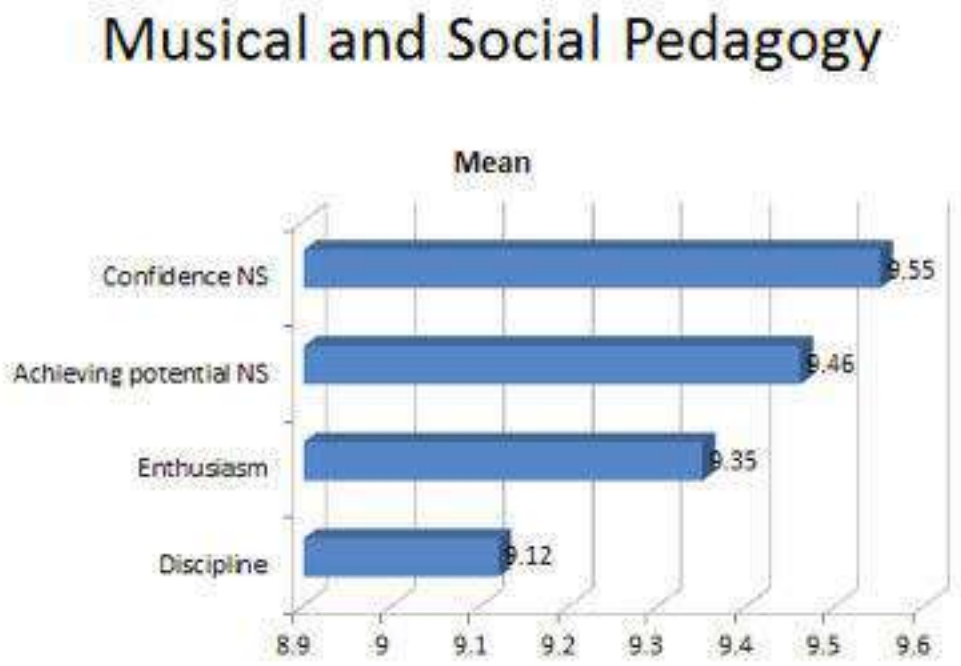


Figure 6: Overall means for musical and social pedagogical aspects (personal)

Statements relating to teachers' perceptions of their pupils were presented with which the teachers agreed strongly (1), agreed (2), disagreed (3), or disagreed strongly (4). Those who responded 'don't know' are excluded. (See Figure 7).

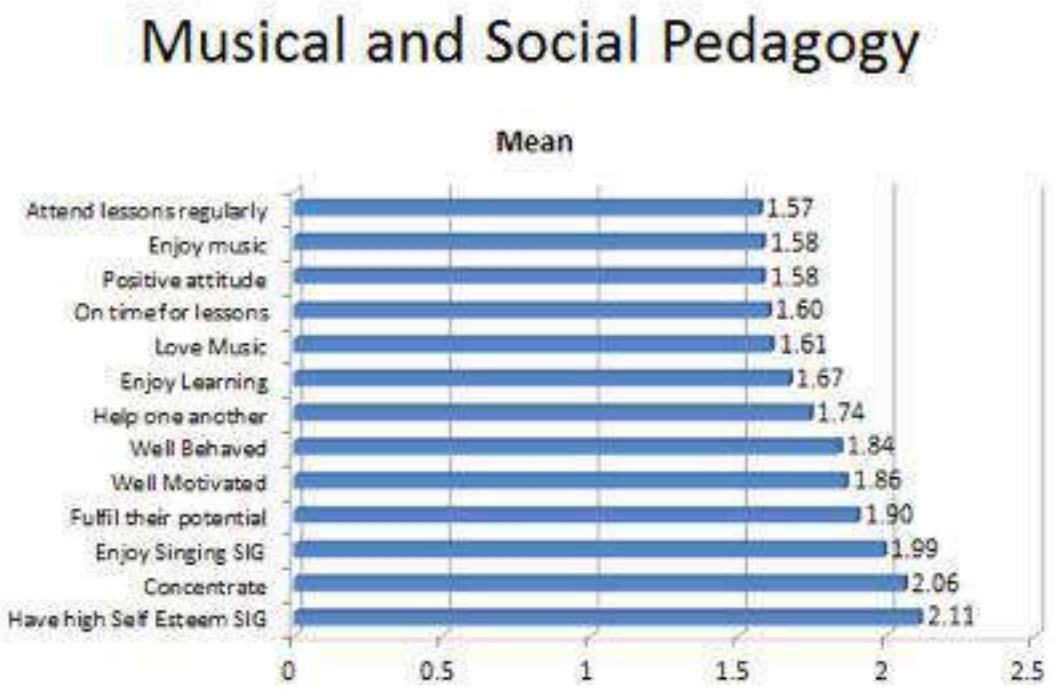


Figure 7: Overall means for statements regarding 'my pupils'

Only two of these statements were statistically significantly different: my pupils generally have high levels of self-esteem; and my pupils enjoy singing. Whilst the Colombian responses to levels of self-esteem (mean = 1.87) included 'disagree'; both the Canadian (mean = 2.25; p=.019) and European (mean = 2.16) responses also included 'disagree strongly'. My pupils enjoy singing was the only statement for which the Colombians (mean = 2.33) had a lower rating than the Canadian (mean = 1.81) and European respondents (mean = 1.81) and for which there was a statistical difference with Canadians (p=.000) and Europeans (p=.001).

Discussion and conclusions

The aim of the research was to explore whether there were differences in the experiences, approaches, values and expectations of teachers. The literature on teaching artists and reflective practice suggests that what we teach is who we are. (Booth, 2012). Each person is a product of their experiences to date. Changes that the individual makes are as a result of their reflections on those experiences. Furthermore, those reflections are informed by the teachers' beliefs and values and by the purpose of the music programme. (Booth, 2009; Creech, 2008; Hallam & Creech, 2013; Jaramillo, 2008; Mota & Figueiredo, 2012; Sloboda & Davidson, 1996; Ward, 2004). Together, these are major factors in how she or he teaches and what their students learn. The experiences and expectations of the teachers are a major consideration in determining the success or otherwise of their students and how success is perceived.

Teachers agreed or agreed strongly with the statements that they regularly reflect on their teaching and adopt new strategies as necessary. However reflecting on their teaching is no guarantee that their teaching will be better. A teacher with low expectations may reflect that all is well and decide that new strategies are not necessary. It is the teachers' view of the potential of a pupil that will determine whether the teacher

believes the pupil is achieving their potential. New strategies will only be employed where the existing strategies are perceived by the teacher to be unsuccessful.

There were no significant differences regarding whether teachers felt their pupils behaved well or were well motivated; whether they enjoyed music or enjoyed learning. But these judgements are determined by teachers' expectations of behaviour and their perception of whether the pupils were motivated or should enjoy music and learning.

Nevertheless, the overwhelming number of teachers/teaching artists in the Sistema-inspired programmes in Canada, Colombia and Europe rate both musical excellence and social development very highly. On statements scoring 1, as not important at all through to 10, essential, only Solfa/Solfège (mean 5.89); improvisation (mean 6.79); and memory (mean 7.79) had overall means of less than 8. However, the Colombian responses were statistically significantly higher than Canadian and/or European responses on 19 of the 31 statements that used this 10 point scale. The importance of the Colombian's pupils' musical achievement to the teacher was statistically significantly higher and it is therefore perhaps not surprising that this difference continued into many of the musical aspects of their teaching including concentration, musicianship, technique, performance, improvisation and memory; as well as love of music, love of their instrument and encouraging a lifelong interest in music. Furthermore, this also applied to their approaches to teaching including holistic learning, incorporating visual and aural aspects of learning and linking singing and playing as well as providing appropriately differentiated materials. In contrast, with regard to those social aspects of pedagogy, only providing a stress-free activity was significantly different statistically. These differences may be a result of cultural contextual approaches but nonetheless provide cause for reflection.

Whilst many music teachers work in isolation, teachers in Sistema-inspired programmes tend to work more as a team. Since consistency of approach is important to children, particularly those who come from disadvantaged backgrounds, agreement about values, approaches and expectations between teachers on these programmes is important. As, in many cases, there are relatively few teachers in any one programme each individual's views are potentially more important than the statistical analysis might indicate. It is therefore important to note the range of ratings, particularly those relating to pedagogical approaches.

The statistically significant differences do not necessarily indicate one approach is better than another and no value judgements are implied by the findings. These are matters for the programmes to consider. For example, responses to the statement that 'my pupils generally have high levels of self-esteem' may be the result of a number of factors, including how long the programme had been running. A teacher may have agreed with the statement because their students started with low self-esteem and, following extensive engagement with their programme, self-esteem improved. Equally, disagreeing with the statement and recognising that students have low self-esteem does not mean that the teacher is not influenced by this and may reflect on their practices, adopting strategies as necessary to improve the self-esteem of their pupils.

Sistema-inspired programmes do not generally set out to replace music education programmes. However, one outcome of the methodology is that there were no questions around creativity, composing or issues of musical knowledge relating to context, style or history, which form an integral part of many music education

programmes. Indeed, the importance of improvisation, which is associated with composing and essential to the jazz genre, scored one of the lowest means with Canadian, Colombian and European teachers scoring the full range from 1 to 10. The views of pupils/students would provide a valuable insight into these programmes, but these were not sought because the focus of this research was specifically on the teachers' own views, approaches and values.

The results and findings raise issues relating to the importance of the teachers' own experiences and aspirations for their students in determining the outcomes for their students; and for a coherent approach amongst all those working with young people, particularly those who live in challenging circumstances.

References

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press.

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible.* New York: Oxford University Press.

Booth, E. (2012). The Law of 80%. What You Teach is What you Are. *Carnegie Hall* https://www.youtube.com/watch?v=L15Jvs-G4Xw. Accessed 9 September 2014.

Creech, A. (2008). *Interpersonal dynamics and teacher objectives in instrumental teaching.* Paper submitted for the 22nd International Research Seminar, Porto, Portugal, 13-18 July 2008.

Creech, A., Gonzalez-Oreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debate.* San Diego, Sistema Global.

Dewey, J. (1933). *How We Think.* Boston. MA: D. C. Heath & Co.

Govias, J. (2011). The Five Fundamentals of El Sistema. *The Canadian Music Educator, Fall, 21-23* https://elsistemausa.files.wordpress.com/2011/09/govias-five-fundamentals-of-el-sistema. Accessed 9 September 2014.

Hallam, R., & Creech, A. (2013) Teacher reflections on the impact of Sistema inspired programmes on their teaching. In *The reflective teacher EAS conference.* Leuven, Belgium, 14 February 2013.

Jaramillo, J. (2008). The music educator's professional knowledge. *Music Education Research, 10*(3), 347-359.

Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.). *Theories of Group Process.* London: John Wiley.

Mota, G., & Figueiredo, S. (2012). Initiating music programs in new contexts: in search of a democratic music education. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education. Volume 1* (pp. 187-204). Oxford: Oxford University Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.

Sloboda, J., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliege, & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-190). Oxford, England: Oxford Press.

Tunstall, T. (2012) *Changing Lives*. New York: WW Norton & Co., Inc.

Ward V. (2004). Good performance, music analysis and instrumental teaching: Towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research, 6*(2), 191-215.

Αβραμίδου, Κ. (2016). Η σύγχρονη γονική επίδραση στη μουσική ανάπτυξη βρεφών και μικρών παιδιών. 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. 77-86). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η σύγχρονη γονική επίδραση στη μουσική ανάπτυξη βρεφών και μικρών παιδιών

Κατερίνα Αβραμίδου
Εκπαιδευτικός Μουσικής-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΤΗΜΜΥ, Α.Π.Θ.
avramida@yahoo.com

Περίληψη
Στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η παρουσίαση ερευνητικών ευρημάτων της τελευταίας εικοσαετίας σχετικά με τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μουσική ανάπτυξη βρεφών και μικρών παιδιών. Οι γονείς αλληλεπιδρούν άμεσα με τα παιδιά τους χρησιμοποιώντας πληθώρα φωνητικών και μουσικών εκφράσεων, γεγονός που ενισχύει τόσο τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους όσο και το μεταξύ τους δέσιμο. Πολλές φορές, μάλιστα, επιλέγουν να μεταθέσουν τις προαναφερθείσες αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια ενός προγράμματος μουσικής εκπαίδευσης υπό την καθοδήγηση ενός διδάσκοντος. Από την άλλη πλευρά, το σύγχρονο σπιτικό περιβάλλον εξοπλίζεται με εκπαιδευτικά παιχνίδια και συσκευές που αναπαράγουν μουσική επηρεάζοντας τόσο τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών όσο και την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης ακόμα και ενασχόλησης των γονιών με τα παιδιά τους. Εντούτοις, εγείρονται ανησυχίες σχετικά με την κατάχρηση των παραπάνω τεχνολογικών μέσων, φτάνοντας στο σημείο της υποκατάστασης της γονικής παρουσίας και συμμετοχής.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, βρεφική ηλικία, πρώιμη παιδική ηλικία, μουσική εκπαίδευση, νέα τεχνολογία

Avramidou, K. (2016). The contemporary parental influence on the musical development of infants and young children. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 77-86). Thessaloniki: GSME.

The contemporary parental influence on the musical development of infants and young children

Katerina Avramidou
Music educator-Postgraduate student, SECE, AUTH
avramida@yahoo.com

Abstract
The purpose of this literature review is to present research findings of the last twenty years on the contribution of the family environment in musical development of infants and young children. Parents interact directly with their children using a variety of vocal and musical expressions that enhances both cognitive development of their children and parent-child bond. Thus, many times they choose to convey the above interactions within a music education program under the guidance of an expert. On the other side, modern home environment is equipped with many educational toys and devices that reproduce music, which affects both musical development of children and interaction with parents. Many researchers consider that this way strengthen skills development offering alternative ways of learning or even engagement of parents with their children. However, others are concerned about the misuse of these technological means, reaching the point of substituting parental presence and involvement.

Keywords: parent-child interaction, infancy, early childhood, music education, new technology

Εισαγωγή

Αναζητώντας τις πρώτες ακουστικές εμπειρίες του ανθρώπου, θα πρέπει να ανατρέξουμε πολύ πριν τη γέννηση, κάπου στην 26η εβδομάδα κύησης. Την 30η-35η εβδομάδα τα έμβρυα αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται σε ήχους από το σώμα της μητέρας αλλά και από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως τη φωνή της και τη μουσική (Neal & Lindeke, 2008). Σύμφωνα με τους Sulkin & Brodsky (2013) μετά τη γέννηση τα βρέφη ξεκινούν σταδιακά να διακρίνουν και να ταξινομούν τους ήχους σε λόγο, μουσική και θόρυβο. Από τις παραπάνω κατηγορίες οι δύο πρώτες είναι σημαντικές και θα επηρεάσουν καταλυτικά την εξέλιξη της ανάπτυξής τους. Ταυτόχρονα ξεκινούν να αναγνωρίζουν τις φωνές των ανθρώπων που τα περιβάλλουν λόγω ανάγκης επικοινωνίας μαζί τους. Οι γονείς ανταποκρίνονται σε αυτό και επιστρατεύουν από αρχέγονες φωνητικές εκφράσεις μέχρι ομιλία, νανουρίσματα, λαχνίσματα, ταχταρίσματα ακόμα και παραδοσιακά, λαϊκά τραγούδια ή και hit επιτυχίες (Sulkin & Brodsky, 2013). Η επικοινωνία αυτή οδηγεί σε θετικές μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο πλευρών, οι οποίες μπορούν να λάβουν χώρα ακόμα και στο αφιλόξενο περιβάλλον της Μονάδας Εντατικής Νοσηλείας Νεογνών (Whipple, 2000), όπου αποδεικνύεται ότι η ζωντανή έναντι της ηχογραφημένης μουσικής ή της απουσίας μουσικής έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά αυτών των βρεφών (Arnon et al., 2006).

Οι μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών

Η επικοινωνία του βρέφους με τους γονείς και κυρίως τη μητέρα είναι διαφορετική από την αντίστοιχη μεταξύ των ενηλίκων ως προς το περιεχόμενο. Ο λόγος που απευθύνουν οι ενήλικες προς τα βρέφη είναι διαφορετικός από αυτόν που χρησιμοποιούν μεταξύ τους και ανεξάρτητος από τη γλώσσα. Στην αγγλική βιβλιογραφία συχνά αναφέρεται ως «motherese», «parentese» και «infant directed speech», ενώ στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως «διαισθητική μητρική ομιλία» (Μαζακοπάκη, 2007). Ο Malloch (2000) αναφερόμενος στον παραπάνω τύπο ομιλίας χρησιμοποιεί τον όρο «επικοινωνιακή μουσικότητα» («communicative musicality»), όχι τόσο επειδή περιλαμβάνει μουσικά στοιχεία, όπως ο παλμός, τα μελωδικά και ηχοχρωματικά περιγράμματα και οι φθογγικές αρθρώσεις και σωματικές χειρονομίες ή κινήσεις, στοιχεία που απαντώνται, άλλωστε, και σε οποιαδήποτε ανθρώπινη επικοινωνία, αλλά επειδή αυτά συμβάλουν στη μεταφορά του συναισθήματος και την οικοδόμηση της σχέσης μητέρας και βρέφους.

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της προαναφερθείσας ομιλίας είναι ο τονισμός του προσωδιακού περιγράμματος των λέξεων. Αυτό που, ενδεχομένως, γίνεται μη συνειδητά και αποσκοπεί στην προσέλκυση της προσοχής των βρεφών, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των ακουστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων τους, και μπορεί να επηρεάσει μεταγενέστερα την ικανότητα διάκρισης των λέξεων και τη γλωσσική ανάπτυξη. Αντίστοιχα χαρακτηριστικά και επίδραση φαίνεται να έχει και το τραγούδι των μητέρων, το οποίο πολλές φορές συντονίζεται με μη λεκτικό περιεχόμενο, όπως χειρονομίες, κίνηση, κλπ. ευνοώντας την πολυαισθητηριακή ανάπτυξη των βρεφών τους (Longhi, 2009). Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι ο συνδυασμός μουσικής και νοηματικής γλώσσας διευκολύνει τη βελτίωση της επικοινωνίας και κατ' επέκταση την ενίσχυση των σχέσεων γονέα και παιδιού (Cowell et al., 2013). Έτσι, το τραγούδι μπορεί να αποδειχθεί πιο ισχυρό από την

ομιλία, τουλάχιστον κατά το προγλωσσικό στάδιο των βρεφών και να ενισχύσει το δέσιμο μητέρας-βρέφους. Το γεγονός αυτό βρίσκει εφαρμογή και σε μεγαλύτερη ηλικία ιδιαίτερα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές (Longhi, 2009).

Ο ρόλος του τραγουδιού έχει τονιστεί από πολλές έρευνες (Custodero et al., 2003· Ilari, 2005· Sulkin & Brodsky, 2013) υποδεικνύοντας ότι παραμένει η κατεξοχήν καθημερινή μουσική δραστηριότητα μεταξύ γονέων και μικρών παιδιών που επιδρά στη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Sulkin & Brodsky, 2013). Οι γονείς επιλέγουν το είδος των τραγουδιών που θα απευθύνουν στα παιδιά τους, το χρόνο και το χώρο, ανάλογα με τη συμπεριφορά των παιδιών και το σκοπό που επιδιώκουν στη διάθεσή τους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τα νανουρίσματα που είναι εκφραστικά και έχουν αργή ρυθμική αγωγή προκειμένου να τα χαλαρώσουν ώστε να κοιμηθούν, ενώ αντίθετα τα παιχνιδοτράγουδα, που είναι πιο γρήγορα και έχουν διευρυμένη τονική έκταση, για να τα κινητοποιήσουν και να τα διασκεδάσουν (Ilari, 2005). Το παραπάνω υπονοεί την ανάπτυξη στρατηγικών που βοηθούν τους γονείς στη διαχείριση της πίεσης λόγω του γονικού τους ρόλου (Custodero et al., 2003), ενώ συνθέτει μια αμοιβαία και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων (Ilari, 2005).

Η αλληλεπίδραση αυτή φαίνεται να έχει ευεργετικές ιδιότητες και για τις δύο πλευρές και ενίοτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτική παρέμβαση, όπως στην περίπτωση των Nicholson et al. (2008), που χρησιμοποίησαν μουσικές δραστηριότητες ως θεραπευτικό μέσο για «προβληματικές» οικογένειες, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης των σχέσεων και βελτίωσης της συμπεριφοράς γονέων και παιδιών στη θέση άλλων παραδοσιακών παρεμβάσεων που αποτυγχάνουν. Αντίστοιχα, μπορεί να βοηθήσει περιπτώσεις παιδιών με νευρολογικές διαταραχές, όπως αυτή ενός αγοριού 3,5 ετών, που είχε διαγνωστεί με Δυσλειτουργία Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης και εμφάνιζε ιδιαίτερη ευαισθησία στον ήχο. Χάρη στο συναισθηματικά θετικό περιβάλλον που του εξασφάλισαν οι γονείς του, το μικρό αγόρι ξεδίπλωσε ένα ιδιαίτερα ασυνήθιστο για την περίπτωσή του ενδιαφέρον για τον ήχο και τη μουσική (Hendricks & McPherson, 2010).

Καθοριστικός παράγοντας στο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο μερών τόσο σε επίπεδο ποσότητας όσο και ποιότητας φαίνεται να είναι οι μουσικές εμπειρίες των γονέων. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει επειδή τα παιδιά που εκτίθενται σε πρώιμες μουσικές εμπειρίες μέσα από το τραγούδι των γονιών τους έχουν αυξημένες πιθανότητες μελλοντικά να τραγουδούν σαν γονείς στα δικά τους παιδιά (Custodero & Johnson-Green, 2003· Ilari, 2005· Mehr, 2014). Ένας ακόμα παράγοντας αποτελεί η ηλικία των παιδιών, δεδομένου ότι κατά τη βρεφική ηλικία το τραγούδι των γονέων είναι πιο συστηματικό και συχνό, ενώ με την αύξηση της ηλικίας σταδιακά υποκαθίσταται από την ομιλία και την ενασχόληση με δραστηριότητες γραμματισμού, όπως η ανάγνωση βιβλίων (Custodero et al., 2003).

Ωστόσο, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι σημερινοί γονείς λόγω έλλειψης χρόνου και αυξημένου φόρτου εργασίας εμφανίζουν μειωμένη μουσική αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Baker & Mackinlay, 2006· de Vries, 2009), μια και φαίνεται να περνούν λιγότερο χρόνο με αυτά, τον οποίο ωστόσο αξιοποιούν περισσότερο ποιοτικά (Ilari, 2005). Ασφαλώς θεωρούν την ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική σημαντική τόσο σε ψυχολογικό επίπεδο, επειδή τα διασκεδάζει, όσο

και σε γνωστικό επίπεδο, γιατί διευκολύνει την ανάπτυξη ακόμη και μη μουσικών δεξιοτήτων (de Vries, 2009). Έτσι, ήδη από τη βρεφική ηλικία, πολλοί από αυτούς επιλέγουν να μεταθέσουν τις αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά στα πλαίσια ενός προγράμματος μουσικής εκπαίδευσης αρχικά με την ενεργό συμμετοχή τους (Ilari, 2002· Στάμου, 2009), γεγονός που επιδρά θετικά στην ποιότητα των μουσικών αλληλεπιδράσεων στο σπίτι, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ανάλογη επιρροή στη συχνότητα τους (Mehr, 2014). Τέτοια προγράμματα συμβάλλουν στην εξέλιξη του μουσικού ρεπερτορίου παράλληλα με την ανάπτυξη του παιδιού (Ilari, 2002· Mehr, 2014), καθιστώντας τη μουσική σημαντική πηγή διασκέδασης αλλά και επικοινωνίας μεταξύ γονέα και βρέφους (Ilari, 2002· Στάμου, 2009), γεγονός που ενισχύει περαιτέρω το μεταξύ τους συναισθηματικό δέσιμο, και έχει θετική επίδραση όχι μόνο στη μουσική ανάπτυξη αλλά και στην υγεία και τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Mehr, 2014· Στάμου, 2009).

Η επίδραση της τεχνολογίας στη διαμόρφωση του μουσικού χαρακτήρα των παιδιών

Βέβαια, υπάρχει και η άποψη που αποδίδει ένα μέρος της μειωμένης μουσικής αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού στην ακρόαση προ-ηχογραφημένης μουσικής από κάποιο CD-player (Baker & Mackinlay, 2006). Το παραπάνω γεγονός οφείλεται εν μέρει στην εμπορευματοποίηση της κλασικής μουσικής και την προώθησή της ως ιδανικής για τη διανοητική ανάπτυξη των βρεφών, όπως έγινε με την περίπτωση του «Mozart Effect» (Custodero & Johnson-Green, 2003). Η αλήθεια βέβαια είναι ότι ο τρόπος ζωής του 21ου αιώνα, με όλα τα υψηλής τεχνολογίας αγαθά και ψηφιοποιημένα gadgets, φαίνεται να έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στην ανατροφή των παιδιών. Το σπιτικό περιβάλλον εξοπλίζεται με εκπαιδευτικά παιχνίδια που αναπαράγουν ψηφιοποιημένους ήχους και συσκευές, όπως ραδιόφωνο, τηλεόραση, CD και DVD players, smart phones, tablets, κλπ. για την αναπαραγωγή μουσικής, γεγονός που επιδρά καταλυτικά τόσο στη μουσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τους γονείς (Sulkin & Brodsky, 2013). Το οπτικοακουστικό υλικό των προαναφερθέντων συσκευών αποτελεί σημαντική ηχητική συνοδεία της καθημερινότητας του σπιτικού περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα τα εκθέτει σε ποικίλα ερεθίσματα καθορίζοντας τις πρώιμες μουσικές τους εμπειρίες. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια με μουσική όχι μόνο τραβούν την προσοχή και διασκεδάζουν τα βρέφη και τα μικρά παιδιά, αλλά και τους προκαλούν ποικίλα ερεθίσματα μέσα από ήχους, μελωδίες, κινούμενα τμήματα και φωτεινά χρώματα (Young, 2008).

Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες επιδρούν καταλυτικά στην ακρόαση της μουσικής μέσα στο σπίτι, μια και ο ήχος μπορεί να καλύπτεται από άλλους ή να συνδυάζεται με πολυμέσα, όπως ηλεκτρονικά παιχνίδια και τηλεοπτικά προγράμματα (Young, 2009). Μεταξύ των ηλεκτρονικών συσκευών, σημαντικό ρόλο εξακολουθεί να κατέχει η τηλεόραση (Young, 2008), η οποία δε θεωρείται πλέον ένα μέσο παθητικής παρακολούθησης και ακρόασης, αλλά εργαλείο μάθησης και ενίσχυσης του γραμματισμού (Marsh & Thompson, 2001). Έτσι, τα μικρά παιδιά πολλές φορές αντιδρούν στη μουσική και τραγουδούν, κινούνται, χορεύουν ή αυτοσχεδιάζουν μαζί με το περιεχόμενο του προγράμματός της (Young, 2008· Lum, 2008). Επίσης, μη συνειδητά μπορεί να συνδυάσουν το παιχνίδι τους με μουσικά στοιχεία, όπως ρυθμό

και μελωδία, που προέρχεται από την τηλεόραση (Young, 2009· Lum, 2008). Κάποια από τα τηλεοπτικά προγράμματα μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους σχετικά με τη μουσική και τα μουσικά όργανα, ενώ άλλα, όπως τα cartoons, δημιουργούν μια ιδιαίτερη κουλτούρα που αποτελεί κοινό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που πηγαίνουν στον παιδικό σταθμό ή το σχολείο (Lum, 2008).

Επίσης, τα μικρά παιδιά είναι εξοικειωμένα με ηχητικές συσκευές, που αναπαράγουν μουσική από το ραδιόφωνο ή CDs και δίσκους καραόκε εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριό τους (Lum, 2008). Μάλιστα, το καραόκε δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να τραγουδήσει ως αυτοδίδακτος εκτελεστής, να επιλέξει τραγούδια που ταιριάζουν στην έκταση της φωνής του, να εξασκηθεί κατ' επανάληψη πάνω σε αυτά, να μιμηθεί φωνητικές τεχνικές και κινήσεις παρακολουθώντας το αντίστοιχο video clip ή ακόμα και να ηχογραφήσει την εκτέλεσή του για μετέπειτα χρήση (Young, 2009). Επιπλέον, κάποια από τα CDs που απαντώνται στο σπίτι περιλαμβάνουν παιδικά τραγούδια ή μουσική που κάνουν στο σχολείο (π.χ. ένα CD που συνοδεύει το σχολικό βιβλίο) και μπορεί να χρησιμοποιηθούν για εξάσκηση στο σπίτι (Lum, 2008).

Τέλος, εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδικτυακές εφαρμογές και ιστοσελίδες και video games αποτελούν συνήθεις ασχολίες των σημερινών παιδιών στο σπίτι. Παρόλο που ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα έχουν εξετάσει μέχρι στιγμής τις επιδράσεις της νέας τεχνολογίας στη ζωή και το γραμματισμό των μικρών ηλικιών (Marsh, 2005), οι παραπάνω τεχνολογικές πηγές φαίνεται να προσφέρουν ένα διαδραστικό περιβάλλον που προσθέτει νέες διαστάσεις και δυνατότητες μεταξύ των άλλων και στη μουσική (Lum, 2008). Γενικά, οι πολυμεσικές εφαρμογές προσφέρουν κίνητρα για εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και απασχόλησης με δραστηριότητες, που μπορεί να είναι κατά βάση παραδοσιακές, όπως το διάβασμα και το γράψιμο μέσω υπολογιστή (Marsh, 2002). Μάλιστα, η Marsh (2004) αναφέρει απόψεις άλλων ερευνητών που υποδεικνύουν ότι η ενασχόληση με τέτοια παιχνίδια ενισχύει την επίλυση προβλημάτων και τη χωροταξική ανάπτυξη (Gee, 2003) ή ακόμα και την ανάγνωση (Marsh & Thompson, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση των παραπάνω συσκευών γίνεται με την πρωτοβουλία ή έστω την ανοχή των γονέων. Έτσι, η οικογένεια είναι αυτή που θα κάνει πρωτίστως τις μουσικές επιλογές. Ο Lum (2008) αναφέρει ότι «οι μουσικές ταυτότητες [των παιδιών που εξέτασε η έρευνά του] αναπτύχθηκαν εν μέρει από την τεχνολογία και τα μέσα, και οι οικογένειες όρισαν το ηχοτοπίο των σπιτιών τους, μέσα από τη διαπραγμάτευση των μουσικών ενδιαφερόντων των μελών της οικογένειας» (Lum, 2008: 113). Έτσι, οι μουσικές προτιμήσεις των παιδιών σε μικρή ηλικία, στο βαθμό που επηρεάζονται από τα τεχνολογικά μέσα, αντικατοπτρίζουν εν μέρει μία βάση στην οποία γονείς και παιδιά βρίσκουν κοινό κώδικα επικοινωνίας για να οικοδομήσουν τη σχέση τους (Lum, 2008). Μάλιστα, η Young (2009) σε προγενέστερη αναφορά της (Young, 2007) θεωρεί ότι οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν επιπρόσθετες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας μέσα στα πλαίσια του σπιτιού, με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι γονείς δημιουργούν ένα ευχάριστο και διαδραστικό περιβάλλον στα παιδιά τους. Για παράδειγμα, οι ίδιοι οι γονείς βλέπουν την τηλεόραση ως ένα τρόπο να περνούν χρόνο παρακολουθώντας μαζί εκπομπές, να συζητούν ή ακόμα και να παίζουν παιχνίδια που μπορούν να προβληθούν εκεί (Marsh, 2004).

Δικαιολογημένες ανησυχίες ή ηθικός πανικός;

Εντούτοις, εγείρονται ανησυχίες σχετικά με την κατάχρηση των παραπάνω τεχνολογικών μέσων, η οποία μπορεί να φτάσει στο σημείο της υποκατάστασης της γονικής παρουσίας και συμμετοχής. Οι Levin & Rosenquest (2001) αναφέρονται στην παρείσφρηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στις μικρές ηλικίες θεωρώντας ότι όταν τα βρέφη παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και βαριούνται, ενώ αποκτούν συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης επηρεάζοντας μακροχρόνια τον μαθησιακό τύπο που αναπτύσσουν. Επιπλέον, αποτελούν δελεαστική αγορά για τους γονείς καθώς υπόσχονται θετική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα με τα φώτα και τους ήχους τους «περιορίζουν … τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, τη δημιουργικότητα και φαντασία, όπως επίσης το δραστήριο παιχνίδι και τη μάθηση των παιδιών» (Levin & Rosenquest, 2001: 245). Εντούτοις, η Marsh (2002) κρίνει την παραπάνω άποψη ως ένα ηθικό πανικό και υποστηρίζει ότι παιχνίδια που επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών σε τέτοια επικοινωνιακά συστήματα και οξύνουν τη γνωστική τους ανάπτυξη και δημιουργική φαντασία δε πρέπει να αποφεύγονται, αλλά να ενσωματώνονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, αναγνωρίζοντας βέβαια τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς που προσφέρει μια τέτοια πολυμεσική τεχνολογία.

Οι Baker & Mackinlay (2006) εξετάζοντας τη διάδοση της χρήσης των νανουρισμάτων προς τα βρέφη καταλήγουν ότι πολλές σύγχρονες μητέρες αισθάνονται άβολα ή παράξενα ακόμα και όταν τραγουδούν στα βρέφη τους, και επιλέγουν να χρησιμοποιούν προ-ηχογραφημένη μουσική από κάποιο CD ως μουσική συνοδεία για να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Έτσι, όμως, εμφανίζουν περιορισμένες επιλογές στη χρήση νανουρισμάτων, που συνεπάγεται συρρίκνωση του ρεπερτορίου των παραδοσιακών νανουρισμάτων από γενιά σε γενιά. Πιθανολογούν ότι τα παιδιά τους μεγαλώνοντας ενδεχομένως να ακολουθήσουν την αντίστοιχη επιλογή των γονέων τους και ως μελλοντικοί γονείς να επιλέξουν τον αντίστοιχο τρόπο αλληλεπίδρασης με τα δικά τους παιδιά. Επίσης, συμφωνούν με τους Sulkin & Brodsky (2013) στο ότι οι ηλεκτρονικές συσκευές δεν ενθαρρύνουν τη φωνητική αναπαραγωγή από τα βρέφη αλλά ούτε και την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Εντούτοις, πολλοί γονείς παραδέχονται ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι πάντα αμέτοχοι, δεδομένου ότι παρακινούν τα παιδιά τους και τα κατευθύνουν λεκτικά, κινητικά και φωνητικά, γεγονός που ενθαρρύνει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Young, 2008).

Τέλος, ας επισημανθεί ότι η μουσική που αναπαράγουν οι συσκευές αυτές, ακόμα και η ποιοτική, γίνεται καθαρά με εμπορικά κριτήρια παρά με αναπτυξιακά (Sulkin & Brodsky, 2013· Young, 2009). Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι οι δισκογραφικές εταιρίες προωθούν την κλασική μουσική ως ιδανική για τη διανοητική ανάπτυξη των βρεφών (Custodero & Johnson-Green, 2003). Επιπλέον, ακόμα και οι πιο θετικά διακείμενοι στη χρήση της νέας τεχνολογίας παραδέχονται ότι τα βρεφικά ηλεκτρονικά παιχνίδια δε διαθέτουν μεγάλη ποικιλία ως προς τις διαβαθμίσεις του τονικού ύψους, του ρυθμού, του ηχοχρώματος και της αρμονίας, μια και επαναλαμβάνουν λίγο-πολύ τα ίδια ευρω-αμερικάνικα τραγούδια και τις ίδιες κλασικές μελωδίες (Young, 2008).

Συμπεράσματα

Υπό το πρίσμα αυτό, οι Baker & Mackinlay (2006) υποστηρίζουν ότι, προκειμένου να διατηρηθεί το ρεπερτόριο των τραγουδιών και συγκεκριμένα των νανουρισμάτων στα οποία επικεντρώνονται, αλλά και για να ενισχυθεί ο δεσμός μητέρας-παιδιού, οι νέες μητέρες πρέπει να εκπαιδευτούν στο κατάλληλο ρεπερτόριο. Στην περίπτωση αυτή οι μουσικοπαιδαγωγοί πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, ιδιαίτερα όσοι εργάζονται με πολύ μικρές ηλικίες, όπως τα βρέφη. Στόχος τους θα πρέπει να είναι να βοηθήσουν γονείς και βρέφη ή μικρά παιδιά να αναπτυχθούν μουσικά και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες ενισχύοντας ακόμα περισσότερο το μεταξύ τους δέσιμο και επικοινωνία (Ilari, 2005). Επιπλέον, χωρίς να παραβλέψουν το πλούσιο υλικό που φέρνουν στην αίθουσα διδασκαλίας, πρέπει να είναι ενήμεροι για το είδος και την προτίμηση της μουσικής που δείχνουν τα σημερινά παιδιά λόγω της επίδρασης του μουσικού περιβάλλοντος του σπιτιού (Lum, 2008). Το περιβάλλον αυτό οριοθετείται όχι μόνο από τα ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας αλλά και από τη διάδραση που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες ήδη από το σπίτι, και με τη σειρά τους επηρεάζουν το γραμματισμό και τις ταυτότητες των μαθητών τους (Carrington, 2005). Πρόκειται, επομένως, για την ανάπτυξη ενός τεχνολογικού γραμματισμού ήδη από τις μικρές ηλικίες, ο ρόλος του οποίου θα πρέπει να αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο (Marsh, 2004).

Ανακεφαλαιώνοντας, από τη γέννηση υφίστανται κατ' εξοχήν μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών που ευνοούν την μεταξύ τους επικοινωνία και δημιουργούν ένα περιβάλλον ασφάλειας μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Το περιβάλλον αυτό διαμορφώνεται από τις μουσικές επιλογές των γονέων και δρα καταλυτικά στην ανάπλαση του μουσικού χαρακτήρα των παιδιών. Μεταξύ των προαναφερθέντων επιλογών περιλαμβάνεται η χρήση τεχνολογικών μέσων για την αναπαραγωγή της μουσικής, όπως επίσης και ο βαθμός χρήσης, το είδος και η ποιότητά τους. Δεδομένου ότι ζούμε σε ένα περιβάλλον συνεχών τεχνολογικών εξελίξεων η παραπάνω χρήση δε μπορεί να θεωρηθεί κατακριτέα, τουλάχιστον στο βαθμό που δεν υποκαθιστά τη γονική παρουσία. Στην αντίθετη περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοηθητικό μέσο για την ενθάρρυνση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων επιδρώντας ευεργετικά.

Βιβλιογραφία

Arnon, S., Shapsa, A., Forman, L., Regev, R., Bauer, S., Litmanovitz, I., & Dolfin, T. (2006). Live music is beneficial to preterm infants in the neonatal intensive care unit environment. *Birth*, *33*(2), 131-136.

Baker, F., & Mackinlay, E. (2006). Sing, soothe and sleep: A lullaby education programme for first-time mothers. *British Journal of Music Education*, *23*(2), 147-160.

Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 13–27). New York: RoutledgeFalmer.

Cowell, C., Meeker-Miller, A., & Memmott, J. (2013). Music and sign language to promote infant and toddler communication and enhance parent-child interaction. *International Journal of Music Education*, *0*(0), 1-13.

Custodero, L., & Johnson-Green, E. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, *51*(2), 102-114.

Custodero, L., Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, *24*, 553–572.

de Vries, P. (2009). Music at home with the under fives: What is happening? *Early Child Development and Care*, *179*(4), 395-405.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Hendricks, K., & McPherson, G. (2010). Early stages of musical development: Relationships between sensory integration dysfunction, parental influence, and musical disposition of a three-year-old 'maestro'. *International Journal of Music Education*, *28*(1), 88-103.

Ilari, B. (2002). Music and babies: A review of research with implications for music educators. *Research in Music Education*, *21*, 17-27.

Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, *175*(7-8), 647-660.

Levin, D., & Rosenquest, B. (2001). The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: Should we be concerned? *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 242-247.

Longhi, E. (2009). 'Songese': Maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music*, *37*(2), 195-213.

Lum, C. (2008). Home musical environment of children in Singapore on globalization, technology, and media. *Journal of Research in Music Education*, *56* (2), 101-117.

Malloch, S. (2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae Fall 1999-2000*, *3*(1), 29-57.

Marsh, J. (2002). Colloquium: Electronic Toys. Why should we be concerned? A response to Levin & Rosenquest (2001). *Contemporary Issues in Early Childhood*, *3*(1), 132-138.

Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, *2*(1), 51-66.

Marsh, J. (Ed.). (2005). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. New York: RoutledgeFalmer.

Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: Using media texts. *Journal of Research in Reading*, *24*(3), 266-278.

Mehr, S. (2014). Music in the home: New evidence for an intergenerational link. *Journal Research in Music Education*, *62*(1), 78-88.

Neal, D., & Lindeke, L. (2008). Music as a nursing intervention for preterm infants in the NICU. *Neonatal Network*, *27*(5), 319-327.

Nicholson, J., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., & Bradley, J. (2008). Impact of music therapy to promote positive parenting and child development. *Journal of Health Psychology*, *13*(2), 226-238.

Sulkin, I., & Brodsky, W. (2013). Parental preferences to music stimuli of devices and playthings for babies, infants, and toddlers. *Psychology of Music*, *0*(0), 1-14.

Whipple, J. (2000). The effect of parent training in music and multimodal stimulation on parent-neonate interactions in the neonatal intensive care unit. *Journal of Music Therapy*, *37*(4), 250-268.

Young, S. (2007). Digital technologies, young children, and music education practice. In K. Smithrim & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices* (pp. 330-343). Waterloo: Canadian Music Educators' Association.

Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under-two-year olds. *International Journal of Music Education*, *26*(1), 33-46.

Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, *179*(6), 695-705.

Μαζακοπάκη, Κ. (2007). *Οι ρίζες της μουσικότητας: Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών βρεφικών ρυθμών από το 2ο έως τον 10ο μήνα.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Στάμου, Λ. (2009). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 165-192). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. 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. 87-95). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff

Ολυμπία Αγαλιανού
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D)
16ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας
oagalianou@yahoo.com

Νικόλας Τσαφταρίδης
ΕΕΠ Μουσικής Αγωγής
ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
nikotsaf@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Το Orff-Schulwerk είναι μια ευρέως διαδεδομένη μουσικοκινητική προσέγγιση από τη δεκαετία του 1950. Η μεγάλη απήχησή της οφείλεται, κυρίως, στην αντιμετώπιση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου ως αδιάσπαστης ενότητας και στον ανοιχτό της χαρακτήρα. Η παρούσα εργασία διερευνά τις σχέσεις μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τη συνεχή επικαιροποίηση του Orff-Schulwerk στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και στο Orff-Schulwerk Forum. Η διερεύνηση αξιοποιεί την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εμπειρικά δεδομένα και τα εξετάζει με βάση τη διάκριση του Gilbert Ryle μεταξύ του γνωρίζω «τι» και γνωρίζω «πώς». Στόχος είναι η ανάδειξη των νέων τάσεων του Orff-Schulwerk, η σχέση τους με τις άτυπες μορφές μάθησης και οι τρόποι με τον οποίο αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Για το σκοπό αυτό υπογραμμίζεται ένα είδος μαθητείας το οποίο αναδύεται από το Orff-Schulwerk και έχει τη δυναμική να λειτουργήσει ως μοντέλο διδασκαλίας και στρατηγική μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Orff-Schulwerk, μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση, δημιουργικότητα, άρρητη γνώση, άτυπη γνώση, συμμετοχή

Agalianou, O., & Tsaftaridis, N. (2016). Informal ways of learning and the notion of knowledge in C. Orff's music education approach. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 87-95). Thessaloniki: GSME.

Informal ways of learning and the notion of knowledge in C. Orff's music education approach

Olympia Agalianou
oagalianou@yahoo.com

Nikolas Tsaftaridis
nikotsaf@ecd.uoa.gr

Abstract
Orff-Schulwerk has been a widely known music and movement education approach for quite some time now. The idea that music, movement and language exist in an inseparable unity and the flexibility of its application have rendered Orff-Schulwerk a very fertile approach to music teaching and learning. In this paper, we examine the potential of the relation between formal and informal learning strategies in formal educational contexts regarding to Orff-Schulwerk Forum new ideas and practices. Based on Gilbert Ryle's distinction between knowing that and knowing how, this paper analyses empirical data from music and movement education lessons collected by the speakers. We aim thus to introduce the new trends in Orff-Schulwerk and to raise a problematic, concerning the introduction of informal ways of learning and the importance of tacit knowledge in formal educational settings. To this end special reference will be made to an emerging type of apprenticeship, which has the dynamic to act as a model of teaching and learning strategy.

Keywords: Orff-Schulwerk, creativity, tacit knowledge, informal learning, participation

Εισαγωγή

Η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff, την οποία ο ίδιος ονόμασε Orff-Schulwerk (OS), είναι ευρέως διαδεδομένη στη μουσική παιδαγωγική με εφαρμογές σε ποικίλα παιδαγωγικά και θεραπευτικά πλαίσια. Η μεγάλη απήχησή της -από την δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα- οφείλεται κυρίως στην αντιμετώπιση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου ως μιας αδιάσπαστης ενότητας, στον ανοιχτό της χαρακτήρα, στην προτεραιότητα που δίνει στη δημιουργία και στην εξασφάλιση της χαράς της συμμετοχής σε μουσικοκινητικά δρώμενα, ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων των συμμετεχόντων. Ένας επιπλέον λόγος της μεγάλης διάδοσης του OS είναι ότι εμπεριέχει εγγενώς τη δυνατότητα της συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής στον χώρο και τον χρόνο αλλά και στις άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία μιας μουσικοκινητικής συμμετοχικής πρακτικής.

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Orff, το OS οφείλει να παραμένει ανοιχτό σε μια διεργασία συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής σε κάθε κοινωνική και ιστορική ιδιαιτερότητα προσελκύοντας εκπαιδευτικούς που έλκονται από τη δημιουργία, τον αυτοσχεδιασμό και δεν αποζητούν συνταγές (Orff, 1976). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των άτυπων μορφών μάθησης ως μια εγγενής διαδικασία στο Orff-Schulwerk.

Η εργασία βασίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία/αρθρογραφία και στην ανάλυση των εμπειριών των συγγραφέων οι οποίοι, τα τελευταία τριάντα χρόνια, συμμετέχουν συνεχώς και με ποικίλους ρόλους στην ελληνική και παγκόσμια κοινότητα του OS.

Η ευρύτατη διάδοση του OS και οι πολλαπλές πρακτικές εφαρμογές αναπόφευκτα -σε ορισμένες περιπτώσεις- έχουν οδηγήσει σε παρερμηνείες, αλλοιώσεις εννοιών και απομάκρυνση από τις αξίες, τις αρχές και τα μέσα της συγκεκριμένης μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητη μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση από τις απαρχές του OS στη μετάβαση από τον 20ό στον 21ο αιώνα και μέχρι σήμερα. Η ανασκόπηση συνδυάζεται με την επικαιροποίηση της έννοιας του OS, καθώς και άλλων κομβικών εννοιών, όπως αυτές διαμορφώνονται από την παγκόσμια κοινότητα και διατυπώνονται στο Orff-Schulwerk Forum. Παράλληλα, γίνεται σύνδεση των εννοιών αυτών με τις σύγχρονες τάσεις της μουσικής αγωγής και ειδικά με ζητήματα σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης και τη λειτουργία τους σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Μια ματιά στην ιστορία

Η ανάπτυξη των μουσικοκινητικών προσεγγίσεων ξεκινά στην κεντρική Ευρώπη στις αρχές του 20ού αιώνα. Εντάσσεται δε στη γενικότερη τάση της εποχής για επαναπροσδιορισμό των αξιών της εκπαίδευσης η οποία αναδύεται την εποχή εκείνη ως φυσικό αποτέλεσμα της επιστημονικής προόδου, των καλλιτεχνικών ρευμάτων και των κοινωνικών αλλαγών.

Ο Orff, αναφερόμενος στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία εστιάζει στο «νέο κίνημα του χορού το οποίο σαρώνει ως ανοιξιάτικη καταιγίδα το Μόναχο και παρασύρει ενθουσιώδεις ποιητές, συγγραφείς, ζωγράφους και μουσικούς» (Orff, 1976: 7). Για τον ίδιο, καταλυτική υπήρξε η επαφή του με το καλλιτεχνικό έργο της

Mary Wigman η οποία ονόμαζε το χορό της «εκφραστικό» (Ausdruckstanz) και χόρευε συνήθως χωρίς συνοδεία μουσικής. Ο Orff διέκρινε στο χορό της Wigman μια έντονη μουσικότητα: μπορούσε να κάνει μουσική με το σώμα, να μεταφέρει την έννοια της μουσικής στην κίνηση και να της δίνει μια σωματική διάσταση. Χαρακτήρισε το χορό της ως «στοιχειακό» (elementar[1]) και από τότε η αναζήτηση του στοιχειακού στη μουσική καθόρισε το παιδαγωγικό έργο του.

Την ίδια εποχή ο Orff δέχεται έντονες επιρροές από τις επιστημονικές θέσεις της νεοεμφανιζόμενης μουσικής ανθρωπολογίας και κυρίως του Curt Sachs οι οποίες καθορίζουν την πορεία του έργου του. Η νέα αυτή γνώση έρχεται να συμπληρώσει την έντονη επιρροή του από το παιδαγωγικό έργο του Πλάτωνα και τον αρχαιοελληνικό ορισμό της μουσικής (Goodkin, 2002). Ο Sachs μύησε τον Orff στην ανθρωπολογική θεώρηση του χορού και της μουσικής, στην εκφραστική ποικιλία των κρουστών οργάνων, στο νόημα της ανατολικής μουσικής και στη σημασία της για την ευρωπαϊκή μουσική. Παράλληλα, έντονη επιρροή στον προβληματισμό του Orff ασκεί η μουσική ψυχολογία και ειδικά το έργο των Fritz Brehmer και Georg Schünemann (Kugler, 2014). Μέσα από αυτή την πνευματική αναζήτηση, ο Orff φτάνει στο συμπέρασμα ότι ο χορός βρίσκεται πιο κοντά στη ρίζα όλων των τεχνών και θέτει ως στόχο του την αναγέννηση της μουσικής μέσα από την κίνηση και το χορό (Orff, 1976).

Η ευκαιρία για την προσπάθεια πραγμάτωσης αυτού του στόχου παρέχεται με την ίδρυση της Güntherschule, μιας σχολής χορού και γυμναστικής την οποία ιδρύει η Dorothee Günther το 1924. Εκεί ο Orff, ως ο μόνος δάσκαλος μουσικής, διαμορφώνει μια διδασκαλία βασισμένη στη θεμελιώδη ιδέα ότι η κίνηση και η μουσική πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα, συμπληρωματικά και στενά συνδεδεμένα. Μέχρι το κλείσιμο της σχολής το 1944, λόγω του πολέμου, εξελίσσει τη βασική του ιδέα μέσα από συνεχείς πειραματισμούς, με την αρωγή φίλων και συνεργατών, και κυρίως της Gunild Keetmann.

Η παιδαγωγική του αναζήτηση συνεχίζεται το 1948 με αφορμή τις εκπαιδευτικές εκπομπές τις οποίες του αναθέτει η Βαυαρική ραδιοφωνία. Εκεί η διδασκαλία του απευθύνεται πλέον σε παιδιά. Το ραδιόφωνο, μέσο ακρόασης, τον αναγκάζει να αξιοποιήσει περισσότερο τη γλώσσα/λόγο στη διδασκαλία, αδυνατώντας να χρησιμοποιήσει την κίνηση (Τσαφταρίδης, 1997). Επιπρόσθετα, η νέα αυτή παιδαγωγική εμπειρία τον οδηγεί στην ολοκλήρωση της ιδέας μιας ορχήστρας κατάλληλης για παιδιά η οποία εξυπηρετεί τα μέσα και τις ιδέες του OS. Έτσι λοιπόν, ολοκληρώνει το σχεδιασμό της και αποφασίζει τη μαζική παραγωγή των οργάνων της.

Κάπως έτσι διαμορφώνεται το OS. Ο ίδιος ο Orff περιγράφει αυτή την πορεία των πειραματισμών στο βιβλίο του *The Schulwerk* αναφερόμενος στη διεργασία, στις επιρροές και στη συνεισφορά φίλων και συνεργατών -καλλιτεχνών και επιστημόνων- κατά τη διάρκεια 30 ετών. Τονίζει ότι το OS δεν αποτελεί συνειδητή κατασκευή αλλά θεώρηση εμπειρίας. Δεν πρόκειται λοιπόν για σύστημα ή μέθοδο, αλλά μια συνολική μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση, όρο τον οποίο προτείνουν οι συγγραφείς και η οποία απευθύνεται σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης

[1] Για τη μετάφραση του όρου «elementar» γίνονται αρκετές προτάσεις. Για την «οικονομία της συζήτησης» οι συγγραφείς υιοθετούν την λέξη «στοιχειακό». Βλ. και Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική Κίνηση Λόγος. Η στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.

ύπαρξης. Η Haselbach (1993: 10) σημειώνει: «Το OS δημιουργήθηκε από ένα καλλιτέχνη ο οποίος ήταν και ένας ευφυής από ένστικτο δάσκαλος. Επειδή δεν επινοήθηκε ως μια μέθοδος ή πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα, άντεξε στη δοκιμασία του χρόνου, παραμένει ανοιχτό και διατηρεί τη γοητεία μιας δουλειάς η οποία ποτέ δεν παίρνει την τελική της μορφή».

Σε αυτή την πρόταση συμπυκνώνονται διάφορες έννοιες οι οποίες σηματοδοτούν τη σπουδαιότητα της άτυπης μάθησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτά, μπορούμε να δούμε στις φράσεις της Haselbach «δεν είναι μέθοδος», «δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα», «παραμένει ανοικτό». Γιατί η άτυπη μάθηση αφορά τις διαδικασίες απόκτησης στάσεων, αξιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων καθημερινής εμπειρίας (Παγγέ, 2005), οι οποίες αναπτύσσονται από τη μίμηση, την παρατήρηση και τη συνεργασία, ανεξάρτητα από ηλικία, κοινωνική υπόσταση και εκπαιδευτικές δομές.

Ο όρος OS αναφέρεται ταυτόχρονα και στο μουσικό υλικό το οποίο συνέλεξε και κατηγοριοποίησε ο Orff κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αναζήτησής του. Το υλικό αυτό αποτελεί ενδεικτικό μέσο υλοποίησης μουσικοπαιδαγωγικών στόχων. Ο ίδιος επισημαίνει στα κείμενά του ότι δεν πρόκειται για έργα αναπαραγωγής και εκτέλεσης, αλλά μοντέλα έτοιμα να εμπνεύσουν, να αποδομηθούν και να αναδομηθούν. Δεν αφορά ένα εξαγώγιμο προϊόν για αυτό καλεί κάθε χώρα να κάνει το δικό της «Schulwerk» αξιοποιώντας πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά και ανθρωπολογικά στοιχεία (Orff, 1992). Η κατηγοριοποίηση του υλικού παρέχει δυνητικά κριτήρια επιλογής και χρήσης υλικού και κλιμάκωσης της διδασκαλίας και των γνωστικών στόχων. Πολλές χώρες, ακολουθώντας την προτροπή του Orff δημιούργησαν το δικό τους OS.

Ο Andrea Sangiorgio (2010) σε σχετική εργασία του καταθέτει μια ανάγνωση του OS υπό το πρίσμα της ανθρωπολογίας της μουσικής. Καταλήγει ότι το OS μεταφέρει τη μουσική ανθρωπολογία στο χώρο της παιδαγωγικής ενσωματώνοντας στοιχεία της εφαρμοσμένης εθνομουσικολογικής έρευνας. Κάνει εκτενή αναφορά στα στοιχεία της προφορικότητας τα οποία εντοπίζονται στο OS και χρησιμοποιεί τον όρο «παράδοση» για να αναφερθεί στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται οι διδακτικές πρακτικές αυτής της προσέγγισης.

Η παράδοση του Orff-Schulwerk (OS)

Η δημιουργία και η πορεία του OS μπορεί να δικαιολογήσει τον ισχυρισμό ότι έχει πλέον τη δική του παράδοση μέσα στην οποία ζει και μετασχηματίζεται. Η παράδοση αυτή έχει παρόμοια λειτουργία με την πολιτισμική παράδοση κάθε κοινότητας εφόσον έχει διαμορφώσει αρχές, αξίες και μέσα τα οποία διαμορφώνουν συμπεριφορές και διδακτικές πρακτικές με συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανοιχτές στο συνεχή μετασχηματισμό. Ταυτόχρονα όμως, αυτή η παράδοση υπόκειται σε ακαδημαϊκή επεξεργασία στο πλαίσιο της λειτουργίας του Orff-Schulwerk Forum (OSF). Το OSF λειτουργεί ως κέντρο δικτύωσης συλλόγων, ενώσεων και παιδαγωγικών ιδρυμάτων από όλο τον κόσμο τα οποία στηρίζουν το Orff-Schulwerk. Αποστολή του είναι η προώθηση της επικοινωνίας και η στήριξη της αλληλεπίδρασης με στόχο τη συλλογή, την τεκμηρίωση και την έκδοση νέων ή επικαιροποιημένων ιδεών σχετικά με το OS. Παράλληλα λειτουργεί συμβουλευτικά και στηρίζει τις

εκπαιδεύσεις παιδαγωγών σε όλο τον κόσμο οι οποίοι εστιάζουν στη συγκεκριμένη παιδαγωγική θεώρηση[2].

Η ιδέα της στοιχειακής μουσικής συνεχίζει να καθορίζει τις παιδαγωγικές αξίες και διδακτικές πρακτικές στο OS. Σύμφωνα με τον Sangiorgio, το «elemental[3]» χρησιμοποιήθηκε από τον Orff ως μια θετική απόδοση του όρου «πρωτόγονη μουσική», μια μίξη διαφορετικών εκφραστικών μορφών σε θεμελιώδη φαινόμενα (2010). Ο Herman Regner (2010), στενός συνεργάτης του Orff, διευκρινίζει ότι ο προσδιορισμός «elementar» στη μουσική καθορίζει την έντονη και θεμελιώδη σχέση μεταξύ μουσικής και χορού η οποία ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον. Πιο συγκεκριμένα ο Regner περιγράφει την ιδιαίτερη σχέση μεταξύ μουσικής και χορού, μεταξύ μουσικής και ομιλίας (λόγου) η οποία περιλαμβάνει απλούς τρόπους παραγωγής του ήχου και απλά όργανα και προ(σ)καλεί σε συμμετοχή, αυτοσχεδιασμό και δημιουργία. Ο αυτοσχεδιασμός μάλιστα αποτελεί μια μορφή άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Wright & Kanellopoulos, 2010) και μάθησης ο οποίος χρησιμοποιεί, αλλά και αναπτύσσει τις ενυπάρχουσες άτυπες γνώσεις των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Regner (2006) η στοιχειακή μουσική εντοπίζει μια αισθητική πρακτική, ήδη παρούσα στα παιδιά, ικανή να αλληλεπιδράσει με πρόθυμους ενήλικες και στο βάθος αναφέρεται στη διαπολιτισμική, ανθρωπολογική υπόσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Γι' αυτό μια διδασκαλία βασισμένη στο OS αξιοποιεί τις ιδιαίτερες εμπειρίες κάθε λαού (Regner, 2010) οι οποίες κατά κύριο λόγο εντοπίζονται στις άτυπες μορφές μάθησης αλλά και στις άρρητες γνώσεις του.

Η κουλτούρα ενός λαού σηματοδοτείται από τις παραδόσεις του, τα ήθη και τα έθιμα του, δηλαδή, από την καθημερινή του πρακτική και όχι από τη θεωρία της πρακτικής αυτής. Επεκτείνοντας την άποψη του Κουζέλη (2006) υποστηρίζουμε ότι οριοθετείται βασικά από την γνώση του *πώς* και από τον περιορισμό αυτής της γνώσης στην επεξήγηση-καθοδήγηση της επιτέλεσης. Μπορεί να *κάνει*, να αποδείξει δηλαδή στην πράξη, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει, να καταγράψει με συγκεκριμένες οδηγίες αυτό που συμβαίνει.

Σύμφωνα με το OSF το OS ως παιδαγωγική προσέγγιση στηρίζεται σε τρεις πυλώνες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλοκαθορίζονται: την εκπαίδευση, την τέχνη και τον ουμανισμό. Το 87ο τεύχος του επίσημου δίγλωσσου περιοδικού του OS, *Orff-Informationen* είναι αφιερωμένο στο νόημα και στη σχέση αυτών των πυλώνων[4]. Με βάση αυτούς σε συνδυασμό με την παράδοση, μπορούν να διατυπωθούν συνοπτικά οι αρχές και οι αξίες του OS ως εξής: η αξία της δημιουργικότητας η οποία ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο, το δικαίωμα στη συμμετοχή και την έκφραση χωρίς όρια, η ολιστική αντιμετώπιση του ανθρώπου, ο σεβασμός στο μοναδικό αναπτυξιακό επίπεδο, ο σεβασμός και η αξιοποίηση κάθε μορφής διαφορετικότητας.

Οι ομαδοσυνεργατικές και αλληλοδιδακτικές τεχνικές κυριαρχούν στην παράδοση του OS και λειτουργούν επίσης ως μορφές της άτυπης μάθησης. Η ομάδα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δρα ως μια διαπολιτισμική συνάντηση και καλείται να δημιουργήσει τη δική της μουσική κουλτούρα (Sangiorgio, 2014). Η λειτουργία της βασίζεται στην αξιοποίηση της ανάγκης του ανθρώπου να ανήκει σε

---

[2] http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/about_english.html.

[3] Elemental στα αγγλικά, elementar στα γερμανικά.

[4] http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/orff_schulwerk_informationen/ issues.html.

κοινωνικά σύνολα, να διαμορφώνει ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση της ετερότητας. Χτίζεται σταδιακά, όπως στις ανθρώπινες κοινότητες, περνώντας από το άτομο στο ζευγάρι έπειτα στις μικρές ομάδες, και τέλος στη μεγάλη ομάδα. Λειτουργεί ως χώρος βιωματικής, πολυεπίπεδης και δημιουργικής επεξεργασίας, χώρος αποδόμησης και αναδόμησης, χώρος δημιουργίας, διεργασίας, παρουσίασης και ανάπτυξης ιδεών. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία μορφοποιεί στις ιδέες της και τις παρουσιάζει στις άλλες ομάδες (gestaltung). Ο δάσκαλος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, διευκολύνει τη διεργασία και την παραγωγή γνώσης (Agalianou, 2014). Συμμετέχει ως συνδημιουργός προσφέροντας ανατροφοδότηση και συνδυάζοντας τις δημιουργίες των ομάδων. Το *πρόσωπο* -μαθητής και δάσκαλος- βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας (Kugler, 2014).

Η προφορικότητα κυριαρχεί στις διδακτικές πρακτικές όπως αυτές αναπτύχθηκαν στην παράδοση του OS και ενισχύουν τη σχέση του με άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Η διδασκαλία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μίμηση, την παρατήρηση και τη συνεργασία. Βασικά στοιχεία τα οποία συναντάμε στις άτυπες μορφές γνώσεις.
- Στη διδασκαλία αξιοποιούνται διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσα από οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα και τεχνικές διευκόλυνσης απομνημόνευσης του μουσικού υλικού (Sangiorgio, 2010). Γνώση μέσω της εξοικείωσης (by acquaintance) όπως την χαρακτηρίζει ο Swanwick (2010).
- Σύνδεση με θεωρητικά στοιχεία επιχειρείται μόνο αν πηγάζουν από τη μουσική πράξη και είναι λειτουργικά συνδεδεμένα με αυτή (Sangiorgio, 2014).
- Ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση και η εκτέλεση, βασικές δραστηριότητες σε κάθε διδασκαλία, γίνονται χωρίς χρήση σημειογραφίας. Δηλαδή μέσω της πράξης.
- Η σημειογραφία, όπου αυτή είναι απαραίτητη, αντικαθίσταται από α) την αξιοποίηση προσωδιακών στοιχείων του λόγου, β) τη χρήση παραδοσιακών συλλαβικών συστημάτων ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων, γ) τη χρήση διαφόρων μορφών γραφικής παρτιτούρας και δ) τη χρήση χειρονομιών και σωματικών κινήσεων.
- Οι ομαδοσυνεργατικές και προφορικές διαδικασίες συμβαίνουν στο πλαίσιο μιας ατμόσφαιρας παιχνιδιού. Το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως μια λειτουργία παράλληλη και εξίσου σπουδαία με αυτήν του *λογίζεσθαι* και του *κατασκευάζειν* (Huizinga, 1955).

Τα χαρακτηριστικά αυτά που αναφέρθηκαν ως μορφές άτυπης μάθησης και γνώσης συμβάλουν και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς φέρνουν στο προσκήνιο τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα από τη συμπερίληψη «αποκλεισμένης» γνώσης στην τυπική εκπαίδευση (Τσαφταρίδης, 2015). Θέματα στα οποία τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλει καθοριστικά η Green τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (2002) όσο και σε πρακτικές εφαρμογές όπως προτείνονται από την ίδια (Green, 2014).

Η γνώση του πώς, υποτιμημένη μέχρι πριν λίγα χρόνια στον εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό χώρο, ενέχει την έννοια της μαθητείας επειδή ακριβώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν μπορεί να μεταφερθεί μέσω της πληροφορίας αλλά μέσω κυρίως της πράξης. Με άλλα λόγια έχει την μορφή ενός «είδους μαθητείας» η οποία εκτός από την προφορικότητα, βασικό στοιχείο της μαθητείας, περιλαμβάνει και τον εγγράμματο πολιτισμό μέσω βιβλιογραφίας και αναζήτησης της πληροφορίας από άλλες καταγραμμένες πηγές (διαδίκτυο, εικόνα κτλ.).

Η προφορικότητα ως ένα βασικό στοιχείο της εμπλοκής των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα του OS συμφωνεί με τις απόψεις του Gilbert Ryle (2009:46), κατά τις οποίες το «να μαθαίνεις πώς ή να εξελίσσεις τις δυνατότητες σου δεν είναι το ίδιο με το να μαθαίνεις ότι[5] ή να αποκτάς πληροφορίες». Ο δάσκαλος ή η δασκάλα η οποία ακολουθεί τη μουσικοκινητική θεώρηση του Orff συμμετέχει ισότιμα στην ομάδα την οποία οδηγεί πρωτίστως μέσω της πράξης -παραδείγματος και δευτερευόντως μέσω της πληροφορίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν τις όποιες άρρητες μορφές γνώσης έχουν και οι οποίες δεν μετασχηματίζονται αυτόματα, ή καλύτερα αυτονόητα, σε λόγο, σε ρητές προτάσεις. Μετασχηματίζονται πρωτίστως σε γνώση του πώς, γνώση η οποία έχει βαρύνουσα σημασία σε ένα μουσικό και κινητικό δρώμενο του OS. Αυτή η γνώση αποτελεί και τη βάση για να κατανοηθούν/βιωθούν στη συνέχεια δύσκολες μουσικές έννοιες μέσω μιας διαδικασίας παιχνιδιού και εθελούσιας συμμετοχής σε μια διαδικασία η οποία καταλήγει και σε ένα τελικό προϊόν, παραγωγή γνώσης, αισθητικής και μάθησης.

Εν κατακλείδι

Το OS σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης (σχολείο, πανεπιστήμιο) μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη μουσικής γνώσης ρητής ή άρρητης ακριβώς επειδή ως μια ανοικτή ιδέα η οποία μπορεί να απευθύνεται σε όλες τις ομάδες, χωρίς περιορισμούς ηλικίας, φύλου, εθνότητας, κοινωνικής τάξης, ενσωματώνει τις άτυπες μορφές μάθησης. Η μίμηση, η παρατήρηση, η συνεργασία των συμμετεχόντων καθώς και η προφορικότητα και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν τα βασικά εργαλεία ανάπτυξης της άτυπης μάθησης που αναπτύσσεται στο Orff-Schulwerk. Ταυτόχρονα η σύμπλευση συμμετεχόντων με διαφορετικό μουσικό υπόβαθρο διαμορφώνει μια «κοινότητα» η οποία δημιουργεί ένα τελικό προϊόν, μια επιτέλεση, μέσω μιας διαδικασίας άτυπων μορφών μάθησης και γνώσης.

Βιβλιογραφία

Agalianou, O. (2014). Carl Orff meets Carl Rogers: Person-centred theory in Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerkheute, 91*, 24-27.

Goodkin, D. (2002). *Play, sing, dance: An introduction to Orff-Schulwerk.* Miami: Scott Music Corporation.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education.* G. Britain: Ashgate.

Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Μτφρ. & Επιμ. Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto Books.

Haselbach, B. (1993). Orff-Schulwerk: Past, present and future. *The Orff Echo*, *25*, 7-10, 28-30.

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.

Kugler, M. (2014). The influence of pedagogical and scientific concepts on the Schulwerk up to 1933. *Orff-Schulwerkheute*, *91*, 7-11.

[5] Η έμφαση είναι στο πρωτότυπο.

Orff, C. (1976). *The Schulwerk* (Trans. M. Murray). New York: Scott Music Corp.
Orff, C. (1992). The Schulwerk-Its origin and aims. In D. Hall (Ed.), *Orff - Schulwerk in Canada: A collection of articles and lectures from the early years (1954-1962)* (pp. 29-37). Canada: Schott.
Regner, H. (2006). About the openness, simplicity and strength of Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerk Informationen*, *75*, 14-19.
Regner, H. (2010). "Musikfür Kinder-Music for Children-Musique pour Enfants". Comments on adaptation of Orff-Schulwerk in other countries. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk - Basic texts from the years 1932-2010* (pp. 220-247). Canada: Schott.
Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orffinfo Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye. 16*, 6-21.
Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute, 91*, 12-17.
Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση - Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 27-39). Αθήνα: Νήσος.
Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education, 27*, Special Issue 1, 71-87.
Κουζέλης, Γ. (2006). *Φιλική κοινωνία ή κοινωνία χρηστών; Γνώση, υποκειμενικότητα στον κόσμο των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Κριτική.
Παγγέ, Τ. (2005). *Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2015 από http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc.
Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική - Κίνηση - Λόγος. Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
Τσαφταρίδης, Ν. (2015). Άτυπες μορφές γνώσεις στην τυπική εκπαίδευση: Ένα Παράδειγμα. Στο *1ο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρόν και Προοπτικές* (σσ. 691-696). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου 2015, από http://1syn-kte.uoi.gr/?attachment_id=355.

Αγγελίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άγχος των μουσικών επιδόσεων. 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. 96-105). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άγχος των μουσικών επιδόσεων

Ευδοξία Αγγελίδου
Εκπαιδευτικός μουσικής
metapandwra@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα το ΑΜΕ στους μαθητές μουσικής και να εστιάσει στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και στην αντιμετώπιση του. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται περιλαμβάνουν την φαρμακευτική, την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία και τη μουσικοθεραπεία. Η εργασία εστιάζει στην περιγραφή μιας γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης για την πρόληψη και διαχείριση του άγχους, που απευθύνεται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας και σκοπεύει να τα διδάξει συμπεριφορές και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ικανοποιητικά. Περιγράφεται η δομή και το περιεχόμενο της γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας τέτοιας παρέμβασης στο πλαίσιο του σημερινού σχολείου. Επιπλέον προτείνονται σημεία κλειδιά για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διαχειριστούν τις δυσκολίες των μαθητών τους σε ατομικό ή ομαδικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: άγχος μουσικών επιδόσεων, φόβος σκηνής, ψυχοεκπαίδευση, πρόληψη

Angelidou, E. (2016). Educator's role in music performance anxiety. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 96-105). Thessaloniki: GSME.

Educator's role in music performance anxiety

Eudoxia Angelidou
Music Educator
metapandwra@gmail.com

Abstract
The aim of this paper is to present through a literature review the MPA of music students and focus on the role of the educator in shaping and treating it. The interventions proposed include medication, cognitive behavioral therapy and music therapy. This paper focuses on the description of a cognitive behavioral intervention for prevention and stress management, addressed to school children and adolescents which intend to teach behaviors and skills that will enable them to operate satisfactorily. The structure and content of cognitive behavioral intervention is described as also the advantages and disadvantages of such an intervention under the present school. Additional key points are proposed for music educators, so that they will be able to identify and manage the difficulties of their students on an individual or group content.

Keywords: Music Performance Anxiety, stage fright, psychoeducation, prevention

Το Άγχος Μουσικών Επιδόσεων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες γνωρίζουν από προσωπική εμπειρία το άγχος που βιώνει κανείς σε μια μουσική εκδήλωση. Το άγχος πριν από δημόσια έκθεση ή πριν από κάποια εξέταση ποικίλει σε βαθμό και μορφή στους περισσότερους ανθρώπους, αλλά ειδικότερα οι μουσικοί φαίνεται να υποφέρουν συχνότερα από τα συμπτώματα του άγχους επιδόσεων. Το γεγονός ότι σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές βιώνουν σοβαρά συμπτώματα άγχους από την έναρξη της μουσικής τους εκπαίδευσης, καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο να προλάβει και να διαχειριστεί τόσο τις αιτίες όσο και τα αποτελέσματά του.

Το Άγχος Μουσικών Επιδόσεων (ΑΜΕ) έχει κατηγοριοποιηθεί ως ένας τύπος της Διαταραχής Κοινωνικού Άγχους (ΔΚΑ). Στο πρόσφατο DSM –V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, είναι το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών* που εκδίδει η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, APA) η γενικότητα που χαρακτήριζε τη διαταραχή κοινωνικού άγχους αντικαταστάθηκε από την παράμετρο των επιδόσεων. Τα άτομα που φοβούνται μόνο τις περιπτώσεις έκθεσης, όπως η ομιλία ή η ερμηνεία μπροστά σε κοινό εμφανίζονται να αντιπροσωπεύουν μία συγκεκριμένη υποκατηγορία της διαταραχής κοινωνικού άγχους, ως προς την αιτιολογία, την ηλικία έναρξης, την φυσιολογική ανταπόκριση και την ανταπόκριση στην θεραπεία (APA, 2013).

Συχνά αντί του ΑΜΕ χρησιμοποιείται και ο όρος σκηνικός φόβος είτε εναλλακτικά είτε εννοώντας την σοβαρότερη μορφή του άγχους επιδόσεων (Kenny, 2005). Κατά τον Steptoe (2001) ο σκηνικός φόβος (stage fright) αναφέρεται σε διάφορες ερμηνευτικές τέχνες, όπως το μπαλέτο ή το θέατρο και αφορά τη δυσφορία μπροστά σε μεγάλο κοινό θεατών. Επίσης αποτελεί μια ξαφνική εμφάνιση έντονων συναισθημάτων φόβου ενώ το άγχος της μουσικής επίδοσης αναπτύσσεται σταδιακά μέρες ή εβδομάδες πριν την επίσημη μουσική ερμηνεία. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό στο άγχος της μουσικής επίδοσης είναι η αξιολογική φύση της περίπτωσης της ερμηνείας και οι πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης (Kenny, 2011).

Το ΑΜΕ είναι ανεξάρτητο από τη μουσική εκπαίδευση και εμπειρία ενώ 59% των μουσικών αναφέρουν κάποιο επίπεδο άγχους που παρεμβαίνει στην ερμηνεία τους και 21% αναφέρουν σοβαρό επίπεδο άγχους (van Kemenade et al., 1995, στο Nicholson, Cody & Beck, 2014). Στους επαγγελματίες και ερασιτέχνες μουσικούς η συχνότητα εμφάνισης του ΑΜΕ κυμαίνεται ανάμεσα σε 15% με 25% με ένα σημαντικό ποσοστό να εμφανίζεται πολύ νωρίς, ήδη από την προσχολική ηλικία.

Το ΑΜΕ μπορεί να οριστεί ως μία σταθερή, συνεχής δυσφορία και ελάττωση της ικανότητας ερμηνείας μπροστά σε κοινό, που μπορεί να επηρεάσει την επάρκεια της μουσικής κατάρτισης και το επίπεδο της ερμηνείας (Valentine 2002, στο Zakaria et al., 2013). Δυστυχώς αποτελεί διαδεδομένο πρόβλημα μεταξύ των μουσικών και συχνά επηρεάζει αρνητικά την επιτυχία ή και ολόκληρη την μουσική τους καριέρα καθώς μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρο τερματισμό της (Ryan, 2005). Στο ΑΜΕ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε επαγγελματίες και ερασιτέχνες μουσικούς, αλλά οι επαγγελματίες παρουσιάζουν επιπλέον γενικευμένο άγχος, κατάθλιψη και κοινωνική φοβία (Barbar, Crippa & Osorio, 2014). Αντίστοιχα άγχος επιδόσεων βιώνουν οι αθλητές, οι χορευτές, οι ηθοποιοί και άλλες καλλιτεχνικές ειδικότητες.

Οι παράγοντες που προκαλούν το άγχος μπορεί να είναι προσωπικοί, όπως είναι η τελειομανία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή ανοχή στο άγχος, ή περιβαλλοντικοί, όπως το μέγεθος και το κύρος του κοινού, η απουσία παρτιτούρας, η παρουσία συνομηλίκων (Ryan, 2005). Επιπλέον αποτελούν παράγοντα επιρροής το φύλο (Iusca & Dafinoiu, 2012), οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως το εγγενές άγχος, η τελειομανία, η ανάγκη για έλεγχο και η εσωστρέφεια που φαίνονται να είναι γενετικά προκαθορισμένα. Επιπλέον παράγοντες άγχους είναι οι αρνητικοί εσωτερικοί διάλογοι, ο φόβος της ταπείνωσης και της κριτικής και η σύνδεση του επιπέδου της ερμηνείας με την προσωπική αξία του ατόμου (Perdomo-Guevara, 2014). Οι μουσικές κουλτούρες συχνά επηρεάζουν την ανάπτυξη του ΑΜΕ καθώς αυτό συναντάται περισσότερο στους ερμηνευτές κλασσικής μουσικής (ό.π.) όπως και το είδος της εκτέλεσης καθώς εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη ατομική και στην ομαδική ερμηνεία (Papageorgi, Creech & Welch, 2011).

Ο Patston (2014) θέτει το ζήτημα των εκπαιδευτικών μουσικής και υποστηρίζει πως το 30% των μουσικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα εξαιτίας του έντονου ΑΜΕ γίνονται εκπαιδευτικοί, έτσι πιθανόν το ΑΜΕ να ενισχύεται μέσα στην εκπαίδευση. Ο ίδιος προτείνει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ελέγξει το δικό τους άγχος νομίζουν πως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους, αλλά θα πρέπει εκπαιδευτικοί και οργανισμοί να εξασκήσουν προληπτική ή θεραπευτική παιδαγωγική.

Τα σωματικά συμπτώματα έχουν μελετηθεί αρκετά καθώς επηρεάζουν άμεσα την ερμηνεία και σε αυτά περιλαμβάνεται η αύξηση του καρδιακού παλμού-ταχυκαρδία, η κακή κυκλοφορία του αίματος και τα κρύα άκρα, η γαστρεντερική δραστηριότητα οι σύντομες αναπνοές που οδηγούν σε υπεροξυγόνωση, ο ιδρώτας, το τρέμουλο, η ναυτία, η ξηροστομία και άλλα. Τα συμπεριφορικά συμπτώματα του ΑΜΕ φαίνονται και προκαλούν ακόμη περισσότερο άγχος στους ερμηνευτές. Αυτά είναι μεταξύ άλλων η κινητικότητα, η δυσκαμψία και το τρέμουλο. Ενώ τα ψυχολογικά συμπτώματα είναι οι αρνητικές σκέψεις που εμποδίζουν την αυτοπεποίθηση και τα συναισθήματά του ερμηνευτή για την εκτέλεση (Zakaria et al., 2013).

Οι παρεμβάσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν την φαρμακευτική, την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία και τη μουσικοθεραπεία με σοβαρά επίπεδα επιτυχίας (Stein & Stein, 2008). Η φαρμακευτική θεραπεία με βήτα-αναστολείς χρησιμοποιείται συχνά καθώς αυτοί επεμβαίνουν στη διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος. Επίσης έχουν χρησιμοποιηθεί ηρεμιστικά, αλκοόλ και το κάπνισμα αλλά αυτά επιδρούν στην καθαρότητα της ερμηνείας (Brantigan et al., 1982). Η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία εμπεριέχει μία συνεργασία ανάμεσα στον θεραπευτή και στον ασθενή περιορισμένη ως προς το χρόνο, επικεντρώνεται στο παρόν παρά στο παρελθόν και σκοπεύει να διδάξει στους ασθενείς τις συμπεριφορικές και γνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ικανοποιητικά (ό.π.), δίνοντας έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα δυσλειτουργικά συστήματα πεποιθήσεων και στην συμπεριφορική αποφυγή. Η ομαδική μουσικοθεραπεία σε μουσικούς είχε σημαντική βελτίωση στην αυτοπεποίθησή τους, μείωση του άγχους τους και αύξηση της παραγωγικότητας και δημιουργικότητάς τους (Montello, Coons & Kantor, 1990, στο Taborsky, 2007). Οι

εκπαιδευτικοί μουσικής συχνά αναφέρουν στους μαθητές τους ότι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το ΑΜΕ αν είναι καλά προετοιμασμένοι, αλλά η έρευνα αποδεικνύει πως οι αυξημένες ώρες εξάσκησης δεν εγγυώνται μία ερμηνεία απαλλαγμένη από φόβους και άγχος (Nagel, 1990, στο Taborsky, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σημαντικά ευρήματα για τον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαχειρίζονται το άγχος των μουσικών επιδόσεων προσφέρει η έρευνα των Boucher και Ryan (2010), οι οποίοι παρατήρησαν την αύξηση της κορτιζόλης σε παιδιά 3-4 χρονών σε περιπτώσεις μαθήματος και συναυλίας, αλλά και της Ryan (1998) που μέτρησε τους καρδιακούς παλμούς παιδιών κατά τη διάρκεια του μουσικού ρεσιτάλ τους. Σχετικά με τον χώρο του σχολείου και την εμπειρία της σχολικής συναυλίας η Ryan (2005) έκανε παρατηρήσεις που απέδειξαν πως τα παιδιά από την τρίτη δημοτικού βιώνουν άγχος για την επίδοσή τους στην σχολική παράσταση, ανεξάρτητα από το φύλο. Επίσης, κατά την εφηβεία το ΑΜΕ έχει αρνητική επίδραση στην ερμηνεία του ενός τρίτου των μαθητών μουσικού σχολείου (Fehm & Schmidt, 2006). Οι Rae και McCambridge (2004) μελέτησαν μαθητές 15-18 ετών σχετικά με το άγχος επιδόσεων σε μουσικές εξετάσεις και εντόπισαν πως τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν την δυνατότητα των μαθητών τους να βιώσουν ΑΜΕ κατά τη διάρκεια της ερμηνείας τους μπροστά σε κοινό και να βοηθούν τους μαθητές τους για αυτήν την εμπειρία με τρόπο που να μειώνει το άγχος τους (LeBlanc et al., 1997, στο Taborsky, 1997).

Έπειτα από τις έρευνες της Ryan (1998) προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους αν τους ενθαρρύνουν να ερμηνεύουν σε κοινό όσο πιο συχνά γίνεται τα πρώτα χρόνια την μουσικής ζωής τους, καθώς όσο αυξάνεται η άνεση και η οικειότητα με τις διαδικασίες ερμηνείας βελτιώνονται οι μουσικές ερμηνείες καθώς μειώνονται τα επίπεδα του αντιληπτού άγχους (Taborsky, 1997). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλό είναι να προσπαθήσουν να αποφύγουν τις επιπτώσεις του άγχους από το να αναπτυχθούν στους νέους μουσικούς χωρίς να αποφύγουν την έκθεσή τους και τους θετικούς παράγοντες όπως η συγκέντρωση, η ένταση και η εγρήγορση (ό.π.). Παράλληλα, είναι σημαντικό να επαινούν τις προσπάθειες των μαθητών τους καθώς σε νεαρή ηλικία οι αρνητικές σκέψεις, όπως η ανησυχία και η επικριτική σκέψη μπορούν να αναπτυχθούν και να επαναλαμβάνονται σε όλες τις μετέπειτα παραστάσεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να βοηθήσουν στην ελάττωση των εξουθενωτικών συμπτωμάτων του ΑΜΕ στους μαθητές τους συμβάλλοντας στην αυτονομία των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στην ενθάρρυνση της επίτευξης της επάρκειας τόσο των τεχνικών δεξιοτήτων όσο και της απόδοσης και ερμηνείας και την ανάπτυξη ρεαλιστικών προσδοκιών σε μία συνεχή πρόκληση. Επειδή η εξωτερική επίσημη αξιολόγηση είναι συχνή στις σπουδές μουσικής, οι εκπαιδευτικοί έχει σημασία να είναι προσεκτικοί να υποβάλλουν τους μαθητές σε εμπειρίες που είναι εντός των ικανοτήτων τους σε τεχνικό, μουσικό και ψυχολογικό επίπεδο (Patston, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να κατανοούν το ρόλο τους στην ανάπτυξη και διατήρηση του άγχους, να εξηγούν στους μαθητές τους τα αισθήματα που μπορεί να βιώσουν κατά την δημόσια ερμηνεία τους και να συζητούν μαζί τους μετά από την παράσταση τις θετικές εμπειρίες τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην προετοιμασία της παράστασης αλλά αποτυγχάνουν να παρέχουν στους μαθητές τους μια λεπτομερή και δομημένη αποτίμηση. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατανοήσουν πως η διαδικασία της παράστασης τελειώνει με μία συζήτηση για τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε παράστασης. Αυτό καλύτερο είναι να γίνει σε διαλογική μορφή, όπου οι μικρότεροι μαθητές θα ρωτώνται απλές ερωτήσεις, όπως τι πήγε καλά, τι θα ήθελαν να κάνουν καλύτερα την επόμενη φορά κ.λπ. Αυτό παρέχει στους μαθητές μία πραγματική βάση στο αποτέλεσμα της ερμηνείας τους και είναι προτιμότερο από τον άνευ όρων έπαινο ή κριτική. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν η ισορροπία ανάμεσα στη θετική και αρνητική ανατροφοδότηση γίνεται σημαντική, οι έφηβοι αποκτούν προσωπικές αξίες, όπου η ικανότητα συνδέεται με την αυτό- αξία και ενέχει ο κίνδυνος της τελειομανίας. Η φράση «διάβασέ το και φέρε το μου όταν είναι τέλειο» μπορεί να είναι λογική για έναν δάσκαλο αλλά καταστροφική για τον μαθητή, εφόσον δεν εξηγηθεί (Patston, 2014).

Η συζήτηση με τους μαθητές για τις εμπειρίες τους στην εξάσκηση και στη δημόσια εκτέλεση είναι ένας τρόπος να γίνει αντιληπτό αν κάποιος οδεύει προς την τελειομανία ή είναι υπερβολικά αγχώδης. Η δημιουργία ενός δομημένου μαθήματος που θα καλύπτει τομείς όπως η διαδικασία και η επάρκεια της εξάσκησης και η προετοιμασία και η αποτίμηση της δημόσιας ερμηνείας των μαθητών καθώς και μια ισορροπημένη οπτική στην εξέλιξη και στην στοχοθεσία του μαθήματος, βοηθά τους μαθητές σε περισσότερους τομείς από ό,τι τα στενά πλαίσια ενός μαθήματος δεξιοτήτων (Patston, 2014).

Τα μαθήματα είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν επίσης, ανάπτυξη των μετα-γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με σκοπό να βελτιωθεί η αυτό-συνειδητοποίηση των μουσικών ικανοτήτων και ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων (Biasutti & Concina, 2014). Το κυνήγι της τελειότητας στη μουσική μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και άγχος όταν κάποιος αποτυγχάνει να φτάσει το υψηλό επίπεδο που ο ίδιος έχει θέσει. Ένας τελειομανής μπορεί να μελετά πάρα πολύ ή να μην μελετά καθόλου καθώς πιστεύει πως δεν μπορεί να φτάσει στην τελειότητα. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοαντίληψη καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων παράλληλα με την αύξηση της εμπιστοσύνης στην ερμηνεία (Patston, 2014).

Η Γνωστική Συμπεριφορική παρέμβαση

Παρακάτω θα παρουσιαστεί μια γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση που απευθύνεται στο γενικό πληθυσμό των μαθητών και σκοπεύει να προλάβει και να διαχειριστεί το ΑΜΕ και στηρίζεται σε αντίστοιχα προγράμματα διαχείρισης κοινωνικού άγχους και ειδικότερα στο πρόγραμμα των Albano και DiBartolo (2007).

Η πρόληψη μπορεί να ορισθεί ως η παρέμβαση που συμβαίνει πριν την εμφάνιση μίας κλινικά διαγνωσμένης διαταραχής, που σκοπεύει να μειώσει τον αριθμό των νέων περιπτώσεων της διαταραχής (Munoz et al., 1996). Οι Barrett και οι συνεργάτες (2005) σύγκριναν την αποτελεσματικότητα προγράμματος πρόληψης άγχους σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου και εντόπισαν μεγαλύτερη μείωση του

άγχους σε παιδιά του δημοτικού αν και δεν βρέθηκαν διαφορές σε επανεξέταση 12 μήνες αργότερα.

Η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση περιλαμβάνει ψυχοεκπαίδευση (psychoeducation) του γονέα και του παιδιού σχετικά με τη φύση του άγχους. Στην ψυχοεκπαίδευση οι ασθενείς και οι συγγενείς ενδυναμώνονται ώστε να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να αντιμετωπίσουν την ασθένεια με επιτυχία μέσα από διδακτικό υλικό. Επίσης περιλαμβάνεται εκπαίδευση στη διαχείριση σωματικών ικανοτήτων με χαλάρωση και διαχείριση της αναπνοής, γνωστική αναδόμηση με τροποποίηση της αρνητικής εσωτερικής ομιλίας και διδασκαλία ρεαλιστικής σκέψης. Απαραίτητη για την παρέμβαση είναι η έκθεση φανταστική και πραγματική στα ερεθίσματα που προκαλούν φόβο, η πρόληψη της υποτροπής με συμπληρωματικές τακτές συναντήσεις και η συμμετοχή των γονέων και του σχολείου στην διαχείριση του άγχους (Albano & Kendall, 2002).

Ο ρόλος των γονέων είναι να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν και να προσφέρουν καθοδήγηση στα παιδιά και ευκαιρίες για εξάσκηση. Η επαφή με τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι τακτική, ενώ μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες έκθεσης όπου κρίνεται σκόπιμο.

Ο κύκλος των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης που αναφέρεται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας προβλέπεται να καλύπτει το σύνολο της σχολικής ώρας 45 λεπτών μάλιστα σε τάξη με σχετικά μικρό αριθμό παιδιών. Να αναφερθεί ότι η γράφουσα ακολούθησε πιστά τα βήματα του προγράμματος διαχείρισης κοινωνικού άγχους των Albano και DiBartolo (2007) “Stand up, speak out” του οποίου η αποτελεσματικότητα και η επιστημονικότητα έχει αποδειχτεί ερευνητικά, στο σχεδιασμό της παρούσας παρέμβασης.

Στις συνεδρίες 1-8 γίνεται ψυχοεκπαίδευση και εκπαίδευση δεξιοτήτων. Γίνεται αναγνώριση των διαφορετικών συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου, μελετώνται οι φυσιολογικές αντιδράσεις στο άγχος, ερευνώνται τα σωματικά συμπτώματα άγχους και γίνεται αναγνώριση των γονικών και οικογενειακών μεταβλητών. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη χαλάρωση με καθοδηγούμενη φαντασία, με ανάγνωση και με διαφραγματική αναπνοή ενώ γίνεται και η αναγνώριση των αυτοματοποιημένων αρνητικών σκέψεων και η αντικατάσταση τους με αποδείξεις και λογικές αντιδράσεις. Επιπλέον, μαθαίνεται η τεχνική γνωστικής αναδόμησης και οι τεχνικές λύσης προβλημάτων, ενώ ενισχύεται η αυτό-εξέταση, η αυτό-αξιολόγηση και η αυτό-επιβράβευση. Προσφέρονται τεχνικές βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων και γίνεται εκπαίδευση για την αυτοπεποίθηση. Επίσης συζητιούνται και αναλύονται τα συστήματα υποστήριξης, γίνεται εκπαίδευση στη δύσκολη ανατροφοδότηση και αποκτώνται δεξιότητες αντιμετώπισης για μια ζωή μέσα από παιχνίδια ρόλων, διδασκαλία, συζήτηση και τις απαραίτητες εργασίες των μαθητών για το σπίτι.

Στις συνεδρίες 9-15 γίνεται η εξάσκηση δεξιοτήτων, οι εκθέσεις. Σκοπός της παρέμβασης είναι να μπορεί το παιδί να διαχειριστεί το άγχος του όχι να το αποβάλλει τελείως, γι’ αυτό εκτίθεται σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος. Έτσι δίνονται ευκαιρίες για σταδιακή φανταστική και πραγματική εξάσκηση. Αρχικά γίνεται εκπαίδευση και προετοιμασία για τις καταστάσεις έκθεσης. Σε αυτό το στάδιο γίνονται και μουσικοί αυτοσχεδιασμοί μέσα στην τάξη, ομαδικοί και ατομικοί, ανταποκρινόμενοι στους φόβους μουσικής ερμηνείας των μαθητών. Παράλληλα γίνεται η προετοιμασία μιας μουσικής εκδήλωσης για τη λήξη του προγράμματος,

στην οποία οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις νέες τους ικανότητες αντιμετώπισης. Τέλος γίνεται αποτίμηση του προγράμματος και της εκδήλωσης και επιβράβευση των μαθητών για την προσπάθειά τους.

Υπάρχει επίσης μία συνεδρία πρόληψης της υποτροπής κατά την οποία γίνεται συζήτηση για μελλοντικά γεγονότα που μπορεί να προκαλέσουν άγχος και κυρίως καθοδήγηση στην ανάπτυξη προσωπικών πλάνων πρόληψης της υποτροπής. Στην τελική συνεδρία γίνεται μία σημαντική συζήτηση σχετικά με τη λήξη, όπου κάθε παιδί εκφράζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα, γίνεται επανάληψη του πλάνου πρόληψης της υποτροπής και ενίσχυση των προσπαθειών της ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με εορτασμό.

Οι δυσκολίες εφαρμογής της παρούσας παρέμβασης βαρύνουν κατά κύριο λόγο την πολιτεία καθώς δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που να εγκρίνει και να υποστηρίζει παρόμοιες παρεμβάσεις στα δημόσια σχολικά ιδρύματα της χώρας. Επίσης υπάρχει η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και είναι δύσκολο το πρόγραμμα να ενταχθεί σε κάποιο από τα υπάρχοντα μαθήματα καθώς απασχολεί αρκετό διδακτικό χρόνο. Σε παρόμοια προγράμματα η συμμετοχή των γονέων ήταν μειωμένη, γεγονός που δυσκολεύει αρκετά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, όπως και η έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και ενημερωμένων σχολικών κοινοτήτων. Τέλος, η αποφυγή από τους μαθητές να συμπληρώνουν τις εργασίες για το σπίτι και να συμμετέχουν ενεργά μπορεί να δυσκολέψει την εφαρμογή της παρέμβασης (Αγγελίδου, 2015).

Αρκετή έρευνα έχει γίνει σχετικά με την αποτελεσματικότητα καθολικών προγραμμάτων αντιμετώπισης άγχους σε παιδιά και εφήβους, τα σημαντικότερα της Barrett και των συνεργατών της (Barrett & Turner, 2001, Barrett et al., 2005), χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα FRIENDS, που βρέθηκε να είναι αποτελεσματικό στα συμπτώματα του άγχους σε παιδιά σχολικής ηλικίας, με θετικά αποτελέσματα ακόμη και 3 χρόνια μετά (Fisak, Richard & Mann, 2011). Το FRIENDS είναι καλά δομημένο και μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου.

Τα πλεονεκτήματα που παρέχει η παρούσα γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση, είναι πολύ σημαντικότερα από τις δυσκολίες. Καταρχήν, η πρόληψη είναι προτιμότερη και οικονομικότερη από την θεραπεία. Επίσης απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του γενικού σχολείου (και ιδίως σε άτομα που δεν έχουν πρόσβαση ή δεν καλύπτουν όλα τα κριτήρια για θεραπεία). Επιπλέον, οι μαθητές δεν στιγματίζονται και δεν επιλέγονται για την συμμετοχή τους. Το σημαντικότερο είναι πως οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής ώστε να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Παράλληλα το πρόγραμμα αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση, την συμπάθεια, τη συνοχή της ομάδας και την ενσυναίσθηση ανάμεσα στους μαθητές, ενώ ενδυναμώνει τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους. Τέλος υπάρχει ένα τεράστιο κοινωνικό και οικονομικό όφελος για την πολιτεία από την ανατροφή υγιών πολιτών, που θα μπουν με αυτοπεποίθηση στην αγορά εργασίας, χωρίς έξοδα νοσηλείας και διακοπή των σπουδών και της σταδιοδρομίας τους.

Βιβλιογραφία

Albano, A. M., & DiBartolo, P. M. (2007). *Cognitive-behavioral therapy for social phobia in adolescents: Stand up, speak out: Therapist guide*. New York, NY: Oxford University Press.

Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioral therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International review of psychiatry*, *14*(2), 129-134.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition,* Washington DC: American Psychiatric Association.

Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. de S., & Osorio, Fl. De L. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders, 152*(15)*,* 381-386.

Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology, 40*, 399-410.

Barrett, P. M., Lock, S., & Farrell, L. J. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10,* 539-555.

Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The roles of coping strategies and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, *18*(2)*,* 189-202.

Boucher, H., & Ryan, Ch. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. *Journal of Research in Music Education, 58*, 329-345.

Brantigan, C. O., Brantigan, T. A., & Joseph, N. (1982). Effect of beta blockade and beta stimulation on stage fright. *The American journal of medicine*, *72*(1), 88-94.

Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders, 20*, 98-109.

Fisak Jr, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, *12*(3), 255-268.

Iusca, D., & Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Social and Behavioral Sciences, 33,* 448-452.

Kenny, D. (2005). Performance Anxiety: Multiple Phenotypes, One Genotype? Introduction to the Special Edition on Performance Anxiety. *International Journal of Stress Management, 12*(4), 307-311.

Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press.

Munoz, R. F., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist, 51*(11), 1116-1122.

Nicholson, D. R., Cody, M. W., & Beck, J. G. (2014). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music, 43*, 1-12.

Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, *41*(1), 18-41.

Patston, T. (2014). Teaching stage fright?–Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, *31*(01), 85-98.

Perdomo-Guevara, E. (2014). Is Music Performance Anxiety Just an Individual Problem? Exploring the Impact of Musical Environments on Performers' Approaches to Performance and Emotions. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain, 24*(1), 66-74.

Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, *32*(4), 432-439.

Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists, 13,* 83-88.

Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. Special edition: Performance anxiety in human endeavour. *International Journal of Stress Management, 12*(4), 331-342.

Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social Anxiety Disorder. *The Lancet*, 371, 1115-1125.

Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In Juslin P. N. & Sloboda J. A. (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291-307). Oxford, UK: Oxford University Press.

Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, *26*(1), 15-25.

van Kemenade, J. F. L. M., van Son, M. J. M., & van Heesch, N. C. A. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: A self-report study. *Psychological Reports, 77,* 555-562.

Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming Performance Anxiety among Music Undergraduates. *Social and Behavioral Sciences, 90,* 226-234.

Αγγελίδου, Ε. (2015). *Ψυχοεκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για την πρόληψη και διαχείριση του φόβου επιδόσεων στο δημοτικό σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. 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. 106-124). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές

Σοφία Αγγελίδου
Εκπαιδευτικός Μουσικής, MEd, Υποψήφια Διδάκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
saggelidou@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των προβλημάτων και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους στην σχολική τάξη, με έμφαση στις νέες τεχνολογίες. Ως εργαλείο για την έρευνα επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων και των υπό μελέτη δεδομένων (ερωτήσεις κλειστού τύπου). Για τα δεδομένα που δεν ήταν εφικτό να αναλυθούν με ερωτήσεις κλειστού τύπου, συμπεριλήφθησαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η έρευνα διεξήχθη με την ηλεκτρονική διανομή ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς μουσικής, (ΠΕ 16). Για τα ερωτήματα κλειστού τύπου παρατέθηκαν προτεινόμενες απαντήσεις που μορφοποιήθηκαν μετά από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, τη συντακτική και γραμματική του δομή, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας. Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 162 εκπαιδευτικοί μουσικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί μουσικής πιστεύουν ότι το κράτος δεν τους προσφέρει ούτε τα μέσα αλλά ούτε και την ουσιαστική και αναγκαία επιμόρφωση που χρειάζονται για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες και μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: ποσοτική έρευνα, εκπαιδευτικοί μουσικής, εκπαιδευτικές πολιτικές, υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Aggelidou, S. (2016). Music teachers' talk about music education. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 106-124). Thessaloniki: GSME.

Music teachers' talk about music education

Sophia Aggelidou
Music Educator, MEd, PhD Candidate, Ionian University
saggelidou@gmail.com

Abstract
The main aim of the present study was to investigate the teaching practices (routines) that music teachers use in the music classroom. A quantitative method was selected with the implemetation of a questionnaire due to the number of participants and because most questions were closed-ended. The questionnaire had three parts. The first part of the questionnaire explores respondents personal background/ demographic profile. The second part focused on the work conditions that music educators have. In the third part, seven questions focus on the use of digital databases and concludes with an open-ended question where participants state what they consider to be the most essential tool for effective teaching. In the survey 162 music teachers completed the questionnaire. What emerges from the data analysis is that the implemented economic policy affects music education. Teachers feel abandoned by the state, which does not offer neither the means nor the essential and necessary training to enable them to meet students' needs and expectations.

Keywords: quantitative research, music educators, educational policies, affordances

Εισαγωγή

Το μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό είναι υποχρεωτικό μάθημα για τους μαθητές από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη για μία ώρα την εβδομάδα και διδάσκεται κατά προτεραιότητα από εκπαιδευτικό μουσικής, ή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, εφόσον δεν υπάρχει διαθέσιμος εκπαιδευτικός ειδικότητας. Το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο μαζί με τα εικαστικά αποτελούν τα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής. Σύμφωνα με ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών το μάθημα είναι μονόωρο και υποχρεωτικό, δεν έχει εξετάσεις. Υπάρχουν βιβλία για κάθε τάξη, από την Α΄ Δημοτικού μέχρι και την Γ΄ Γυμνασίου, τα οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παράλληλα με το Πρόγραμμα Σπουδών, γεγονός που του δίνει ελευθερία να οργανώσει, να δομήσει και να το προσαρμόσει το μάθημά του σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, τις δεξιότητές του και τα υλικοτεχνικά μέσα που υπάρχουν στη διάθεσή του σε κάθε σχολική μονάδα.

Στόχος και Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους στην σχολική τάξη, με έμφαση στις νέες τεχνολογίες καθώς και η ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και των εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικών αναγκών τους.

Ως εργαλείο για την έρευνα επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο καθώς συλλέχθηκαν δεδομένα από μεγάλο πλήθος ατόμων (Javeau, 2000: 50). Οι ποσοτικές έρευνες με ερωτηματολόγιο συγκεντρώνουν στοιχεία που προκύπτουν από τη στάση των ατόμων που συμμετέχουν, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές τους. Έτσι, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο προκειμένου να μελετηθούν πρακτικές των εκπαιδευτικών μουσικής, με επίκεντρο τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική τάξη. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Για τα ερωτήματα κλειστού τύπου παρατέθηκαν προτεινόμενες απαντήσεις που μορφοποιήθηκαν μετά από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση.

Η έρευνα διεξήχθη με την ηλεκτρονική δημοσίευση και διανομή ερωτηματολογίου που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς Μουσικής, ΠΕ 16. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, τη συντακτική και γραμματική του δομή, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας. Με την δοκιμαστική διανομή του ερωτηματολογίου σε 15 εκπαιδευτικούς, ελέγχθηκε ότι οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές, δίνουν τις απαιτούμενες πληροφορίες και εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Oppenheim, 1992: 8). Κατόπιν, το ερωτηματολόγιο διορθώθηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους και διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου σε ομάδες εκπαιδευτικών μουσικής τόσο σε κοινωνικά δίκτυα όσο και σε fora στον δεσμό https://docs.google.com/forms/d/1CkyLtlqr-EEvbSdrFUXbBCq51a69NzHgo0Ukheqv3Xs/viewform?c=0&w=1

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με το Google Docs και δομήθηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά σε ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα ζητείται το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η σχέση εργασίας τους, η βαθμίδα

στην οποία εργάζονται και το επίπεδο σπουδών. Το δεύτερο μέρος αφορά στις συνθήκες μέσα στις οποίες ο εκπαιδευτικοί μουσικοί καλούνται να διδάξουν το αντικείμενό τους, όπως είναι ο χώρος που πραγματοποιείται το μάθημα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσβαση στο διαδίκτυο, την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την εκπαίδευση που έχουν λάβει επ' αυτού. Στο τρίτο μέρος, επτά ερωτήσεις επικεντρώνονται στη χρήση των ψηφιακών αποθετηρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το ερωτηματολόγιο κλείνει με μια ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να σημειώσουν ό,τι θεωρούν ότι χρειάζονται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματός τους.

Αποτελέσματα της έρευνας και Συζήτηση

Η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων των ερωτήσεων κλειστού τύπου της έρευνας έγινε με το πρόγραμμα Excel, ενώ στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, η επεξεργασία έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 162 εκπαιδευτικοί μουσικής, 38 άντρες και 124 γυναίκες (Πίνακας και Διάγραμμα 1). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 25 έως πάνω από 56 έτη, με την πλειοψηφία τους (N=79) να είναι μεταξύ 36 και 45 ετών (Πίνακας και Διάγραμμα 2). Το 92% των συμμετεχόντων είναι κάτω από 45 ετών και μόνον ένας πάνω από 56. Όσον αφορά στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, 59 εξ αυτών είχαν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, 53 είχαν 11 έως 15 έτη, 26 είχαν 1 έως 5 έτη, ενώ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (N=24) είχαν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας και Διάγραμμα 3). Είναι αναμενόμενο οι περισσότεροι ερωτηθέντες να έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας μιας και το μάθημα της μουσικής ανατέθηκε σε ειδικούς εκπαιδευτικούς μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το Νόμο 1566 του 1985. Πριν από αυτόν, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μάθημα διδάσκονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί ήταν διορισμένοι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά φύλο

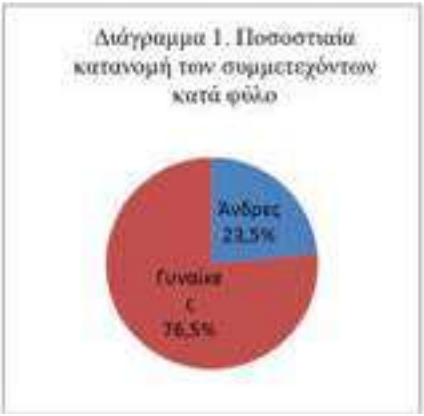
Φύλο	N	%
Άντρες	38	23,5
Γυναίκες	124	76,5
Σύνολο	**162**	**100,00**

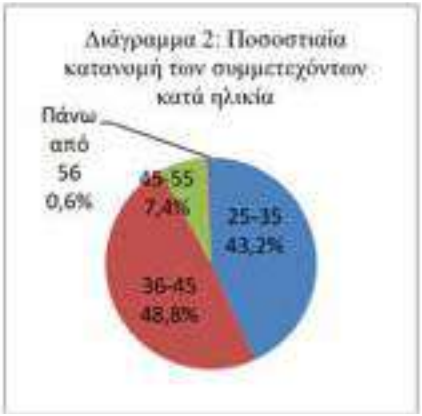
Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά ηλικία

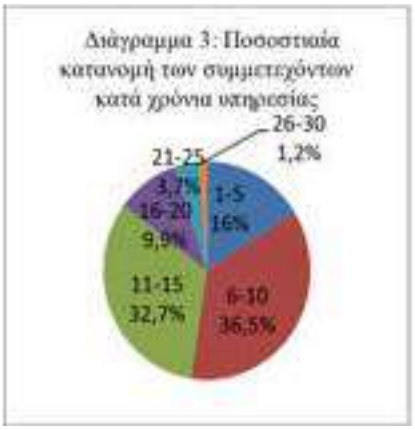
Ηλικία	N	%
25-35	70	43,2
36-45	79	48,8
45-55	12	7,4
56 και άνω	1	0,6
Σύνολο	**162**	**100,0**

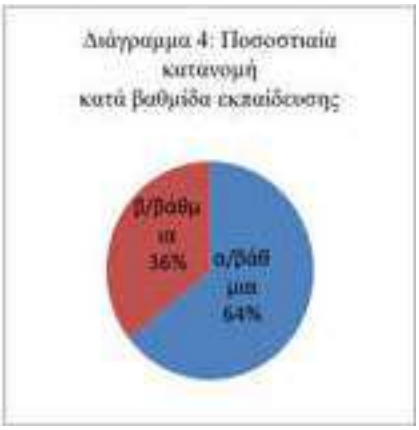
Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια Υπηρεσίας	N	%
1-5	26	16%
6-10	59	36.5%
11-15	53	32.7%
16-20	16	9.9%
21-25	6	3.7%
25 και άνω	2	1.2%
Σύνολο	**162**	**100,0**









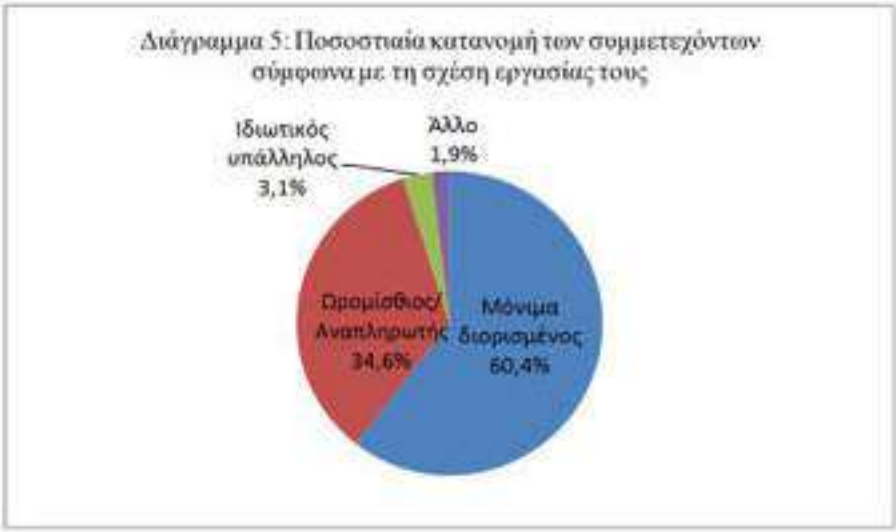
Από τους 162 εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 104 διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία και οι 58 σε Γυμνάσια (Πίνακας και Διάγραμμα 4). Και αυτό το αυξημένο ποσοστό συμμετεχόντων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν προκαλεί εντύπωση, μιας και αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης απορροφά μεγάλο μέρος αναπληρωτών εκπαιδευτικών μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος ΕΣΠΑ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα (N=8, 60.5%) είναι μόνιμοι, ενώ 56 είναι ωρομίσθιοι/ αναπληρωτές (Πίνακας και Διάγραμμα 5).

Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν

Βαθμίδα	N	%
Πρωτοβάθμια	104	36%
Δευτεροβάθμια	58	64%
Σύνολο	**162**	**100,0**

Πίνακας 5: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα σύμφωνα με τη σχέση εργασίας τους

Σχέση εργασίας	N	%
Μόνιμα διορισμένος	98	34,6%
Ωρομίσθιος/Αναπληρωτής	56	60,4%
Ιδιωτικός υπάλληλος	5	3,1%
Άλλο	3	1,9%
Σύνολο	**162**	**100,0**



Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν αυξημένα προσόντα. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να διορίζονται ως εκπαιδευτικοί και μουσικοί που δεν έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά κατέχουν ένα πτυχίο ωδείου. Ένας μεγάλος αριθμός από τους μουσικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι απόφοιτοι τόσο των Μουσικών Τμημάτων (N=99, 61.1%) όσο και άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (N=11, 6.8%). Ιδιαίτερα υψηλός είναι ο αριθμός των κατόχων μεταπτυχιακών (N=57) και διδακτορικών τίτλων (N=8). 29 άτομα συνεχίζουν τις σπουδές τους (22 υποψήφιοι διδάκτορες και 7 (13.6%) μεταπτυχιακοί φοιτητές). Τέλος, 70 συμμετέχοντες κατέχουν πτυχία ωδείων, ενώ μόνον το 8,4% (N=14) δηλώνουν απόφοιτοι λυκείου. Εντύπωση προκαλεί λοιπόν το γεγονός ότι από τους 110 πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι 94 επέλεξαν να συνεχίσουν σε μεταπτυχιακές σπουδές χωρίς αυτό να είναι προαπαιτούμενο του διορισμού τους.

Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά μορφωτικό επίπεδο

	N	%
Απόφοιτος Λυκείου	14	8,6%
Απόφοιτος Μουσικού ΑΕΙ	99	61,1%
Απόφοιτος άλλου ΑΕΙ	11	6,8%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	57	35,2%
Κάτοχος διδακτορικού	8	4,9%
Φοιτητής Μεταπτυχιακού	7	4,3%
Υποψήφιος διδάκτωρ	22	13,6%
Πτυχιούχος Ωδείου	70	43,2%

Προκειμένου να διερευνηθεί η εκπαιδευτική ρουτίνα των μουσικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις εκπαιδευτικές/διδακτικές επιλογές τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τη χρήση των αντίστοιχων βιβλίων στο μάθημα της μουσικής οι περισσότεροι συμμετέχοντες (N=77) αναφέρουν ότι τα χρησιμοποιούν επιλεκτικά, 42 σε δεκαπενθήμερη βάση, 27 σε κάθε μάθημα, 7

σπάνια, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός συμμετεχόντων (N=5) δεν τα έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ (Πίνακας και Διάγραμμα 7). Όσον αφορά στο παίξιμο/χρήση μουσικών οργάνων (φλογέρα, μεταλλόφωνο, κ.ά.), 43 εκπαιδευτικοί τα διδάσκουν πολύ συχνά στο μάθημα της μουσικής, ενώ σχεδόν ίσως αριθμός (N=42) τα χρησιμοποιεί επιλεκτικά. 36 εκπαιδευτικοί τα διδάσκουν σπάνια, ενώ σχεδόν ίδιος είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν σε κάθε μάθημα (N=19) ή δεν τα διδάσκουν καθόλου (N=21) (Πίνακας και Διάγραμμα 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν προβλέπεται η διδασκαλία μουσικών οργάνων στα δημοτικά και γενικά γυμνάσια, παρόλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διδάξουν σε ομαδικό επίπεδο κάποιο όργανο προκειμένου να υποστηρίξουν καλύτερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι μουσικά όργανα δεν διαθέτει πάντα το κάθε σχολείο ή και όταν υπάρχουν δεν επαρκούν πάντα για κάθε μαθητή, στοιχείο που επιβεβαιώνει η ανάλυση των στοιχείων της έρευνας, με τους 96 εκπαιδευτικούς μουσικής να αναφέρουν ότι δεν έχουν επαρκή αριθμό οργάνων για όλους τους μαθητές της τάξης. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σπανιότερα χρησιμοποιούν στο μάθημα της μουσικής τα μουσικά όργανα της τάξης (Orff), καθώς γίνεται σε μία πιο θεωρητική βάση σε σχέση με το Δημοτικό (Katsochi & Aggelidou, 2013· Κατσώχη 2014).

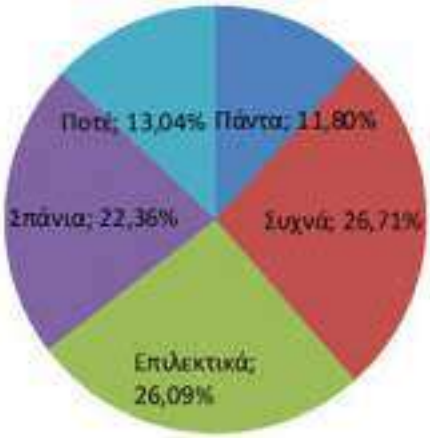
Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή κατά συχνότητα χρήσης σχολικών εγχειριδίων

	N	%
Πάντα	27	11,8%
Συχνά	42	26,6%
Επιλεκτικά	77	26,1%
Σπάνια	7	22,4%
Ποτέ	5	13,0%
Σύνολο	**158**	**100,0**

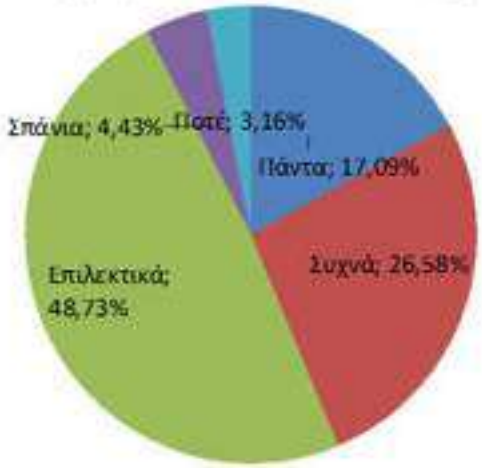
Πίνακας 8: Ποσοστιαία κατανομή κατά συχνότητα διδασκαλίας μουσικού οργάνου

	N	%
Πάντα	19	17,1%
Συχνά	43	26,7%
Επιλεκτικά	42	48,7%
Σπάνια	36	4,4%
Ποτέ	21	3,2%
Σύνολο	**161**	**100,0**

Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία κατανομή κατά συχνότητα χρήσης σχολικών εγχειριδίων



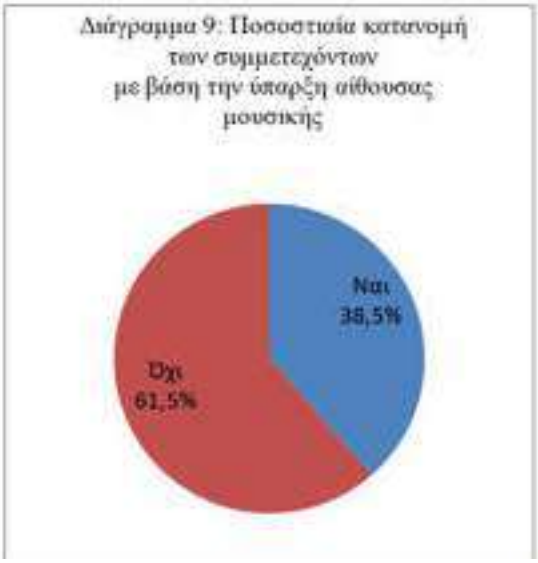
Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία κατανομή κατά συχνότητα διδασκαλίας μουσικού οργάνου



Η αίθουσα μουσικής θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή του μαθήματος, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Katsochi & Aggelidou, 2013). Ωστόσο, σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=96) αναφέρει ότι στις σχολικές τους μονάδες δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής παρότι έχει αναγνωριστεί το μάθημα ως εργαστηριακό και που συνεπώς χρειάζεται κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και μικρό αριθμό μαθητών, και που, ωστόσο, δεν έχει εφαρμοστεί (Πίνακας και Διάγραμμα 9). Σε έρευνα της Κοκκίδου (2002) το ποσοστό των μουσικών που δεν έχουν αίθουσα μουσικής στο σχολείο τους άγγιζε το 81,5%, σαφώς υψηλότερο από αυτό που καταδεικνύεται στην παρούσα έρευνα, γεγονός που ίσως αφήνει μια ελπίδα ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής καταφέρνουν σιγά σιγά να αποκτήσουν τον δικό τους χώρο μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 9: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη αίθουσας μουσικής

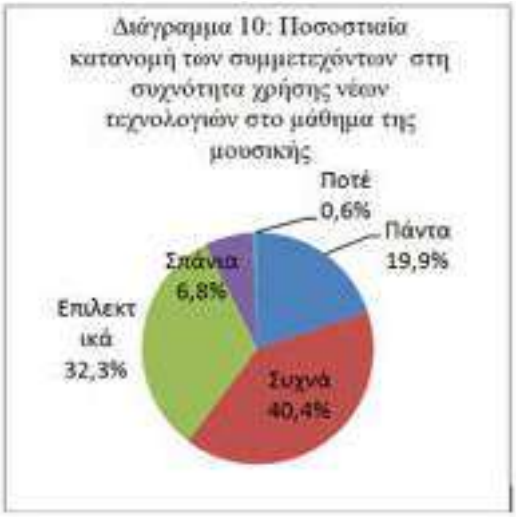
	N	%
Ναι	62	38,5%
Όχι	99	61,5%
Σύνολο	**161**	**100,0**



Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρήση τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής (Πίνακας και Διάγραμμα 10). Πιο αναλυτικά, 65 αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά την τεχνολογία στο μάθημα της μουσικής, 52 επιλεκτικά, 32 σε κάθε μάθημα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (N=11) δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου στο μάθημα. Τα στοιχεία μελετών υποδεικνύουν ότι με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί να δοθούν κίνητρα στους μαθητές για ενεργή μουσική συμμετοχή (Reimer, 1989· Savage, 2007) και να δημιουργηθούν οι συνθήκες για εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού, που θα βοηθήσουν στην εκδήλωση θετικότερων συμπεριφορών για το μάθημα της μουσικής, ειδικά στο Γυμνάσιο (Κατσώχη, 2014). Είναι λοιπόν ελπιδοφόρο το γεγονός ότι περίπου το 60% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί συστηματικά ή συχνά νέες τεχνολογίες στο μάθημα της μουσικής.

Πίνακας 10: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στη συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής

	N	%
Πάντα	32	19,9%
Συχνά	65	40,4%
Επιλεκτικά	52	32,3%
Σπάνια	11	6,8%
Ποτέ	1	0,6%
Σύνολο	**161**	**100,0**

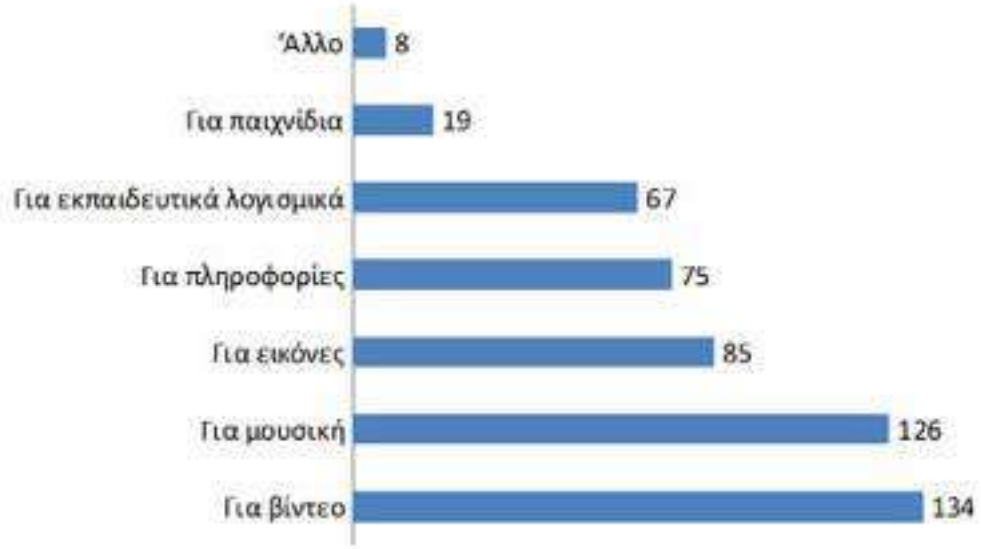


Οι συμμετέχοντες απάντησαν στη συνέχεια σε ερώτημα που αφορά στη χρήση υπολογιστή και τη δυνατότητα που έχουν στις σχολικές τους κοινότητες για σύνδεση με βιντεοπροβολέα στην τάξη. Πιο αναλυτικά, οι 107 εξ αυτών αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν και τα δύο μέσα στο μάθημα της μουσικής και οι 55 δήλωσαν ότι δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής χρησιμοποιείται συχνότερα από τους για την προβολή βίντεο, για τη μουσική ακρόαση, για προβολή εικόνων, για την πληροφόρηση σε σχετικά με το μάθημα της μουσικής θέματα, για τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, αλλά και για μουσικά παιχνίδια (αναλυτικά Πίνακας και Διάγραμμα 11). Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μουσικής (N=113) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έχει τη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο στις αίθουσες διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής, ενώ μόνον το 30% των συμμετεχόντων δεν έχει αυτή τη δυνατότητα που αναμφισβήτητα δεν διευκολύνει τη αποτελεσματική και ολοκληρωμένη διεξαγωγή του μαθήματος (Katsochi & Aggelidou, 2013).

Πίνακας 11: Κατανομή των λόγων για τους οποίους γίνεται χρήση του υπολογιστή

	N	%
Για μουσική	126	77,8%
Για βίντεο	134	82,7%
Για εικόνες	85	52,5%
Για πληροφορίες	75	46,3%
Για εκπαιδευτικά λογισμικά	67	41,4%
Για παιχνίδια	19	11,7%
Άλλο	8	4,9%

Διάγραμμα 11: Κατανομή των λόγων για τους οποίους γίνεται χρήση του υπολογιστή



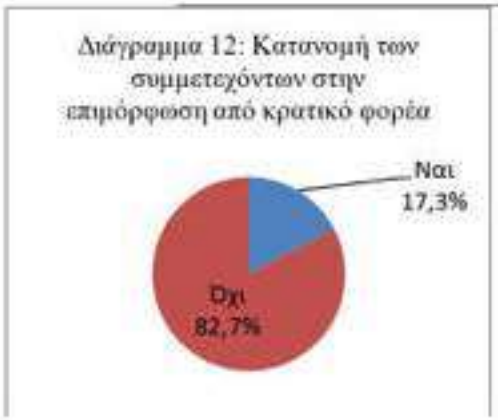
Όπως αναφέρεται στην πρότασή του το Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως η βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνέπεια, του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται επαγγελματικά μέσα από την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και της ικανότητας που αναπτύσσει για αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη (Π.Ι., 2009). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μουσικής στη χώρα μας δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερες ευκαιρίες για εξέλιξη των μουσικών τους δεξιοτήτων και γνώσεων ειδικά στη χρήση νέων τεχνολογιών για το μάθημα (Katsochi & Aggelidou, 2013). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μουσικής στην πλειοψηφία τους (N=134) αναφέρουν ότι δεν είχαν τη δυνατότητα επιμόρφωσης στη χρήση νέων τεχνολογιών για το μάθημα της μουσικής από κρατικό φορέα τα τελευταία χρόνια (Πίνακας και Διάγραμμα 12), αλλά και το μεγαλύτερο ποσοστό (72,4%) όσων δηλώνουν ότι επιμορφώθηκαν από κρατικό φορέα, δηλώνουν ότι αυτό έγινε πριν το 2010. Παλαιότερη έρευνα της Κοκκίδου (2002: 167) αναδεικνύει το ίδιο κενό στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής από κρατικό φορέα. Επιπρόσθετα, αυτό που προβληματίζει ιδιαίτερα, είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (N=125) δεν επέδειξαν και ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα νέων τεχνολογιών για το μάθημα (Πίνακας και Διάγραμμα 13).

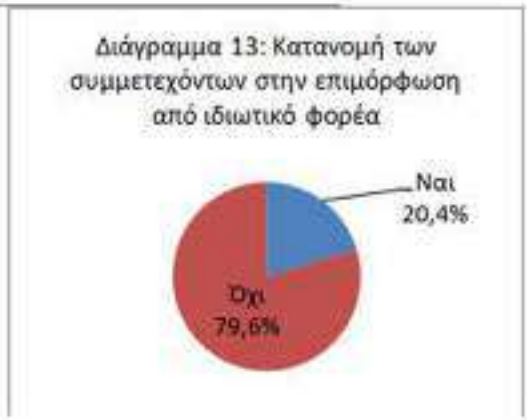
Πίνακας 12: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση από κρατικό φορέα

	N	%
Ναι	28	17,3
Όχι	134	82,7
Σύνολο	**162**	**100,00**

Πίνακας 13: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση από ιδιωτικό φορέα

	N	%
Ναι	32	20,4
Όχι	125	76,9
Σύνολο	**162**	**100,00**





Ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί, έστω και επιλεκτικά, ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσα στη τάξη, σχεδόν οι μισοί (51%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν κάποιο ψηφιακό αποθετήριο. Ελπιδοφόρο είναι όμως το γεγονός ότι σχεδόν όσοι τα γνωρίζουν, τα χρησιμοποιούν στο μάθημά τους. Η «Ευτέρπη» το ψηφιακό αποθετήριο που δημιούργησαν η Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση και η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη» αναφέρθηκε ως το αποθετήριο που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί μουσικής. Άλλα αποθετήρια με συχνές αναφορές είναι αυτό του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, το Ψηφιακό Σχολικό Βιβλίο, το πρόγραμμα Μελίνα, τα Φωτόδεντρα, η Ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, η ψηφιακή συλλογή της ΕΡΤ κ.ά.

Όπως αναφέρει η Χρυσοστόμου (2015: 75), η χρήση της τεχνολογίας στόχο έχει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την απομάκρυνση από τη δασκαλοκεντρική μορφή και γνωσιοκεντρική διδασκαλία. Η «Ευτέρπη» φαίνεται να καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μουσικής. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι ιδέες διδασκαλίας, το ακουστικό υλικό και οι παρτιτούρες είναι τα στοιχεία τα οποία χρειάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εμπλουτίσουν το μάθημά τους και να χρησιμοποιήσουν σωστά και επαρκώς τις νέες τεχνολογίες. Το ψηφιακό αποθετήριο «Ευτέρπη» που επιχειρεί να ενδυναμώσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του προσφέρει όλα τα παραπάνω καθώς επίσης και νέο ρεπερτόριο με διαθεματικές συνδέσεις και προτεινόμενους κοινωνικο-συναισθηματικούς και παιδαγωγικούς στόχους (Διονυσίου, 2015: 9).

Στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν στο τι χρειάζεται να υπάρχει στο σχολείο τους για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματός τους. Ο ξεχωριστός ειδικά εξοπλισμένος χώρος για τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν η απάντηση που δόθηκε από την συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Στον απαραίτητο εξοπλισμό περιλαμβάνεται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας, ο διαδραστκός πίνακας, η σύνδεση στο internet, ένα ηχοσύστημα, εγκαταστημένο λογισμικό πρόγραμμα δημιουργίας παρτιτούρας (π.χ. Finale ή musescore), ενισχυμένα ηχεία, ένα καλής ποιότητας αρμόνιο ή ηλεκτρικό πιάνο, μεταλλόφωνα, διαθέσιμος χώρος καλυμμένος με μοκέτα (όπου οι μαθητές θα είναι χωρίς παπούτσια), κρουστά όργανα κ.ά. Από τις απαντήσεις προκύπτει και η ανάγκη για περισσότερες ώρες διδασκαλίας, για διάθεση επιπλέον διδακτικών ωρών για δημιουργία χορωδίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιπλέον ώρες και στις δυο βαθμίδες για δημιουργία σχολικής ορχήστρας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τα προβλήματα και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους στην σχολική τάξη, με έμφαση στις νέες τεχνολογίες. Αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι πως η οικονομική-εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στη χώρα φαίνεται ότι επηρεάζει το μάθημα μουσικής περισσότερο από ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η πλειονότητα των αναπληρωτών/ωρομισθίων εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εργάζονται χωρίς τη δυνατότητα μακρόπνοου σχεδιασμού του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, ενώ πρόκειται για νέους, ως επί το πλείστον, εκπαιδευτικούς, επαρκώς καταρτισμένους και ενώ είναι σε ισχύ ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν τη δημιουργικότητα και τις γνώσεις τους, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός στα σχολεία είναι ανεπαρκής. Η εργαστηριακή φύση του μαθήματος καταστρατηγείται καθημερινά σε σχολικές αίθουσες που δεν είναι ούτε σχεδιασμένες, ούτε οργανωμένες ώστε να φιλοξενήσουν το μάθημα μουσικής.

Το Νέο Σχολείο, για το οποίο γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια, είναι το σχολείο που κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά η παρούσα έρευνα αποδεικνύει πως για ακόμη μια φορά οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζονται από τον κρατικό μηχανισμό ο οποίος δεν τους προσφέρει ούτε τα μέσα αλλά ούτε και την ουσιαστική και αναγκαία επιμόρφωση που χρειάζονται για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες και μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ήδη χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και όπου είναι δυνατόν έχουν εντάξει το βίντεο και άλλες πληροφορίες προσφέρει, κατά τη διδασκαλία τους. Η πολυμεσικότητα που προσφέρει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην τάξη βελτιώνει και ολοκληρώνει την μουσική εμπειρία των μαθητών συμβάλλοντας στην μουσική τους αντίληψη. Ενώ λοιπόν, κάθε χρόνο προσφέρονται επιμορφώσεις στη διδασκαλία μέσω νέων τεχνολογιών για τους εκπαιδευτικούς του βασικού κορμού, όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί, δάσκαλοι κ.ά., δεν συμβαίνει το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και δη τους μουσικούς, οι οποίοι δεν είχαν την δυνατότητα να επιμορφωθούν από το Υπουργείο Παιδείας παρά μόνον το 2004. Το συγκεκριμένο στοιχείο δείχνει την έλλειψη ολοκληρωμένου σχεδιασμού από την πλευρά του αρμόδιου Υπουργείου για την αναβάθμιση της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης και μία χρόνια απουσία συγκροτημένης πολιτικής για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρειάζονται συγκεκριμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ώστε να μπορέσουν να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα και τις γνώσεις τους, χρειάζονται επιμορφώσεις που να έχουν διάρκεια και στόχο για να καταφέρουν να είναι αποτελεσματικοί στον σκοπό της διδασκαλίας τους.

Βιβλιογραφία

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Katsochi, Ch., & Aggelidou, S. (2013). Teaching music in economic crisis: A true challenge. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* «*για να ξαναφανταστούμε το σχολείο*», Θεσσαλονίκη 28 & 29 Ιουνίου 2013.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London: Pinter.

Reimer, B. (1989). Music Education as Aesthetic Education: Toward the Future. *Music Educators Journal, 75*(7), 26-32.

Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, *78*(1), 65-77.

Διονυσίου, Ζ. (2015). Το τραγούδι στο σχολείο μέσα από το ψηφιακό αποθετήριο Ευτέρπη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 15*, 9-26.

Κατσώχη, Χ. (2014). *Η αλληλεπίδραση μεταξύ πεποιθήσεων, φύλου και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην εκδήλωση και αξιολόγηση της μουσικής συμπεριφοράς κατά το μάθημα της μουσικής*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ.

Κοκκίδου, Μ. (2002). *Το μάθημα της Μουσικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (1969-2002) και εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας.* Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf.

Χρυσοστόμου, Σ. (2015). Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 15*, 75-82.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς ΠΕ 16.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι μέρος μιας έρευνας που διεξάγω στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σημειωτική και Επικοινωνία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επιθυμώ να διερευνήσω κάποιες από τις διδακτικές ρουτίνες των εκπαιδευτικών μουσικής στη σχολική τάξη. Σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε με ειλικρίνεια και σας διαβεβαιώνω πως το περιεχόμενο των απαντήσεών σας δεν θα χρησιμοποιηθεί πέραν της έρευνας. Εάν επιθυμείτε, μπορείτε να σημειώσετε τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου ώστε να σας ενημερώσω για τα αποτελέσματα της μελέτης.

Σας ευχαριστώ πολύ

Σοφία Αγγελίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 16 (saggelidou@gmail.com)

Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

Ηλικία:

- ☐ 25-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56 και άνω

Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στη σχολική μουσική εκπαίδευση;

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26-30

Ποια είναι η σχέση εργασίας σας ως εκπαιδευτικός μουσικής;

- ☐ Ωρομίσθιος/Αναπληρωτής
- ☐ Μόνιμα διορισμένος
- ☐ Ιδιωτικός υπάλληλος
- ☐ Άλλο

Σε ποιά βαθμίδα εκπαίδευσης διδάξατε την προηγούμενη σχολική χρονιά;

- ☐ Πρωτοβάθμια
- ☐ Δευτεροβάθμια

Ποια είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;
(μπορείτε να δηλώσετε παραπάνω από μια απάντηση)

- ☐ Απόφοιτος Λυκείου
- ☐ Απόφοιτος Μουσικού ΑΕΙ
- ☐ Απόφοιτος άλλου ΑΕΙ
- ☐ Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος
- ☐ Κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος
- ☐ Φοιτητής μεταπτυχιακού
- ☐ Υποψήφιος Διδάκτωρ
- ☐ Πτυχιούχος Ωδείου

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημά σας;

- ○ Πάντα, σε κάθε μάθημα
- ○ Πολύ συχνά, σε δεκαπενθήμερη βάση
- ○ Επιλεκτικά
- ○ Σπάνια
- ○ Ποτέ

Πόσο συχνά διδάσκετε κάποιο ατομικό μουσικό όργανο στο μάθημά σας (φλογέρα, μεταλλόφωνο, κ.ά.);

- ○ Πάντα, σε κάθε μάθημα
- ○ Πολύ συχνά, σε δεκαπενθήμερη βάση
- ○ Επιλεκτικά
- ○ Σπάνια
- ○ Ποτέ

Στο σχολείο που υπηρετείτε υπάρχει αίθουσα μουσικής;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Στο σχολείο που υπηρετείτε υπάρχουν μουσικά όργανα, όπως όργανα Orff, επαρκή για όλους τους μαθητές μιας σχολικής τάξης;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία σας;

- ○ Πάντα, σε κάθε μάθημα
- ○ Πολύ συχνά, σε δεκαπενθήμερη βάση
- ○ Επιλεκτικά
- ○ Σπάνια
- ○ Ποτέ

Αν χρησιμοποιείτε ηλεκτρονικό υπολογιστή στη διδασκαλία σας, είναι συνδεδεμένος με βιντεοπροβολέα;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Για ποιο λόγο χρησιμοποιείτε συχνότερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας:

(μπορείτε να δηλώσετε παραπάνω από μια απάντηση)

- ☐ Για μουσική
- ☐ Για βίντεο
- ☐ Για εικόνες
- ☐ Για πληροφορίες
- ☐ Για εκπαιδευτικά λογισμικά
- ☐ Για παιχνίδια
- ☐ Άλλο

Στις αίθουσες που διδάσκετε υπάρχει δυνατότητα για σύνδεση στο διαδίκτυο;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Επιμορφωθήκατε από κρατικό φορέα, χωρίς δική σας οικονομική επιβάρυνση, για τη χρήση νέων τεχνολογιών για το μάθημα της μουσικής;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Αν ναι, διευκρινίστε πότε.

Επιμορφωθήκατε από ιδιωτικό φορέα, με δική σας οικονομική επιβάρυνση, για τη χρήση νέων τεχνολογιών για το μάθημα της μουσικής;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Αν ναι, διευκρινίστε πότε.

Γνωρίζετε ψηφιακά αποθετήρια;

- ○ Ναι
- ○ Όχι

Αν ναι, ποια γνωρίζετε;

Χρησιμοποιείτε ψηφιακά αποθετήρια για να εμπλουτίσετε το μάθημά σας;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Τι θεωρείτε ότι πρέπει να περιέχει ένα ψηφιακό αποθετήριο για εκπαιδευτικούς μουσικής,ώστε να είναι χρήσιμο;

Επιλέξτε δύο από αυτά που θεωρείτε σπουδαιότερα

- ☐ Παρτιτούρες
- ☐ Ακουστικό υλικό
- ☐ Πληροφορίες για το μουσικό έργο
- ☐ Ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους
- ☐ Μουσικούς στόχους
- ☐ Ιδέες διδασκαλίας
- ☐ Διαθεματικές έννοιες

Τι άλλο θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο να περιέχει ένα ψηφιακό αποθετήριο;

Γνωρίζετε το ψηφιακό αποθετήριο «Ευτέρπη»; (http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/)

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Αν ναι, πώς το πληροφορηθήκατε;

- ☐ Από συναδέλφους
- ☐ Από τη/τον Σχολική/ό Σύμβουλο Μουσικής
- ☐ Από ενημερωτικό υλικό που στάλθηκε στο σχολείο
- ☐ Από το διαδίκτυο
- ☐ Από συνέδρια, ημερίδες κ.ά.
- ☐ Άλλο

Τι θεωρείτε ότι χρειάζεται να υπάρχει στο σχολείο σας, για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματός σας;

Σας ευχαριστώ πολύ

Αδαμοπούλου, Μ., & Δούμα, Ε. (2016). Η επίδραση της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger: μελέτη περίπτωσης. 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. 125-133). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η επίδραση της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger: μελέτη περίπτωσης

Μαρία Αδαμοπούλου
Διδάκτωρ, M.Ed., Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ16, 13ο Δ.Σ. Χαλανδρίου
mariad180874@gmail.com

Ελπίδα Δούμα
M.Ed., Προϊσταμένη, Νηπιαγωγός, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΠΕ 60,
5ο Νηπιαγωγείο Αγ.Παρασκευής
elpida.douma@gmail.com

Περίληψη
Η συσχέτιση της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή θα μπορούσε να είναι συχνή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού οι αξίες του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η προσωπική συμμετοχή και έκφραση, η εκπαίδευση των συναισθημάτων και η ένταξη αποτελούν κοινές τους θεωρητικές προσεγγίσεις και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στην προσαρμογή αυτών στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποίησε ως εργαλεία την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή στο περιβάλλον της μουσικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης οργανωμένων δραστηριοτήτων μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger. Σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που επιβεβαιώνει ότι η μουσική γεφυρώνει και δεν διαχωρίζει άτομα και ομάδες, και μελετά και κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί να γίνει αυτό.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, μουσική εκπαίδευση, αυτισμός- σύνδρομο asperger

Adamopoulou, M., & Douma, E. (2016). The influence of music education in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome: A Case Study. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 125-133). Thessaloniki: GSME.

The influence of music education in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome: A Case Study

Maria Adamopoulou
mariad180874@gmail.com

Elpida Douma
elpida.douma@gmail.com

Abstract
The correlation of Music Education towards special education could be quite frequent in the Greek educational system, because values such as respect for diversity, personal participation and expression, social and emotional growth, integration and inclusion are their common theoretical approaches aiming at developing the 'whole-child' and its adjustment to the social environment. This paper is a case study used as tools, unstructured participant observation and observing music class at an elementary school in Athens. The purpose of this research is to study the influence of organized music education activities in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome. In this context, this is a case study confirming that music bridges and not separates individuals and groups, while explores under what conditions this can be done.

Keywords: special education, music education, autism- asperger's syndrome

Εισαγωγή

Ο μουσικός γραμματισμός είναι μια πολυδιάστατη δυναμική έννοια. Αφορά σε μουσικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η αναγκαιότητα του συσχετισμού της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή είναι γεγονός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού οι αξίες του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η προσωπική συμμετοχή και η έκφραση, η εκπαίδευση των συναισθημάτων και η ένταξη αποτελούν κοινές τους θεωρητικές προσεγγίσεις και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στην προσαρμογή αυτών στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των μουσικών και ειδικών εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα διαρκώς αυξάνεται δεδομένου ότι η μουσική ως μια πολύ-αισθητηριακή εμπειρία επιδρά θετικά στις μαθησιακές δυσκολίες, στη νοητική καθυστέρηση και στις συναισθηματικές διαταραχές παιδιών με ειδικές ανάγκες παρέχοντας κυρίως «τη δυνατότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας» (Καρτασίδου, 2004: 113). Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που επιβεβαιώνει ότι η μουσική γεφυρώνει και δεν διαχωρίζει άτομα και ομάδες, και μελετά κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί να γίνει αυτό.

Ειδική αγωγή-αυτισμός

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συμπερίληψής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Οι μαθητές αυτοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μελλοντικοί πολίτες που έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με όλους τους συνομηλίκους τους (UNESCO, 1994). Η διαφορετικότητά τους δε θεωρείται εμπόδιο για τη συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα, αντίθετα η διαφορετικότητά τους πρέπει να τύχει ιδιαίτερης υποδοχής και αποδοχής (Thomas & Vaughan, 2004).

Οι Zoniou-Sideri και συνεργάτες (2006) σημειώνουν ότι η συμπερίληψη και η εκπαιδευτική συμπερίληψη, σχετίζονται με την αναζήτηση ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, συμμετοχής και την άρση κάθε μορφής αποκλεισμού. Επισημαίνουν ότι η συμπερίληψη βασίζεται σε μία θετική θεώρηση της διαφορετικότητας και στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όμως, σχολιάζουν την απόσταση που υπάρχει στη χώρα μας, ανάμεσα στη ρητορική της παιδαγωγικής της ένταξης και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το σύνδρομο Asperger (A.S.)

Το σύνδρομο Asperger (A.S.) είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, στο υψηλότερο λειτουργικό άκρο του αυτιστικού φάσματος που χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία, ενώ εκδηλώνεται με περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Ο Krevelen αναφέρει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger «ζουν στον κόσμο μας, αλλά με το δικό τους τρόπο» (Wing, l99l: 99). Διαφέρει από τις άλλες διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, καθώς υπάρχει σχετική διατήρηση της γλωσσικής και της γνωστικής ανάπτυξης. Το σύνδρομο Asperger (A.S.) διακρίνεται από ένα μοτίβο συμπτωμάτων και όχι από ένα μόνο σύμπτωμα. Ειδικότερα σύμφωνα

με τους Gilberg & Gilberg (1989), τους Szatmari, Bremner & Nagy (1989), το DSM-IV (1994) και Attwood (1998), τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Asperger συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους και συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, αν και μπορεί να το επιθυμούν
- Δυσκολία κατανόησης συναισθημάτων των άλλων -έλλειψη ενσυναίσθησης
- Ιδιορρυθμία και συχνά εκκεντρικότητα στην κοινωνική τους συμπεριφορά
- Δυσκολία αντίληψης κοινωνικών κωδικών
- Όχι συχνά επικοινωνιακή χρήση του λόγου
- Στερεοτυπίες, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και εμμονή σε λεπτομέρειες του κόσμου που τα περιβάλλει (εικόνες, αντικείμενα)
- Προβλήματα στην ανάπτυξη της φαντασίας, την ευελιξία της σκέψης και το φανταστικό παιχνίδι
- Δυσκολία στον κινητικό συντονισμό
- Ιδιαίτερες δεξιότητες σε μουσική, ξένες γλώσσες, μαθηματικά, φυσική, κ.λ.π.
- Ιδιαίτερη ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα (ήχους, μυρωδιές, υφή των πραγμάτων)
- Δυσκολία προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις
- Διάσπαση προσοχής και αδυναμία οπτικής επαφής
- Συχνές εκρήξεις θυμού, άγχος και καταθλιπτικά στοιχεία, λόγω της δυσκολίας τους στην επικοινωνία.

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι η πρώιμη, εξατομικευμένη παρέμβαση προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και τη δημιουργία σχέσεων, υποστηρίζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και μειώνει τις επαναληπτικές και προκλητικές συμπεριφορές (Tanguay, 2000). Η διεπιστημονική συνεργασία, η εκπαίδευση και η υποστήριξη της οικογένειας, είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας στην αντιμετώπιση των διαταραχών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να αλλάξει το ίδιο το παιδί και τον τρόπο σκέψης του, αλλά να το βοηθήσει να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου, με σεβασμό στις διαφορές, στις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ικανότητές του. Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στο πρόβλημα της ένταξης, όταν η ένταξη επιχειρείται εκεί που υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του κάθε παιδιού (Clissen, 2000· Attwood, 2000) σύμφωνα πάντα με τη γενική παραδοχή ότι το ιδανικότερο θεραπευτικό περιβάλλον είναι εκείνο που τα συγκεκριμένα παιδιά μπορούν να αισθανθούν «προσωπική ασφάλεια και εμπιστοσύνη» (Bruscia, 1987: 232).

Μουσική αγωγή και αυτισμός-Asperger (A.S.)

Η μουσική αποτελείται από ήχους οργανωμένους από τον άνθρωπο. Η «αποτελεσματικότητα και η αξία της μουσικής ως μέσο έκφρασης εξαρτάται από το είδος και την ποιότητα των ανθρώπινων εμπειριών που συντελούν στη δημιουργία και στην εκτέλεσή της» (Blacking, 1995: 53). Στην εκπαιδευτική διαδικασία η μουσική αγωγή «στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν την αισθητική εμπειρία της μουσικής, χρησιμοποιώντας στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην ικανότητά τους να αντιληφθούν τη μουσική και να αντιδράσουν σε αυτήν» (Reimer, 1970: 114). Μέσω

της μουσικής αγωγής το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, καθώς η μουσική ως ένα μη λεκτικό μέσο έκφρασης διαθέτει αυτή την ιδιαίτερη δύναμη να επιδρά καταλυτικά στην «εκπαίδευση του συναισθήματος» (Langer, 1958/1971).

Έρευνες (Gordon, 1971· Hodges, 1989· Sloboda et al., 1994) αναφέρουν ότι όπως κάθε άνθρωπος γεννιέται με την ικανότητα της ομιλίας και είναι προδιατεθειμένος να μάθει τη συγκεκριμένη γλώσσα που του καθορίζει το άμεσο περιβάλλον του, με τον ίδιο τρόπο γεννιέται με τα μέσα να αντιδρά και να ανταποκρίνεται στη μουσική από τα πρώτα του χρόνια, χωρίς να επηρεάζεται από οποιαδήποτε δυσκολία, σύνδρομο ή διαταραχή. Η άμεσή του ανταπόκριση (θετική ή αρνητική) σε ένα μουσικό ερέθισμα δεν έχει σχέση με τη νοημοσύνη ή την όποια πνευματική και ψυχική του καλλιέργεια (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος, 2000).

Επίσης, η έρευνα της Gertrud Orff έδειξε τον τρόπο που μπορούν να ωφεληθούν τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και κυρίως τα παιδιά με αυτισμό και αναπηρίες στις αισθήσεις από τη μουσική μέσα από μία αυθόρμητη δημιουργική συνεργασία, όπου «το παιδί μπορεί και πρέπει να εκφράζεται ελεύθερα, διαμορφώνοντας την έκφρασή του και εφαρμόζοντάς την στο κοινωνικό του πλαίσιο» (Orff, 1974: 9). Ακόμα, σημαντικοί ερευνητές κατέληξαν ότι η χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο στα άτομα αυτά οδήγησε στη βελτίωση ψυχολογικών παραγόντων, στην ανάπτυξη και βελτίωση γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων, στη συνειδητοποίηση των ατομικών λειτουργιών και ικανοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας τους με το περιβάλλον (Brown, 1994· Brownell, 2002· Wager, 2000· Whipple, 2004· Kaplan & Steele, 2005· Barrow-Moore, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το μάθημα της μουσικής αποσκοπεί πρωταρχικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και στην προαγωγή της κοινωνικής προσαρμογής με τη χρήση όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων που θα λειτουργούν ως μέσα για την επικοινωνία αυτή. Έτσι, λοιπόν, μιλώντας για τη μουσική σε σχέση με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού η εκπαιδευτική τοποθέτηση οδηγείται σε προσπάθειες δημιουργίας καταστάσεων αλληλεπίδρασης, αυτοεκτίμησης και ενθάρρυνσης στη προσπάθεια έκφρασης, αλλά και ενημέρωσης των παιδιών αυτών για την ύπαρξη των άλλων στη ζωή του (Βέλκου, 2004).

«Αν όλα τα άλλα αποτύχουν, η μουσική με κάνει να νιώθω», γράφει η Donna Williams, συγγραφέας, μουσικός και η ίδια άτομο με αυτισμό (Williams, 1998).

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ταξινομείται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτερα στην ποιοτική αξιολόγηση. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης, παρά στην επαλήθευση μίας θεωρίας, αναδεικνύοντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο και θεωρείται καταλληλότερο μοντέλο για έρευνα, αφού μία εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (Αντωνιάδου & Σβολόπουλος, 2008). Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται το κύριο εργαλείο της μελέτης περίπτωσης, ενώ σε ένα

φυσικό πλαίσιο, όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου η αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης.

Με βάση τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν ως προς τη σχέση της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποίησε ως εργαλεία την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς μίας μαθήτριας με σύνδρομο Asperger (A.S.) στο δομημένο περιβάλλον της μουσικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας και για το χρονικό διάστημα μίας σχολικής χρονιάς.

Η μαθήτρια που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης φοιτούσε στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου με διάγνωση Asperger (A.S.) υψηλής λειτουργικότητας. Είχε πολύ αναπτυγμένο λεξιλόγιο, φαντασία και ιδιαίτερη κλίση στις τέχνες, συγκριμένα στη μουσική και στη ζωγραφική. Στο πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, η Ζωή ήταν ένα παιδί που αδυνατούσε να κατανοήσει τους κοινωνικούς κανόνες, ρόλους και συμπεριφορές στο πλαίσιο των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων της τάξης. Δυσκολευόταν να αντιληφθεί, να εκφράσει τα συναισθήματά του, αλλά και να κατανοήσει και να αποδεχθεί τα συναισθήματα των άλλων. Έτσι σε οποιαδήποτε προσπάθεια επαφής αρκετές φορές αντιδρούσε αρνητικά, ενώ άλλες φορές επιθετικά σε όποιον την πλησίαζε. Χρησιμοποιούσε λεκτική βία και απειλούσε όποιον την προσέγγιζε με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ενταχθεί εύκολα στην ομάδα των συμμαθητών της. Στη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στην αρχή δεν ήθελε να συμμετέχει σε καμία δραστηριότητα, ούτε να βρίσκεται κοντά σε συγκεκριμένα παιδιά. Συχνά έβγαινε έξω από την τάξη της δείχνοντας ότι την ενοχλούσαν οι φυσικοί και ηχογραφημένοι ήχοι. Πολλές φορές, είτε κορόιδευε τους συμμαθητές της, είτε προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή τους με συμπεριφορές, όπως να χτυπάει δυνατά το θρανίο της, να το σέρνει πέρα δώθε, να ανεβαίνει στην καρέκλα της και να τσιρίζει ή να κάθεται σε μια γωνιά της αίθουσας κοιτάζοντας θυμωμένη ή λυπημένη τους συμμαθητές της.

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν στη μαθησιακή εικόνα της μαθήτριας που προέρχονταν κυρίως από τις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς της από την εκπαιδευτικό της μουσικής και την ειδική εκπαιδευτικό μέσα στο περιβάλλον της οργανωμένης τάξης της μουσικής. Οι παράμετροι που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεθοδολογίας ήταν:

- οι αντιδράσεις
- η κατανόηση
- η συμμετοχή

Η μουσική αγωγή αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της επίδρασης οργανωμένων δραστηριοτήτων μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων. Μέσα από οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες, όπως μουσικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμός, ρυθμική/ ελεύθερη κίνηση, μουσικές ακροάσεις, διδασκαλία μουσικού οργάνου (φλογέρα), τραγούδι, δημιουργία ηχοϊστοριών και εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων και αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων καταγράφηκε η συμπεριφορά της μαθήτριας Ζ. και παρατηρήθηκε κατά πόσο βελτίωσε τις συναισθηματικές και κοινωνικές της δεξιότητες και συμμετείχε στην ομάδα της.

Συγκεκριμένα μετά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, και ύστερα από προσεκτική καθοδήγηση από τις εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των συναισθημάτων της και το ρόλο της μαθήτριας Ζ. στην ομάδα και την εφαρμογή των προαναφερθέντων οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα μουσικά παιχνίδια που έγιναν ακολουθώντας την ομάδα των συμμαθητών της. Συγκεκριμένα στο μουσικό παιχνίδι «μουσικοί καθρέφτες» (ανά δύο παιδιά) ακολούθησε το ρυθμό μιας απαλής μουσικής, μιμήθηκε τις κινήσεις του συμμαθητή της και συμμετείχε έτσι ενεργά στην ομάδα της τάξης.
2. Στο ομαδικό παιχνίδι «παιχνίδι ρυθμού», όπου ο κάθε παίκτης έχει στη διάθεσή του ένα όργανο και επινοεί με τη σειρά του ένα σύντομο ρυθμό πήρε την πρωτοβουλία και επινόησε το δικό της ρυθμό, ακούγοντας τους ρυθμούς των συμμαθητών της και τηρώντας τους κανονισμούς του παιχνιδιού.
3. Πήρε πρωτοβουλίες και συνεργάστηκε για την κατασκευή ενός μουσικού οργάνου από υλικά που υπήρχαν στην τάξη.
4. Σε συνεργασία με τους συμμαθητές της δούλεψε στην ομάδα και δημιούργησε ηχοϊστορίες με αυτοσχέδια μουσικά όργανα της τάξης και συζήτησε τις ιδέες της με τους συμμαθητές της.
5. Αρχικά κινήθηκε στο χώρο και ανταποκρίθηκε σε συγκεκριμένες οδηγίες αναφορικά με οργανωμένη κίνηση. Για παράδειγμα, περπάτησε στον κύκλο ανάλογα με το ρυθμό που έδινε το τύμπανο (αργά ή γρήγορα). Στη συνέχεια υπό τις οδηγίες της εκπαιδευτικού προσάρμοσε την κίνησή της, όπως π.χ. «… περπατώ στον κύκλο αλλά τώρα τα παπούτσια μου αλλάζουν, γίνονται βαριές μπότες, βατραχοπέδιλα, αθλητικά, ψηλά τακούνια… ή περπατώ στις μύτες, πιάνω την παλάμη του διπλανού μου, τη μύτη μου κτλ. ή περπατώ ελεύθερα στο χώρο και γίνομαι ρομπότ, γίγαντας, νάνος στρατιώτης κτλ.» Επίσης, κινήθηκε στο χώρο με ελεύθερη κίνηση ακολουθώντας μία ηχογραφημένη μουσική μαζί με την ομάδα των συμμαθητών της.
6. Έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό και συνέπεια στην εκμάθηση της φλογέρας ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού της μουσικής.
7. Τραγούδησε πολλές φορές με την ομάδα τραγούδια απλά με οικείες μελωδίες (π.χ. *Ταχτιρί ταχτιρό, Έλα καραβάκι*, *Άλεθε μύλε*) τις οποίες εκτέλεσε και στη φλογέρα ακολουθώντας την ομάδα των συμμαθητών της με ιδιαίτερη ευχαρίστηση και περηφάνια.

Συμπεράσματα

Με το πέρας της σχολικής χρονιάς τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς η επίδραση των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη οδήγησαν την Ζ. στην:

- ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και στη συμμετοχή της σε ομαδικά παιχνίδια με καταλληλότερους και πιο κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και απόρριψη ανεπιθύμητων
- ανάπτυξη της προσοχής της και της ικανότητας συγκέντρωσης και οργάνωσης
- ανάπτυξη του συντονισμού και των κινητικών δεξιοτήτων της

- μείωση της συναισθηματικής φόρτισης που είχε να κάνει με το άγχος της δυσκολίας κατανόησης των συναισθημάτων της, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων
- κατανόηση της ακουστικής της ευαισθησίας
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της πρωτοβουλίας αφήνοντας αρκετές φορές να δείξει τι την ενοχλούσε, τι την εμπόδιζε, ή τι της άρεσε
- ανάπτυξη της δημιουργικής της έκφρασης.

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε είναι περιορισμένης εφαρμογής. Ωστόσο, τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εξετάσει κατά πόσον τα αποτελέσματα των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων είναι διαχρονικά.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition.* Washington DC: American Psychiatric Association.

Αντωνιάδου, Β., & Σβολόπουλος, Β. (2008). *Η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας και η λήψη αποφάσεων σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.* 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.

Attwood, A. (2000). Recent advances in our understanding of Asperger's syndrome. In *6th Congress Autism-Europe.* Glasgow.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Barrow-Moore, J. L. (2007). *The effects of music therapy on the social behavior of children with autism*. Master's thesis. California State University, San Marcos. Ανάκτηση από: http://www.tunedintolearning.com/pdfs/SocialBehavior_BarrowMoore.pdf

Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό Βήμα*, *3*, Απρίλιος 2004.

Blacking, J. (1995). *Music culture and experience-selected papers of J. Blacking.* USA: University of Chicago Press.

Brown, S. M. K. (1994). Autism and music therapy: Is change possible and why music? *Journal of British Music Therapy*, *8*(1), 15-25.

Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy, 39*(2), 117-144.

Bruscia, K. (1987). *Improvisation models of music therapy.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Clissen, M. (2000). The integration of normal intelligent children with autism in mainstream schools: A Belgian experience. In *6th Congress Autism-Europe*, Glasgow.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries.* Brussels.

Gilberg, C., & Gilberg, I. C. (1989). Asperger Syndrome: Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 631-638.

Gordon, E. E. (1971). *The Psychology of music teaching. Contemporary perspectives in music education series.* USA: Prentice Hall.

Hodges, D. A. (1989). Why are we musical? Speculations on the evolutionary plausibility of musical behavior. *Council for Research in Music Education, 99*, 7-22.

Kaplan, R., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program. Goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of Music Therapy, 42*(1), 2-19.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική, εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Langer, S. (1958/1971). The cultural importance of the arts. In R. A. Smith (Ed.). *Aesthetics and problems of education* (pp. 86-94). University of Illinois Press, IL.

Orff, G. (1974). *Die Orff-Musiktherapie.* München: Kindler.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education.* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist, 7*, 349-354.

Σπετσιώτης, Γ., & Πατσαντζόπουλος, Κ. (2000). Προγράμματα μουσικής αγωγής για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Στο Μ. Ευσταθίου (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου επιστημονικού συνέδριου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.), Ατραπός.

Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry, 34*, 554-560.

Tanguay, P. M. (2000). Pervasive developmental disorders: A ten year review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 1079-1095.

Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris.

Wager, M. K. (2000). The effects of music therapy upon an adult male with autism and mental retardation. A four year case study. *Music Therapy Perspectives, 18*(2), 131-140.

Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism. A meta: Analysis. *Journal of Music Therapy, 41*(2), 90.

Williams, D. (1998). *Nobody nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic girl.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Wing, L. (l991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 93-121). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education, 10*(2-3), 279-291.

Ασπιώτης, Σ. Φ. (2016). Η διδακτική και παιδαγωγική της Εκκλησιαστικής Μουσικής: μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά Δημοτικού και χορωδιακή εφαρμογή. 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. 134-141). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διδακτική και παιδαγωγική της Εκκλησιαστικής Μουσικής: Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά Δημοτικού και χορωδιακή εφαρμογή

Σπυρίδων Φ. Ασπιώτης
Εκπαιδευτικός Μουσικής και Ψαλτικής Τέχνης, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
aspiotes_sp@yahoo.gr

Περίληψη
Η παρούσα διδακτική πρόταση έρχεται να καλύψει το κενό που αφορά στην εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών ως προς την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης των μαθημάτων βυζαντινής μουσικής. Η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος είναι η πρώτη καταγραφή μεθοδολογίας διδασκαλίας στη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική. Είναι η συνισταμένη, το απόσταγμα διαφόρων γνωρισμάτων, εκ της μετάδοσης και διάδοσης του παραδοσιακού μέλους από την αρχαιότητα έως σήμερα. Τα γνωρίσματα αυτά, με τις εφαρμογές της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο χώρο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Η μεθοδολογία βασίζεται στη βυζαντινή διδακτική πρακτική της απομνημόνευσης των θέσεων, συνδυάζει σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους και προτείνει μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας που αναπτύσσεται σε τρεις άξονες και καθίσταται ευχάριστη πρωτίστως για το παιδί και κατ' επέκταση για τον αρχάριο μαθητή κάθε ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, παιδαγωγική, ψαλτική τέχνη, Βυζαντινή Μουσική

Aspiotis, S. F. (2016). Teaching and Pedagogy at Church Music: Methodes and modes of teaching children in elementary school and choral application. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 134-141). Thessaloniki: GSME.

Teaching and Pedagogy at Church Music: Methods and modes of teaching children in elementary school and choral application

Spyridon F. Aspiotis
aspiotes_sp@yahoo.gr

Abstract
The proposed teaching comes to cover a significant blank that concerns the application of the pedagogical practices as to the development of the syllabus of the modules of the byzantine music. This concerns the component and of the extract of several features, about the transmission and dissemination of a traditional melody from the ancient years up to today. These features along with the applications of the contemporary Pedagogical Science can make a bigger appearance in the field of church music. This teaching appears to be the first attempt to register the methodology of teaching to byzantine church music. It is based on the byzantine teaching practice, it combines contemporary music-education methods and suggests a new approach of teaching that is developed in three shafts and happens to be pleasant for the child and therefore for the beginner student of every age.

Keywords: teaching, pedagogy, chanting art, Byzantine Music

Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής

Ο τρόπος μετάδοσης του ελληνικού παραδοσιακού μέλους είτε πρόκειται για δημοτικό τραγούδι είτε για λειτουργικό άσμα (Πάρης, 2003: 55-60) στηρίζεται στην προφορική παράδοση. Ο Γιαννέλος (2009: 7) υπογραμμίζει ότι τα της πράξης της εκκλησιαστικής μουσικής «ανήκουν προπαντός στην προφορική παράδοση και όχι στην γραπτή μετάδοση», και συμπληρώνει ο Νεραντζής (1997) ότι η παραδοσιακή διδασκαλία περιλαμβάνει την εξ ακοής μάθηση και την απομνημόνευση των θέσεων της μουσικής.

Ο Χρύσανθος (1832: LVI) σημειώνει γι' αυτόν που θέλει να διδαχθεί την εκκλησιαστική μουσική, ότι πρέπει «νὰ δίδῃ πολλὴν προσοχὴν εἰς τὸν διδάσκοντα καὶ νὰ μανθάνῃ τὸ διδασκόμενον μέλος οὕτως, ὥστε νὰ μὴ γίνηται κἀμμία αἰσθητὴ διαφορὰ εἰς τὴν προφορὰν τοῦ μέλους ὅπερ ἐδιδάχθη».

Παράλληλα, ο Γιαννέλος (2009: 9) αναφέρει ότι «στην βάση της, αυτή η σημειογραφία λειτουργεί πάντα ως ένας μνημονικός κώδικας», και πιο κάτω, «η σημειογραφία δίνει την ευκαιρία να εκφραστεί ο πλούτος της προφορικής παράδοσης, έτσι όπως η μνήμη τον διατηρεί και όχι όπως στεγνά, η γραφή τον μεταφέρει». Προσθέτει δε πως «όταν η εκμάθηση αρχίζει πρώτα με την απομνημόνευση του ρεπερτορίου και στην συνέχεια, επάνω σ' αυτό, έρχεται η εξήγηση της θεωρίας και της σημειογραφίας», τότε δεν τίθεται οποιοδήποτε θέμα περί την «ανάγνωση και εκτέλεση συμβατικών συμβόλων».

Η Παραδοσιακή Μουσική, κλάδος της οποίας είναι η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησιαστική Μουσική, διατηρείται τόσους αιώνες ενεργή και ζώσα χάρις στην προφορική διδασκαλία· τη διά στόματος μετάδοση του μέλους, οργανικού και φωνητικού. Χωρίς την προφορική διδασκαλία ή, ακόμη καλύτερα, χωρίς την άσκηση της ακοής και την εξ αυτής λήψη και κατανόηση του μέλους, δεν υφίσταται παραδοσιακή μουσική και δεν υπάρχει δυνατότητα μετάδοσης της γνώσης, της τέχνης και του ελληνικού μουσικού πολιτισμού εν γένει.

Στη 200ή επέτειο της Μεταρρύθμισης της σημειογραφίας (1814-1815), από τους τρεις διδασκάλους Χρύσανθο, Γρηγόριο και Χουρμούζιο, τοποθετείται η συγγραφή της ομώνυμης με τον τίτλο της εισηγήσεώς μας Μεταπτυχιακής Διατριβής, η οποία ευελπιστεί να συμβάλλει στην υποστήριξη της Μεθόδου των Τριών Διδασκάλων και στη διάδοσή της στις νέες γενιές, τα παιδιά, με σύγχρονο διδακτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης και πιο συγκεκριμένα της Παιδαγωγικής της Μουσικής.

Η εν λόγω μελέτη, όπως και η προαναφερθείσα Μεταρρύθμιση της σημειογραφίας «δεν επιχειρεί εσωτερική τομή στην παράδοση. Στην ουσία πρόκειται για μια διαφορετική πρακτική αντίληψη στα εξωτερικά δεδομένα του παραδοσιακού μουσικού συστήματος» (Χατζηγιακουμής, 1999: 108) και δη στο ζήτημα της Διδακτικής της Εκκλησιαστικής Μουσικής, για την οποία δεν υφίσταται κανένα υπόδειγμα (μοντέλο) παιδαγωγικής προσέγγισης.

Τα αίτια και η προβληματική της προτεινόμενης διδακτικής

Τα αίτια, χάρις στα οποία οδηγηθήκαμε στην παρούσα μελέτη, είναι αρκετά και διαφόρων τύπων. Ενδεικτικώς αναφέρονται:

α) Η παντελώς έλλειψη οποιασδήποτε μορφής παιδαγωγικού συστήματος στη διδασκαλία της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής.

β) Η πολυετής ενασχόλησή μας συγκεκριμένα με τη διδασκαλία της ψαλτικής και τη δημιουργία ικανού ψαλτικού χορού, με αποκλειστική συμμετοχή νέων μαθητών, φοιτητών της Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, κατά την επί επταετία διδασκαλία μας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (2005-2012) και την ίδρυση, διδασκαλία και διεύθυνση του Πανεπιστημιακού Ψαλτικού Χορού.

γ) Η αγωνία μας για τη στελέχωση των αναλογίων των Ιερών Ναών με νέους ψαλμωδούς, καθώς ο μέσος όρος ηλικίας των ψαλτών και των βοηθών τους αγγίζει τα όρια της συνταξιοδότησης.

δ) Ο αποκλεισμός της παιδικής ηλικίας από τα μαθήματα βυζαντινής μουσικής στα ωδεία και τις μουσικές σχολές.

ε) Η σχεδόν πάγια αντίληψη ότι η βυζαντινή μουσική και η ψαλτική τέχνη είναι για τους μεγάλους.

Όμως, η διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά ακόμη και νηπιακής ηλικίας δεν είναι αποκλειστικότητα των δυτικοευρωπαίων μουσικοπαιδαγωγών. Η βυζαντινή πραγματικότητα είχε ενταγμένη τη διδασκαλία της μουσικής στην παιδική ηλικία, ως έκγονο της αρχαίας ελληνικής παιδείας και συγκεκριμένα της τετρακτύος[1]. Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να τραγουδούν τους μουσικούς νόμους πριν ακόμα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Αμαργιανάκης, 1985). Τα προαναφερθέντα ζητήματα μας έχουν οδηγήσει στην άποψη ότι είναι επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθεί το επιστημονικό πλαίσιο, εκ του οποίου θα αναπτυχθεί ο Παιδαγωγικός Τομέας της Επιστήμης της Παραδοσιακής Μουσικής και της Ψαλτικής Τέχνης.

Αυτή είναι και η προβληματική που μας οδήγησε στην ενασχόληση με τη Διδακτική της Εκκλησιαστικής Μουσικής, η οποία στοχοθετείται στην ακόλουθη πρόταση: «εφ' όσον τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν δυτικοευρωπαϊκή μουσική από τη βρεφική ηλικία ή και όργανο από τη νηπιακή, μπορούν να μάθουν και βυζαντινή μουσική»!

Οι μουσικοπαιδαγωγοί για τη διδασκαλία της μουσικής

Αν και η θεμελίωση της συνόλου αγωγής έγινε από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους και τους Καππαδόκες Πατέρες της Εκκλησίας τον 4ο αιώνα μ.Χ., οι οποίοι μίλησαν και έγραψαν για την αγωγή και από τη Μουσική, η Παιδαγωγική της Μουσικής κάνει την εμφάνισή της στη δυτική Ευρώπη μόλις το 18ο αιώνα, ενώ καλλιεργείται συστηματικά τον 20ο αιώνα.

Κυριότεροι μουσικοπαιδαγωγοί είναι ο Γερμανός Carl Orff (1895-1982), ο Ούγγρος Zoltán Kodály (1882-1967) και ο Ελβετός Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Άλλοι μουσικοπαιδαγωγοί με σημαντικό επίσης έργο είναι ο Άγγλος Yorke Trotter (1854-1934), η Αμερικανίδα Justine Ward (1879-1979) και ο Ιάπωνας Σινίτσι Σουζούκι (1898-1998). Παλαιότεροι, το 18ο αιώνα ο Γάλλος Jean Jacques Rousseau (1712-1778) και τον 19ο αιώνα ο Άγγλος John Curwen (1816-1880).

Εστιάζοντας, κυρίως, στοὺς Orff και Kodály, μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες βασικές αρχές της Διδακτικής της Μουσικής.

---

[1] Τετρακτύς των Επιστημών είναι η Αριθμητική, η Αστρονομία, η Γεωμετρία και η Μουσική. Η άλλη ενότητα των Επιστημών είναι η Τριακτύς, την οποία συνιστούν η Γραμματική, η Λογική και η Ρητορική.

Στο Παιδαγωγικό Έργο του Orff (Τσαφταρίδης, 1997) υποστηρίζεται ότι η μουσική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί την ανάπτυξη του ανθρώπου. Βασίζεται στην ιδέα ότι η μουσική μαθαίνεται με τον τρόπο που διδάσκεται μια γλώσσα. Ένα παιδί αρχικώς μιλάει απλά, ακουστικά, έπειτα μιμείται και αργότερα μαθαίνει να ερμηνεύει τα σύμβολα, ως γραπτή μορφή εκείνης της γλώσσας. Με τον ίδιο τρόπο, πρέπει να μάθει και μουσική (Mark, 1986). Γι' αυτόν τον λόγο, ο Orff ενθαρρύνει τους δασκάλους να αξιοποιήσουν και να χρησιμοποιούν στο παιδαγωγικό τους έργο τη μουσική παράδοση της πατρίδας τους (Σέργη, 1994).

Ο Kodály πιστεύει ότι οποιαδήποτε άσκηση δεξιοτήτων και απόκτηση κριτικής σκέψης για τις τέχνες πρέπει να αρχίζει από τό Νηπιαγωγείο. Γι' αυτό και σκοπός του είναι ένα μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα, που θα αρχίζει από αυτήν την ηλικία (Σέργη, 1994). Υποστηρίζει επίσης ότι η μουσική εμπειρία προηγείται του συμβολισμού (Chosky, 1981).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου Kodály είναι α) η αίσθηση της τέλειας τονικότητας σε πολύ μικρή ηλικία, β) η επαφή των παιδιών με τη μουσική τους κληρονομιά, γ) η απομνημόνευση παραδοσιακών τραγουδιών και δ) η ελαστικότητα της μεθόδου, η οποία ενθαρρύνει τους δασκάλους να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναπτύσσουν τη δική τους μουσικότητα (Σέργη, 1994).

Συνοψίζοντας τις ιδέες των οκτώ προαναφερομένων μουσικοπαιδαγωγών, διακρίνονται επτά βασικά συστατικά της διδασκαλίας της μουσικής:

1) Το τραγούδι (άσμα) θεωρείται πρωταρχικό και πολύ σημαντικό στη διδασκαλία της μουσικής.

2) Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν εμπειρίες, πριν εισαχθούν στη μουσική σημειογραφία.

3) Ουδείς μουσικοπαιδαγωγός υποστηρίζει την εκμάθηση της θεωρίας της μουσικής, της σημειογραφίας, των διαστημάτων και των κλιμάκων ως πρωταρχικό σκοπό και ως εισαγωγικό πλαίσιο στη μουσική.

4) Η διδασκαλία της μουσικής πρέπει να διδάσκεται και να αναπτύσσεται όπως η μητρική γλώσσα. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με την αξιοποίηση της μουσικής μητρικής γλώσσας, δηλαδή της παραδοσιακής μουσικής.

5) Το αυτί πρέπει να καλλιεργείται από πολύ μικρή ηλικία.

6) Τα παιδιά πρέπει να περνούν ευχάριστα στο μάθημα και να ψυχαγωγούνται με αυτό.

7) Πρέπει να υπάρχει λογική διαδοχή και διαβαθμισμένα επίπεδα διδασκαλίας.

Μελετώντας εις βάθος τις μεθόδους και τα συστήματα καθενός εκ των ανωτέρω κορυφαίων παγκοσμίως μουσικοπαιδαγωγών, εξάγονται πολλά συμπεράσματα και μπορούμε να λάβουμε πολλές επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τη διδακτική της μουσικής.

Εκείνο όμως που απασχολεί την παρούσα πρόταση, είναι η ανάπτυξη των καταλλήλων διδακτικών πρακτικών, για τη σωστή και καλύτερη εκμάθηση της βυζαντινής και της δημοτικής μουσικής. Στόχος είναι να δημιουργηθεί το παιδαγωγικό υπόβαθρο, επάνω στο οποίο θα καλλιεργηθεί η Παιδαγωγική και Διδακτική Επιστήμη της Εκκλησιαστικής Μουσικής, ήτοι της Ψαλτικής Τέχνης της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας.

Επιγραμματικά, ως συμπλήρωμα, αναφέρουμε ότι η παγιωμένη ωδειακή διδασκαλία εισάγει τους μαθητές στην εκκλησιαστική μουσική μέσω της εκμάθησης της θεωρίας και των σημαδοφώνων, των συμβόλων δηλαδή που απεικονίζουν τους μουσικούς φθόγγους (τις φωνές, όπως τις ονομάζουμε στη βυζαντινή μουσική). Πρόκειται για το ακριβώς αντίθετο από ό,τι προτείνουν οι μουσικοπαιδαγωγοί.

Η προτεινόμενη διδακτική

Η δική μας προτεινόμενη διδακτική έρχεται να καλύψει το κενό που αφορά στην εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών, ως προς την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης των μαθημάτων βυζαντινής μουσικής. Η εν λόγω διδακτική είναι η συνισταμένη, το απόσταγμα διαφόρων γνωρισμάτων, εκ της μετάδοσης και διάδοσης του παραδοσιακού μέλους από την αρχαιότητα έως σήμερα. Τα γνωρίσματα αυτά, με τις εφαρμογές της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο χώρο της εκκλησιαστικής μουσικής, αλλά και της δημοτικής μουσικής· τους δύο κλάδους της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής.

Η παρουσιαζόμενη μελέτη είναι η πρώτη καταγραφή μεθοδολογίας διδασκαλίας στην εκκλησιαστική μουσική. Σκοπός της είναι να φανεί ότι δεν έχει προτεραιότητα η παγιωμένη σήμερα εισαγωγή στη μουσική μέσω των μελωδικών ασκήσεων. Αντιθέτως, βασισμένη στη βυζαντινή πρακτική της απομνημόνευσης των θέσεων, συνδυάζει τις σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους και προτείνει μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία καθίσταται ευχάριστη πρωτίστως για το παιδί και κατ' επέκταση για τον αρχάριο μαθητή κάθε ηλικίας. «Μία από τις αλλαγές που επιδιώκει η σύγχρονη διδακτική είναι η σύνδεση της διδασκαλίας με την ηλικιακή ανάπτυξη του μαθητή, με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τη συναισθηματική και την ψυχική του κατάσταση, καθώς και με τις μαθησιακές του δυνατότητες» (Ρεράκης, 2010: 37).

Επιπροσθέτως, η διδακτική μας πρόταση-μέθοδος προτείνει την αρκτική ενασχόληση των παιδιών με τη Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική και την έναρξη των μαθημάτων διδασκαλίας νωρίτερα κατά μία δεκαετία περίπου, εν αντιθέσει προς την παγιωμένη σήμερα μέσω των ωδείων ηλικία των 13-15 ετών.

Σχέδιο διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός, η αρχιτεκτονική ενός μαθήματος, σύμφωνα με τη μελέτη μας και την παιδαγωγική προσέγγιση της διδακτικής στη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική, δεν αποτελεί μεμονωμένη περίπτωση, αλλά συγκροτείται έχοντας κατά νου τη διαδοχή της ύλης, τη συνέχεια των μαθημάτων και τη διαβάθμιση του γνωσιολογικού επιπέδου, το οποίο ανεβαίνει μάθημα με το μάθημα (Curwen, στο Shaw, 1976).

Ένα μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το σχέδιο διδασκαλίας και το δεύτερο την ανάπτυξη του μαθήματος.

Στο σχέδιο διδασκαλίας περιγράφεται σε τίτλους η αρχιτεκτονική του μαθήματος, που εξελίσσεται σε τέσσερις ενότητες:

- τους στόχους του μαθήματος,
- την οργάνωση του μαθήματος,
- τους άξονες διδασκαλίας, δηλαδή τη μεθοδολογία, και
- την αξιολόγηση.

Στο δεύτερο μέρος του σχεδίου μαθήματος, στην ανάπτυξή του δηλαδή, εξελίσσεται με λεπτομέρεια κάθε διδακτική ενέργεια του παιδαγωγού, όπως ορίζεται στους τρεις άξονες διδασκαλίας.

Πιο αναλυτικά, στην ανάπτυξη του μαθήματος περιλαμβάνονται:

- **ο Τίτλος και σύντομες οδηγίες** στις οποίες περιγράφεται ο σκοπός του μαθήματος. Εκεί συγκαταλέγεται και οποιαδήποτε σχετική ενημέρωση κρίνεται αναγκαία.
- **οι Στόχοι**, οι οποίοι κατανέμονται στις τρεις καθιερωμένες περιοχές μάθησης:
  - Γνωσιολογικοί στόχοι.
  - Ψυχοκινητικοί στόχοι.
  - Κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι.
- **η Οργάνωση μαθήματος**, που φαινομενικά αφορά απλώς στη στάση και τον τόπο του δασκάλου και των μαθητών, καθώς και στα υλικά και μέσα που χρειάζονται για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Εν τούτοις, η οργάνωση περιλαμβάνει και το ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας, το οποίο ο δάσκαλος πρέπει να το κατέχει πλήρως (Ρεράκης, 2010: 179). Περιλαμβάνει, επιπλέον, τη συμμετοχή των μαθητών, την εκμάθηση και την καλύτερη προοδευτικά απόδοση και ερμηνεία του μέλους. Όλα αυτά είναι σημαντικά για τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι μαθητές το δάσκαλο, αλλά και για την επιστήμη και τέχνη που σπουδάζουν. Η οργάνωση του μαθήματος, από την οπτική των παιδιών και των γονέων τους, προσδίδει κύρος στο δάσκαλο, στη διδασκαλία, στο μάθημα και στην ίδια τη μουσική.
- **οι Άξονες διδασκαλίας – Μεθοδολογία.** Η μεθοδολογία της διδακτικής μας αναπτύσσεται σε τρεις άξονες που περιλαμβάνουν την προφορική παράδοση του μαθήματος και διατυπώνονται ως ακολούθως:
  1. Ακούω και εντυπώνω.
  2. Αρθρώνω και απαγγέλω.
  3. Ψάλλω και ερμηνεύω.

Οι τρεις αυτοί άξονες συμφωνούν και κινούνται παράλληλα με τις τρεις μουσικές δραστηριότητες, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (ΔΕΠΠΣ). Η ανάπτυξη των τριών αξόνων διδασκαλίας συγκεφαλαιώνει τις προαναφερθείσες απόψεις των μουσικοπαιδαγωγών περί την εισαγωγή των παιδιών στη μουσική.

- **η Αξιολόγηση.** Η τελευταία ενότητα του σχεδίου διδασκαλίας αναφέρεται στην αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας έχουν μεγάλη αξία, διότι «πληροφορούν το διδάσκοντα, αν η διδακτική του μέθοδος ευθύνεται σε κάτι, σε ποιο τομέα θα πρέπει να επιμείνει, πού οφείλει να κάνει επαναλήψεις, διορθώσεις και βελτιώσεις και με ποιές διδακτικές διαδικασίες θα πρέπει να επανέλθει, προκειμένου να καλύψει τα κενά του ως διδάσκων» (Ρεράκης, 2010: 196), καθώς και τα κενά των μαθητών.

Συμπεράσματα

Από την έρευνα και τη μελέτη, συνάμα δε και από την ερμηνευτική ψαλτική πράξη μπορούν να συνοψιστούν τα εξής συμπεράσματα:

Η Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική είναι μια ολοκληρωμένη μουσική επιστήμη και τέχνη με δικό της πλήρες σύστημα φιλοσοφίας, γραφής και ανάγνωσης.

Τον τελευταίο αιώνα έχει δεχθεί επίδραση στη διδασκαλία από τον δυτικής προέλευσης ωδειακό τρόπο μετάδοσης της μουσικής γραφής και ανάγνωσης. Η αντιπαιδαγωγικότητα αυτής της διδασκαλίας α) καθίσταται εμφανής από την αρνητική άποψη των αρχαρίων μαθητών εκκλησιαστικής μουσικής και κυρίως των παιδιών και β) αποδεικνύεται από τις επιστημονικές μελέτες και τις μεθόδους των μεγάλων μουσικοπαιδαγωγών, όπως ο Orff, ο Kodály, ο Σουζούκι, η Ward κ.ά.

Η παρούσα διδακτική προτείνει την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, με σχέδιο μαθήματος, στόχους, σχέδιο διδασκαλίας, έχοντας σαφή στρατηγική. Άλλωστε, βασική αρχή για τον Kodály είναι ότι ο δάσκαλος μουσικής πρέπει να είναι άριστα εκπαιδευμένος τόσο ως μουσικός όσο και ως παιδαγωγός (Σέργη, 1994). Ταυτόχρονα, η Ward θεωρεί ακόμη πιο σημαντικό το να γνωρίζει ο δάσκαλος πώς να μεταχειριστεί τα παιδιά, παρά να έχει μια πληθώρα ειδικών γνώσεων, χωρίς να διαθέτει παιδαγωγικές γνώσεις (Berry, 1976).

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση θεμελιώνεται στη βυζαντινή πρακτική της απομνημόνευσης των μουσικών θέσεων, έχει στραμμένο το αυτί και κλίνει γόνυ στην προφορική παράδοση του Οικουμενικού Πατριαρχείου και παράλληλα στηρίζεται στις επιστημονικές απόψεις των μουσικοπαιδαγωγών που διαμόρφωσαν την αγωγή της μουσικής.

Η πρότασή μας, τέλος, ευελπιστεί να φανεί χρήσιμη στην εκμάθηση της ψαλτικής τέχνης και γενικώς της παραδοσιακής μουσικής από μικρούς και μεγάλους, να γεμίσουν τα αναλόγια των Εκκλησιών με παιδιά και νέους ανθρώπους, οι οποίοι όχι απλώς θα ψάλλουν, αλλά θα ερμηνεύουν και θα κατέχουν εγκυκλίως και εις βάθος την επιστήμη και τέχνη του Δαμασκηνού και του Κουκουζέλη.

Βιβλιογραφία

Berry, M. (1976). *Justine Ward*. K. Simpson (Ed.). London: Novello and Co. Ltd.

Chosky, L. (1981). *The Kodály Context.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Mark, M. (1986). *Contemporary Music Education.* New York: Schirmer Books, A Division of Macmillan, Inc.

Shaw, W. (1976). *John Curwen*. K. Simpson (Ed.). London: Novello and Co. Ltd.

Αμαργιανάκης, Γ. (1985). Ο αρχαίος ελληνικός μουσικός νόμος, ο βυζαντινός ήχος και η ινδική raga. *Μουσικολογία, 1*(2), 72-82.

Γιαννέλος, Δ. (2009). *Σύντομο Θεωρητικό Βυζαντινής Μουσικής.* Κατερίνη: Επέκταση.

Νεραντζής, Δ. (1997). *Συμβολή στην Ερμηνεία του Εκκλησιαστικού Μέλους.* Ηράκλειο.

Πάρης, Ν. (2003). *Διερευνήσεις στο Λειτουργικό Άσμα.* Κατερίνη: Επέκταση.

Ρεράκης, Η. (2010). *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff.* Αθήνα: νήσος.

Χατζηγιακουμής, Μ. (1999). *Η Εκκλησιαστική Μουσική του Ελληνισμού μετά την Άλωση (1453-1820). Σχεδίασμα ιστορίας.* Αθήνα: Κέντρον Ερευνών και Εκδόσεων.

Χρύσανθος ο εκ Μαδύτων. (1832). *Θεωρητικόν Μέγα της Μουσικής* (Π. Πελοπίδης, Επιμ.). Τεργέστη: Εκ της Τυπογραφίας Μιχαήλ Βάις (Michele Weis).

Γεωργουλή, Σ. (2016). Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία (2015). 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. 142-150). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία (2015)

Στυλιανή Γεωργουλή
Σχολικός Σύμβουλος Μουσικής ΔΔΕ Β΄ Αθήνας
stellasyb@gmail.com

Περίληψη
Για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων στο Μουσικό Σχολείο, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2015) βασιστήκαμε σε έξι γενικές αρχές: Μίμηση, Άσκηση, Προσωπική έκφραση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Διαθεματική / διεπιστημονική προσέγγιση, Αξιολόγηση. Εισάγουμε την καινοτομία του αυτοσχεδιασμού / σύνθεσης στο μάθημα του οργάνου, που δημιουργεί συνθήκες ανακαλυπτικής μάθησης για τον μαθητή, ενώ υπηρετεί τον θεμελιώδη στόχο της τέχνης, την προσωπική έκφραση. Η μοναδικότητα του ατομικού μαθήματος του μουσικού οργάνου μέσα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, δίνει παράλληλα την δυνατότητα για εναλλακτικά σχέδια δράσης, διδακτικά σενάρια και ποικιλία στρατηγικών ώστε ο κάθε μαθητής να ξεδιπλώσει τις δημιουργικές του δυνάμεις. Η μουσική ως κοινωνικό φαινόμενο τοποθετεί το μάθημα στον χώρο και χρόνο, για παράδειγμα τα μουσικά όργανα αποτελούν πεδίο ερευνητικών εργασιών - project - συγκεράζοντας εποχή, τεχνολογία και κοινωνική ανάπτυξη. Η αξιολόγηση διαθέτει ποικιλία στρατηγικών και εργαλείων προκειμένου να αξιολογηθούν όλοι οι στόχοι, οι διαδικασίες και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό σχολείο, ατομικό μάθημα οργάνου, έκφραση, διαφοροποίηση, διαθεματικότητα, αξιολόγηση

Yeorgouli-Bourzoukos, S. (2016). The curriculum (2015) for music instruments in the Greek specialist Music Schools: Philosophy and principles. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 142-150). Thessaloniki: GSME.

The curriculum (2015) for music instruments in the Greek specialist Music Schools: Philosophy and principles

Styliani Yeorgouli-Bourzoukos
School Inspector for Music, Athens
Stellasyb@gmail.com

Abstract
Musical instrument instruction in the Greek Music School new curriculum (2015) follows these principles: Imitation, Practice, Personal expression, Differentiation, Integrated / interdisciplinary knowledge. The two first principles are accepted and widely used ways of learning music. Concerning personal expression which is the fundamental aim of music education, the New School Curriculum introduces improvising / composing as teaching and learning technique for all levels. This is an innovation for Greek music education, as improvising was traditionally an end rather than a means of the educational process in music. Teaching every student individually necessarily follows the principles of differentiated pedagogy, implying a variety of alternative teaching scenarios which enable each student to respond, to learn and flourish creatively. Last, teaching music in context goes further than playing music meaningfully. It provides an excellent opportunity for integrated knowledge, such as research projects which bring together style of the era, technology and social - economic development.

Keywords: music school, instrument instruction, expression, composing, differentiation, teaching in context

Τίς η τέχνη, ής το κιθαρίζειν και το άδειν και το εμβαίνειν ορθώς ;
Μουσικήν μοι δοκείς λέγειν (Πλάτων)

Ποια τέχνη κάνει αυτός που παίζει όργανο, τραγουδάει και χορεύει σωστά / έχει ρυθμό; Βλέπουμε ότι ήδη στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό τρείς είναι οι βασικές δραστηριότητες που περιγράφουν την μουσική, και «το κιθαρίζειν» είναι καθοριστικής σημασίας: για να μάθεις μουσική, μαθαίνεις να παίζεις όργανο, να τραγουδάς και να συμβαδίζεις με την ροή της μουσικής ή του χορού.

Η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών (2015) για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων στο σύγχρονο ελληνικό Μουσικό Σχολείο ενσωματώνει γενικές αρχές-καταστάλαγμα διδακτικής εμπειρίας μαζί με νεώτερες τάσεις που προσεγγίζουν την μάθηση ολιστικά και ενδυναμώνουν την μουσική προσωπικότητα του μαθητή (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015). Τα Μουσικά Σχολεία (Μουσικά Γυμνάσια, Ν. 1824/1988) αποτελούν αντικείμενο μελέτης και αναπτυσσόμενο πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος. Διαπιστώσεις, ευρήματα και συμπεράσματα που υπάρχουν και τεκμηριώνουν τη φυσιογνωμία τους συμβάλλουν σε μία ανανεωμένη θεώρησή τους που οδήγησε σε ουσιαστική διαμόρφωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Χαρακτηριστικά των Μουσικών Σχολείων, όπως ο συνδυασμός γενικής και μουσικής παιδείας, το εμπλουτισμένο πρόγραμμα μαθημάτων με δυνατότητες επιλογής, η διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω των μαθημάτων αισθητικής παιδείας και το άνοιγμα των Μουσικών Σχολείων στην κοινωνία μέσω δραστηριοτήτων, εμφανίζονται να αποτελούν κριτήρια επιλογής τους από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Κυριακιζίδου, 1998:94).

Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μία εξελικτική και διαφοροποιημένη πορεία και χρήση διαφόρων μεθόδων στη διδασκαλία της στα Μουσικά Σχολεία με χαρακτηριστικά τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Διονυσίου, 2002:158), η οποία συμβάλει στη διάδοση των μουσικών ειδών που συνυπάρχουν στην ελληνική μουσική αλλά και στο άνοιγμα προς άλλα είδη, όπως σύγχρονη, έντεχνη, μουσική διασκέδασης ή συμφωνική μουσική.

Ο χώρος των Μουσικών Σχολείων διαπιστώθηκε ότι δημιουργεί συνθήκες συνύπαρξης και αποδοχής της μοναδικότητας του άλλου και του διαφορετικού, και ότι προτείνει την μαθητική σύνθεση ως εργαλείο νέας παιδαγωγικής, διατηρώντας παράλληλα τις καθιερωμένες μουσικές πρακτικές (Yeorgouli-Bourzoukou, 2004). Η παράλληλη σπουδή της δυτικοευρωπαϊκής και της ελληνικής μουσικής παράδοσης μέσα από συλλογικά και ατομικά μαθήματα και η καλλιέργεια συμμετοχικής μουσικής και πολύτεχνης έκφρασης με μουσικά σύνολα ποικίλων μουσικών ειδών έχει ως αποτέλεσμα να αλληλοεπικουρούνται αυτά και η δυναμική λειτουργία τους να ενισχύει και να εμπεδώνει μία πολύ-επίπεδη καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, ενδυναμώνοντας την ευεργετική επίδραση της μιας δεξιότητας στην άλλη (Καλλιτεχνική Επιτροπή, 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διδακτικής εμπειρίας και νεώτερων τάσεων στην μουσική παιδαγωγική, διαμορφώθηκαν οι βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών για τα Μουσικά Όργανα στα Μουσικά Σχολεία.

Μίμηση

Η μίμηση είναι η αρχική, φυσική και αναντικατάστατη διαδικασία μάθησης, όπως και στη γλώσσα και στην ομιλία. Ο δάσκαλος ξεκινά να δείχνει π.χ. έναν τρόπο παιξίματος, σαν έναυσμα της περιέργειας του μαθητή, ξαναπαίζει και επαναλαμβάνει συνεχώς για να έχει ζωντανό παράδειγμα ο μαθητής και να κατανοεί με αμεσότητα. Αναπτύσσεται έτσι και μια υγιής, διαλογική, και φιλική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο. Ο μαθητής ακούει και μιμείται δηλ. αναπτύσσει δεξιότητες αναπαραγωγής μουσικής, αρχικά ακούγοντας τον δάσκαλο και μετά διαβάζοντας την μουσική σημειογραφία. Η ακρόαση, γενικότερα σαν μία μουσική δραστηριότητα, και η μουσική ανάγνωση πρέπει να τροφοδοτεί η μία την άλλη συνεχώς σε όλα τα στάδια, για να προσφέρει στους μαθητές κίνητρα για να γνωρίσουν και να παίξουν ακόμη ένα διαφορετικό κομμάτι, και να αναπτύξουν γνώσεις και μουσικότητα.

Άσκηση

Εξαιρετική σημασία στην εκμάθηση οργάνου έχει η επανάληψη και η άσκηση. Επειδή η παραγωγή του ήχου ελέγχεται από το σώμα μας και, ανάλογα με το όργανο, ο μουσικός χρησιμοποιεί το στόμα, την αναπνοή, τα χέρια, τα πόδια, την κατάλληλη στάση του σώματος, βαθμιαία αναπτύσσει την κιναισθητική δεξιότητα και υπολογίζει την σωστή κίνηση, όχι τόσο με την όραση όσο με την συνολική αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Από αυτή την άποψη η εκμάθηση οργάνου μοιάζει με την άθληση, και εξαρτάται από την συστηματική άσκηση, την «μελέτη», όσο και ένας αθλητής από την προπόνηση, ενώ ο μουσικός έχει στόχο να φθάσει στην κατάσταση συμφωνίας νου και σώματος που καλούμε «τεχνική» και «δεξιοτεχνία». Παράλληλα καλλιεργούνται και προσωπικές ικανότητες όπως αυτοπειθαρχία, επιμονή, τήρηση των στόχων και κοινωνικές δεξιότητες συγχρονισμού και συντονισμού με την ομάδα.

Προσωπική έκφραση

Δεχόμαστε ότι θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας της μουσικής είναι η καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών του ατόμου. Καλλιέργεια που περνά μέσα από την απαραίτητη τεχνική και την γνώση ρεπερτορίου του οργάνου αλλά δεν σταματά εκεί. Εάν οδηγήσουμε τον μαθητή του οργάνου από τους δρόμους της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού, εκτός από την πρωτότυπη και ανεξάρτητη προσωπική έκφραση, θα έχει την εμπειρία της πλέον βαθιάς γνώσης στην μουσική. Όπως επισημαίνει και ένας από τους σημαντικούς δασκάλους του 20ού αιώνα (Hindemith, 1969) «Η σύνθεση δεν είναι ένας ειδικός τομέας γνώσης που διδάσκεται σε όσους έχουν το χάρισμα ή σε αυτούς μόνο που δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αλλά η λογική ανάπτυξη ενός υγιούς και σταθερού συστήματος εκπαίδευσης».

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Σχολεία καινοτομεί εισάγοντας τον αυτοσχεδιασμό στο μάθημα του οργάνου - ήδη από τον πρώτο χρόνο στο υποχρεωτικό πιάνο - καλύπτοντας ένα μεγάλο κενό στην ελληνική μουσική εκπαίδευση. Προσφέρει μια νέα διδακτική τεχνική / εργαλείο για τον δάσκαλο, ενώ δημιουργεί συνθήκες ανακαλυπτικής μάθησης για τον μαθητή. Η μόνη ουσιαστική προϋπόθεση είναι η έλλειψη φόβου και η αίσθηση αποδοχής. Όπως έχει παρατηρηθεί, το συνολικό περιβάλλον, ο χώρος, ο χρόνος και ο δάσκαλος, πρέπει να δίνει στον μαθητή την απαραίτητη ηρεμία και αυτοπεποίθηση για να εκφράσει το προσωπικό του γούστο, και να δημιουργήσει την δική του μουσική (Γεωργουλή, 2009).

Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική βασίζεται στη δεδομένη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και αντιμετωπίζει το κάθε άτομο ως μοναδικό (Παπαϊωάννου, 2014). Εφόσον η διδασκαλία μουσικών οργάνων είναι ατομική εκ των πραγμάτων δημιουργεί προϋποθέσεις διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Εδώ πρέπει να σημειώσουμε την μοναδικότητα του ατομικού μαθήματος του μουσικού οργάνου μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακριβώς όμως αυτό προσδίδει και υποχρεώσεις σε σχέση με την διδασκαλία των γενικών μαθημάτων ή των θεωρητικών της μουσικής που γίνονται ομαδικά. Ο δάσκαλος οφείλει να έχει εναλλακτικά και διαφορετικά σχέδια δράσης, διδακτικά σενάρια και ποικιλία στρατηγικών ώστε να εμπνεύσει τον κάθε μαθητή, και να τον βοηθήσει να ξεδιπλώσει τις δημιουργικές του δυνάμεις. Όσο περισσότερο μαθαίνουμε να παίζουμε ένα μουσικό όργανο, να συνθέτουμε ή να αυτοσχεδιάζουμε, να επινοούμε τα δικά μας συνοδευτικά σχήματα, ακόμη και τα δικά μας στιχάκια, τόσο περισσότερο ακολουθούμε την διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Διαθεματική / διεπιστημονική προσέγγιση

Η μουσική είναι κοινωνικό φαινόμενο. Απαραίτητη ολοκλήρωση της μουσικής η σύνδεση της με την κοινωνία και τις άλλες τέχνες και επιστήμες, ιδίως στο χώρο των Μουσικών Σχολείων, όπου η γενική παιδεία έχει εμπλουτισθεί με επιπλέον μαθήματα μουσικής. Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να συνδυασθεί με διδασκαλία άλλων μαθημάτων, αλλά και το αντίστροφο. Η μουσική είναι εκ φύσεως διαθεματική, με προφανές παράδειγμα το τραγούδι που ενώνει μουσική, λόγο, ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά. Τεχνικές ακρόασης που αναπτύσσουν την προσοχή και συγκέντρωση μπορούν να διδαχθούν μέσα από την ενεργητική ακρόαση μουσικής. Επίσης, είναι προφανής η σύνδεση και η διδασκαλία της Ακουστικής, κλάδου της Φυσικής, μέσα από τη διδασκαλία του μουσικού οργάνου, των Μαθηματικών και των αναλογιών των χορδών πάνω σε οποιοδήποτε έγχορδο, της Πληροφορικής μέσα από τη μουσική τεχνολογία, καθώς και της έννοιας «ρυθμός» που είναι κοινό σημείο σε όλες τις τέχνες και επιστήμες. Στο Μουσικό Σχολείο κάθε όργανο μπορεί να γίνει αντικείμενο ερευνητικής εργασίας (project), από πολλές διαφορετικές απόψεις και συσχετισμούς, ως Ερευνητική Εργασία στο Λύκειο, στην Θεωρία και Ιστορία Μουσικής στο Γυμνάσιο, και στις διδακτικές ώρες άλλων μαθημάτων, π.χ., Ιστορίας, Φυσικής, Εικαστικών.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης και ταυτόχρονα αποτελεί ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο. Είναι το μέσο προσδιορισμού του βαθμού επιτυχίας των στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Η αξιολόγηση έχει ως στόχους:

-Να βοηθήσει τη μάθηση
-Να καταγράψει την πρόοδο των μαθητών
-Να δώσει κίνητρα για μάθηση
-Να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας
-Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους

Η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών αλλά περιλαμβάνει επίσης την παρακολούθηση της πορείας και της διαδικασίας προς το τελικό αποτέλεσμα καθώς και την ανατροφοδότηση των μαθητών για όλα αυτά. Επίσης παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στη διδασκαλία-μάθηση καθώς και με τις δυσκολίες ή τις αδυναμίες των μαθητών του, ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του. Η αξιολόγηση, με την εφαρμογή της σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως αρχική / διαγνωστική, διαμορφωτική / ενδιάμεση και τελική / συνολική, θα πρέπει να σχετίζεται με όλο το εύρος των διδακτικών στόχων, να ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και τη θέλησή τους για μάθηση και να αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω μάθηση (Markea, 2003).

Οι ιδιαιτερότητες και η πολυπλοκότητα των μαθημάτων των μουσικών οργάνων καθώς και το εύρος των δεξιοτήτων και των γνώσεων που συνδυάζονται, απαιτεί ένα ισορροπημένο «σύστημα αξιολόγησης» το οποίο θα περιλαμβάνει ποικίλες στρατηγικές και εργαλεία προκειμένου να αξιολογηθούν όλοι οι στόχοι, οι διαδικασίες και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών. Παραδείγματα στρατηγικών που χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση αποτελούν η αυτό-αξιολόγηση και η ετερο-αξιολόγηση και παραδείγματα εργαλείων αποτελούν οι κλίμακες ελέγχου, οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων καθώς και εργαλεία τα οποία αξιοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία.

Το Μουσικό Σχολείο

Η φιλοσοφία των προγραμμάτων διαμορφώθηκε και από την ιδιαίτερη δομή του Μουσικού Σχολείου ως θεσμού της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν αναδειχθεί μέσα στην 25χρονη λειτουργία των σχολείων αυτών:

α. Η εκτέλεση μουσικών οργάνων συσχετίζεται και αναπτύσσεται παράλληλα με τις άλλες δύο πλευρές της μουσικής ικανότητας, την ενεργητική ακρόαση και τη σύνθεση, μέσα σε ένα πλέγμα μουσικών μαθημάτων, εκδηλώσεων, ευκαιριών για συνεργασίες μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

β. Η εμπέδωση εννοιών της «θεωρίας της μουσικής» γίνεται και μέσω της διδασκαλίας του οργάνου - υποχρεωτικού και επιλογής - και μάλιστα προηγείται η πρακτική αντιμετώπιση στο όργανο. Όλοι οι μαθητές διδάσκονται πιάνο ως όργανο αναφοράς της ευρωπαϊκής μουσικής και ένα παραδοσιακό όργανο, όπως ταμπουρά, ως όργανο αναφοράς της ελληνικής μουσικής.

γ. Η ισότιμη διδασκαλία μουσικών και γενικών μαθημάτων, ευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής ενισχύει το καλλιτεχνικό κλίμα του σχολείου, και αυτό με τη σειρά του ενισχύει την δεκτικότητα και πρόσληψη μουσικών γνώσεων.

Δραστηριότητες ενδεικτικές του προαναφερόμενου πλαισίου

Αναφορά και συσχέτιση της εκτέλεσης με τις άλλες δύο πλευρές της μουσικής ικανότητας, την ενεργητική ακρόαση και τη σύνθεση (πιάνο).

Δραστηριότητες με σειρά φθόγγων, κλίμακες, συγχορδίες.

Ο μαθητής:

Να ακούσει από τον δάσκαλο και να επαναλάβει στο πιάνο μελωδία 2-4 μέτρων σε διάστημα 10ης.

Να ακούσει από τον δάσκαλο και να επαναλάβει κλίμακα σε 2 οκτάβες με τα δύο χέρια διαδοχικά.
Να ακούσει από τον δάσκαλο και να επαναλάβει τυχαία 3-φωνη συγχορδία.
Να ακούσει και να επαναλάβει τυπικό σχήμα αρμονικής σύνδεσης με τις βασικές βαθμίδες.
Να ακούσει 3-φωνες συγχορδίες των κυρίων βαθμίδων (I-IV-V) μιας κλίμακας και να αναγνωρίσει και να παίξει την κλίμακα που ανήκουν.
Για όλες τις κλίμακες μείζονες - ελάσσονες, να ακούει τη μείζονα και να απαντά με την ομώνυμη ή με την σχετική ελάσσονα.

Δραστηριότητες με αρπίσματα
Να ακούει και να παίζει 3-φωνο ή 4-φωνο άρπισμα σε 2 οκτάβες, χωριστά.
Να προσθέτει άρπισμα πιανιστικής συνοδείας με το αριστερό σε μικρό μελωδικό σχήμα στο δεξί χέρι.
Να προσθέτει στο δεξί χέρι μελωδία επιλέγοντας νότες από αρπίσματα / συγχορδίες του αριστερού χεριού.

Δραστηριότητες με μουσικά κομμάτια
Να παίξει τουλάχιστον από 1 τραγούδι ελληνικό, 1 ροκ, 3 κομμάτια από σύγχρονο μη-τονικό ρεπερτόριο, και άλλα 3 ελληνικά τροπικά / παραδοσιακά.
Να τα ακούσει από το δάσκαλο πρώτα, να τα σχολιάσουν, και μετά να δει τις νότες.

Εμπέδωση εννοιών της θεωρίας - αρμονίας - ιστορίας της μουσικής στο πιάνο
Ο μαθητής:
Να παίξει μία μελωδία και συνοδεία, να την καταγράψει (8 μέτρα) και μετά να εισάγει διάφωνα διαστήματα, ένα τη φορά. Να αναζητά ομοιότητες με μουσική που γνωρίζει, τι θυμίζει κάθε φορά, ποιό είδος ή εποχή.
Να παίξει μικρό κομμάτι του Μότσαρτ και να αλλάξει το tempo, ή τον τρόπο μείζονα - ελάσσονα, ή το ύφος.
Να τραγουδάει την alto ενώ παίζει κομμάτι που έχει μάθει από Anna Magdalena Bach.

Αξιοποίηση της ισότιμης διδασκαλίας ευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής
Ο μαθητής:
Να βρει και να παίξει στο πιάνο από μνήμης, μελωδία σε ασύμμετρο ρυθμό (π.χ. 7/8, 9/8, 11/8) που έχει μάθει σε μάθημα παραδοσιακής μουσικής στο σχολείο, και να γράψει την πρώτη φράση σε «ευρωπαϊκή» σημειογραφία. Να βάλει τα λόγια από κάτω και να συζητηθούν οι διαφορές, οι ομοιότητές της με τη βυζαντινή παρασημαντική και άλλα θέματα που ίσως προκύπτουν.

Αξιοποίηση της ισότιμης διδασκαλίας μουσικών και γενικών μαθημάτων
Ο μαθητής:
1. Να παίξει στην τάξη την ώρα της Ιστορίας σε σχετικό μάθημα για την Ελληνική Ιστορία κατά το 19ο αιώνα, κομμάτι που θα άκουγαν στην Αθήνα του Όθωνα, και να κάνει 2λεπτη παρουσίαση.

2. Να μελοποιήσει και να παρουσιάσει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών απόσπασμα από λυρική ποίηση, π.χ. Αλκαίος, «ασυννέτημμι των ανέμων στάσιν», με αφορμή την προσωδία και το νόημα (βλ. Γεωργουλή & Εργά, 2012).

Αξιοποίηση της συνύπαρξης εκπαιδευτικών μουσικής και «μη μουσικής» ειδικότητας

Ο καθηγητής Φυσικής ζητά να ακουστεί στο πιάνο της τάξης ένα κομμάτι επιλογής ενός μαθητή ως υπόκρουση για συγκεκριμένη ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, με στόχο να ερευνηθεί η λειτουργία της μουσικής ως συνοδείας μιας δραστηριότητας (για συγκέντρωση, συνοχή της ομάδας) και τα κριτήρια επιλογής.

Αξιοποίηση της συνύπαρξης εκπαιδευτικών διαφορετικών μουσικών οργάνων

Ο μαθητής:

Να ακούσει συμμαθητές του ενώ κάνει ο ένας μάθημα τρομπέτας και ο άλλος λύρας. Να περιγράψει το ηχόχρωμα των οργάνων και να βρει την πλησιέστερη απόδοση τους στο πιάνο.

Να αυτοσχεδιάσει πάνω σε αυτό που βρήκε (8 μέτρα) από την προηγούμενη δραστηριότητα.

Αξιοποίηση του καλλιτεχνικού κλίματος του σχολείου

Ο μαθητής να παίξει κομμάτι πιάνου για 4 ή 6 χέρια την ώρα του μαθήματος με τον μαθητή ή/και καθηγητή που κάνουν μάθημα την ίδια ώρα στο διπλανό στούντιο.

Βιβλιογραφία - Πηγές

Hindemith, P. (1969). *A composer's world*. Publisher: Peter Smith.

Markea, G. G. (2003). Evaluation in music education in Greece. *Educate: The London Journal of Doctoral Research in Education, 3*(1), 39-45.

Yeorgouli-Bourzoukou, S. (2004). *Examining the role of Composing and Improvising in Greek Music Education with particular reference to the Musika Gymnasia*. Ph.D Thesis, University College Winchester, University of Southampton.

Γεωργουλή, Σ. (2009). Ο δρόμος για την μουσική δημιουργικότητα. *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, «Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει»*, Αθήνα, 30/10-01/11/2009 (Επιμ: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου).

Γεωργουλή, Σ., & Εργά, Ε. (2012). «Τραγουδάμε και Αρχαία Ελληνικά» διαθεματική διδασκαλία αρχαίας / νέας ελληνικής γλώσσας και μουσικής σύνθεσης, Β' τάξη Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ετήσια Εκθεση Αυτοαξιολόγησης 2011-2012 του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης,* Σχέδιο Δράσης Ι: Δείκτης 4.2.: «Ανάπτυξη εναλλακτικών, καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων» «Οι μαθητές συνθέτουν μουσική πάνω σε αρχαία λυρικά ποιήματα, ενορχηστρώνουν και τραγουδούν», Ημερομηνίες υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης: 11/1/12 -17/5/12.

Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., «Διδασκαλία της*

Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη». (Βόλος, 28-30 Ιουνίου, 2002) (σσ. 154-168). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Καλλιτεχνική Επιτροπή. (2012). *Προγράμματα Σπουδών Μουσικών Σχολείων.* Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 101/8-10-2012 της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για το Θέμα 201.

Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ν. 1824/1988, άρθρο 16, Ι΄. *Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων* (ΦΕΚ 296/τ. Α΄/30.12.1988). Αθήνα.

Παπαϊωάννου, Μ. (2014). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών και project*. Πρόγραμμα Πιστοποίησης Παιδαγωγικής και Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.

Χρυσοστόμου Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., & Ραφτάκης, Σ. (2015). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου 'Μουσικά Όργανα' σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων, Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»* με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Γκίνη, Α. (2016). Μουσικός γραμματισμός μέσα από το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας: Μελοποίηση Καβαφικής ποίησης. 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. 151-163). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσικός γραμματισμός μέσα από το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας: Μελοποίηση Καβαφικής ποίησης

Αναστασία Γκίνη
Καθηγήτρια Μουσικής στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία
Αρσάκειο Γυμνάσιο-Λύκειο Θεσσαλονίκης
gkini.a@e-arsakeio.gr

Περίληψη
Οι πρόσφατες καινοτόμες προτάσεις μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα κινούνται στο πλαίσιο της ενιαιοποίησης της γνώσης. Μία τέτοια καινοτόμος πρόταση εισάγεται μέσα από το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας ως διακριτής ενότητας του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών. Μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με αφορμή το «Έτος Καβάφη», ομάδα μαθητών από την Α΄ τάξη του Λυκείου επιχειρεί να μελοποιήσει και να ενορχηστρώσει δύο καβαφικά ποιήματα και να παρουσιάσει, στη συνέχεια, τα έργα. Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η γνωριμία με τη ζωή και το έργο ενός μεγάλου ποιητή, η απόκτηση αισθητικής εμπειρίας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικού και ψηφιακού γραμματισμού μέσω της ενεργητικής ακρόασης, καθώς και της μουσικής σύνθεσης και εκτέλεσης. Η βιωματική προσέγγιση της μουσικής μέσα στο διδακτικό πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών σε συνδυασμό με μία μεθοδευμένη αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι βέβαιο ότι αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης απροθυμίας των μαθητών να εμπλακούν σε ένα τόσο ιδιαίτερο θεματικά εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, ποίηση, διεπιστημονική προσέγγιση, μουσικός γραμματισμός, Καβάφης, ερευνητική εργασία, ΤΠΕ

Gkini, A. (2016). Musical literacy through the subject of Group Project (Research Report): Kavafis' poetry set to music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 151-163). Thessaloniki: GSME.

Musical literacy through the subject of Group Project (Research Report): Kavafis' poetry set to music

Anastasia Gkini
Music Educator
Arsakeia Schools in Thessaloniki
gkini.a@e-arsakeio.gr

Recent innovative proposals within the academic community tend to deal with the unification of knowledge. Such an innovative proposal is introduced by the subject of Research Report (Group Project) within the general curriculum. In this educational framework and on the occasion of the "K. P. Kavafis Year," a student group from the 4th grade of the Secondary School attempts to write the music and orchestration for two Kavafis poems and then performs the works. Basically, the project aims to modify the teaching procedure in order to attain a student awareness of a great poet and his work, an aesthetic experience and a development of musical and IT skills through active listening and creativity.
The experiential music approach combined with the planned information technology utilization within the Project teaching procedure framework provides powerful incentives to confront student unwillingness to engage in learning within such a specific thematic area.

Keywords: music, poetry, interdisciplinary approach, musical literacy, Cavafy, research report (Group Project), information technology

Εισαγωγή

Η δημιουργική αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοείται από την ύπαρξη σε κάθε διδακτικό πεδίο «συγγενών» με τον χώρο της εννοιών (ήχος, «προφορικότητα», ρυθμικότητα, κίνηση, φόρμα κ.ά.), από την ανάπτυξη σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων και από τη διενέργεια πολιτισμικών αλλαγών (Μόσχος & Μπίκος, 2011: 201-203· Κοκκίδου, 2009: 331).

Η «ενοποιημένη ουσία των κανόνων των τεχνών» εξελίσσεται ως η βάση της αισθητικής αγωγής καθώς όλες οι τέχνες, όπως και οι γλώσσες, στοχεύουν στην καλλιέργεια της έκφρασης και της επικοινωνίας (Κοκκίδου κ.ά., 1998: 65). Η ιστορική συμπόρευση της γλώσσας και της μουσικής, καθώς και οι στενοί δεσμοί που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ αυτών αποτελούν μία πραγματικότητα που αποδεικνύεται από τα ίδια τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (προσωδία, μέτρο, μορφολογία κτλ.) (Μόσχος & Μπίκος, 2011: 201-202).

«Άριστος φύλακας του ανθρώπου είναι ο λόγος σε συνδυασμό με την μουσική. Καθώς μόνο αυτός θα γίνει ο ισόβιος σωτήρας της αρετής, αν υπάρχει μέσα σ' αυτόν που την κατέχει» (Πλάτων Πολιτεία, 549b).

Οι καινοτόμες προτάσεις που προωθούν την «ενιαιοποίηση των γνώσεων» (Χρυσοστόμου, 2008: 31) διακρίνουν σ' αυτήν πολλά θετικά στοιχεία έναντι της οργάνωσης του περιεχομένου της διδασκαλίας σε ξεχωριστά μαθήματα. Μέσα σε αυτά τα θετικά στοιχεία συγκαταλέγεται και η απόκτηση ολοκληρωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης, ανάλυσης και σύνθεσης, ομαδικότητας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2011: 21-22· Διονυσίου, 2009: 278· Χρυσοστόμου, 2008: 33-34).

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη στηλιτεύει τη μονομέρεια της γνώσης και την απλή και άκαρπη μεταβίβαση πληροφοριών από το δάσκαλο στο μαθητή και προβάλλει ως ιδανικό ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, στο ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, στην εμπειρία και στην έκφραση (Κοκκίδου, 2008, 2009), στοιχεία τα οποία, σε συνδυασμό με τη διαθεματικότητα (Διονυσίου, 2009), μας παραπέμπουν στις βασικές αρχές και επιδιώξεις των σχεδίων εργασίας και των Ερευνητικών Εργασιών (Ματσαγγούρας, 2011: 15-20).

Ο Small επικρίνει την «αδιαφορία για τον παράγοντα της εμπειρίας» ισχυριζόμενος ότι η νέα γενιά, ως δικό μας δημιούργημα, «ξέρει πολύ περισσότερα για τον κόσμο και τον έχει βιώσει εμπειρικά πολύ λιγότερο, από οποιαδήποτε άλλη γενιά στην ανθρώπινη ιστορία». Προτείνει, λοιπόν, ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου «οι μαθητές δε θα είναι πλέον παθητικοί δέκτες της διδασκαλίας αλλά ενεργητικοί συνεργάτες, που θα δρουν και θα ερευνούν» (Small, 1983: 269, 279, 318-319).

Η ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τον πειραματισμό, το παιχνίδι και τη βιωματική ενασχόληση οδηγεί αβίαστα στην βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωση του αντικειμένου (Κοκκίδου κ.ά., 1998· Διονυσίου, 2009· Κυμινού-Πριντάκη, 1998). Η σχέση Τέχνης και Εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και δυναμικότερη καθώς προσδιορίζεται, κατά τον Νευροκοπλή (2015), από «τρεις πνευματικές και πραγματικές διαστάσεις: τη δημιουργικότητα, τη συμφιλίωση και την παιδικότητα».

Παράλληλα, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ (Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας) πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να αξιοποιείται από τον κάθε εκπαιδευτικό (Συμεωνίδης, 2000), καθώς ο συνδυασμός των ΤΠΕ με το διαθεματικό πλαίσιο μάθησης, στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Παρουσίαση του Προγράμματος

Με αφορμή την ανακήρυξη του 2013 ως «έτος Κ. Π. Καβάφη», ομάδα μαθητών από την Α΄ τάξη του Λυκείου, κατόπιν συστηματικής ενασχόλησης με τη ζωή και το έργο του Αλεξανδρινού ποιητή, καθώς και με την ήδη υπάρχουσα μελοποιημένη καβαφική ποίηση επέλεξε, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας με τίτλο «Ο Κ. Π. Καβάφης εμπνέει σύγχρονους δημιουργούς» και με επιβλέπουσα καθηγήτρια την γράφουσα, να μελοποιήσει, να ενορχηστρώσει και να ερμηνεύσει καβαφικά ποιήματα της νεανικής περιόδου του ποιητή. Ελάχιστοι συνθέτες ασχολήθηκαν με τη μελοποίηση των παραπάνω ποιημάτων και αυτό αποτέλεσε ένα από τα κριτήρια της επιλογής των μαθητών.

Σκοπός

Οι Ερευνητικές Εργασίες αποτελούν από το 2011 διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΔΜΘ, 2011: 13, ΦΕΚ 1213, τ. Β/2011). Η φιλοσοφία τους εναρμονίζεται με το διδακτικό πλαίσιο του Νέου Σχολείου μέσα στο οποίο οι μαθητές «ως μικροί 'διανοούμενοι', 'επιστήμονες' και 'ερευνητές' συνεργάζονται στενά σε πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις» (Ματσαγγούρας, 2011: 15).

Στις Ερευνητικές Εργασίες συναντάμε ποικιλία θεμάτων, σκοπών και προσεγγίσεων. «Το είδος του σκοπού καθορίζει, μεταξύ άλλων, το είδος των δραστηριοτήτων και των κριτηρίων αξιολόγησης» (Ματσαγγούρας, 2011:21). Ένας από τους σκοπούς των Ερευνητικών Εργασιών είναι η «καλλιτεχνική έκφραση». Σ' αυτό το πεδίο μπορούν να εμπλακούν διάφορες τέχνες με αναφορά «σε σύγχρονα ή διαχρονικά ζητήματα ατόμων, ομάδων, κοινωνιών ή πολιτισμών» (Ματσαγγούρας, 2011: 20). Με βάση την επιστημονική ταυτότητα του θέματός της η συγκεκριμένη Ερευνητική Εργασία ταξινομείται στο γνωστικό πεδίο «Τέχνες και Πολιτισμός» (Ματσαγγούρας, 2011: 21).

Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η τροποποίηση της διδακτικής διαδικασίας και η προσαρμογή της τόσο σε «προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών», όσο και στις «ειδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους» (Κοκκίδου, 2008: 2), έτσι ώστε να επιτευχθεί:

- η γνωριμία με την ποίηση ενός μεγάλου δημιουργού του 20ού κυρίως αιώνα,
- η απόκτηση αισθητικής εμπειρίας και απόλαυσης ώστε, «μέσα από την επίγνωση του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και θρησκευτικού πλαισίου στο οποίο υπάγονται τα καλλιτεχνικά έργα» (Κοκκίδου, 2008: 17), να κατανοήσουν το ύφος και τις ιδιαιτερότητες του καθενός από αυτά,
- η ολιστική προσέγγιση της γνώσης,
- η ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Κοκκίδου, 2008), η δημιουργία έφεσης για προβληματισμό και η καλλιέργεια

της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς ενισχύεται με τη βοήθεια των ΤΠΕ η διάθεσή τους να ασχοληθούν πιο ενεργά και βιωματικά με τις τέχνες (Συμεωνίδης, 2000· Peters, 1991),

- η αύξηση του ενδιαφέροντος και της συγκέντρωσης των μαθητών στις μουσικές ακροάσεις (Καραδήμου-Λιάτσου, 2002: 223-224· ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 337-338), με κίνητρο τη μουσική δημιουργία και εκτέλεση, καθώς και τη χρήση των ΤΠΕ (Peters, 1991: 245), με τη βοήθεια των οποίων η τελευταία πραγματοποιείται, αναπαράγεται, καταγράφεται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας.

Οι επιδιώξεις του παρόντος προγράμματος στην κατεύθυνση του μουσικού γραμματισμού εναρμονίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τους ειδικούς σκοπούς που αναφέρονται στο ΑΠΣ Μουσικής (ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας, εκμάθηση των μουσικών συμβόλων, αισθητική καλλιέργεια, ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων καθώς και των ικανοτήτων αξιολόγησης, σύνδεση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και εξοικείωση με τη σύγχρονη μουσική τεχνολογία) (ΑΠΣ, 2003: 345). Επιπρόσθετα, στο ΑΠΣ μουσικής, εκτός από τις διάφορες «ενδεικτικές δραστηριότητες» που έχουν διαθεματική διάσταση (ΑΠΣ, 2003: 345-349), προτείνεται ως «πρόσθετο διαθεματικό σχέδιο εργασίας» η μελοποίηση ποιημάτων (ΑΠΣ, 2003: 349).

Μεθοδολογία

Τα στάδια διεξαγωγής της Ερευνητικής Εργασίας περιελάμβαναν:

- Ενημέρωση των μαθητών για το θέμα και τις ιδιαιτερότητες της Ερευνητικής Εργασίας
- Χωρισμό του «Τμήματος Ενδιαφέροντος» σε επιμέρους ομάδες
- Ανάθεση υποθεμάτων και δραστηριοτήτων στις διάφορες ομάδες και ανάθεση ρόλων στα μέλη της κάθε ομάδας
- Δημιουργία κοινού για κάθε ομάδα φακέλου της Ερευνητικής Εργασίας
- Προγραμματισμό των εργασιών της κάθε ομάδας μέσω της συνεργασίας των μελών της- Διεξαγωγή έρευνας
- Οργάνωση ομιλιών-παρουσιάσεων από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων
- Παρακολούθηση σχετικών τηλεοπτικών αφιερωμάτων
- Πολιτιστικές εξορμήσεις-επισκέψεις (αφιερώματα, συναυλίες, εκθέσεις, δανειστικές βιβλιοθήκες)
- Προκαταρκτική παρουσίαση των εργασιών των υποομάδων στην Ολομέλεια του Τμήματος
- Σύνταξη ερευνητικής έκθεσης, στην οποία προσεγγίζονται περιγραφικά, ερμηνευτικά και κριτικά όλες οι διαστάσεις του υπο-θέματος και μπορούν να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία και από τις εργασίες των υπόλοιπων ομάδων, εφόσον είναι συναφή με αυτό
- Δημιουργία τεχνημάτων (στη συγκεκριμένη Ερευνητική Εργασία τα τεχνήματα ήταν: μελοποίηση καβαφικών ποιημάτων, δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με έμπνευση καβαφικά ποιήματα και πολυμεσική παρουσίαση)

- Ολοκλήρωση φακέλου (έκθεση Ερευνητικής Εργασίας, ερευνητικά εργαλεία και διάφορα παραστατικά, τέχνημα και συμπληρωματικά στοιχεία)
- Παρουσίαση των μαθητικών εργασιών - τεχνημάτων στη μαθητική κοινότητα, αλλά και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- Αξιολόγηση της ομαδικής ερευνητικής εργασίας και της ατομικής συμβολής των μελών (Ματσαγγούρας, 2011: 22-23, 31-35)

Βασικές διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν:

- Διερευνητική Προσέγγιση της Μάθησης σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2011: 17-19)
- Ασύγχρονη εκπαίδευση (Peters, 1991: 245· Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013)
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ (ΑΠΣ, 2003: 345, 348· Συμεωνίδης, 2000: 74-75)
- Διεπιστημονική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2011: 21-22)
- Μαθητο-κεντρική διδασκαλία (αποκέντρωση της διδασκαλικής εξουσίας) (Μόσχος & Μπίκος, 2011: 27· Ματσαγγούρας, 2008: 183)
- Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μάθησης (Ματσαγγούρας, 2011: 26-27)
- Διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011: 25-26· Κοκκίδου, 2008: 11)

Διερεύνηση καλλιτεχνικών έργων εμπνευσμένων από το ποιητικό έργο του Καβάφη

Κατά τη διερεύνηση προσωπικοτήτων από το χώρο της τέχνης που εμπνεύστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες από το ποιητικό έργο του Καβάφη, μελετήθηκε σχετική βιβλιογραφία αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και πραγματοποιήθηκαν πολιτιστικές δράσεις. Επισημαίνεται ότι με τη βοήθεια της ασύγχρονης εκπαίδευσης μέσω της διαχείρισης σύγχρονων εργαλείων πληροφόρησης, ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και, παράλληλα, εξοικονομήθηκε πολύτιμος χρόνος που διατέθηκε στη δημιουργία του τεχνήματος. Μέσα από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι διάφορες καλλιτεχνικές δημιουργίες στον τομέα της ποίησης, των εικαστικών, της μουσικής, της φωτογραφίας και του κινηματογράφου βασίζονται σε ποικίλες τεχνοτροπίες, ενώ η ελευθερία με την οποία προσεγγίζουν την καβαφική ποίηση επιβεβαιώνει το πολυσήμαντο και πολυδιάστατο έργο του Αλεξανδρινού ποιητή.

Διερεύνηση της μελοποιημένης Καβαφικής ποίησης

Μελετώντας, αρχικά, την ποιητική γλώσσα του δημιουργού μέσα από σχετική βιβλιογραφία και με τη βοήθεια φιλολογικών διαλέξεων, τηλεοπτικών αφιερωμάτων και συνεντεύξεων, οι μαθητές διαπίστωσαν ότι ο Καβάφης δε λέει τα ίδια πράγματα σε όλους τους ανθρώπους αλλά μιλάει στον καθένα με έναν μοναδικό τρόπο, χαρακτηριστικό που, σε συνδυασμό με το τραγικό και δραματικό στοιχείο αλλά και το στοιχείο της άρνησης και της ειρωνείας στην ποίησή του, ευθύνεται για την πολλή μεγάλη απήχηση του έργου του στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Ιλίνσκαγια, 2003· Δάλλας, 2002· Κωστίου, 2002· Κ. Π. Καβάφης-Ο επίσημος δικτυακός τόπος του αρχείου Καβάφη[1], 2012 - 2015).

[1]Άρθρα. *Κ. Π. Καβάφης - Ο επίσημος δικτυακός τόπος του αρχείου Καβάφη (2012-2015).* Ανάκτηση από http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/list.asp Copyright (c) Ίδρυμα Ωνάση 2012 - 2015.

Ακολούθησε διερεύνηση της ήδη υπάρχουσας μελοποιημένης Καβαφικής ποίησης μέσα από σχετικές μελέτες και άρθρα καθώς και από το χώρο της δισκογραφίας[2]. Ως απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα «μελοποιείται ο Καβάφης;», διαπιστώθηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων συνθετών έχει αντλήσει από τον Καβάφη για να γράψει τριακόσια πενήντα περίπου μουσικά κομμάτια σε είκοσι γλώσσες και σε ποικίλα μουσικά ιδιώματα με διάφορες μουσικές φόρμες και εκδοχές ενορχήστρωσης (Λαμπρόπουλος & Πολυχρονίδης, 2012). Γιατί, όμως να προσπαθεί κάποιος να μελοποιήσει τον Καβάφη, αφού το να προσθέσει κάποιος μουσική στην «ήδη μελοποιημένη» ποίηση του Αλεξανδρινού ποιητή είναι πλεονασμός; Ο μόνος λόγος για να μελοποιήσει κάποιος Καβάφη είναι «για να κάνει ένα μουσικό διάλογο μαζί του» (Λαμπρόπουλος & Πολυχρονίδης, 2012: 3-4).

Οι δράσεις του προγράμματος περιελάμβαναν παρακολούθηση σχετικών projects και συναυλιών-αφιερωμάτων με μελοποιημένη καβαφική ποίηση και με συμμετοχή εξεχόντων καλλιτεχνών. Η παρακολούθηση πραγματοποιήθηκε είτε μέσω αναρτημένων βιντεοσκοπήσεων στο διαδίκτυο (π.χ. *Constantine P. Cavafy in Songs and Reflections -USA Tour 2012* στο http://www.youtube.com/watch?v= VcOHdXB9DVI και *Making of Cavafy II - Return by Athanasios Simoglou* στο https://www.youtube.com/watch?v=yoWX9v6wetM) είτε με τη φυσική παρουσία των μαθητών σε μουσικές παραστάσεις (*The Kavafis Project*[3] και *Καβάφης ο Ελληνικός*[4]).

Εικόνες 1 και 2:Παρακολούθηση της εκδήλωσης «The Kavafis Project» (6-11-2013, Μ.Μ.Θ.)

---

[2]Ενδεικτικές πηγές:
Λαμπρόπουλος, Β. & Πολυχρονίδης, Π. (2012). *Μελοποιείται ο Καβάφης;* Άρθρο. Ανακτήθηκε από http://www.lsa.umich.edu/UMICH/modgreek/Home/Window%20to%20Greek%20Culture/C.P. %20Cavafy%20Forum/CanCavafybeSettoMusic2.pdf
Λιόλης, Α. (2009). *Στην κιβωτό του ελληνικού τραγουδιού – Πρόσωπα. Ο Καβάφης της δισκογραφίας.* Ανακτήθηκε από http://www.musiccorner.gr/extras/kivwtos/063.html

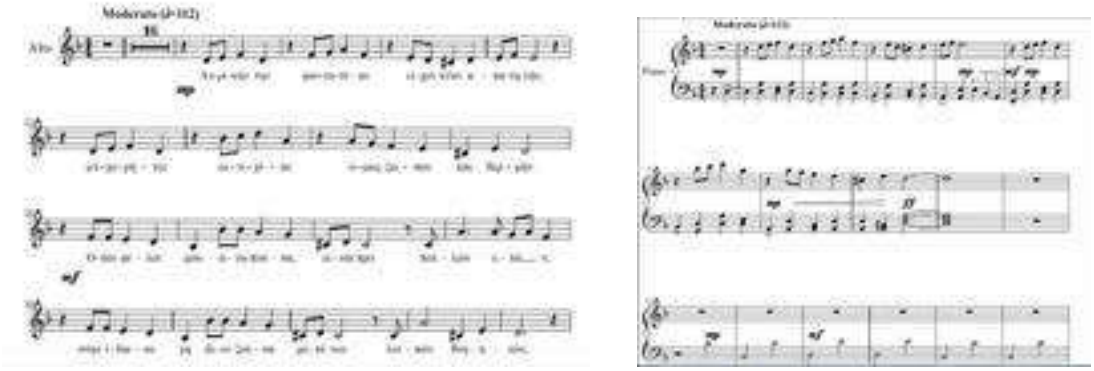
[3]Το πρόγραμμα *The Kavafis Project* παρουσιάστηκε στις 6 Νοεμβρίου 2013 στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης με κύριους συντελεστές το συνθέτη Αλέξανδρο Καρόζα, τον ερμηνευτή Γιώργο Νταλάρα, τη Συμφωνική Ορχήστρα Δήμου Θεσσαλονίκης και τη Μικτή Χορωδία Θεσσαλονίκης υπό τη διεύθυνση του Γιώργου Κουντούρη (βλ. σχετικά: α) *Alexandros Karozas - The Kavafis Project*, ανάκτηση από http://www.karozas.eu/kavafisproject.htm β) *The Kavafis Project*, ανάκτηση από http:// www.kavafis.eu/ και γ) *Συναυλία - Αλέξανδρος Καρόζας: The Kavafis Project με το Γιώργο Νταλάρα στο ΜΜΘ 6 Νοεμβρίου,* ανάκτηση από http://www.gr-4-you.com/2013/11/kavafis-project-6.html).

[4]Το project *Καβάφης ο Ελληνικός* παρουσιάστηκε στις 23 Οκτωβρίου 2013 ως *Cavafy Oratorio* στο Μέγαρο Μουσικής με κύριους συντελεστές τον συνθέτη Αθανάσιο Σίμογλου, τους καταξιωμένους στο χώρο του λυρικού τραγουδιού ερμηνευτές Σόνια Θεοδωρίδου, Αστέριο Τσέτσιλα και Γιώργο Κανάρη και σε συνεργασία με τη χορωδία «Αγ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος» και την Orchestra Mobile υπό τη διεύθυνση του μαέστρου Θεόδωρου Ορφανίδη (βλ. σχετικά*: Καβάφης στη Θεσσαλονίκη ..... μέσω Στουτγάρδης (2013),* ανάκτηση από http://www.elliniki-gnomi.eu/wp-content/uploads/2013/12/ EG-11-2013.pdf).

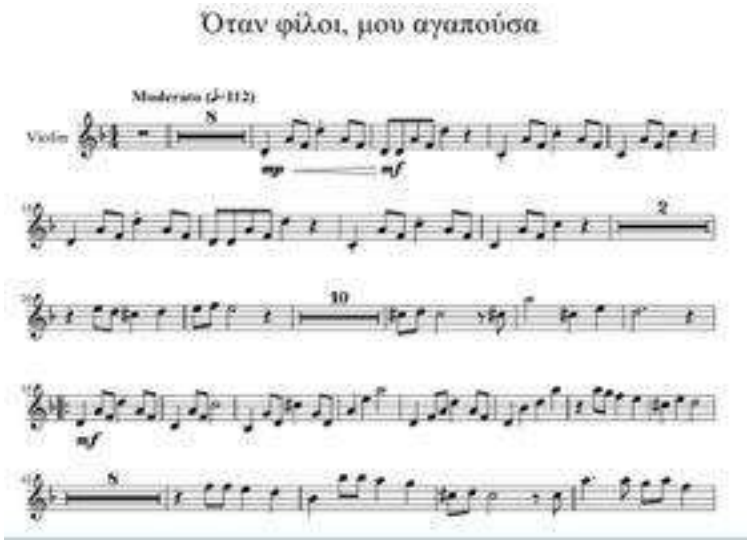
Καλλιτεχνικές δημιουργίες μαθητών-Τέχνημα

Ολοκληρώνοντας την εργασία της κάθε μία από τις ομάδες των μαθητών δημιούργησε και παρουσίασε ένα τέχνημα. «Το τέχνημα εκφράζει την κεντρική ιδέα της Ερευνητικής Εργασίας και μπορεί να έχει τη μορφή κατασκευής, καλλιτεχνικής σύνθεσης, δισδιάστατης ή τρισδιάστατης αναπαράστασης, κολλάζ, αφίσας, βίντεο, φιλμ, δρώμενου για την έκφραση κάποιας κεντρικής ιδέας ή την ανάδειξη κάποιου ζητήματος» (Ματσαγγούρας, 2011: 23).

Η ομάδα που ανέλαβε το υπο-θέμα «Μελοποιημένη καβαφική ποίηση» επέλεξε τα καβαφικά ποιήματα *Αν μ' ηγάπας* και *Όταν, φίλοι μου, αγαπούσα* και προχώρησε στη μελοποίηση, στην ενορχήστρωση και στην καταγραφή της μουσικής με τη βοήθεια ειδικού μουσικού λογισμικού (musescore). Επίσης, επέλεξε να εκτελέσει το ποίημα *Θάλασσα του πρωιού* μελοποιημένο από τον Α. Σίμογλου.



Εικόνες 3 και 4: Τέχνημα ομάδας. Μελοποίηση του «Όταν φίλοι μου αγαπούσα». Παρτιτούρες φωνής και πιάνου (χρήση μουσικού λογισμικού)



Εικόνα 5: Παρτιτούρα βιολιού (τέχνημα)

Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας εξασκήθηκαν στην εκτέλεση των τραγουδιών. Η αξιοποίηση των ψηφιακών αρχείων της μουσικής σύνθεσης (αναπαραγωγή των ενορχηστρωμένων έργων μέσω του μουσικού λογισμικού-ηλεκτρονική μουσική) συνέβαλε σημαντικά στην εκμάθηση του οργανικού αλλά και

του φωνητικού μέρους των συνθέσεων. Η δουλειά των μαθητών παρουσιάστηκε στη μαθητική κοινότητα στο πλαίσιο ειδικής ημερίδας παρουσία της Διεύθυνσης, των υπευθύνων καθηγητών και της Σχολικής Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου. Οι καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών παρουσιάστηκαν ενώπιον της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και επιφανών προσκεκλημένων από τον ακαδημαϊκό χώρο και το χώρο του πολιτισμού στο πλαίσιο του μαθητικού συνεδρίου με θέμα «Κωνσταντίνος Καβάφης: ο Έλληνας Οικουμενικός Ποιητής» που διοργάνωσε στην Αθήνα η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Απρίλιος 2014).

Εικόνα 6: Παρουσίαση μαθητικών συνθέσεων (τεχνήματος) στην Ειδική ημερίδα παρουσίασης Ερευνητικών Εργασιών

Εικόνα 7: Παρουσίαση μαθητικών μουσικών συνθέσεων στο μαθητικό συνέδριο για τον Καβάφη (Αθήνα, 2014)

Αξιολόγηση

Γνωρίζοντας ότι τα ποιήματα του Καβάφη ως προς τη μελοποίησή τους παρέμειναν μια δυσπρόσιτη περιοχή για πολλούς συνθέτες τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της ιδιότυπης γραφής τους, οι μαθητές προσέγγισαν την καβαφική ποίηση με δέος και με τον απαιτούμενο σεβασμό, επενδύοντάς την με μία μουσική σεμνή, λυρική, αρχαιοπρεπή, σοβαρή και εσωστρεφή, που δεν επιδιώκει να αυτονομηθεί και να επιδειχθεί, αλλά στοχεύει να διακονήσει το λόγο, κατά το πρότυπο της αρχαίας ελληνικής και γενικότερα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Η πρόοδος των μαθητών εκτιμήθηκε σε συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και γνωστικό επίπεδο με τη βοήθεια διαβαθμισμένων κριτηρίων της διαμορφωτικής και

της αθροιστικής (ή τελικής) αξιολόγησης που αναφέρονται στο ΑΠΣ Μουσικής (ΑΠΣ, 2003: 351-352) αλλά και στο βιβλίο εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών (Ματσαγγούρα, 2011: 73-96) και λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους δείκτες ποιότητας που προτείνει η MENC (Music Educators National Conference) (Κοκκίδου, 2009: 332-341) όσο και την πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα που ενέχει, σύμφωνα με τον Walker (1998), η παράμετρος της δημόσιας παρουσίασης σε τέτοιου είδους μουσικά και ερευνητικά συνάμα προγράμματα.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της συλλογικής Ερευνητικής Εργασίας εστιάζεται σε τέσσερις τομείς: «τη διαδικασία της έρευνας, το περιεχόμενο της Ερευνητικής Έκθεσης, τη γλώσσα και τη δομή της Ερευνητικής Έκθεσης και τη δημόσια παρουσίαση της Ερευνητικής Εργασίας». Η βαρύτητα του κάθε τομέα διαφέρει στον υπολογισμό του τελικού βαθμού. Ο βαθμός βαρύτητας για την Ερευνητική Διαδικασία είναι 30%, για το Περιεχόμενο 30%, για τη Γλώσσα και τη Δομή 20% και για τη Δημόσια Παρουσίαση 20%. Ο τελικός βαθμός, όμως, του μαθητή προκύπτει από το μέσο όρο του ατομικού του βαθμού και του βαθμού της εργασίας της ομάδας του (Ματσαγγούρας, 2011: 33, 35-36, 75, 77).

Η βιωματική προσέγγιση της μουσικής μέσα στο διδακτικό πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών και η μεθοδευμένη χρήση των ΤΠΕ, αφενός καλλιεργούν έναν μουσικό και ψηφιακό γραμματισμό (απόκτηση μουσικής εμπειρίας και εξοικείωση με τη μουσική σημειογραφία μέσω μουσικών λογισμικών) και αφετέρου, αποτελούν κίνητρο για την αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης απροθυμίας των μαθητών να αναμειχθούν σε ένα πρόγραμμα που σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ποιητικής τέχνης καθώς, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, «ο σκοπός της τέχνης δεν είναι να αναπαραστήσει την εξωτερική εμφάνιση των πραγμάτων, αλλά την εσωτερική τους σημασία»[5].

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης τα μέλη της ομάδας διατύπωσαν μία πολύ θετική άποψη εκφράζοντας μεγάλη ικανοποίηση τόσο από τη διαδικασία δημιουργίας του τεχνήματος όσο και από το τελικό μουσικό αποτέλεσμα, το οποίο προέκυψε μέσα από την εμβάθυνση στην ποιητική γραφή του Καβάφη, την έρευνα, τη συνεργασία και την επαφή με τις υπόλοιπες τέχνες.

Επίλογος

Ο καινοτόμος χαρακτήρας των Ερευνητικών Εργασιών επιβεβαιώνεται από τα «στοιχεία της ενεργού εμπλοκής των μαθητών, της επιλογής, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων με τη σχολική γνώση και αυτών με τις πραγματικές καταστάσεις ζωής» (Ματσαγγούρας, 2011: 15). Το συγκεκριμένο μάθημα, αποτελεί πρόσφορο έδαφος συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαλόγου και της διεπιστημονικής σύμπραξης.

Στην κατεύθυνση αυτή, το διδακτικό αντικείμενο της μουσικής με την ευρύτερη έννοια της Αισθητικής Αγωγής και την «κατάλληλη χρονική του διεύρυνση», μπορεί, «μέσα από την ειδίκευση και την προσφορά του εκπαιδευτικού

---

[5]Παπασπύρου, Ν. (2015). *Πώς ορίζουμε το έργο τέχνης*. Άρθρο. Ανακτήθηκε από http://www.avgi.gr/article/10812/5268751/pos-orizoume-to-ergo-technes

μουσικής», να ενισχύσει δημιουργικά τα μαθήματα όλων των άλλων κλάδων (Μόσχος & Μπίκος, 2011: 200-201), καθότι, «μέλημα της Αισθητικής Αγωγής θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και του δέους μπροστά στην καλλιτεχνική δημιουργία, σε συνδυασμό όμως πάντα με την προάσπιση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να επικοινωνεί με την παγκόσμια καλλιτεχνική προσφορά, πράγμα που είναι μία αναμφισβήτητη κατάκτηση της τεχνολογίας και της δημοκρατίας της εποχής μας» (Βασιλειάδης κ.ά., 1985: 8). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τα βαθύτερα αίτια και τους σκοπούς δημιουργίας του έργου, καλλιεργώντας έτσι έναν πολυδιάστατο και «κριτικό» μουσικό γραμματισμό.

Οι δημιουργίες των μαθητών με πηγή έμπνευσης το διαχρονικό, επίκαιρο και διορατικό καβαφικό έργο, επιχειρούν να αφουγκραστούν την ατμόσφαιρα που αναδύεται από αυτό και να προσεγγίσουν την πολυπλοκότητα της ζωής, το βάθος της σκέψης και των αισθημάτων του ποιητή.

Μέσα από το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, το οποίο διαπραγματευόταν, μεταξύ άλλων, ζητήματα αισθητικής, δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να εξερευνήσουν, να προσεγγίσουν αλλά και να δημιουργήσουν έργα τέχνης «με ένα διανοητικό και εμπειρικό τρόπο» και με επικέντρωση «στον αναστοχασμό και στην αναζήτηση λύσεων σε φιλοσοφικά διλήμματα» (Κοκκίδου, 2008: 14).

Βιβλιογραφία

Peters, G. D. (1991). Convergence: Music technology and education. In R. J. Colwell (Eds.), *Basic concepts in music education, II* (pp. 237-246). Colorado: University Press of Colorado.

Small, C. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Walker, D. E. (1998). *Teaching music: Managing the successful music program* (2nd ed.). Belmont, CA: Schirmer, Thomson Learning.

Βασιλειάδης, Σ., Βυθούλκα, Α., Κανάρης, Δ., & Παπαζαρής, Α. (1985). *Εισαγωγή στη μουσική.* Α΄ Γυμνασίου - Τόμος Α΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δάλλας, Γ. (1998). Ο ποιητής των μελλουσών γενεών. Στο *Επτά ημέρες (ένθετο της εφημερίδας «Καθημερινή»): Έλληνες ποιητές: Διονύσιος Σολωμός, Κωνσταντίνος Καβάφης, Άγγελος Σικελιανός* (επιμ. Δ. Παυλόπουλος & Π. Κουνενάκη), 11/1/1998.

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 267-295). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ιλίνσκαγια, Σ. (2003). Εισαγωγή. Στο Σ. Ιλίνσκαγια (Επιμ.), *Κ. Π. Καβάφης, Άπαντα τα Ποιήματα.* Αθήνα: Νάρκισσος.

Καραδήμου - Λιάτσου Π. (2002). Διδασκαλία της ακρόασης μουσικής - Μια πνευματική περιπέτεια. Στο *Μουσική Εκπαίδευση. Ειδική έκδοση - Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 3*(11), 219-226.

Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση:*

Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοκκίδου, Μ. (2009). Σχολικά προγράμματα σπουδών Μουσικής: Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 319-343). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοκκίδου, Μ., Γκανά, Γ., & Καραχάλιου, Κ. (1998). Μουσική αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μονοπάτια της Τέχνης. Στο *Μουσική Εκπαίδευση. Ειδική έκδοση – Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 1*(3), 64-71.

Κυμινού-Πριντάκη, Α. (1998). Η κοινωνική και εκπαιδευτική φιλοσοφία του παιδαγωγικού έργου Orff. Στο *Μουσική Εκπαίδευση. Ειδική έκδοση - Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 1*(3), 18-22.

Κωνσταντίνος Πέτρου Καβάφης-Ο επίσημος δικτυακός τόπος του αρχείου Καβάφη (2012-2015). Ανάκτηση από www.kavafis.gr. (c) Ίδρυμα Ωνάση 2012-2015.

Κωστίου, Κ. (2002). Η ειρωνεία στον Κ. Π. Καβάφη. Στο *Επτά ημέρες (ένθετο της εφημερίδας «Καθημερινή»): Έλληνες ποιητές: Διονύσιος Σολωμός, Κωνσταντίνος Καβάφης, Άγγελος Σικελιανός* (επιμ. Δ. Παυλόπουλος & Π. Κουνενάκη), 11/1/1998.

Λαμπρόπουλος, Β., & Πολυχρονίδης, Π. (2010-2012). Μελοποιείται ο Καβάφης; Ανακτήθηκε από http://www.lsa.umich.edu/UMICH/modgreek/Home/Window%20to%20Greek%20Culture/C.P.%20Cavafy%20Forum/CanCavafybeSettoMusic2.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας* (Γ΄ Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Θεωρητικές αρχές και διδακτικές επιλογές. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο (Μέρος Α', Βιβλίο Εκπαιδευτικού)* (σσ. 13-100). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μόσχος, Κ., & Μπίκος, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό - Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση (Τόμος Γ')* (σσ. 198-238). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.epimorfosi.edu.gr.

Νευροκοπλής, Α. (2015). *Η τέχνη στην εκπαίδευση-Πνευματικές και πραγματικές διαστάσεις μιας δυναμικής σχέσης*. Εισήγηση σε Συνέδριο ΙΕΠ, ΑΣΚΤ και Στέγης Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση.

Νικολάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ ΑΕ. Στο *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *9*(1), 19-31. Ανακτήθηκε από http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/171/109.

Παπασπύρου, Ν. (2015). *Πώς ορίζουμε το έργο τέχνης*. Ανακτήθηκε από http://www.avgi.gr/article/10812/5268751/pos-orizoume-to-ergo-technes.

Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2002). Εισαγωγικό σημείωμα-Μετάφραση-Ερμηνευτικά Σημειώματα. Στο *Πλάτων Πολιτεία,* Αρχαίοι Φιλόσοφοι *(*Διεύθυνση σειράς: Βασίλης Κάλφας). Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.

Συμεωνίδης, Π. (2000). Μουσική εκπαίδευση και διαδίκτυο: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα. Στο *Μουσική Εκπαίδευση. Ειδική έκδοση - Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 2*(7), 71-76.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.)*. ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 και ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.

ΥΠΔΜΘ. (2011). *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.* ΦΕΚ 1213, τ. Β/2011. Ανακτήθηκε από http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1213-2011-odhgies-fysiki-programma-a-lykeiou-klimaka.pdf.

Χρυσοστόμου, Σ. (2008). Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 1-41). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Δελέγκος, Σ. (2016). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο χώρο της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής. 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. 164-175). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο χώρο της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής

Σπύρος Θ. Δελέγκος
Μουσικός-Καθηγητής στη Φιλαρμονική Εταιρία - Ωδείο Πατρών/Μαθηματικός
s_deleg@yahoo.gr

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του ωδείου σε ενήλικες μαθητές σχετικά με την Ελληνική Αστική Λαϊκή Μουσική από τις αρχές του μεσοπολέμου μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950. Διαπιστώνεται η απουσία ολοκληρωμένου θεωρητικού μοντέλου ερμηνείας του εν λόγω μουσικού είδους (τροπικότητα, εναρμόνιση κ.ά.), όπου αιτιολογεί κύρια το έλλειμμα θεσμοθετημένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Κατά συνέπεια παρουσιάζεται αναλυτικά η διαμόρφωση μιας διδακτικής διαδικασίας (Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Έλεγχος και Αξιολόγηση) που συνδέεται με τις άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Αυτή επιτελείται μέσα από δύο σκέλη: τα ατομικά μαθήματα και το μουσικό εργαστήρι, όπου εφαρμόζονται οι διδακτικές μέθοδοι της Ομαδοσυνεργατικής και του Project, και συνεπικουρούν η παραγωγική, η επαγωγική και η συγκριτική μέθοδος κ.ά. Αναδεικνύεται ο χαρακτήρας της μουσικής γλώσσας σε σχέση με τη σκέψη αναγορεύοντας την τέχνη της μουσικής σε κατ' αρχήν διανοητική διεργασία μέσα από το ξετύλιγμα πρωτίστως των πτυχών της αισθητικής, ανθρωπολογικής της διάστασης κ.ά., ενώ επισημαίνεται η εφαρμογή της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of proximal development) του Vygotsky, με επακόλουθο την αξιοποίηση των παραπάνω κατά το εκπαιδευτικό εγχείρημα.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική αστική λαϊκή μουσική, τροπικότητα, εναρμόνιση, ομαδοσυνεργατική, project, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Delegos, Sp. (2016). An educational approach in Urban Greek Popular Music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 164-175). Thessaloniki: GSME.

An educational approach in Urban Greek Popular Music

Spiros Delegos
Musician, Music Educator, Mathematician
s_deleg@yahoo.gr

Abstract
The current paper elaborates on the educational approach implemented within the educational environment of the conservatory concerning Urban Greek Popular Music from the beginning of the interwar period to the mid 1950's. The absence of an integrated theoretical interpretation model of the aforementioned kind of music (modality, harmonization etc.) is ascertained and this mainly justifies the lack of established curriculum. Consequently, the formulation of musical teaching procedure (Design-Implementation-Evaluation) related to informal ways of music teaching-learning is analytically presented. This is accomplished by two parts: individual lessons and the musical workshop, where the teaching methods of Cooperative and Project are applied and the deductive, inductive and comparative methods etc. contribute as well. The character of the musical language in relation with thought is featured dignifying the art of music principally as intellectual process, chiefly through the development of its aesthetic, anthropological aspect etc. The application of Vygotsky's Zone of Proximal Development is notified, leading to the exploitation of the above on the educational venture.

Keywords: urban greek popular music, modality, harmonization, cooperative method, project method, curriculum

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αναλύει και παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί από εμένα ως καθηγητή σε ομάδα ενήλικων μαθητών στο πλαίσιο της σπουδής τους στο τμήμα «Αστικής Λαϊκής Μουσικής» του Ωδείου, όπου εργάζομαι, κατά την περίοδο 2012-2015.

Η Ελληνική Αστική Λαϊκή Μουσική εναγκαλίζεται ένα μικτογενές και αρκετά πλούσιο υφολογικά και μορφολογικά πλήθος οργανικών σκοπών και τραγουδιών, που ευδοκίμησαν στα μεγάλα αστικά κέντρα του ευρύτερου ελλαδικού χώρου (Αθήνα, Πειραιάς, Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Θεσσαλονίκη κ.ά.), πριν και μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σε αντιδιαστολή με τη λαϊκή μουσική της υπαίθρου, τη λεγόμενη Δημοτική Μουσική (Pennanen, 1997). Εδώ εστιάζουμε σε εκείνο το κομμάτι του είδους, το οποίο κατά την ελληνική παράδοση χαρακτηρίζεται με τον αρκετά θολό και ευρύ όρο «Ρεμπέτικο» (Σμυρναίικα ή Greek cafe music κατά Morris [1981], Πειραιώτικα, λαϊκές καντάδες κ.ά.), δηλαδή πρακτικά αναφερόμαστε στην Ελληνική μη Δυτική Λαϊκή Μουσική των πόλεων από τις αρχές του Μεσοπολέμου[1] μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950 (Pennanen, 2004).

Η έλλειψη θεσμοθετημένου Α.Π.Σ.

Ο υβριδικός χαρακτήρας αυτού του μουσικού είδους (πρβ. Pennanen, 1997· Δελέγκος, 2015), λόγω της ισχυρής πολιτισμικής ζύμωσης ανάμεσα στις δύο μεγάλες μουσικές φιλοσοφίες, της Ανατολής και της Δύσης, αιτιολογεί τη μέχρι τώρα απουσία ενός θεωρητικού μοντέλου επιστημονικής περιγραφής και ερμηνείας του εν λόγω μουσικού φαινομένου (Δελέγκος, 2015).

Η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου -πέρα από κάποια στερεότυπα μη μεθοδολογικά εγχειρήματα (Ανδρίκος, 2010)- προκρίνει την αδυναμία διαμόρφωσης ενός συγκροτημένου και συμπαγούς Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) (Δελέγκος, 2015) με συνέπεια τις άτυπες μορφές διδασκαλίας-μάθησης στον εκπαιδευτικό τομέα του ωδείου.

Ανεξαρτήτως της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σαφές ότι η θεσμοθέτηση ενός ΑΠΣ για οποιοδήποτε γνωστικό κλάδο προϋποθέτει στοιχειώδη θεωρητική-επιστημονική βάση, κάτι που προφαίνεται και μέσα από την ιστορία των ελληνικών ΑΠΣ (Βερτσέτης, 2002). Επίσης, πολύ χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της γειτονικής Τουρκίας, όπου μετά τη θεωρητική συστηματοποίηση της μουσικής τους από το Rauf Yehta Bey (1871-1935), μόλις από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, προχώρησε σταδιακά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση (Signell, 1986· Μαυροειδής, 1999· Τσιαμούλης, 2010).

Συνεπώς, η ανυπαρξία θεσμοθετημένου Αναλυτικού Προγράμματος για το είδος της Αστικής Λαϊκής Μουσικής, δυσχεραίνει το όποιο εκπαιδευτικό εγχείρημα υποβιβάζοντάς το στη σφαίρα μιας επικριτικής ή συμβιβαστικής προβληματικής του τύπου: αυθαιρεσία ή ανάγκη.

Η Μουσική ως γλώσσα και η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky

Όπως ακριβώς στη Γνωστική Ψυχολογία επισημαίνεται ο κοινωνικός-επικοινωνιακός ρόλος της γλώσσας σε συνάρτηση με τη σκέψη (Πόρποδας, 1999), ως τέτοια μπορεί να

[1] Η παρούσα εξέταση αρχίζει από αυτήν τη χρονολογία.

θεωρηθεί και η μουσική γλώσσα, όπου μη αποκομμένη από τη σκέψη (πρβ. Βυγκότσκι, 1993), αναδεικνύεται σε τρόπο επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, ευρύτερα για κάθε υποκείμενο μάθησης (όχι μόνο για το παιδί), υπάρχει η ανάγκη για την απόκτηση μιας γλώσσας - θεμελιώδους στη γνωστική ανάπτυξη - (Βυγκότσκι, 1993), στην περίπτωσή μας της μουσικής γλώσσας, με την οποία θα επικοινωνήσει μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον και συνεπώς θα αλληλεπιδράσει μέσω αυτής. Επιπλέον, η μουσική ιδωμένη ως ένα φθογγολογικό σύστημα οδηγεί με την πραγμάτωσή της στο μουσικό λόγο (πρβ. Μπαμπινιώτης, 1980).

Το ζήτημα της δυνατότητας υπέρβασης ενός γνωστικού επιπέδου που φτάνει το παιδί μόνο του κατά τη γνωστική ανάπτυξη σε σχέση με αυτό που φτάνει κατόπιν καθοδήγησης από έναν ενήλικα ή μέσα από τη συνεργασία με τους όμοιούς του αφορά στη λεγόμενη *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης* (Zone of Proximal Development)[2] (Vygotsky, 1997). Κατά το εν λόγω εκπαιδευτικό εγχείρημα πραγματοποιείται μια μορφή αναγωγής της Ζ.Ε.Α., εφόσον δεν αναφερόμαστε σε ανήλικους μαθητές-παιδιά, αλλά σε ενήλικους σπουδαστές, που δεν παύουν όμως να είναι υποκείμενα μάθησης κατά τη φάση ενός είδους γνωστικής ανάπτυξης.

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι, αφού η μουσική γλώσσα εμφανίζεται ως σχετική της σκέψης, επόμενα η μουσική δεν πρόκειται απλώς για μια εργαλειακή έκφραση, όπου θα σήμαινε μια στενά φορμαλιστική εκπαιδευτική προσέγγιση αντιμετωπίζοντας αυτήν επί της ουσίας μονοδιάστατα ως έναν κώδικα τεχνικής, αλλά για μια κατ' αρχήν και κατ' εξοχήν διανοητική διεργασία μέσω της ανάδειξης της αισθητικής και της ανθρωπολογικής της διάστασης κ.ά.

Διδακτική διαδικασία

Παρακάτω τίθεται η διδακτική διαδικασία (Βερτσέτης, 2002), όπως εφαρμόστηκε στο περιβάλλον του ωδείου (2012-2015):

- Σχεδιασμός
- Εφαρμογή
- Έλεγχος και Αξιολόγηση διδακτικών αποτελεσμάτων

Προβλέπεται πενταετές πρόγραμμα σπουδών προς ολοκληρωμένη εκπαίδευση με ετήσιο κύκλο μαθημάτων από τον Οκτώβριο ως και τον Ιούνιο. Η διδακτική πράξη επιτελείται βασικά σε δύο σκέλη: τα ατομικά μαθήματα και το μουσικό εργαστήρι.

Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι το πεδίο του εν λόγω εκπαιδευτικού εγχειρήματος αφορά στην Αστική Λαϊκή Μουσική, όπως εκφράζεται στο ισο-συγκερασμένο διαστηματικό περιβάλλον, καθώς τα μουσικά όργανα διδασκαλίας - τρίχορδο μπουζούκι, λαϊκή κιθάρα, μπαγλαμάς - είναι ισοσυγκερασμένα, ανεξαρτήτως αν οι μελωδίες των πρωτότυπων εκτελέσεων κινούνται στον ανατολικό διαστηματικό κώδικα. Στις τελευταίες περιπτώσεις επισημαίνεται και αναλύεται το φαινόμενο, και κατόπιν αποδίδεται στον ισοσυγκερασμό κατά τη συνήθη ιστορική εκτελεστική πρακτική, συνηγορώντας σ` αυτήν και η αντίστοιχη θεωρητική πραγμάτευση περί της εκ των συνθηκών σκλήρυνσης των μαλακών διαστημάτων (Μαυροειδής, 1999· Δελέγκος, 2015).

---

[2] " … It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky, 1997: 33)

Σχεδιασμός

Γενικός Σκοπός: Η ουσιαστική επαφή των σπουδαστών με το μουσικό είδος της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής (από τις αρχές του Μεσοπολέμου μέχρι και τη δεκαετία του 1950).

Ειδικοί σκοποί: Με τη διδασκαλία της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες στο μουσικό όργανο επιλογής τους (τρίχορδο μπουζούκι ή λαϊκή κιθάρα ή μπαγλαμάς).
- Να αποκτήσουν την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση στο εν λόγω πεδίο και να έρθουν σε επαφή με θεμελιώδη μουσικολογικά ζητήματα που αφορούν στον τομέα αυτό.
- Να αναπτύξουν τις ακουστικές τους δεξιότητες σε σχέση με την Ελληνική Αστική Λαϊκή Μουσική.
- Να καλλιεργήσουν τη μουσική, την αισθητική και τη στοιχειώδη ιστορική αντίληψή τους στο εν λόγω μουσικό είδος και να αναδειχθεί η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα του αντικειμένου.
- Να εξοικειωθούν με τον επικοινωνιακό κώδικα που σχετίζεται με το συγκεκριμένο μουσικό είδος.
- Να προσεγγίσουν τον κώδικα της μουσικής ως γλώσσα και την πραγμάτωσή της ως λόγο.
- Να αξιοποιήσουν την αποκτηθείσα γνώση προς δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας και ως εργαλείο ερμηνευτικής οπτικής της μετέπειτα Ελληνικής λαϊκής μουσικής και μουσικών ειδών που στηρίχθηκαν σ` αυτήν.
- Να συμμετάσχουν στο μουσικό σύνολο της τάξης –και ευρύτερα- μέσα σε πνεύμα ομαδικότητας-συλλογικότητας, αλλά και χειραφέτησης-αυτονομίας.

1ο έτος: Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά η ευρωπαϊκή μείζονα κλίμακα, εκείνα τα Οθωμανοτουρκικά μακάμια[3] στο μέτρο που εμφανίζονται και ερμηνεύουν το προς εξέταση ρεπερτόριο[4], καθώς και τα αντίστοιχα ζητήματα συγχορδιακής εναρμόνισης. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται βάσει των παρακάτω σημαντικών κοινών θεωρητικών χαρακτηριστικών:

- της μείζονος συγχορδίας ως βασικής συγχορδίας εναρμόνισης των μελωδιών που αναπτύσσονται σύμφωνα με τις αρχές των παραπάνω μακαμιών, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας των θεωρητικών μελωδικών βάσεων[5]
- και της απόστασης προσαγωγέα-τονικής βαθμίδας, όπου είναι διάστημα ημιτονίου με επακόλουθο την ανάδειξη της μείζονος συγχορδίας της 5ης βαθμίδας στις καταληκτικές φράσεις της μελωδίας.

Εδώ, θα πρέπει να τονισθεί ότι ο μη ανατολικός διαστηματικός κώδικας δεν εμποδίζει την ερμηνεία της μελωδικής ανάπτυξης μέσα από την επίκληση των μακάμ, καθώς ο τροπικός χαρακτήρας της μελωδίας δε στηρίζεται στις διαστηματικές επιλογές, αλλά στον τρόπο διαχείρισης αυτών (Μαυροειδής, 1999). Το

---

[3] Η χρήση του όρου «μακάμι» αντί του όρου «μακάμ» εμφανίζεται σε διάφορες θεωρητικές διαπραγματεύσεις (βλ. Κηλτζανίδης, 1978).

[4] Όπως εφαρμόζονται στο ισοσυγκερασμένο διαστηματικό περιβάλλον (τόνοι-ημιτόνια), ανεξαρτήτως διαστημάτων – ανατολικών ή μη – κατά τις αρχικές εκτελέσεις των ηχογραφήσεων.

[5] Π.χ., ανάμεσα στο μακάμι Ραστ και Εβίτς οι θεωρητικές μελωδικές βάσεις είναι Ρε και Ντο# με βασική συγχορδία εναρμόνισης Ρε ματζόρε και με Λα ματζόρε αντίστοιχα, δηλαδή σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μείζονα συγχορδία.

σημαντικότερο και αυτάρκες χαρακτηριστικό της τροπικότητας αποτελεί η κίνηση και γενικότερα η συμπεριφορά της μελωδίας, η οποία είναι ικανή να παρέχει την ταυτοποίηση ενός μακαμιού ακόμα και μέσα στο περιβάλλον του ισοσυγκερασμού (Δελέγκος, 2015).

Το παρακάτω πλαίσιο αφορά περισσότερο στο ατομικό μάθημα, ενώ κατά το μουσικό εργαστήρι ακολουθείται μεν αυτή η ροή, αλλά κάποιες θεματικές εύλογα παραλείπονται για να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε αυτές που έχουν κατεξοχήν ομαδικό χαρακτήρα και διαμορφώνουν το πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση. Ωστόσο η συναυλία από όλους τους μαθητές της τάξης στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής χρονιάς (project) είναι αμιγώς καρπός του μουσικού εργαστηρίου.

1ο έτος: ▪ **Εισαγωγή στην Αστική Λαϊκή Μουσική** ▪ **Η ευρωπαϊκή μείζονα κλίμακα και η μείζονα συγχορδία στα μακάμια Ραστ, Σαζκιάρ, Μαχούρ, Σεγκιάχ, Χουζάμ, Σουζινάκ, Τσαργκιάχ, Εβίτς με απόσταση προσαγωγέα-τονικής: ημιτόνιο**.		
Στόχοι	**Θεωρητικό μέρος**	**Πρακτικό μέρος**
-Εισαγωγή των μαθητών στο περιβάλλον της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής. -Να ακροαστούν σχετικά μουσικά παραδείγματα. **(2 ώρες)**	Αποϊδεολογικοποιημένο δίπολο Ανατολικής-Δυτικής μουσικής φιλοσοφίας. Μονοφωνία-πολυφωνία. Τροπικότητα ανατολικού τύπου-εναρμόνιση. Εκδυτικοποίηση, Εκσυγχρονισμός (Nettl, 1985). Μελωδία-συγχορδίες. Μακάμια-δυτικές κλίμακες. Ανατολικός-δυτικός διαστηματικός κώδικας. Ισοσυγκερασμός. Υβριδικότητα.	-Εκτέλεση μουσικών παραδειγμάτων από τον διδάσκοντα.
-Να εισαχθούν στη στοιχειώδη Θεωρία της Μουσικής. -Να εξοικειωθούν με το μουσικό όργανο επιλογής τους και να αποκτήσουν τη στοιχειώδη εκτελεστική ικανότητα κάνοντας χρήση και των δύο χεριών. -Να γνωρίσουν τους ρυθμούς της Αστικής Λαϊκής Μουσικής (Ρυθμολογία). **(4 ώρες)**	-Σύμβολα φθόγγων, παρτιτούρα (πεντάγραμμο, κλειδιά, οπλισμός, μέτρο, ρυθμός κτλ), τονικότητα, βαθμίδες, κλίμακες, διαστήματα μελωδικά και αρμονικά, συγχορδίες κ.λπ. -Παρουσίαση των βασικών μορφολογικών χαρακτηριστικών του μουσικού οργάνου επιλογής.	- Ασκήσεις στοιχειώδους μουσικής γραφής. -Αναγνώριση φθόγγων πάνω στην ταστιέρα. -Ασκήσεις εξοικείωσης του χεριού που φέρει την πένα πάνω στο όργανο. -Ασκήσεις τοποθέτησης και εξοικείωσης των δακτύλων πάνω στην ταστιέρα.

-Να γνωρίσουν τη μείζονα κλίμακα και τις συγχορδίες αυτής. **(3 ώρες)**	-Φυσική μείζονα κλίμακα, αποστάσεις ανάμεσα στις βαθμίδες, συγχορδίες, κανόνες οπλισμών κ.λπ. -Ανάλυση μελωδικής ανάπτυξης, ρυθμικής και αρμονικής συνοδείας σε παραδείγματα του είδους.	-Ασκήσεις γραφής και μουσικής εκτέλεσης της μείζονος κλίμακας και των συγχορδιών της σε διάφορες τονικότητες. -Μουσική εκτέλεση ρεπερτορίου της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής: μελωδικό σολφέζ, ανάπτυξη μελωδίας και ρυθμική-αρμονική συνοδεία.
-Να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες της Ανατολικής μουσικής μέσα από τη παρουσίαση του μακάμ Ραστ. -Να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στο περιεχόμενο των όρων: δρόμος-μακάμι και δυτική κλίμακα. **(2 ώρες)**	-Μονοφωνία, Τροπικότητα ανατολικού τύπου. -Κλίμακες του Μακάμ Ραστ στο ισοσυγκερασμένο και μη διαστηματικό περιβάλλον. Μαλακά και σκληρά διαστήματα. Δομικές υπομονάδες: πεντάχορδα, τετράχορδα, τρίχορδα. Δεσπόζοντες φθόγγοι, μελωδική βάση, προσαγωγέας, αναλογία θεωρητικών βάσεων. Είσοδος μελωδίας, μελωδική πορεία (seyir), φαινόμενο έλξεων, τρόπος κατάληξης κ.ά.	
-Να γνωρίσουν το μακάμι Ραστ και την εξέλιξή του στο εν λόγω είδος. -Να προσεγγίσουν το προς εξέταση ρεπερτόριο μέσα από τις οπτικές της αισθητικής, μουσικολογικής-ανθρωπολογικής (Merriam, 1980), διαχρονικής και συγχρονικής διάστασης του μουσικού φαινομένου. **(3 ώρες)**	-Σε παραδείγματα του είδους: Ανάλυση μελωδικής ανάπτυξης. Ανάλυση συγχορδιακής εναρμόνισης: το αισθητικό της πλαίσιο, αισθητικός υποκειμενισμός. Ρυθμός, μορφολογική και αισθητική ανάλυση, στοιχειώδης μουσικολογική, ιστορική και συγχρονική προσέγγιση.	-Μουσική εκτέλεση ρεπερτορίου του είδους σε μακάμι Ραστ (μελωδικό σολφέζ, ανάπτυξη μελωδίας, ρυθμική και αρμονική συνοδεία). -Μουσική εκτέλεση αυτοσχεδιασμών (ταξίμι) στα επιμέρους 5χ, 4χ του μακάμ και σε συνδυασμούς αυτών, καθώς και συνολικά κατά τη μελωδική πορεία του μακαμιού. -Συγκριτική ακρόαση διαφόρων εκτελέσεων του προς εξέταση ρεπερτορίου.

Ομοίως, όπως παραπάνω, και για τα υπόλοιπα μακάμια και την εξέλιξή τους στο εν λόγω είδος: -Σαζκιάρ, Μαχούρ **(3 ώρες)** -Σεγκιάχ, Χουζάμ, Σουζινάκ **(8 ώρες)** -Τσαργκιάχ **(2 ώρες)** -Εβίτς **(1 ώρα)** -Να κατευθυνθούν σε δικές τους μουσικές δημιουργίες ανά ενότητα (ταξίμια και οργανικούς σκοπούς).	Αντίστοιχα, όπως παραπάνω.	Αντίστοιχα, όπως παραπάνω. -Μουσική εκτέλεση των προσωπικών δημιουργιών.
-Να συνεξετάσουν και να αντιπαραβάλλουν τα διδαχθέντα μακάμια μεταξύ τους. -Να αντιστοιχίσουν τα μακάμια με τους λαϊκούς δρόμους (σύστημα λαϊκών δρόμων), στο βαθμό που είναι εφικτό, προς εξοικείωση της μουσικής καθομιλουμένης. **(2 ώρες)**	-Συνεξέταση και αντιπαραβολή διδαχθέντος και μη ρεπερτορίου. -Αναφορά στο σύστημα των Λαϊκών δρόμων.	
		-Συναυλιακή παρουσίαση (από όλους τους μαθητές) επιλογής του ρεπερτορίου που διδάχτηκε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής χρονιάς.
Σύνολο: 30 ώρες		

Αναλυτικό πρόγραμμα 1ου έτους σπουδών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πολυάριθμα μουσικά παραδείγματα δίνονται μέσα από παρτιτούρες, όπου ο κύριος όγκος τους προέρχεται από προσωπικές καταγραφές-μεταγραφές (για τα διδασκόμενα όργανα) των αρχικών γραμμοφωνικών εκτελέσεων λόγω του ελάχιστου υλικού στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επίσης, προτείνεται ενδεικτική βιβλιογραφία, ενώ κατά τα επόμενα έτη ακολουθείται αντίστοιχη λογική[6].

Εφαρμογή

Όπως προαναφέρθηκε, η εν λόγω διδακτική πράξη επιτελείται βασικά σε δύο σκέλη: τα ατομικά μαθήματα με τον εκάστοτε μαθητή (1 διδακτική ώρα ανά εβδομάδα) που εστιάζουν σε προσωπικό επίπεδο, και το μουσικό εργαστήρι στο οποίο συνευρίσκονται όλοι οι διδασκόμενοι μεταξύ τους (2 ώρες ανά εβδομάδα), αναλαμβάνοντας ο καθένας ένα ρόλο μέσα σε πνεύμα ομαδικότητας και αλληλεπίδρασης.

[6] Κατά τα επόμενη έτη πραγματεύονται ταξινομήσεις άλλων μακαμιών με αντίστοιχη λογική.

Ο ανοικτός χαρακτήρας του προγράμματος επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή κυρίως κατά το ατομικό μάθημα.

Οι εξωτερικές και εσωτερικές μορφές[7] της διδακτικής στρατηγικής (Βερτσέτης, 2002) είναι:

- Ο μονόλογος περιγραφικού και αφηγηματικού τύπου, π.χ. εξιστόρηση διαφόρων γεγονότων που γέννησαν ή απέτρεψαν ένα μουσικό φαινόμενο, όπως η μεταξική λογοκρισία κατήργησε τις ενορχηστρώσεις του λεγόμενου σμυρναίικου ύφους.
- Ο κατευθυνόμενος διάλογος μέσω ερωταποκρίσεων, ο οποίος προάγει και την αυτενέργεια του μαθητή
- Σύμφωνα με την αρχή της βιωματικότητας, όπου η συναισθηματική διέγερση των διδασκομένων συμβάλλει στην κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου, π.χ. ο αυτοσχεδιασμός (ταξίμι) σε ένα μακάμι ζωντανά από τον ίδιο τον διδάσκοντα φορτίζει συναισθηματικά τους μαθητές και λειτουργεί ως εισαγωγή της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας.
- Σύμφωνα με την αρχή της εποπτείας (μουσειακή κουλτούρα, π.χ. μουσείο «Φοίβος Ανωγειανάκης»). Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά το παρόν εκπαιδευτικό εγχείρημα είναι:
  - Ο πίνακας με κιμωλία και το τετράδιο μουσικής.
  - Καταγραφικό ήχου, όπου χρησιμοποιούν οι μαθητές.
  - Μουσικά όργανα (τρίχορδο μπουζούκι, κιθάρα, μπαγλαμάς, λάφτα, πιάνο).
  - Μια μορφή e-class στο διαδίκτυο με μια σειρά από δραστηριότητες διαδραστικού χαρακτήρα: ανέβασμα ιστορικών φωτογραφιών, βίντεο γύρω από τη ζωή και το έργο μουσικών προσωπικοτήτων, τραγουδιών του είδους ή συναφών αυτού, σχετικά άρθρα κ.ά.
  - Βιβλία
  - Ηλεκτρονικός υπολογιστής προς ακρόαση και σχολιασμό διαφόρων μουσικών εκτελέσεων και προς εξοικείωση με το πρόγραμμα μουσικής γραφής σε παρτιτούρα (Finale).

Οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούνται τίθενται παρακάτω:

- Η παραγωγική, όπου χρησιμοποιείται κυρίως κατά την έναρξη της διδακτικής ενότητας, προκειμένου να δοθεί ένα αδρό και συνοπτικό πλαίσιο της θεματικής αναδεικνύοντας τους βασικούς άξονες αυτής, με απώτερο σκοπό να φωτιστούν και να ενταχθούν τα επί μέρους στοιχεία, π.χ. το ιστορικό-μουσικολογικό πλαίσιο της Αστικής Λαϊκής Μουσικής μέσα από βασικές έννοιες που ανήκουν στις δύο μεγάλες μουσικές φιλοσοφίες: της Δύσης και της Ανατολής.
- Η επαγωγική, η οποία απηχεί σε μεγαλύτερο βαθμό στο μουσικό εργαστήρι και πραγματοποιείται μέσα από παραδείγματα και επιμέρους κρίσεις που οδηγούν σε γενικότερα συμπεράσματα, π.χ. η διαπίστωση και η ανάλυση επιμέρους γνωρισμάτων της μελωδικής ανάπτυξης οδηγεί στις βασικές αρχές της μελωδικής πορείας (seyir) ενός μακαμιού.

---

[7] Οι εξωτερικές μορφές αφορούν στα εξωτερικά στοιχεία της διδακτικής εργασίας (μονόλογος κλπ.), ενώ οι εσωτερικές συνιστούν τις αρχές διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (αρχή της βιωματικότητας κλπ.) (Βερτσέτης, 2002).

- Η συγκριτική, π.χ. συνεξέταση και αντιπαραβολή μουσικών χαρακτηριστικών ως προς τη συγχορδιακή εναρμόνιση ενός ρεπερτορίου πριν και μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ορόσημο στην εξέλιξη του εν λόγω μουσικού είδους.
- Η διαλεκτική: Αυτή εφαρμόζεται στα διάφορα μουσικά φαινόμενα που εκφράζουν την υβριδικότητα του είδους, π.χ. παραθέτοντας στοιχεία εκατέρωθεν των εν πρώτοις αντιφατικών φαινομένων της τροπικότητας και της εναρμόνισης οδηγούμαστε στη σύνθεση αυτών.

Κατά το μουσικό εργαστήρι η διάταξη των σπουδαστών και του διδάσκοντα είναι κυκλική γύρω από ένα τραπέζι δίνοντας το έναυσμα για ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1987).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Ματσαγγούρας, 1998) προάγει σαφώς τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα, ο οποίος εγγυάται το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο καταμερισμός και η ανάθεση συγκεκριμένου έργου σε διάφορες ομάδες της τάξης υπό τη διακριτική εποπτεία του δασκάλου είναι βασικό στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής φέροντας συνήθως εξαιρετικά αποτελέσματα από παιδαγωγικής απόψεως, π.χ. η ανάλυση και η μουσική απόδοση μέρους του ρεπερτορίου ενός καλλιτέχνη, όπως του Μάρκου Βαμβακάρη, από ομάδες των τριών ατόμων, όπου η κάθε μία διαθέτει τουλάχιστον ένα τρίχορδο μπουζούκι και μία κιθάρα στο ενεργητικό της συνδυάζοντας αδύναμους με πιο δυνατούς μαθητές. Ακριβώς σ` αυτό το σημείο διαπιστώνεται και η αναγωγική εφαρμογή της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotski, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη συνεργασία τους επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου κάποιων από τους πιο αδύναμους (πρβ. Vygotski, 1997: 33). Σε αυτή την περίπτωση συνυπολογίζεται η καθοριστική συμβολή του υπεύθυνου διδάσκοντα με τις παρατηρήσεις και τη γενικότερη επίβλεψή του.

Η μέθοδος Project (Ματσαγγούρας, 1987) αναφέρεται σε μια σειρά από βήματα, προκειμένου μια ομάδα μαθητών να διερευνήσει και να φέρει εις πέρας ένα συγκεκριμένο θέμα επιλογής τους. Πιο συγκεκριμένα επιλέγουν, βάσει κοινών θεωρητικών χαρακτηριστικών, μέρος του ρεπερτορίου που έχουμε επεξεργαστεί από κοινού, όπως το ζήτημα της συγχορδιακής εναρμόνισης των μελωδιών στο πλαίσιο του αισθητικού υποκειμενισμού που διακρίνει αυτήν. Το αποτέλεσμα είναι η παρουσίαση αυτού σε μια συναυλία στα τέλη του εκπαιδευτικού έτους, όπου συμμετέχουμε όλοι.

Έλεγχος-Αξιολόγηση

Το τελευταίο στάδιο της διδακτικής διαδικασίας καταπιάνεται με τον έλεγχο και την αξιολόγηση του κατά πόσο πληρούνται οι ειδικοί σκοποί που τέθηκαν κατά τη φάση του σχεδιασμού.

Κατά πρώτον αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση ερωτηματολογίου προς δώδεκα (12) μαθητές επιβεβαιώνοντας ότι σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιούνται οι τιθέμενοι ειδικοί σκοποί. Από τις απαντήσεις των σπουδαστών προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Η διαθεματικότητα ως αποτέλεσμα της μέχρι τώρα διδακτικής διαδικασίας μέσα από τα εξής γνωστικά πεδία: Ιστορία, Μουσικολογία, Μαθηματικά, Κοινωνιολογία, Πολιτική, Θεωρία της Μουσικής.

- Η εξοικείωση των περισσότερων σπουδαστών με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, ερχόμενοι σε επαφή τουλάχιστον στοιχειωδώς με τους μουσικούς πολιτισμούς της Δύσης και της Ανατολής μέσα από τα ζητήματα εναρμόνισης και τη θεωρία των μακάμ αντίστοιχα. Χαρακτηριστικά αποτελέσματα αυτής είναι η δεκτικότητα σε -μέχρι πριν άγνωστα- ακούσματα της Ανατολής (Οθωμανοτουρκική παράδοση, Περσία, Αφγανιστάν κ.ά.).
- Η δραστηριότητα προσωπικής μουσικής γραφής (οργανικοί σκοποί και αυτοσχεδιασμοί-ταξίμια).
- Κατά το μουσικό εργαστήρι επιτυγχάνονται η ομαδικότητα και το συνεργατικό πνεύμα, η αλληλοϋποστήριξη ανεξαρτήτως επιπέδου, η προσωπική τους μουσική βελτίωση κυρίως ως προς το ύφος, η ανάληψη ρόλων κατά τη συμμετοχή τους σε ένα μουσικό σύνολο, η κοινωνική-επικοινωνιακή συσχέτιση, ενώ στο ατομικό μάθημα διαπιστώνονται ο διαφορετικός ρυθμός διεξαγωγής του και η εκπλήρωση των αδυναμιών και αναζητήσεων των σπουδαστών.
- Ένα είδος μουσικού γραμματισμού (ορολογία μακάμ, λέξεις-φράσεις χρήσιμες κατά τη μουσική πρακτική κλπ.).

Κατά δεύτερον, από την πλευρά του διδάσκοντα ο έλεγχος και η αξιολόγηση προς τους μαθητές δε γίνεται με το συνήθη τρόπο της βαθμολόγησης μέσω εξετάσεων. Η επίδοση και ο βαθμός ενεργητικότητας των σπουδαστών στις ομαδικές εργασίες, ο επιτυχής μετασχηματισμός της μουσικής τους εμπειρίας στα διάφορα μουσικά σύνολα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου, με αποκορύφωμα το πλήρες σύνολο για την τελική συναυλία (project), η δημιουργία επαγγελματικών σχημάτων ή η συμμετοχή σ' αυτά αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη αξιολόγησης και ελέγχου χωρίς όμως βαθμολογικό αντίκτυπο. Ο τομέας αυτός βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο και επιφυλασσόμεθα για την ολοκλήρωση αυτού μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα, όπου τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας θα είναι διαυγέστερα και οι τεχνικές δυσκολίες που εμφανίζονται στο περιβάλλον του ωδείου θα είναι εφικτό να ξεπεραστούν.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι το εν λόγω εκπαιδευτικό εγχείρημα μπορεί να συμβάλει παράλληλα στη διεύρυνση του θεσμού του Μουσικού σχολείου ως προς το συγκεκριμένο μουσικό είδος (ένταξη επιπλέον λαϊκών μουσικών οργάνων, όπως η λαϊκή κιθάρα, και δημιουργία των αντίστοιχων μουσικών συνόλων), στη συγγραφή βιβλίων θεωρητικού και πρακτικού προσανατολισμού, καθώς ακόμα και στην καθιέρωση ανάλογου φεστιβάλ. Εντούτοις, είναι βέβαιο ότι αυτό χρειάζεται τουλάχιστον την υποστήριξη του χρόνου και την ενδελεχή παρακολούθηση του υπεύθυνου διδασκαλίας πάντα σε πλήρη εναρμόνιση με το κατά Pestalozzi τρίγωνο αγωγής: Δάσκαλος-Μαθητής-μορφωτικό αγαθό (Βερτσέτης, 2002).

Βιβλιογραφία

Merriam, A. P. (1980). *The anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Morris, R. C. (1981). *Greek Cafe Music*. Recorded Sound.

Nettl, B. (1985). *The Western impact on world music: change, adaption and survival*. New York: Schirmer Books.

Pennanen, R. P. (1997). The development of chordal harmony in Greek rebetika and laika music, 1930s to 1960s. *British Journal of Ethnomusicology, 6*, 65-116.

Pennanen, R. P. (Winter 2004). The Nationalization of Ottoman Popular Music in Greece. *Ethnomusicology, 48*(1)*,* 1-24.

Signell, K. L. (1986). *Makam. Modal Practice in Turkish Art Music*. New York: Da Capo Press.

Vygotski, L. S. (1997). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 29-36). New York: W. H. Freeman and Company.

Ανδρίκος, Ν. (2010). Το υβριδικό σύστημα των λαϊκών δρόμων και η ανάγκη εναλλακτικής επαναδιαχείρισής του. *Τετράδια ΤΕΙ Ηπείρου. Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, 5,* 96-106. Ανακτήθηκε από http://cris.teiep.gr/jspui/handle/123456789/1021

Αϋντεμίρ, Μ. (2012). *Το Τουρκικό Μακάμ*. Μτφ. Σοφία Κομποτιάτη. Αθήνα: Fagotto books.

Βερτσέτης, Αθ. Β. (2002). *Διδακτική,* τ. Α΄*, Γενική Διδακτική*. Αθήνα.

Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα.* Μτφ. Αντζελίνα Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Δελέγκος, Σ. Θ. (2015). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο χώρο της Ελληνικής Αστικής Λαϊκής Μουσικής-Ανάγκη για διαμόρφωση θεωρητικού μοντέλου και εκπαιδευτική αξιοποίηση αυτού. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καλλιτεχνικής Παιδείας: «Όπου ακούς μουσική… Σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις»*. 18-20 Ιουνίου 2015, Πάτρα.

Κηλτζανίδης, Π. Γ. (1978). *Μεθοδική διδασκαλία ελληνικής μουσικής – Μεθοδική διδασκαλία θεωρητική τε και πρακτική προς εκμάθησιν και διάδοσιν του γνήσιου εξωτερικού μέλους της καθ' ημάς ελληνικής μουσικής κατ' αντιπαράθεσιν προς την αραβοπερσικήν*. Θεσσαλονίκη: Ρηγόπουλος. (ανατύπωση α΄ εκδόσεως, Κωνσταντινούπολη, 1881).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυροειδής, Μ. Δ. (1999). *Οι μουσικοί τρόποι στην Ανατολική Μεσόγειο*. Αθήνα: Fagotto.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στην σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία, τόμος 2, Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας, Λύση προβλημάτων*. Αθήνα.

Τσιαμούλης, Χ. (2010). *Αριθμητικό Τροπικό Σύστημα της Ελληνικής Μουσικής.* Αθήνα: Παπαγρηγορίου-Νάκας.

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: Ε.Ε.Μ.Ε.

Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση

Ζωή Διονυσίου
Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
dionyssiou@gmail.com

Περίληψη
Αντλώντας στοιχεία από τη μουσικοπαιδαγωγική και εθνομουσικολογική έρευνα το άρθρο εξετάζει κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που αφορούν στη διδασκαλία της παραδοσιακής ή λαϊκής μουσικής σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Το προτεινόμενο πλαίσιο, κατά τη γνώμη μας, διασφαλίζει τα χαρακτηριστικά της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσικής, και ταυτόχρονα συνδέει τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής με τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Οι τρεις βασικοί άξονες της προτεινόμενης θεωρίας είναι: α) η διαδικασία της μουσικής δημιουργίας, β) η έννοια του μουσικού γεγονότος και γ) η αίσθηση του τόπου. Η προσέγγιση αυτή εκτός από το ότι ερευνά πώς αυτά τα τρία στοιχεία μπορούν να διασφαλίσουν μία καλύτερη σχέση με τη μουσική παράδοση στην εκπαίδευση, διερευνά επίσης αν και πώς μπορούν να συνεισφέρουν προς μία διδασκαλία μουσικών πολιτισμών με διαπολιτισμική κατεύθυνση. Θα αντληθούν στοιχεία από την εμπειρία και την έρευνα της γράφουσας στη διδασκαλία ελληνικών και άλλων μουσικών παραδόσεων.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία προφορικών μουσικών παραδόσεων, διαπολιτισμικότητα, παραδοσιακή μουσική, δημιουργία, μουσικό γεγονός, τόπος

Dionyssiou, Z. (2016). Basic concepts of orality in traditional or folk music: Traditional music and interculutral approaches in music education. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 176-185). Thessaloniki: GSME.

Basic concepts of orality in traditional or folk music: Traditional music and intercultural approaches in music education

Zoe Dionyssiou
Assistant Professor of Music Education,
Department of Music Studies, Ionian University
dionyssiou@gmail.com

Abstract
Based on literature in music education and ethnomusicology, this paper examines some basic characteristics concerning the teaching of folk or traditional music in current education settings. The proposed framework, in our opinion, ensures the oral characteristics of traditional or folk music, and simultaneously connects the teaching of traditional music with intercultural music education. The three main axes of the proposed theory are: a) the process of music creation, b) the music event and c) the sense of locality. The framework investigates how these three elements can ensure a better relationship with the teaching-learning of musical cultures and traditions, and also explores if and how they can contribute towards an intercultural music teaching. Practical examples are provided based on the author's prior research and experience in the teaching of Greek and other musical traditions.

Keywords: teaching of oral music traditions, interculturalism, traditional music, music creation, music event, place

Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Μουσικοπαιδαγωγικές και εθνομουσικολογικές έρευνες των τελευταίων ετών συγκλίνουν στο ότι η προφορικότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των μουσικών παραδόσεων των περισσότερων λαών. Στο παρόν άρθρο εντοπίζουμε τρεις έννοιες ή πρακτικές που πιστεύουμε ότι μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη διδασκαλία-μάθηση της παραδοσιακής μουσικής, και προτείνουμε πώς η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κάθε λαού συνδέεται άμεσα με την διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

Ο όρος «λαϊκή» ή «παραδοσιακή» μουσική επινοήθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο J.G. Herder (1744-1803) ως Volkslied (δημοτικό τραγούδι) γύρω στα 1778, για να χαρακτηρίσει τη σύνθεση τραγουδιών από το λαό, που ζούσε σε αγροτικές περιοχές, υπηρετούσε μία κοινή συνείδηση και μεταδίδονταν προφορικά από στόμα σε στόμα (Pegg, 2001). Λαογράφοι από τα τέλη του 19ου αιώνα θεώρησαν τα λαϊκά τραγούδια ως παράδοση που απειλούνταν να χαθεί από τις επιπτώσεις της βιομηχανικής επανάστασης, την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την αστικοποίηση (Myers, 2001). Το γεγονός ότι η λαϊκή μουσική είναι ακόμα μέρος της σύγχρονης ζωής στις δυτικού τύπου κοινωνίες μετά τη μαζική εξάπλωση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και την αστικοποίηση καταδεικνύει ότι οι άνθρωποι απανταχού της γης δεν έχουν πάψει να εκφράζονται μέσα από αυτή.

Από τη δεκαετία του 1980 άρχισε να γίνεται εμφανές το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας για τη διδασκαλία-μάθηση άλλων πολιτισμών. Αρχικά εμφανίστηκε ως πολυπολιτισμικότητα (Miralis, 2006· Volk, 1998), ενώ χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι όροι, όπως διαπολιτισμικότητα (inter-cultural) (Swanwick, 1988), cross-cultural, πολυ-εθνοτική (multi-ethnic), ή έθνικ μουσική, μουσική του κόσμου (world music) ή παγκόσμια μουσική (global music) (Wade, 2004). Αρχικά οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν να παρέχει μία ποικιλία μουσικών παραδόσεων, να προάγει ένα πολιτισμικό πλουραλισμό και γνωριμίες με πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επίσης οι μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικές εθνικότητες (ethnic groups) να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσω της μουσικής. Όμως γρήγορα διαπιστώθηκε ότι αυτή η πρακτική θύμιζε μία πολιτισμική οικολογία, όπου σκοπός είναι η διατήρηση κάθε μουσικού πολιτισμού στην αυθεντικότητά του, χωρίς διεργασίες διαλόγου, συνεργασίας, κατανόησης, αλλαγής (Γκότοβος, 2002).

Σταδιακά οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαφοροποιήθηκαν και η έμφαση μετατοπίστηκε από τον πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορούσε μόνο τη διεύρυνση ρεπερτορίου και τη γνωριμία των μαθητών με μια ποικιλία μουσικών στιλ, όπως η πολυπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμική διάσταση της μουσικής οδήγησε τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το άτομο ή η ομάδα ορίζουν και κατανοούν την ποικιλία των μουσικών τους κόσμων, διευκολύνοντας και κατευθύνοντας τους εμπλεκόμενους στην κατανόηση, επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων ή διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έδινε ευκαιρίες στους συμμετέχοντες (άτομα και ομάδες) να μεταφέρουν τη δική τους αντίληψη στην κάθε μουσική, να μεταφράζουν την ποικιλομορφία των μουσικών τους κόσμων (Swanwick, 1988: 102-119· Kwami, 2001). Η Campbell (2003, 2004), Campbell et.al. (2005) και οι Lundquist & Szego

(1998) πρότειναν τρόπους για την εισαγωγή ποικιλίας μουσικών ειδών και παραδόσεων σε εκπαιδευτικές πρακτικές με σεβασμό στην κοινότητα αλλά και στο σχολείο, ενώ ο John O'Flynn (2005) υποστήριξε πώς η διαπολιτισμικότητα μπορεί να αναπτύξει τη δια-μουσικότητα. Σε γενικές γραμμές, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση προσέφερε σε τρεις τουλάχιστον παραμέτρους: ένα διευρυμένο ρεπερτόριο, νέες πολιτισμικές και μουσικές εμπειρίες, προώθηση του διαλόγου μεταξύ ποικίλων μουσικών κόσμων με σεβασμό στην ποικιλομορφία και τις ανάγκες κάθε λαού ή κοινότητας. Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κάθε πολιτισμού στις μέρες μας σταδιακά γίνεται μέσα στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, γιατί η μάθηση στις μέρες μας δεν μπορεί να είναι μονοπολιτισμική.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ένα θεωρητικό μοντέλο με τρεις βασικούς άξονες που θεωρούμε ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην καλύτερη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στο σχολείο, του δικού του ή άλλων πολιτισμών, πάντα με σεβασμό στην προφορικότητα και τα εγγενή χαρακτηριστικά κάθε μουσικής, αλλά και στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: α) η διαδικασία της «μουσικής δημιουργίας», β) η έννοια του «μουσικού γεγονότος» και γ) η αίσθηση του «τόπου». Μέρος του θεωρητικού αυτού μοντέλου χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενη εργασία της ερευνήτριας (Dionyssiou, 2002) καθώς και στο ερευνητικό πρόγραμμα MusiChild: Early childhood music education in the Mediterranean (Anselmi et al., in press). Εδώ θα γίνει μία συνοπτική παρουσίαση και συσχετισμός του μοντέλου με τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, με στόχο να δούμε αν και πώς μέσω του μοντέλου αυτού προάγεται η προφορικότητα στη μουσική.

Η μουσική δημιουργία

Σε μια παράδοση -προφορική, γραπτή ή μεικτή- ο παράγοντας της «προφορικότητας» παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην διάδοση, διατήρηση και συνέχισή της. Τόσο ισχυρή είναι η σχέση της με την παραδοσιακή μουσική που οι περισσότεροι ορισμοί θεωρούν την προφορικότητα ως το πιο θεμελιώδες χαρακτηριστικό για την εξέλιξη κάθε παραδοσιακής τέχνης. Η προφορικότητα προάγει τη δημιουργικότητα, αλλά και λειτουργεί ως σταθμιστής του παραδοσιακού ή του παλαιού σε σχέση με το νεωτερικό (Bohlman, 1988: 28).

Η διαδικασία της δημιουργίας στη μουσική αναλύθηκε από πολλές εθνομουσικολογικές έρευνες. Μία από αυτές, του Parry και Lord, μελέτησε την προφορική διάδοση της Ομηρικής επικής ποίησης στην πρώην Γιουγκοσλαβία. Οι ερευνητές κατέληξαν σε τρία στιλιστικά χαρακτηριστικά που ακολουθούν οι ποιητάρηδες κατά την αφήγηση μακροσκελών ποιημάτων: α) τη φόρμουλα, β) το θέμα, και γ) το νόημα (που περιέχεται σε συστάδες στίχων)[1] (Lord, 1991: 26). Ο τρόπος δημιουργίας του αφηγηματικού κειμένου δεν ήταν αυτοσχεδιασμός, αλλά ήταν «σύνθεση-κατά-την παράσταση», χρησιμοποιώντας «φόρμουλες» και «χνάρια», που είναι οι βασικές οργανωτικές δυνάμεις στην προφορική αφήγηση λαϊκής ποίησης, ένα άγραφο σύνολο κανόνων (Lord, 1991: 83, 2000· Σηφάκης, 1988).

Ο τραγουδιστής του παραδοσιακού τραγουδιού «δεν είναι ένας απλός φορέας/αναμεταδότης που αναμεταδίδει την παράδοση, αλλά ένας δημιουργικός

[1] Όρος που περιγράφει το φαινόμενο κατά το οποίο η σύνταξη του κειμένου δεν τελειώνει στο τέλος του στίχου, αλλά το νόημα ολοκληρώνεται σε περισσότερους στίχους (unperiodic enjambments).

καλλιτέχνης που διαμορφώνει την παράδοση»[2] (Lord, 1995: 13). Ο τραγουδιστής δεν απομνημονεύει, ούτε αυτοσχεδιάζει κάθε φορά εκ νέου, αλλά κάθε φορά που τραγουδά αναδημιουργεί. Ποτέ δεν σταματά να μαθαίνει, να συνδυάζει και να διαμορφώνει τύπους και θέματα, τελειοποιώντας το τραγούδι του και εμπλουτίζοντας την τέχνη του (ό.π., 26), γεγονός που καταδεικνύει ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι απλά διατήρηση της παράδοσης, αλλά «είναι μία διατήρηση της παράδοσης μέσα από τη συνεχή αναδημιουργία της» (ό.π., 29). Όταν ο τραγουδιστής κάνει καλή χρήση των τεχνικών που έμαθε, δηλαδή όταν μπορεί να επιμηκύνει ή να συντομεύσει ένα τραγούδι, να δημιουργήσει ένα νέο αν νιώσει ότι υπάρχει ανάγκη, τότε θεωρείται συνεχιστής της παράδοσης (ό.π., 26).

Η διαδικασία της «μουσικής δημιουργίας» ακολουθεί τη διαδικασίας της μίμησης στην τέχνη, όπως έχει οριστεί από τον Αριστοτέλη. Η μίμηση κατευθύνει τον δημιουργό να δημιουργήσει - ανανεώσει το ρεπερτόριό του, μένοντας πιστός στις κοινωνικές και μουσικές συμβάσεις της τέχνης του. Χρησιμοποιώντας ένα απόθεμα από φόρμουλες και χνάρια, ο καλλιτέχνης αναδημιουργεί την τέχνη του σχεδόν σε κάθε παράσταση, μέσα από ένα σύνολο κοινωνικών και μουσικών συμβάσεων. Ο καλλιτέχνης είναι ελεύθερος, αλλά καθοδηγείται από τις συμβάσεις και από την ίδια την παράδοση, μιμείται, δηλαδή αναδημιουργεί μέσα σε ένα καθεστώς «ελευθερίας-υπό-όρους». Αυτή η ελευθερία-υπό-όρους καθοδηγεί τον καλλιτέχνη να πετύχει την ανανέωση της τέχνης του μέσα από μία μεγάλη γκάμα τεχνικών (π.χ. φόρμουλες και χνάρια), μένοντας όμως πιστός στο ιδίωμα (Σηφάκης, 1988: 30-32).

Αν μεταφέρουμε τα παραπάνω σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι προϋπόθεση της μουσικής δημιουργίας στην τάξη είναι να βιώσουν οι εμπλεκόμενοι -εκπαιδευτικός και μαθητές- την «ελευθερία-υπό-όρους» σε κάθε μουσική παράδοση, να αισθανθούν ελεύθεροι να δημιουργήσουν, να αναδημιουργήσουν και να εκφραστούν μέσα από το διδασκόμενο υλικό.

Η έννοια του «μουσικού γεγονότος»

Πολλές μελέτες εθνομουσικολογικές τονίζουν ότι στην παραδοσιακή μουσική δεν υφίσταται η έννοια της παράστασης ενώπιον του κοινού, αλλά του «μουσικού γεγονότος», που δημιουργείται με τη συμμετοχή του κοινού. Στην παραδοσιακή κοινότητα η μουσική ποτέ δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά πάντα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με άλλες τέχνες, κώδικες και λειτουργικά πλαίσια, όπως αυτά του χορού, της γλώσσας, του σώματος, των εθίμων, των κοινωνικών συμβάσεων και λειτουργικών αναγκών κάθε κοινωνίας. Για να κατανοήσουμε τη μουσική μιας κοινότητας, πρέπει να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί μέσα στην κοινότητα ως «μουσικό γεγονός» (music event) (Blacking, 1987, 1995· Blaukopf, 1992), δηλαδή την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνει αυτή την παράδοση (Rice, 1994). Η πιο σημαντική λειτουργία της παραδοσιακής μουσικής είναι ότι αποκτά νόημα κυρίως όταν μελετάται στον τόπο και την ώρα της παράστασης (Kilpatric, 1980· Cowan, 1990).

Σε ένα μουσικό γεγονός, η μουσική λειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας (Stone & Stone, 1981). Το νόημά του δεν βρίσκεται σε ένα πολιτισμικό φαινόμενο, αλλά συνδημιουργείται από τους συμμετέχοντες μέσω της κοινωνικής

[2] Η μετάδραση αυτού και όλων των παραθεμάτων και όρων έγινε από την ερευνήτρια.

αλληλεπίδρασης, σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη περίσταση, τις προηγούμενες προσωπικές και κοινοτικές εμπειρίες τους, και τη σχέση τους με τη δεδομένη στιγμή (Stone, 1982: 7-10· Stone & Stone, 1981: 216-217). Το μουσικό γεγονός βασίζεται στο ότι η κοινότητα μοιράζεται την ίδια παράδοση, στο ότι συνεχώς αλληλεπιδρά μαζί της, την αξιολογεί και την ανανεώνει (Magrini, 1998: 171). Επομένως, η σύνδεση μουσικής-χορού-τραγουδιού αποτελεί μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του ατόμου στην παραδοσιακή κοινότητα προς μια κοινή αισθητική, επικυρώνοντας έτσι τη σχέση των μελών της κοινότητας.

Το μουσικό γεγονός μιας κοινότητας -π.χ. ένα πανηγύρι, ένα έθιμο, κλπ.- έχει μία δική του αισθητική που διαμορφώνεται σε σχέση με όσους συμμετέχουν, δεν καθορίζεται από τη μουσική, ούτε από τα έθιμα ή τους χορούς. Η αισθητική του συνδιαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με όλες τις παραμέτρους που συναντώνται στο μουσικό γεγονός (Caraveli, 1982: 130). Για παράδειγμα, αυτό που καθορίζει μία μουσική παράσταση στην κοινότητα ως μουσικό γεγονός είναι: το κοινό ρεπερτόριο, τα κοινωνικά και μουσικά χαρακτηριστικά που συνενώνονται κατά τη διάρκεια της παράστασης, το γεγονός ότι η μάθηση περνάει μέσα από τη διαδικασία της παράστασης, και το ότι αντανακλάται ταυτόχρονα το ατομικό και το συλλογικό στοιχείο (Fairbairn, 1994: 567-568). Επομένως το μουσικό γεγονός δεν μπορεί να εξισωθεί με μια μουσική παράσταση, καθώς εκεί συνενώνονται οι κοινωνικές και μουσικές πρακτικές που καθορίζουν την παράδοση και διαμορφώνουν την αισθητική της, τα υλικά και άυλα χαρακτηριστικά της, το πεδίο πάνω στο οποίο τα μέλη της κοινότητας συνδιαλέγονται, μοιράζονται, επιβεβαιώνουν ή παραλλάσσουν την παράδοση της κοινότητάς τους.

Το μάθημα της μουσικής στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μουσικό γεγονός για τους συμμετέχοντες, όταν δίνεται έμφαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα ή προϊόν μάθησης, όταν καλλιεργείται μία αίσθηση κοινότητας στην τάξη, όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται την κοινωνική και πολιτισμική τους πραγματικότητα. Τότε καλλιεργείται το βίωμα και η κοινή εμπειρία μέσω της μουσικής στην τάξη, που είναι κάτι διαφορετικό από την σχολική επίτευξη μουσικών στόχων.

Η αίσθηση του «τόπου»

Ο τόπος προσδίδει ταυτότητα στη μουσική και στους ανθρώπους μιας κοινότητας, ενώ προωθεί τη σύνδεση των μελών της κοινότητας με το πολιτισμικό προϊόν. Η αίσθηση του τόπου μπορεί να είναι ρεαλιστική ή φανταστική, μπορεί να αφορά μικροκοινότητες, ή ευρύτερες κοινότητες, συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, μειονότητες, κ.ά., αλλά είναι κάτι που μπορεί να καθορίζει την ταυτότητα ενός πολιτιστικού προϊόντος και τη σχέση των ανθρώπων με αυτό.

Μία αντιπαράθεση ανάμεσα στις παγκόσμιες και τοπικές δισκογραφικές εταιρίες των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα ανέδειξε τη δύναμη των τοπικών μουσικών παραδόσεων στην παγκόσμια μουσική σκηνή. Ενώ η παγκοσμιοποίηση στη μουσική αγορά είχε επιβάλει μία Αμερικανοποίηση, πολλές τοπικές μουσικές παραδόσεις άρχισαν να αναδεικνύονται ως αντίδραση στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, προτείνοντας νέους ήχους και όργανα. Έτσι προέκυψε η «μουσική του κόσμου» (world music), η οποία συνδύασε το παγκόσμιο με το τοπικό στοιχείο και το παραδοσιακό με το μοντέρνο, σε ήχους, όργανα και τεχνικές (Laing, 1986· Negus, 1996· Wallis & Malm, 1984). Αυτό που αναδείχθηκε μέσα από το

κίνημα της μουσικής του κόσμου ήταν η δύναμη του «τοπικού ήχου» ('place-specific' sound) (Robinson, Buck & Cuthbert, 1991· Ewbank & Papageorgiou, 1997· Cohen, 1994· Finnegan, 1989· Stokes, 1994). Στις μέρες μας οι μουσικές εμπειρίες των περισσότερων ανθρώπων έχουν αναφορές στην παγκοσμιοποίηση, αλλά μέσω των τοπικών πρακτικών, κάτι που περιγράφεται με τον όρο *glocal* (παγκόσμιο και τοπικό την ίδια στιγμή) (Richerme, 2013).

Ο «τοπικός ήχος» μπορεί να σημαίνει τη μουσική μιας τοπικής κοινότητας, ή μίας εθνοτικής, ηλικιακής ή θρησκευτικής μικροκοινότητας, μπορεί να παραπέμπει σε τόπους μακρινούς ή ιδεατούς. Η αίσθηση του τόπου στη μουσική είναι το χαρακτηριστικό που συνδέει τις προηγούμενες με τις νέες μουσικές εμπειρίες κάθε ανθρώπου, που ορίζει τις εμπειρίες αυτές ως αυθεντικές, αληθινά δικές του, και ενδυναμώνει την αίσθηση της μουσικής ταυτότητας.

Οι δεσμοί που αναπτύσσει ο καθένας με τον τόπο - όπως και αν ορίζεται αυτός - δημιουργεί σημαντικές συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους γύρω του που τελικά συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ο τόπος είναι σημαντικός γιατί εν πολλοίς καθορίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών, δημιουργεί μικροπεριβάλλοντα που ενεργοποιούν τη μάθηση, καθορίζει την ταυτότητα του υποκειμένου και δημιουργεί εμπειρίες αγωγής (Γερμανός & Λιάπη, 2015· Δογάνη, 2015· Κακανά, 2015).

Το μοντέλο της προφορικότητας για μια διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Καθώς η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μία από τις σύγχρονες τάσεις στη μουσική εκπαίδευση, το προτεινόμενο πλαίσιο προάγει την προφορικότητα στη διδασκαλία κάθε μουσικής παράδοσης (Ong, 1997). Άλλωστε η σύγχρονη διδακτική των μουσικών παραδόσεων δεν μπορεί να είναι άλλο από διαπολιτισμική. Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν σημαίνει απλά διδασκαλία υλικού από άλλους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική διάσταση της μουσικής επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν τα μουσικά χαρακτηριστικά κάθε παράδοσης, καθώς και πώς αυτά ορίζουν τους μουσικούς κόσμους των ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό η διαπολιτισμική προσέγγιση διευκολύνει και κατευθύνει τους εμπλεκόμενους στην κατανόηση, επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων ή διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η διδασκαλία-μάθηση της παραδοσιακής μουσικής σήμερα δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτισμικού πλουραλισμού ή πολιτισμικής οικολογίας που αναπτύχθηκε παλαιότερα, αλλά στο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας που στοχεύει στο διάλογο ανάμεσα σε μουσικούς πολιτισμούς, στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε πολιτισμούς και ανθρώπους. Στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση μέσα από παραδοσιακά τραγούδια, μουσικά παιχνίδια, και χορούς προσπαθούμε να αναδείξουμε τη χρήση και λειτουργία της μουσικής στους πολιτισμούς τους. Έτσι προωθείται ο πειραματισμός, η ανανέωση, ο αυτοσχεδιασμός, πάντα στο πλαίσιο της «ελευθερίας υπό όρους» σε κάθε παράδοση. Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον για την ιστορική, πολιτισμική και μουσική συνέχεια του δικού τους και άλλων μουσικών πολιτισμών. Τα τρία χαρακτηριστικά του προτεινόμενου μοντέλου μπορούν να εφαρμοστούν ως εξής:

α) δημιουργία: στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν μια μουσική παράδοση, αλλά να είναι ελεύθερα να αυτοσχεδιάσουν, να

ακούσουν παραλλαγές των τραγουδιών και να επιλέξουν ποιο προτιμούν, να προτείνουν κινήσεις, μουσικά μοτίβα, τρόπους ενορχήστρωσης, να παραλλάξουν, να αυτοσχεδιάσουν, να συνθέσουν νέους στίχους. Αυτό διαμορφώνει μια δική τους αλήθεια, μια δική τους ερμηνεία του κομματιού, που μπορεί να αποκλίνει από το αυθεντικό, αλλά είναι η δική τους αυθεντική παραλλαγή.

β) το μουσικό γεγονός: το μάθημα της μουσικής μπορεί κάθε φορά να γίνει ένα μουσικό γεγονός. Επιδίωξή μας δεν είναι μια αυθεντική μουσική εκτέλεση στην τάξη, αλλά να δημιουργήσουμε ένα μουσικό γεγονός, που δίνει νόημα στο τραγούδι, στην κίνηση, τη γλωσσική έκφραση, και στις γνώσεις των παιδιών για κάθε πολιτισμό. Μία πολύ σημαντική έννοια στη σύγχρονη παιδαγωγική που συνδέεται με το μουσικό γεγονός ή το βίωμα είναι η εμπειρία· στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν στοχεύουμε μόνο σε γνώσεις, δεξιότητες, ψυχαγωγία, ή συναισθήματα, αλλά σε εμπειρίες που επιτυγχάνονται με το συνδυασμό των παραπάνω στο πλαίσιο της βιωματικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

γ) η έννοια του τόπου: καθώς τα παιδιά διδάσκονται τραγούδια στην πρωτότυπη γλώσσα, έρχονται σε επαφή με διαλέκτους, με γλώσσες, μουσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μαθαίνουν ομοιότητες και διαφορές για διάφορους τόπους και πολιτισμούς. Έτσι έρχονται πιο κοντά στην έννοια της τοπικής παράδοσης, ή μέσω της δικής τους παράδοσης αναπτύσσουν τις δυνατότητες να κατανοούν και άλλες.

Επίλογος

Πρότασή μας είναι ότι το μοντέλο που παρουσιάστηκε διασφαλίζει μία καλύτερη σχέση με τις μουσικές παραδόσεις (ελληνικές και άλλων λαών) μέσα από τη διαπολιτισμική διδασκαλία-μάθηση, με σεβασμό στην προφορικότητα, τη διαφορετικότητα και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή. Καθώς στην εποχή μας η κατανόηση του άλλου είναι μεγάλη ανάγκη, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μία πολύ επίκαιρη και αναγκαία πρόταση στη μουσική εκπαίδευση κάθε λαού. Θεωρούμε ότι το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να εισάγει τις μουσικές παραδόσεις των λαών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας με μια σύγχρονη και βιωματική διάσταση, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν την ποικιλία των μουσικών τους κόσμων, να κατανοήσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν με άλλους συνομήλικους και άτομα άλλων ηλικιών, να μάθουν να συνεργάζονται. Έτσι ελπίζουμε ότι καλλιεργείται ο σεβασμός στον άλλο, στο κάθε τι διαφορετικό που υπάρχει γύρω μας, καθώς αυτός είναι ο απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικότητας και της μόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Anselmi, P., Dionysiou, Z., Epelde, L. A., Etmektsoglou, I., & Pieridou Skoutella, A. (in press). *Early Childhood Music Education in the Mediterranean; Raising children's musicality, evaluating music learning and raising teachers' preparation*. Erasmus+ K2, Nicosia: C.C.R.S.M.

Blacking, J. (1987). *A Commonsense View of All Musics: Reflection on Percy Grainger's Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blacking, J. (1995). *Music, Culture and Experience: Selected Papers of John Blacking*. Chicago: The University of Chicago Press.

Blaukopf, K. (1992). *Musical Life in a Changing Society* (Trans. David Marinelli). Oregon: Amadeus Press.
Bohlman, P. V. (1988). *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington: Indiana University Press.
Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, *21*, 16-30.
Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Oxford: Oxford University Press.
Campbell, P. S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H., & Wiggins, T. (Eds.) (2005). *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press Ltd. & Queensland Conservatorium Research Centre (QCRC), Griffith University.
Caraveli, A. (1982). The Song Beyond the Song: Aesthetics and Social Interaction in Greek Folksong. *Journal of American Folklore, 95,* 129-158.
Cohen, S. (1994). Identity, Place and the 'Liverpool Sound'. In M. Stokes (Ed.). *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place* (pp. 117-34). Oxford: Berg.
Cowan, J. (1990). *Dance and the Body Politic in Northern Greece*. Princeton: Princeton University Press.
Dionyssiou, Z. (2002). *Use and function of Greek traditional music in music schools of Greece*. Unpublished doctoral dissertation. Institute of Education University of London.
Ewbank, A. J., & Papageorgiou, F. T. (1997). *Whose Master's Voice? The Development of Popular Music in Thirteen Cultures*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
Fairbairn, H. (1994). Changing Contexts for Traditional Dance Music in Ireland: The Rise of Group Performance Practice. *Folk Music Journal, 6,* 566-599.
Finnegan, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music-making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.
Kwami, R. M. (2001). Music education in and for a pluralistic society. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 142-155). London: Routledge/Falmer.
Laing, D. (1986). The Music Industry and the "Cultural Imperialism" Thesis. *Media, Culture and Society, 8,* 331-341.
Lord, A. B. (1991). *Epic Singers and Oral Tradition*. Ithaca: Cornell University Press.
Lord, A. B. (1995). *The Singer Resumes the Tale*. Ithaca: Cornell University Press.
Lord, A. B. (2000). *The Singer of Tales* (2nd edition). Cambridge USA: Harvard University Press.
Lundquist, B., & Szego, C. K. (Eds.) (1998). *Musics of the world's cultures*. Perth, Australia: Callaway.
Magrini, T. (1998). Improvisation and Group Interaction in Italian Lyrical Singing. In B. Nettl with M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 169-198). Chicago: The University of Chicago Press.
Miralis, Y. (2006). Clarifying the Terms "Multicultural," "Multiethnic," and "World Music Education" through a Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 24,* 54-66.

Myers, H. (2001). Ethnomusicology: II Pre- 1945. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 10, pp. 353-359). London: Macmillan.

Negus, K. (1996). *Popular Music in Theory: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.

O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, *23*(3), 191-203.

Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. (μτφρ.-επιμ. Κ. Χατζηκυριάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Pegg, C. (2001). Folk music. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 9, pp. 63-67). London: Macmillan.

Rice, T. (1994). *May It Fill Your Soul: Experiencing Bulgarian Music*. Chicago: The University of Chicago Press.

Richerme, L. K. (2013). Nomads with maps: Musical connections in a glocalized world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *12*(2), 41-59.

Robinson, D. C., Buck, E. B., & Cuthbert, M. (1991). *Music at the Margins: Popular Music and Global Cultural Diversity*. Newbury Park: Sage.

Stokes, M. (Ed.) (1994). *Ethnicity, Identity and Music: The Social Construction of Place*. Oxford: Berg.

Stone, R. M. (1982). *Let the Inside be Sweet: the Interpretation of Music Event among the Kpelle of Liberia*. Bloomington: Indiana University Press.

Stone, R. M., & Stone, V. L. (1981). Event, Feedback, and Analysis: Research Media in the Study of Music Events. *Ethnomusicology, 25,* 215-225.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

Volk, T. M. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Oxford: Oxford University Press.

Wade, B. C. (2004). *Thinking musically: Experiencing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press.

Wallis, R., & Malm, K. (1984). *Big Sounds from Small People*. London: Constable.

Γερμανός, Δ., & Λιάπη, Μ. (Επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δογάνη, Κ. (2015). Ήχος και τόπος ως εμπειρία μάθησης για το παιδί. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*, (σσ. 378-390). Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Κακανά, Δ. (2015). "Οικοδομώντας" προσωπικούς χώρους και τόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ. 108-119). Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Σηφάκης, Γ. Μ. (1988). *Για μια ποιητική του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ευθυμίου, Α. (2016). Η αισθητική εμπειρία ως δημιουργική αντίδραση μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας. 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. 186-199). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η αισθητική εμπειρία ως δημιουργική αντίδραση μέσα από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας

Αυγούστα Ευθυμίου
Υποψήφια Διδάκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
avgoustae@hotmail.com

Περίληψη
Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε για την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάζεται εδώ, προτείνει η αισθητική εμπειρία να συνοδεύεται και από πρακτική δράση δημιουργικής εμπειρίας και έκφρασης των συναισθημάτων που προκαλούνται και των εννοιών που γίνονται αντιληπτές. Αυτό υποστηρίζεται ότι θα μπορούσε να αναπτύξει την ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα και να κάνει την εμπειρία πιο πλούσια και απολαυστική. Η αισθητική εμπειρία είναι μια φυσική και αναγκαία εμπειρία για τα παιδιά και ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια αισθητική εμπειρία ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή τους την εμπειρία. Μέσα από την έρευνα δράσης διαφαίνεται η ανάγκη για διδακτικές εφαρμογές όπου η αισθητική εμπειρία είναι μια δημιουργική εμπειρία έκφρασης. Το γεγονός ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφέρουν αυτό που αντιλήφθηκαν και ένιωσαν, σε μια νέα μορφή τέχνης, έδωσε σε αυτά τη δυνατότητα για ακόμα πιο προσεχτική παρατήρηση των αισθητικών στοιχείων των έργων, να ανακαλύψουν ακόμα και νέους τρόπους έκφρασης αλλά και να δουν με κριτική ματιά, και να εκτιμήσουν τα έργα τέχνης, τα δικά τους αλλά και των άλλων.

Λέξεις κλειδιά: αισθητική εμπειρία, δημιουργική αντίδραση, αντίληψη, αντίδραση, έκφραση.

Efthimiou, A. (2016). Aesthetic experience as creative reaction through the application of teaching approaches based on the combination of music and visual art. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 186-199). Thessaloniki: GSME.

Aesthetic experience as creative reaction through the application of teaching approaches based on the combination of music and visual art

Avgousta Efthimiou
PhD Candidate, Ionion University
avgoustae@hotmail.com

Abstract
The study presented here suggests the aesthetic experience to be accompanied by practical, creative reaction and expression of emotions and meanings perceived. The implementation of the teaching approaches took into consideration the claims that aesthetic experience is natural, normal and necessary for children and based on opinions considering that the aim of education and specifically of aesthetic education must be, children to use the knowledge and emotions caused from an aesthetic experience, to express and transmit that experience, creatively through their own work. That is considered to increase child's sensitivity to art form and could make the aesthetic experience more enjoyable and richer. The experimental program has been implemented for three months and the examination of its influence on children's creative and aesthetic work has been based on qualitative methods of research. The findings of the action research showed that the fact that children were asked to convey what it understood and felt, in a new art form, gave them the opportunity for more careful observation of the aesthetic elements of projects, and even discover new ways of expression, but also to see with review look, and appreciate works of art, their own and others.

Keywords: aesthetic experience, creative reaction, perception, reaction, expression

Εισαγωγή

Η αντίδραση κάποιου σε μια εμπειρία μπορεί να είναι ένας δείκτης της αντίληψής του. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί στο μάθημα των Μαθηματικών αντιδρά σε μια ερώτηση /πρόβλημα λέγοντας την απάντηση και εξηγώντας το γιατί, δείχνει το πόσο καλά αντιλήφθηκε το πρόβλημα. Με τον ίδιο τρόπο σε μια αισθητική εμπειρία η αντίδραση κάποιου σε ένα αντικείμενο μπορεί να είναι δείκτης της αισθητικής του αντίληψης. Επομένως η αντίληψη ενός έργου τέχνης μπορεί να φανεί μέσα από την αντίδραση που θα έχει κάποιος.

Ένα υψηλό επίπεδο αισθητικής αντίληψης χωρίς αντίδραση δεν οδηγεί απαραίτητα στην αισθητική εμπειρία. Ο Gardner (1973/1994) επισημαίνει ότι η καλλιτεχνική (αισθητική) αντίληψη δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι το άτομο προσδιορίζει με ακρίβεια αυτό που ο δημιουργός του έργου τέχνης ήθελε να επικοινωνήσει. Το έργο τέχνης θα περιέχει, θα περικλείει πολλούς υπαινιγμούς και αυτός που το παρατηρεί ή το ακούει πρέπει να προσεγγίσει αυτά τα νοήματα, ανεξαρτήτως από αυτά που επιδίωκε ο ίδιος ο καλλιτέχνης. Η Dissanayake (1988/2002) διακρίνει δύο είδη ικανοποίησης, την εκστατική αντίδραση μέσα από αισθησιακές, ψυχολογικές ιδιότητες σε ένα έργο τέχνης και την αισθητική αντίδραση στους χειρισμούς των κωδικών ή σε μοτίβα προσδοκιών μέσα σε αυτό. Για την ίδια, η αισθητική αντίδραση είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης ενώ η εκστατική αντίδραση δημιουργείται από μια εντύπωση.

Η αισθητική αντίληψη αφορά μια πράξη που εμπλέκει το άτομο στις εκφραστικές ιδιότητες ενός αντικειμένου. Όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές, εκφραστικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, έχουμε συνύπαρξη διαφορετικών συμπεριφορών: αναγνώρισης, ανάκλησης, διαφοροποίησης, ένταξης, σύγκρισης, διάκρισης, σύνθεσης και άλλων. Αυτές οι συμπεριφορές δεν κατονομάζονται από το άτομο αλλά περνούν από το μυαλό ως διαδικασίες (Reimer, 1970/1989). Η αντίληψη και η γνώση για ένα αντικείμενο που παρατηρεί ή ακούει κάποιος είναι το μέσο για να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. Για παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητό το συναίσθημα το οποίο προκαλεί η μουσική, αλλά και τι είναι αυτό μέσα στο κομμάτι που προκαλεί αυτά τα συναισθήματα, χρειάζεται γνώση για το αντικείμενο. Αυτή η γνώση βοηθά το άτομο να κρίνει το έργο αισθητικά (Fletcher, 1987/1991).

Η αισθητική εμπειρία, όπως υποστηρίζεται, είναι μια φυσική και αναγκαία εμπειρία για τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας. Στα πρώτα τραγούδια που τραγουδούν τα παιδιά, αντιλαμβάνονται το περίγραμμα της μελωδίας, το πώς πάει ο ρυθμός, και νιώθουν την εκφραστικότητα των τραγουδιών, όπως και ένας μουσικολόγος που είναι απορροφημένος σε μια συμφωνία του Beethoven. Η διαφορά είναι ο βαθμός της αισθητικής εμπειρίας. Ο ρόλος της αισθητικής εκπαίδευσης είναι να επηρεάσει αυτό το βαθμό, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών (Reimer, 1970/1989). Η Campbell (2002) μέσα από έρευνες της υποστηρίζει ότι τα παιδιά "χρησιμοποιούν" τη μουσική για διάφορους σκοπούς στις διάφορες κουλτούρες τους και διαπιστώνει 9 λειτουργίες της μουσικής στις ζωές των παιδιών: Συναισθηματική έκφραση· **Αισθητική απόλαυση**· Ψυχαγωγία· Επικοινωνία· Σωματική αντίδραση· Ενδυνάμωση της προσαρμογής σε κοινωνικές νόρμες· Ισχυροποίηση θρησκευτικών λειτουργιών· Συνέχεια και σταθερότητα της κουλτούρας· και Ενσωμάτωση, ολοκλήρωση της

κοινωνίας. Η Campbell δεν προτείνει αυτές τις λειτουργίες αναπτυξιακά, αλλά τονίζει την ποικιλία στις χρήσεις της μουσικής στις ζωές των παιδιών όλων των ηλικιών.

Σκοπός της έρευνας

Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε για την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε προτείνει την αισθητική εμπειρία να συνοδεύεται και από πρακτική δράση δημιουργικής εμπειρίας και έκφρασης των συναισθημάτων που προκαλούνται και των εννοιών που γίνονται αντιληπτές. Η διαμόρφωση των διδακτικών εφαρμογών στηρίχτηκε σε απόψεις που θεωρούν ότι ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια αισθητική εμπειρία ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή την εμπειρία. Αυτό είναι που θα κάνει την εμπειρία πιο πλούσια. Όπως αναφέρει και ο Bruner (1960) η μάθηση δεν πρέπει μόνο να μας παίρνει κάπου, αλλά πρέπει να μας επιτρέπει αργότερα να πάμε και πιο πέρα πιο εύκολα. Ο Gardner (1973/1994) επισημαίνει ότι η ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα γίνεται πολύ πιο ξεκάθαρη μέσα από τα δικά τους έργα παρά μέσα από τις αντιλήψεις έργων άλλων καλλιτεχνών. Η αντίληψη ενός έργου τέχνης ως μια μορφή επικοινωνίας μετατρέπει την εμπειρία σε μια γεμάτη νόημα μάθηση, όταν το άτομο ενεργά φτιάχνει κάτι και βρίσκει νόημα μέσα από την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας. Σημασία έχει το παιδί με αυτά που παίρνει ως ερεθίσματα, και αντιλαμβάνεται, να μπορεί να δημιουργεί κάτι νέο, στον ίδιο ή σε άλλο τομέα.

Η έρευνα, επίσης, βασίστηκε στην άποψη ότι όταν η μουσική διδασκαλία προσεγγίζεται μέσα από ένα πιο ολιστικό με συσχετισμούς πρίσμα, οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να αναπτύξουν μουσική σκέψη και να πάρουν μουσικές αποφάσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί κατανοώντας τη μεγαλύτερη εικόνα τούς κάνει πιο ικανούς να έχουν τη βάση για να πάρουν αποφάσεις και να συλλάβουν νέες ιδέες (Wiggins & Espeland, 2012). Όπως υποστηρίζει και ο J. Shepherd (2009) "ζούμε σε ένα "συνδεδεμένο" κόσμο, όπου η απομόνωση δεν είναι ούτε καλή αλλά ούτε και βιώσιμη και αυτό πρέπει να το εκμεταλλευτούμε στη μουσική παιδαγωγική" (σ. 111).

Αυτό μπορεί να συμβεί πολύ πιο εύκολα όταν τα μαθήματα ή τα αντικείμενα μοιράζονται κοινά στοιχεία ή κάποια παράλληλα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η μουσική με τη ζωγραφική ή η μουσική με την κίνηση και γενικά οι τέχνες μεταξύ τους. Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν τις πολύτιμες μουσικές και γνωστικές πληροφορίες που δίνουν τα παιδιά μέσα από τις αναπαραστάσεις τους μέσα από σχέδιο, ζωγραφική, κιναισθητική ή λεκτική περιγραφή των μουσικών γεγονότων. Η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων και κιναισθητικών χειρονομιών από τα παιδιά, ως αντιληπτικές μεταφορές αυτού που βίωσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης είναι θέμα πολλών μελετών (Cohen, 1980· Sims, 1985, στο Kerchner, 2000). Όπως εισηγήθηκαν οι Pugh, Hicks και Davis (1997), «Οι μεταφορές ξεκινούν από την εμπειρία, όχι με λόγια. Μπορούμε να δούμε, να ακούσουμε, να ακουμπήσουμε, να γευτούμε, να μυρίσουμε χωρίς να χρησιμοποιήσουμε καθόλου λόγια. Αναζητώντας μεταφορές στην παρατήρηση και την εμπειρία είναι ο ανθρώπινος τρόπος μας να βρίσκουμε νόημα στον κόσμο» (στο Kerchner, 2000, σ. 47). Έτσι, μπορεί, μη λεκτικές αντιδράσεις, όπως είναι η οπτική αναπαράσταση, η κιναισθητική αντίδραση στη μουσική, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση, να είναι πιο αποτελεσματικές.

Μεθοδολογία

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα 24 Μαθημάτων, το οποίο αφορούσε εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο συνδυασμό μουσικής και εικόνας μέσα από δραστηριότητες συνδυασμού μουσικής ακρόασης με ζωγραφική και παρατήρησης εικόνων ή ζωγραφικών έργων με μουσικό αυτοσχεδιασμό. Το πειραματικό πρόγραμμα, όπως διαμορφώθηκε, εφαρμόστηκε σε Ε' τάξη Δημοτικού σχολείου, σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από 15 μαθητές, 9 κορίτσια και 6 αγόρια. Η ομάδα συμμετείχε στις μουσικές δραστηριότητες δύο φορές την εβδομάδα. Οι δραστηριότητες ήταν διάρκειας 40 περίπου λεπτών (όση και η διδακτική ώρα στο πλαίσιο του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος).

Κύριος στόχος των μαθημάτων ήταν η δημιουργική και η εκφραστική αντίδραση των παιδιών στη μουσική ή σε μια εικόνα ή σε ένα έργο τέχνης, να αποτελεί μια προέκταση της αισθητικής τους αντίληψης. Στόχος ήταν τα παιδιά να βιώσουν την αισθητική εμπειρία τους μέσα από δημιουργική εμπειρία έκφρασης, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν μέσα από την τέχνη.

Στα μαθήματα που έγιναν επιδίωξη ήταν:

- τα παιδιά μέσα από την ακρόαση συγκεκριμένων μουσικών αποσπασμάτων να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπαραστήσουν εικαστικά τις εικόνες που προέκυπταν στη φαντασία τους.
- η ζωγραφική να διεγείρει τη φαντασία των παιδιών ώστε να εκφραστούν δημιουργικά και να αναπαραστήσουν μέσα από το μουσικό αυτοσχεδιασμό αυτά που παρατήρησαν ή αντιλήφθηκαν.

Επισημαίνεται ότι ήταν πολύ σημαντικό και αποτέλεσε απαραίτητο στόχο στη διεξαγωγή των μαθημάτων:

- η προσεκτική μουσική ακρόαση από τα παιδιά
- η γνωριμία τους με τα μουσικά έργα μέσα από μουσικές δραστηριότητες που αφορούσαν έννοιες, όπως ο ρυθμός, η μελωδία, η φόρμα και η χροιά των μουσικών οργάνων.
- η προσεκτική παρατήρηση των ζωγραφικών έργων αλλά και εικόνων, όπου γινόταν μαζί με τα παιδιά ανάλυση των στοιχείων τους.

Τα μουσικά και ζωγραφικά έργα επιλέχτηκαν με σκοπό να διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών, ούτως ώστε μέσα και από τη δική μου καθοδήγηση να μπορέσουν να εκφραστούν δημιουργικά. Έγινε προσπάθεια ώστε τα θέματα των καλλιτεχνικών έργων να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Επιδιώχθηκε επίσης να έρθουν τα παιδιά σε επαφή και με είδη τέχνης ξένα προς αυτά, με στόχο να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν το διαφορετικό για αυτά. Θεωρήθηκε σημαντικό να δοθούν για μουσική ακρόαση και παρατήρηση, έργα διαφορετικά μεταξύ τους και από διαφορετικές εποχές. Σημαντικό επίσης ήταν τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία για ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούσαν το συνδυασμό μουσικής και εικόνας. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται περιεκτικά τα μαθήματα του πειραματικού προγράμματος.

Μάθημα 1

ήχων από το περιβάλλον
β) Αναγνώριση και γραπτή περιγραφή

Μάθημα 2ο: **α)** Ακρόαση ηχογραφημένων ήχων από το περιβάλλον (καταιγίδα & δάσος)
β) Ζωγραφική

Μάθημα 3

τάξης.

Μάθημα 4

από φύση.
β) Αυτοσχεδιασμός –Ηχοεικόνα.

Μάθημα 5

Καρναβάλι των Ζώων, του Saint-Saens, το απόσπασμα *Ενυδρείο (Aquarium)*.
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 6

Καρναβάλι των Ζώων, του Saint-Saens, το απόσπασμα *Το Εμβατήριο των Λιονταριών*.
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 7

έργο *Εικόνες από μια Έκθεση,* του Modest Mussorgsky, το απόσπασμα *Ballet of the Unhatched Chicks* (Το Μπαλέτο των ανεπώαστων κοτόπουλων).
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 8

Εικόνες από μια Έκθεση, του Modest Mussorgsky, το απόσπασμα *Samuel Godenberg and Schmuyle*.
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 9

έργο *Ma mere l' oye,* του Maurice Ravel, το απόσπασμα *The Fairy Garden* (Ο Νεραϊδίσιος Κήπος).
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 10

Ηχοεικόνα ενός Νεραϊδίσιου Κήπου με βάση τις ζωγραφιές των παιδιών από το 9

Μάθημα 11

και στη ζωγραφική.
β) Μουσική Ακρόαση.
γ)Παρατήρηση Ζωγραφικών έργων.

Μάθημα 12

ζωγραφικών έργων του Monet *Water Lilies* και *Japanese Bridge*.
β)Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.

Μάθημα 13

έργο του Claude Debussy *Nocturnes,* το απόσπασμα *Nuages*.
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 14

έργου του V. Van Gogh *Starry Night*.
β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.

Μάθημα 15

έργο *The Planets (Οι Πλανήτες),* του Holst, τα αποσπάσματα *Mars- The Bringer of War (Άρης-Ο Θεός του Πολέμου),* και *Neptune-The Mystic (Ποσειδώνας-Ο Μυστικιστής)*.
β) Ζωγραφική.

Μάθημα 16

Εξπρεσιονισμού – Αναφορά στην εποχή που δημιουργήθηκε.
β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.

Μάθημα 17

από τη δημιουργία γραφικών και μουσικών αναπαραστάσεων.

Μάθημα 18

έργο του Webern *Six Pieces for Orchestra op.6* τα αποσπάσματα I και III**.**
β) Γραφική αναπαράσταση με βάση το ύφος, την πορεία της μουσικής.

Μάθημα 19

έργο του Gunther Schuller *Studies on Themes of Paul Klee,* το μουσικό απόσπασμα *Twittering Machine.*
β) Ζωγραφική.
γ) Παρατήρηση του ζωγραφικού έργου του Paul Klee *Twittering Machine*.

Μάθημα 20

φωνητικών ήχων.
β) Φωνητική εκτέλεση γραφικής παρτιτούρας.

Μάθημα 21

από κρουστά όργανα τάξης.
β) Εκτέλεση στα κρουστά όργανα τάξης, γραφικής παρτιτούρας.

Μάθημα 22

έργου του V. Kandinsky *Κίτρινο, Κόκκινο, Μπλε*.
β) Μουσικός Αυτοσχεδιασμός.

Μάθημα 23

του Varese *Ηλεκτρονικό Ποίημα.*
β) Δημιουργία γραφικής παρτιτούρας.

Μάθημα 24

των παιδιών για το πρόγραμμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Γενικά οι έρευνες δράσης βασίζονται κυρίως σε δεδομένα παρατήρησης και συμπεριφορικά δεδομένα (Cohen & Manion, 1980/1994). Έτσι πραγματοποιήθηκε διαρκής αξιολόγηση κάθε παιδιού, που βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς τους κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων από όπου προέκυψαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν:

- αξιολόγηση και ημερολόγια κάθε μαθήματος
- βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων
- σχόλια των παιδιών σε κάθε μάθημα, και στο τέλος των μαθημάτων.

Επίσης συλλέχθηκαν:

- οι ζωγραφιές και τα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες της μουσικής ακρόασης και
- οι ηχογραφήσεις των μουσικών αυτοσχεδιασμών της ομάδας.

Τα στοιχεία αυτά βοήθησαν στην εξέλιξη της μεθοδολογίας και κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης αλλά και στα συμπεράσματα που πρόεκυψαν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία ακολουθούν. Όπως υποστηρίζεται, σε μια έρευνα δράσης είναι καλό κατά τη διάρκεια της, ανά τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθείται η διαδικασία με διάφορους μηχανισμούς όπως ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων ώστε η επακόλουθη ανάδραση (ensuing feedback) να τύχει όσο γίνεται, αλλαγών, μετατροπών, προσαρμογών που θα βοηθήσουν την ίδια τη διαδικασία εκείνη τη στιγμή και όχι μόνο αργότερα σε μελλοντική περίπτωση (Cohen & Manion, 1980/1994). Η έρευνα δράσης προσφέρει τη δυνατότητα για μια συστηματική και κυκλική διαδικασία όπου η εμπειρία εξελίσσεται σε μάθηση, όπου ο ερευνητής καλλιτέχνης ή παιδαγωγός μπορεί να αναλογιστεί τις παιδαγωγικές του εφαρμογές (Burnard, 2009).

Αποτελέσματα

Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Παρακάτω ακολουθεί ένα μικρό δείγμα των αποτελεσμάτων:

- **Δημιουργία ιστορίας**

Σημαντικό είναι ότι αρκετές φορές η μουσική διέγειρε τη φαντασία τους και δεν περιορίστηκαν σε μια απλή περιγραφή της μουσικής που άκουγαν αλλά παρουσίασαν μια ιστορία μέσα από τις ζωγραφιές τους. Ακόμα και όταν μέσα από τη μουσική δεν παρουσιαζόταν ένα πρόγραμμα ή μια ιστορία, τα παιδιά φαντάζονταν μία και προσπαθούσαν να την αποτυπώσουν στις ζωγραφιές τους. Αλλά και στην παρατήρηση ζωγραφικών έργων όπου δεν αναπαρίσταται μια ιστορία, τα παιδιά φαντάστηκαν μια και προσπάθησαν να την αποδώσουν μέσα από ομαδικό μουσικό αυτοσχεδιασμό. Για παράδειγμα**,** στο ζωγραφικό πίνακα του V. Van Gogh *Starry Night,* τα στοιχεία του έργου όπως οι καμπυλόσχημες φόρμες που γίνονται αστέρια στον ουρανό, οι πινελιές που μετατρέπονται σε κορυφές κυπαρισσιών, τα γεωμετρικά σχήματα σε αντίθεση με τις καμπύλες φόρμες που αποδίδουν την αρχιτεκτονική ενός χωριού, διέγειραν τη φαντασία των παιδιών ώστε να αυτοσχεδιάσουν στα κρουστά

όργανα τάξης. Η Σ. περιέγραψε τις γραμμές στον ουρανό *σαν άνεμο*. Ενώ η Κ. είπε: «μπορεί να είναι ένας δρόμος που βγαίνει σε ένα παλάτι ψηλά στον ουρανό». Ο Ν. ρώτησε που είναι το παλάτι. Η Α. είπε ότι «μπορεί να είναι μέσα στα άσπρα σύννεφα» και κάποιοι συμφώνησαν.

Γενικά στο μάθημα αυτό υπήρξε καταιγισμός ιδεών και μέσα από τις προτάσεις των ίδιων των παιδιών δημιουργήθηκε ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός που ξεκινάει με μια ήρεμη νύχτα σε ένα χωριό (παίζουν όλοι απαλά τα όργανα τους). Ξαφνικά ακούγεται το ρολόι του χωριού. *Η ώρα είναι 3 π.μ. (καμπάνες και ζήλιες) και τότε ένας δρόμος στον ουρανό ανοίγει.....* (κυκλικό σύρσιμο με το χέρι στη μεμβράνη του ταμπούρλου). *Ένας βασιλιάς κατεβαίνει για να πάρει τις νεράιδες πάνω μαζί του* (τύμπανο και ντέφι ρυθμικά σαν βάδισμα) *και πέφτει νεραιδόσκονη από τον ουρανό* (glockenspiel, κουδουνάκια). *Ο βασιλιάς φτάνει στη γη και μια καμπάνα ακούγεται να σημάνει τον ερχομό του. Ο δρόμος για το παλάτι, ανοίγει ξανά* (τύμπανο όπως πριν). *Οι νεράιδες ανεβαίνουν μαζί με τον βασιλιά ψηλά στο ουράνιο παλάτι τους* (μελωδία στο μεταλλόφωνο και τα υπόλοιπα όπως πριν όταν κατέβαινε ο βασιλιάς). *Φτάνουν όλοι στο παλάτι και χτυπάνε την πόρτα για να ανοίξει* (χτυπήματα στο τύμπανο).

- **Μουσικό ύφος**

Σημαντικό στοιχείο της αισθητικής εμπειρίας των παιδιών ήταν η ικανότητα τους να αντιληφθούν το μουσικό ύφος και το γιατί τους προκαλούσε συγκεκριμένα συναισθήματα, να τα χαρακτηρίσουν, να τα περιγράψουν λεκτικά και στη συνέχεια να τα αναπαραστήσουν μέσα από μια εικαστική μορφή ενός χαρακτήρα ή ζώου.

Για παράδειγμα στο μουσικό απόσπασμα *Νεραϊδένιος Κήπος* από το έργο *Ma Mere l' oye* του Ravel όλα τα παιδιά προσπάθησαν μέσα από τη ζωγραφιά τους να φανεί αυτή η ήρεμη, μαγική ατμόσφαιρα που είχε και το μουσικό κομμάτι και αντιλήφθηκαν και οι ίδιοι. Τα παιδιά περιέγραψαν τη μουσική που άκουσαν ως «απαλή», «αλλιώτική», «ήρεμη», «απαλή», «μαγική». Ενώ κάποια παιδιά σχολίασαν ότι στη ζωγραφιά τους δε θα ταίριαζε το μαύρο χρώμα γιατί θα «αγρίευε την εικόνα» όπως υποστήριξαν. Η κάθε ομάδα πέρα από τα συνηθισμένα που μπορεί να έχει ένας κήπος, πρόσθεσε με αισθητική άποψη και δημιουργικότητα κάποια στοιχεία για να αποδώσει τη μαγεία του. Ζωγράφισαν νεράιδες, πινελιές ασημί μέσα στο νερό (*μαγικό*), γλάρους πολύχρωμους, ουράνιο τόξο από το οποίο πέφτει χρυσή βροχή.

Στο μουσικό απόσπασμα *Nuages* του Claude Debussy βλέπουμε σύννεφα και κάστρο πάνω σε ένα ουρανό. Κάποια παιδιά παρόλο που δεν ζωγράφισαν σύννεφα, παρατηρήθηκε ότι παρέμειναν στο ύφος του έργου ζωγραφίζοντας ένα πολύχρωμο αερόστατο που κινείται αργά στον ουρανό όπως και τα σύννεφα, ή σε άλλη περίπτωση πολύχρωμα μπαλόνια.

- **Στοιχείο Μουσικής φόρμας**

Αρκετές φορές τα παιδιά προσπάθησαν να δείξουν στη ζωγραφιά τους στοιχεία της μουσικής φόρμας. Όπως για παράδειγμα όταν άκουσαν το μουσικό απόσπασμα *το Εμβατήριο των Λιονταριών* από το *Καρναβάλι των Ζώων.* Στη ζωγραφιά του Π. η κίνηση και το περπάτημα του λιονταριού (α΄ θέμα) στο μουσικό απόσπασμα φαίνεται από τις πατούσες του Λιονταριού. Ενώ ο βρυχηθμός του (β΄ θέμα) φαίνεται από ένα πεντάγραμμο με νότες και το σύμβολο του Δυνατά (forte). Σημαντική λεπτομέρεια είναι το κόκκινο χαλί, αφού όπως υποστήριξε ο Π. "είναι ο βασιλιάς των ζώων" και η θέση πάνω ψηλά όπου το λιοντάρι έχει σταματήσει για να

μουγκρίσει. Ενώ πιο κάτω είναι τα πουλιά, «οι πιστοί υπήκοοι του λιονταριού», όπως είπε.

- **Αισθητική αντίληψη των εκφραστικών στοιχείων των έργων**

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αποδώσουν τα συναισθήματα και το ύφος των δύο μουσικών αποσπασμάτων από το έργο του Webern *Six Pieces for Orchestra* μόνο με γραμμές, σχήματα και χρώματα, χωρίς να κάνουν χρήση εικονικής αναπαράστασης, η πλειοψηφία των παιδιών το κατάφεραν. Το κάθε παιδί χρησιμοποίησε τα σχήματα, τα χρώματα με το δικό του μοναδικό τρόπο, προσπαθώντας έτσι να δείξουν τι αντιλήφθηκαν. Υπήρχαν κοινά στοιχεία μεταξύ τους όπως χρώματα αλλά ο κάθε ένας τα χρησιμοποίησε με διαφορετικό τρόπο. Είναι σημαντικό επίσης που μέσα στις ζωγραφιές τους, υπάρχει το στοιχείο της εξέλιξης όπως και στη μουσική.

Η Κ. χρησιμοποίησε μόνο μαύρο χρώμα στις γραμμές και τα σχήματα που σχεδίασε. Ανάμεσα σε αυτές συμπεριέλαβε μαύρα δάκρυα. Το μαύρο χρώμα το δικαιολόγησε και της φαινόταν απόλυτα φυσιολογική η χρήση του αφού ο συνθέτης ήταν λυπημένος. Όπως είπε στη συζήτηση που κάναμε, επειδή δεν είναι μόνο λύπη το συναίσθημα που ένιωθε ο συνθέτης, πρόσθεσε και άλλες γραμμές και σχήματα πέρα από τα δάκρυα. Όπως εξήγησε έκανε δύο ειδών γραμμές, απαλές και πιο έντονες. «Οι έντονες γραμμές είναι πιο δυνατές» όπως είπε, (όπως και η μουσική) «και δείχνουν ότι κάτι κακό θα συμβεί». «Ενώ οι πιο απαλές είναι όταν ο ίδιος ετοιμάζεται για αυτό που θα γίνει».

Η Ε. χρησιμοποίησε εκτός από το μαύρο χρώμα, και μπλε. Όταν την ρώτησα γιατί, μου είπε ότι «θεωρεί το μπλε λυπημένο και ψυχρό χρώμα». Ξεκίνησε την ζωγραφιά της με γραμμές απαλές, διακεκομμένες σε διάφορες κατευθύνσεις για να δείξει όπως είπε την αγωνία, που παρακάτω γίνεται πιο έντονη, όπως φαίνεται και από τις γραμμές και τα σχήματα τα οποία σχεδίασε. Στα σημεία που ο συνθέτης νιώθει μεγαλύτερη αγωνία σχεδίασε τελείες. Όλη η ζωγραφιά γενικά, δείχνει ένταση, έτσι όπως φαινόταν να νιώθει και ο ίδιος ο συνθέτης. Κάτω αριστερά όμως υπάρχει ένα μαύρο κομμάτι με μπλεγμένες μεταξύ τους γραμμές. Μας εξήγησε ότι αυτό δείχνει ότι έχει πεθάνει πια η μαμά του και είναι όλα μονότονα και στάσιμα (όπως και το σχήμα), και ο ίδιος δεν έχει διάθεση να κάνει κάτι.

Επίλογος

Ο στόχος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της αισθητικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί ένα έργο τέχνης ώστε να εκφράσουν και να μεταδώσουν δημιουργικά αυτή την εμπειρία τους. Αυτό θα μπορούσε να κάνει την εμπειρία πιο πλούσια και απολαυστική. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μαθαίνουν να δημιουργούν κι όχι μόνο να θαυμάζουν τα έργα των προγόνων τους. Όπως επισημαίνει και ο Gardner (1973/1994), η ευαισθησία των παιδιών σε μια καλλιτεχνική φόρμα γίνεται πολύ πιο ξεκάθαρη μέσα από τα δικά τους έργα παρά μέσα από τις αντιλήψεις έργων άλλων καλλιτεχνών. Ένα έργο τέχνης έχει νόημα όταν μπορεί να συνδεθεί με άλλα έργα τέχνης, ιδέες και γεγονότα (Parsons, 2002, στο Colwell, 2009).

Το γεγονός ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να μεταφέρουν αυτό που αντιλήφθησαν και ένιωσαν, σε μια νέα μορφή τέχνης, έδωσε σε αυτά τη δυνατότητα για ακόμα πιο προσεχτική παρατήρηση των αισθητικών στοιχείων των έργων, να ανακαλύψουν ακόμα και νέους τρόπους έκφρασης αλλά και να δουν με κριτική ματιά, και να εκτιμήσουν τα έργα τέχνης (μουσικά και εικαστικά), τα δικά τους αλλά και των άλλων.

Μέσα στα πλαίσια της αισθητικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι μπορούμε να έχουμε, όχι μόνο αισθητική αντίληψη της τέχνης, αλλά και αντίδραση σε αυτήν και των στοιχείων της, μέσα από δημιουργία/πράξη. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά είναι δυνατόν να βιώσουν τις έννοιες (δομικές και εκφραστικές) μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και μέσα από τη δημιουργική έκφραση να καλλιεργήσουν αισθητικές απόψεις που θα τους οδηγήσουν στο μέλλον και σε αισθητικές εκτιμήσεις.

Βιβλιογραφία

Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*, USA: Harvard University Press.

Burnard, P. (2009). Rethinking the imperatives. In P. Burnard & S. Hennessy, S. (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 3-12), Dordrecht, Netherlands: Springer.

Campbell, P. S. (2002). The musical cultures of children. In L. Bresler & C. Marme Thompson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (pp. 57-69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cohen L., & Manion L. (1980/1994). *Research Methods in Education,* 4th edition, New York: Routledge.

Colwell, R. (2009). An Expanded Research Agenda for Music Education. In T. Regelski & T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times, Guiding Visions for Practice* (pp. 139-148). London: Springer.

Dissanayake, E. (1988/2002). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.

Fletcher P. (1987/1991). *Education and Music.* Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1973/1994). *The Arts and Human Development,* New York: BasicBooks, a division of Harper Collins Publishers, Inc.

Kerchner, J. L. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 146*, 31-49.

Reimer, B. (1970/1989). *A Philosophy of Music Education,* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2nd Edition.

Shepherd, J. (2009). Breaking Through Our Own Barriers. In T. Regelski & T. Gates, (Eds.), *Music Education for Changing Times, Guiding Visions for Practice* (pp. 111-121). London: Springer.

Wiggins, J., & Espeland, M. (2012). Creating in Music Learning Contexts. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (pp. 341-360). Oxford: Oxford University Press.

Ζεπάτου, Β. (2016). Η διαμόρφωση της φιλοσοφίας, σκοπών, αξόνων και κριτηρίων για τη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων και του Οδηγού Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». 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. 200-210). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διαμόρφωση της φιλοσοφίας, σκοπών, αξόνων και κριτηρίων για τη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων και του Οδηγού Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»

Βασιλική Ζεπάτου
Καθηγήτρια Μουσικής ΠΕ 16.01, Μουσικό Σχολείο Αλίμου
vzepatou@sch.gr

Περίληψη
Στο πλαίσιο της υλοποιούμενης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» του Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ε.Σ.Π.Α. (2007-2013), εκπονήθηκαν για τα Μουσικά Σχολεία νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής και Οδηγός Εκπαιδευτικού (Ο.Ε.) για το Πιάνο. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τη φιλοσοφία, τους σκοπούς, τους άξονες και τα κριτήρια όπως διαμορφώθηκαν στο θεωρητικό καθοδηγητικό πλαίσιο που εκπονήθηκε για τη σύνταξη των Π.Σ. και του Ο.Ε. Πιάνου. Αναφέρεται στα δεδομένα, στις παραμέτρους και τις αρχές που ελήφθησαν υπόψη, στις αναγκαιότητες εκσυγχρονισμού του περιεχόμενου της σπουδής του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, στα καινοτόμα στοιχεία που εισήχθησαν και στη δόμηση (μοντελοποίηση) των Π.Σ. και του Ο.Ε. Στόχος είναι η προσέγγιση του διέποντος αξιακού πλαισίου να συμβάλει στον επιδιωκόμενο μουσικό γραμματισμό μέσα από τα νέα αυτά στοιχεία-εργαλεία διδασκαλίας του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα σπουδών, υποχρεωτικό πιάνο, πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής, θεωρητικό πλαίσιο

Zepatou, V. (2016). Shaping the philosophy, objectives, key elements and criteria for developing the Music School curricula for Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective in Junior High School and the Piano Teacher's Guide in the "New School (21st Century School) – New Curriculum" Project. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 200-210). Thessaloniki: GSME.

Shaping the philosophy, objectives, key elements and criteria for developing the Music School curricula for Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective in Junior High School and the Piano Teacher's Guide in the "New School (21st Century School) – New Curriculum" Project

Vasiliki Zepatou
Music Educator, Music High School of Alimos
vzepatou@sch.gr

Abstract
The "New School (21st century School) – New Curriculum" Project, implemented by the Institute of Educational Policy (I.E.P.) as part of the N.S.R.F. (2007-2013) Operational Programme "Education and Lifelong Learning", encompassed the development of new curricula for Music Schools including the subjects: Compulsory Piano (C.P.C.) and Piano as an Instrumental Elective (E.P.C.) and also a Piano Teacher's Guide (P.T.G.). This presentation focuses on the underlying philosophy, objectives, key elements and criteria as lain out in the guiding document for developing the new Piano Curricula and Teacher's Guide. It refers to facts, parameters and principles taken into account, the necessity for revising piano-study content in Music Schools, innovations introduced and the structure (modeling) of the curricula and the P.T.G. It aims at the understanding of the governing values framework, so that the later may contribute to promoting music literacy as intended through the new elements/tools for piano teaching in Music Schools.

Keywords: curriculum, compulsory piano, piano as an instrumental elective, theoretical framework.

Εισαγωγή

Το 2010 άρχισε η υλοποίηση της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και συνεχίστηκε από το διάδοχο φορέα του, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Η Πράξη αποσκοπεί «στην εκπόνηση νέου προγράμματος σπουδών (ΠΣ) προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Σχολείου» (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση», 2010).

Στις 21.12.2011 εντάχθηκε στην Πράξη η εκπόνηση αναμορφωμένων ή νέων προγραμμάτων σπουδών, εργαλείων διδακτικών προσεγγίσεων (Οδηγών Εκπαιδευτικού) και νέου εκπαιδευτικού υλικού για τα Μουσικά μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου των Μουσικών Σχολείων (Μ.Σ.) (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση», 2011) με βούληση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και κατόπιν της από 15-2-2011 Πρότασης της Καλλιτεχνικής Επιτροπής (Κ.Ε.) Μουσικών Σχολείων (βάσει των Πράξεων: αρ. 9/11-1-2011, Θέμα 4 και αρ. 14/15-2-2011, Θέμα 2) και των σχετικών ενεργειών του Π.Ι.

Οι δράσεις για τα Μ.Σ. προχώρησαν το 2014 και 2015 με καθυστέρηση οφειλόμενη στην κατάργηση του Π.Ι. και στην ίδρυση και λειτουργία του Ι.Ε.Π. με το Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118 Α΄). Ενδιάμεσα, η Κ.Ε. των Μ.Σ. επιδίωξε την επίσπευση υλοποίησης των δράσεων και λόγω νεότερων δεδομένων και επακόλουθων αλλαγών του ωρολογίου προγράμματος των Μ.Σ. υπέβαλλε εισηγήσεις συμπλήρωσης και επικαιροποίησης της αρχικής από 15-2-2011 Πρότασης με τις Πράξεις: αρ. 66/16-1-2012, Θέμα 3, αρ. 70/20-2-2012, Θέμα 10 με τελική την με αρ. 101/8-10-2012, Θέμα 20 (Καλλιτεχνική Επιτροπή, 2012).

Μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος (Ι.Ε.Π., 2014α), δημιουργήθηκε Μητρώο Αξιολογητών των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό (Ο.Ε.) για τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια. Απ΄αυτό επελέγησαν ειδικοί επιστήμονες/εμπειρογνώμονες ως προς τρία Θεματικά Πεδία: Ευρωπαϊκή Μουσική, Παραδοσιακή Μουσική και Μουσικά Όργανα. Για το πεδίο των Μουσικών Οργάνων Μουσικών Γυμνασίων, επιλέχθηκαν έξι ειδικοί επιστήμονες/εμπειρογνώμονες Αξιολογητές και ο Συντονιστής τους (Α.Μ.Ο.). Προχώρησαν οι σχεδιασμοί για τέσσερις μουσικές ειδικεύσεις των Μ.Σ.: πιάνο, κιθάρα, βιολοντσέλο και φλάουτο(Ι.Ε.Π., 2014β). Δύο εκ των Α.Μ.Ο. είχαν ειδίκευση στο Πιάνο.

Ανατέθηκε στους Α.Μ.Ο. η δημιουργία θεωρητικού καθοδηγητικού πλαισίου για τους εκπονητές των Π.Σ. και των Ο.Ε. καθώς και η αξιολόγηση των Π.Σ. και Ο.Ε. Έτσι εκπόνησαν το κείμενο εργασίας με τίτλο: *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του θεματικού πεδίου 'Μουσικά Όργανα' σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων- δεξιοτήτων – ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον εκπαιδευτικό με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*(Χρυσοστόμου κ.ά., 2015). Το κείμενο αυτό θα αναφέρεται συντομογραφικά ως Γ.Φ.Σ.Μ.Ο.

Σκοπός

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση και συζήτησητης διαμόρφωσης της φιλοσοφίας και των σκοπών, αξόνων και κριτηρίων για τη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου (Υ.Π.) και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής (Π.Α.Ο.Ε.) των Μουσικών Σχολείων και του Οδηγού Εκπαιδευτικούγια το Πιάνο που περιλαμβάνονται Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. Αναδεικνύει ζητήματα και παραμέτρους που ελήφθησαν υπόψη και λειτουργεί αφορμητικά για τις επακόλουθες εισηγήσεις της στρογγυλής τράπεζας που εστιάζουν σε γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των νέων Π.Σ. και του Ο.Ε. Πιάνου, ώστε να ανιχνευθεί το διαμεσολαβούμενο θεωρητικό καθοδηγητικό πλαίσιο σε αυτά και να αναπτυχθεί προβληματισμός γύρω από τον επιδιωκόμενο γραμματισμό της διδασκαλίας του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

Μεθοδολογία

Ακολουθείται μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση με περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων βάσει της ερμηνευτικής μεθόδου αλλά και της κριτικής ανάλυση λόγου, η οποία αντιμετωπίζει το λόγο ως μία σύνθεση αποτελούμενη από την κοινωνική πρακτική, την κατασκευή, διανομή και κατανάλωση του κειμένου και το ίδιο το κείμενο (Μπονίδης, 2004: 142-143).

Ο Tyler (1949) θέτει την εκπαιδευτική και κοινωνική φιλοσοφία ως υπόβαθρο, με αξίες αποτιμώμενες ως σημαντικές να αποτελούν οδηγό για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των σπουδών, τη λειτουργία των σχολείων και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο Eisner (2002) έχει επισημάνει τη μη πληθώρα ερευνών για τη διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και ότι αυτά πρέπει να αξιολογηθούν προ εφαρμογής τους στην τάξη για να εκτιμηθεί η διδακτική τους αξία ενώ ο Swanwick (2003) θεωρεί απαραίτητη τη διάκριση και αξιολόγηση των curricula Μουσικής ως προς τη φιλοσοφία τους, τα εξέχοντα ή αποκλίνοντα χαρακτηριστικά τους, τις προτεινόμενες πρακτικές κ.ά. (Κοκκίδου, 2009: 1-5).

Οι παραπάνω ισχυρισμοί αφορούν το αναλυόμενο εγχείρημα. Τα νέα Π.Σ. και Ο.Ε. Πιάνου εδράζονται σε μία γενική εκπαιδευτική πολιτική (curriculum policy making) και ανάπτυξη του προγράμματος (generic curriculum development) όπως τέθηκε μέσα από την Πράξη του «Νέου Σχολείου». Οι Α.Μ.Ο., στηριζόμενοι στις γενικότερες αρχές του «Νέου Σχολείου», διαμόρφωσαν ένα ολοκληρωμένο αξιακό σύστημα για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων και την εκπόνηση και αξιολόγηση των νέων Π.Σ. και Ο.Ε, με εξειδίκευση για κάθε όργανο.

Οι Α.Μ.Ο. έθεσαν πλήθος ερωτημάτων και ερεύνησαν και αξιοποίησαν δεδομένα, παραμέτρους και αρχές που κατέταξαν σε τέσσερις πυλώνες:

Α. Θεσμικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων,

Β. Όραμα, αρχές και υλοποίηση της Πράξης του «Νέου Σχολείου»,

Γ. Διεθνή πρότυπα γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων και πλαίσια ανάπτυξης μουσικής εκπαίδευσης και

Δ. Διαπιστωμένη εμπειρία και εκφάνσεις λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων και της μουσικής εκπαίδευσης γενικότερα (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 1-6).

Χαρακτηριστικά στοιχεία που ελήφθησαν υπόψη για το Πιάνο είναι:

- Το ωρολόγιο πρόγραμμα των Μ.Σ. με μία διδακτική ώρα εβδομαδιαία Υ.Π. στο

Γυμνάσιο και την Α΄ τάξη Λυκείου και, για το Π.Α.Ο.Ε., δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαία στο Γυμνάσιο και μία διδακτική ώρα εβδομαδιαία στο Λύκειο

- Ο χαρακτηρισμός του Υ.Π. ως μάθημα Ομάδας Β΄ (δευτερεύον) ενώ του Π.Α.Ο.Ε. ως μάθημα Ομάδας Α΄ (πρωτεύον)
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα Πιάνου των Μ.Σ της υπ΄ αρ. Γ2/3100/8.5.1995 Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) και της υπ΄ αρ. 68092/Γ7/12-6-2009Υ.Α.
- Οι αρχές του «Νέου Σχολείου» που αποσκοπούν σε Π.Σ. ανοικτό, ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο, συνεκτικό, διαθεματικό, βιωματικό και παιδαγωγικά διαφοροποιημένο που καλλιεργεί συνεργατικούς, αυτοκατευθυνόμενους και άλλους τρόπους μάθησης ώστε οι νέοι να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να διαπαιδαγωγηθούν ως ενεργοί πολίτες της ελληνικής ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινωνίας
- Η Σύσταση του 2006 περί των οκτώ βασικών ικανοτήτων της δια βίου μάθησης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006)
- Τα προγράμματα (syllabus) Πιάνου έγκριτων φορέων διαφόρων χωρών: Australian Music Examinations Board, Associated Board of the Royal Schools of Music (Ηνωμένο Βασίλειο), Trinity College London κ.ά.
- Οι παράμετροι της διδασκαλίας πιάνου στα Μ.Σ. όπως: ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού, δυνατότητα μελέτης του οργάνου από τους μαθητές, χαρακτηριστικά μαθητών που μαθαίνουν πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής κ.ά. (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 1-18)

Οι Α.Μ.Ο.,με κατ΄ιδίαν συναντήσεις και εξ αποστάσεως ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και κειμένων, εργάστηκαν στο προκαθορισμένο από την Πράξη διάστημα από 19/12/2014 έως 19/1/2015 και κατέθεσαν το ζητούμενο κείμενο εργασίας (Γ.Φ.Σ.Μ.Ο.).

Ευρήματα και Αποτελέσματα

Η διάρθρωση του κείμενου: Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. απεικονίζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Διάρθρωση του κειμένου Γ.Φ.Σ.Μ.Ο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1.	Εισαγωγή
2.	Παρουσίαση και ανάλυση των 4 πυλώνων, μελετούμενων ερευνητικών δεδομένων και διαπιστώσεων εξειδικευμένων ερευνών για τα ελληνικά Μ.Σ. Διατύπωση γενικών αρχών διδασκαλίας μουσικών οργάνων και γενικών στόχων του μαθήματος του Ατομικού Οργάνου Επιλογής στα Μ.Σ.
3.	Σκοποί, άξονες, αρχές και τα κριτήρια σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών εξειδικευμένα για: Πιάνο, Κιθάρα, Βιολοντσέλο και Φλάουτο.
4.	Άξονες και κριτήρια σύνταξης των Οδηγών Εκπαιδευτικού για τα Μουσικά Όργανα
5.	Βιβλιογραφία.

Τα κεφάλαια 1, 2, 4 και 5 αφορούν από κοινού τα τέσσερα μουσικά όργανα ενώ το 3ο εξειδικεύεται για κάθε όργανο.

Ορίστηκε η ανάπτυξη των Π.Σ. να γίνει σε έξι ετήσια και διαδοχικά επίπεδα σπουδών που δεν αντιστοιχούν απαραίτητα στις σχολικές τάξεις φοίτησης, προς κάλυψη της ατομικής προόδου τόσο αρχαρίων όσο πιο προχωρημένων μαθητών. Αναθεωρήθηκε, επομένως, το επίπεδο διάρκειας διδακτικού τριμήνου του αναλυτικού προγράμματος του 1995 για λόγους παιδαγωγικούς και λειτουργικούς (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 9, 11-12). Αυτό συνάδει και με τα προγράμματα (syllabus) άλλων χωρών που μελετήθηκαν.

Το Υ.Π. και το Π.Α.Ο.Ε. αποτελούν δύο ξεχωριστά μαθήματα. Δημιουργήθηκαν αντίστοιχα δύο διακριτά προγράμματα σπουδών με ταύτιση ως προς τη δομή τους και τη θεώρηση των έξι επιπέδων αλλά με διαφοροποίηση ως προς το γενικό σκοπό τους και την έμφαση στις αναπτυσσόμενες γνώσεις και δεξιότητες. Διαφοροποιημένες σπουδές πιάνου συναντήθηκαν άλλωστε και σε syllabus άλλων χωρών (Trinity College London, 2014· New Zealand Music Examinations Board).

Στο Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. ορίστηκαν οι σκοποί αντίστοιχα ως εξής:

«Ο Σκοπός του μαθήματος του Υποχρεωτικού Πιάνου είναι η γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας έτσι ώστε το όργανο να αποτελεί μέσο μουσικής έκφρασης και αναδημιουργίας καθώς και γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία του/της μαθητή/μαθήτριας σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με την παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, τον πειραματισμό με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής του/της δημιουργικότητας και της αγάπης για τη μουσική.

Ο Σκοπός του μαθήματος του Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής στο Μουσικό Σχολείο είναι η εμβάθυνση στο σκοπό και τους στόχους του Υποχρεωτικού Πιάνου έτσι ώστε να επεκτείνει και να συμπληρώσει τη γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας του πιάνου σε διασύνδεση με τη λειτουργία του οργάνου ως εργαλείο για την ευρύτερη μουσική παιδεία του μαθητή σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, πειραματισμό με τον ήχο και ανάπτυξη της προσωπικής του δημιουργικότητας και της αγάπης για τη μουσική.» (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 12). Πρόθεση ήταν μία πιο ολοκληρωμένη θεώρηση των δύο μαθημάτων σε σχέση με τη διατύπωση του γενικού σκοπού στα αναλυτικά προγράμματα πιάνου του 1995 και 2009.

Ορίστηκε τα νέα Π.Σ. να αποτελούνται από: Α) Εισαγωγή και Β) Κύριο μέρος με την κοινή για κάθε επίπεδο πινακοποιημένη δομή που αναπτύσσεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Δομή του Π.Σ. για ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ ΠΙΑΝΟ ή ΠΙΑΝΟ ως ΑΤΟΜΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ χ (όπου χ=1,…6: επίπεδο) (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 13-16)

ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ ΓΝΩΣΕΩΝ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΙΦΟ-ΡΩΝ	**ΣΤΟΧΟΙ**	**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: ΚΛΙΜΑΚΕΣ, ΑΡΠΙΣΜΟΙ, ΣΥΓΧΟΡΔΙΕΣ, ΜΟΥΣΙΚΑ ΕΡΓΑ, ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ & ΜΕΣΑ**	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**
χ.1 Μουσική Ανάγνωση και Τεχνική του πιάνου	Ο μαθητής επιδιώκεται: χ.1.1 Να … χ.1.2 Να … κ.ο.κ.	χΥΠ1 Υποχρεωτικό περιεχόμενο: χΥΠ1:Κλίμακες, αρπισμοί, συγχορδίες χΥΠ1.1 …… χΥΠ1.2 …… κ.ο.κ χΥΠ2: Μουσικά έργα χΥΠ2.1 Ομάδα Α (Σπουδή): …… χΥΠ2.2 Ομάδα Β (Πολυφωνικό/ προκλασικό έργο): …… χΥΠ2.3 Ομάδα Γ (Έργο κλασικής ή μετέπειτα περιόδου): …… κ.ο.κ χΥΠ3: Εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (primavista): …… χΥΠ4: Δραστηριότητες ανάπτυξης συμπληρωματικών/υποστηρικτικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο πιάνο: ΠΔ1: Συμπληρωματικές Μουσικές Γνώσεις: ……. ΠΔ2: Αυτοσχεδιασμός και δημιουργία στο πιάνο: …….. ΠΔ3: Μουσική Σύμπραξη: ……. χΕΔΜ: Ενδεικτικές δραστηριότητες και μέσα: χΕΔΜ1..... χΕΔΜ2..... κ.ο.κ.	χΑ1Διαμορφωτική αξιολόγηση …… χΑ2 Ελάχιστες απαιτήσεις ύλης: …… χΑ3 Τελική ετήσια αξιολόγηση: χΑ3.1 …… χΑ3.2 …… χΑ3.3 ……. χΑ3.4 …….
χ.2 Άρθρωση, Ήχος, και Προσωδία	Ο μαθητής επιδιώκεται: χ.2.1 Να … χ.2.2 Να … κ.ο.κ.		
χ.3 Μουσική τεχνοτροπία και ερμηνεία	Ο μαθητής επιδιώκεται: χ.3.1 Να … χ.3.2 Να … κ.ο.κ.		
χ.4 Σύνδεση με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, επιστήμες και τέχνες και με την κοινωνία	Ο μαθητής επιδιώκεται: χ.4.1 Να …. χ.4.2 Να … κ.ο.κ.		
χ.5 Μουσική δημιουργικότητα και σύμπραξη	Ο μαθητής επιδιώκεται: χ.5.1 Να … χ.5.2 Να … κ.ο.κ.		

Το παραπάνω μοντέλο βασίστηκε σε γενικότερες οδηγίες του Ι.Ε.Π. για την οργάνωσή του σε4 στήλες και στο κείμενο: Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. περιγράφονται λεπτομερώς όλα τα στοιχεία της παραπάνω δομής.Για διευκόλυνση των συντακτών των Π.Σ. και του Ο.Ε., λόγω «σφιχτού» χρονοδιαγράμματος εργασιών, αναπτύχθηκε ολοκληρωμένο πρότυπο του Π.Σ. Υ.Π. για το Επίπεδο 3. Επίσης στο κείμενο: Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. αναλύθηκαν διαφορές μεταξύ των Π.Σ.Υ.Π. και Π.Α.Ο.Ε., καθώς και

ενδεικτικοί τρόποι ανάπτυξης της πρακτικής εξερεύνησης της μουσικής και της δημιουργικότητας στο πιάνο (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 12-28).

Στο Π.Σ. οι πέντε Οργανωτές (1η στήλη) ομαδοποιούν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναπτύσσουν την ικανότητα του μαθητή να παίζει πιάνο. Ο κάθε Οργανωτής αναλύεται ανά επίπεδο σε επιμέρους στόχους (2η στήλη) οι οποίοι υλοποιούνται -διακριτά αλλά και διαπλεκόμενοι - μέσα από το Περιεχόμενο (3η στήλη) του επιπέδου που διακρίνεται σε τέσσερις ενότητες Υποχρεωτικού Περιεχομένου ενώ παράλληλα προσδιορίζεται τι θα αξιολογηθεί και πως στην Αξιολόγηση (4η στήλη). Ζητούμενο είναι τα Π.Σ. να ενεργούν ως «λειτουργικά συστήματα» για τη δημιουργία ενός πολυδιάστατου μουσικού γραμματισμού όσον αφορά το πιάνο.

Εισήχθησαν αναμορφωμένα και καινοτόμα χαρακτηριστικά σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα πιάνου του 1995 και 2009,τα οποία συνάδουν με σύγχρονες και θεμελιωμένες θεωρήσεις για τη μουσική ανάπτυξη και τη μουσική εκπαίδευση όπως τη συγκεκριμενοποίηση στόχων μουσικών δεξιοτήτων βάσει της αναπτυξιακής ψυχολογίας, τα συστατικά της μουσικής συμπεριφοράς του Regelski και το μοντέλο των παραμέτρων μουσικής εμπειρίας του Swanwick (Hargreaves, [1986-2001]2004· Sloboda & Davidson, 1996). Έτσι, η φιλοσοφία των νέων Π.Σ. εκφαίνεται στα εξής:

- Να προσδιορίζονται δύο αυθύπαρκτα Π.Σ. για τα δύο μαθήματα: Υποχρεωτικό Πιάνο και Πιάνο ως Ατομικό Όργανο Επιλογής, που ωστόσο μπορούν να λειτουργούν αλληλένδετα.
- Να αναδεικνύεται στην πινακοποιημένη δομή η διασύνδεση όλων των στοιχείων των Π.Σ. και η αρίθμηση των στοιχείων να διευκολύνει την αναφορά/παραπομπή τους στον Ο.Ε. Πιάνου και στην εκπαιδευτική πράξη γενικότερα.
- Να υπάρχει πληρέστερη και λεπτομερέστερη περιγραφή μαθητοκεντρικών στόχων ως προς κάθε Οργανωτή και σπονδυλωτή ανέλιξή τους ανά επίπεδο και οι στόχοι να αφορούν γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες, δεξιότητες, την ανάπτυξη αυτονομίας στη μελέτη και τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών.
- Να προσδιορίζεται σε εκτενή ανάλυση το Περιεχόμενο σπουδών κάθε επιπέδου με σπειροειδή ανάπτυξη και ενώ συγκεκριμενοποιούνται στοιχεία, όπως κλίμακες, αρπισμοί κτλ., παράλληλα να εξασφαλίζονται πολλαπλοί βαθμοί ελευθερίας στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, π.χ. τα 8-10 κομμάτια κάθε Ομάδας Μουσικών Έργων είναι ενδεικτικά και λειτουργούν ως «σταθμιστές» (benchmarks) του επιπέδου και όχι ως επιβεβλημένη ύλη.
- Να περιλαμβάνονται ποικίλα έργα πιανιστικού ρεπερτορίου διαφόρων ιδιωμάτων με περισσότερα έργα ελλήνων συνθετών, 20ού και 21ου αιώνα.
- Να αναπτύσσεται η νέα ενότητα Υποχρεωτικού Περιεχομένου 4: «Δραστηριότητες ανάπτυξης συμπληρωματικών/υποστηρικτικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο πιάνο» με 3 Πεδία Δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 2).
- Να προτείνονται ποικίλες ενδεικτικές δραστηριότητες και να δίδεται περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη ενός ολόπλευρα καλλιεργημένου πιανίστα και της δημιουργικότητάς του.
- Να εξασφαλίζεται, μέσω των Οργανωτών, της στοχοθεσίας, των δραστηριοτήτων κ.ά., η πλαισιωμένη (contextual) διδασκαλία του πιάνου σε σχέση τόσο με το περιβάλλον ατομικής, συλλογικής, συμμετοχικής και συνεργατικής μάθησης του

Μουσικού Σχολείου (μαθήματα γενικής, μουσικής και αισθητικής παιδείας) όσο και με την κοινωνική πραγματικότητα και το πολιτισμικό περιβάλλον.
- Να συσχετίζονται όλες οι ενότητες Υποχρεωτικού Περιεχομένου με την αξιολόγηση, παρέχοντας όμως δυνατότητες επιλογής στα εξεταζόμενα αντικείμενα.
- Να ενσωματώνονται άτυπες μορφές μάθησης και ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, ορίστηκε να δημιουργηθεί ένας Οδηγός Εκπαιδευτικού, ενιαίος για το Υ.Π. και το Π.Α.Ο.Ε. Στο κείμενο: Γ.Φ.Σ.Μ.Ο. περιγράφονται οι απαιτήσεις διάρθρωσης, επιστημονικού περιεχόμενου και παρουσίασης του Ο.Ε. Το χαρακτηριστικό του γνώρισμα, σύμφωνα με τις οδηγίες του Ι.Ε.Π., είναι η ύπαρξη προτάσεων διδακτικών σεναρίων με βάση τα νέα Π.Σ. και η διασύνδεσή τους με τα νέα Π.Σ. Ζητήθηκαν από τους Α.Μ.Ο. να δημιουργήσουν τέσσερα έως έξι τέτοια σενάρια για το πιάνο.

Με τη συνέχιση υλοποίησης της Πράξης εκπονήθηκαν από επιλεγμένους ειδικούς επιστήμονες τα Π.Σ. Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής (Φυτίκα κ.ά., 2015) και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πιάνο (Μαρκέα κ.ά., 2015). Κατά τη συγγραφή της παρούσας τα υπό δημοσίευση Π.Σ. τελικά δημοσιεύτηκαν στην υπ΄ αρ. 203617/Δ2/11-12-2015 Υπουργική Απόφαση *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)»* στο ΦΕΚ 2858/τ.Β΄/28-12-2015.

Συμβολή στο πεδίο

Η παρούσα εισήγηση ενημερώνει για το αξιακό πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής των Μουσικών Σχολείων και του Οδηγού Εκπαιδευτικού, ώστε αυτά να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν σε βάθος για μία εποικοδομητική αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς μουσικής αλλά και για να εγείρουν διάλογο, νέες αναζητήσεις και γόνιμο προβληματισμό για τη διδασκαλία του πιάνου. Ο μουσικός γραμματισμός ως προς το πιάνο έχει ειδική βαρύτητα διότι αφορά το μεγαλύτερο αριθμό ωφελούμενων μαθητών στα Μουσικά Σχολεία. Ενδεικτικά, το 2011-12 στα 42 λειτουργούντα Μουσικά Σχολεία οι 6104 των 7555 μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, παρακολουθούσαν το μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου, ενώ οι 746 το Πιάνο ως Ατομικό Όργανο Επιλογής, αποτελώντας την 3η πολυπληθέστερη ομάδα μετά τους 1697 μαθητές κιθάρας και τους 763 μαθητές βιολιού (Καλλιτεχνική Επιτροπή, 2012: 13-14). Η εφαρμογή στην πράξη των νέων Π.Σ. και Ο.Ε. Πιάνου θα καταδείξει τις δυνατότητές τους και κατά πόσο θα ωθήσουν τον εκπαιδευτικό να κάνει τη διδασκαλία και εκμάθηση του πιάνου μία περισσότερο δημιουργική, ελκυστική και αποτελεσματική πορεία μουσικού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). Η Σύσταση της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L/394/10 της 30.12.2006. Ανάκτηση από http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962

Ν. 3966/2011 *«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.»* (ΦΕΚ 118/ τ.Α΄/24-5-2011). Αθήνα.

Υ.Α. υπ΄ αρ. Γ2/3100/8.5.1995 *«Αναλυτικό πρόγραμμα πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια»* (ΦΕΚ 424/τ.Β΄/16.5.1995). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)»* (ΦΕΚ 1304/τ.Β΄/ 2.7.2009). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 203617/Δ2/11-12-2015 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια»* (ΦΕΚ 2858/τ.Β΄/28-12-2015). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Hargreaves, D. ([1986-2001] 2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* (Μτφρ. Ε. Μακροπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

New Zealand Music Examinations Board. *NZMEB Piano Syllabus & Performance Piano Syllabus (ed. 3.12.).* Wellington. Ανάκτηση από http://www.nzmeb.org/ syllabuses.

Sloboda, J., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings* (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.

Trinity College London. (2014). *Piano Syllabus- Grade Exams 2015-2017.* London. Ανάκτηση από http://www.trinitycollege.com/resources/ ?id=5912.

Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (2010). *Απόφαση υπ΄ αρ. 11279/28-7-2010 «Ένταξη της Οριζόντιας Πράξης με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης, στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου και στις 2 περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013.».* Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (2011). *Απόφαση υπ΄αρ. 21885/21.12.2011: «1η Τροποποίηση της Οριζόντιας Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών» με κωδικό MIS 295450 στα Επιχειρησιακά Προγράμματα: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».* Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Ι.Ε.Π. (2014α). *Η υπ΄ αρ. 5951/6-6-2014 «Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για τη δημιουργία Μητρώου Αξιολογητών των Προγραμμάτων Σπουδών, των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό και του νέου εκπαιδευτικού υλικού για το Γενικό Λύκειο, τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια.»* (ΑΔΑ: ΒΙΥ0ΟΞΛΔ-ΤΛΑ). Αθήνα.

Ι.Ε.Π. (2014β). *Η υπ΄ αρ. πρωτ. 14738/17-12-2014 Κανονιστική Πράξη με την 19-12-2014 ανακοινοποίηση στο ορθό (ΑΔΑ: 6ΧΙΣΟΞΛΔ-ΞΡΖ)* του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. (Απόσπασμα Πρακτικού 74/15-12-2014) όπως τροποποιήθηκε με την *υπ΄αρ. πρωτ. 15238/29/12/2014 κανονιστική Πράξη (ΑΔΑ: ΨΞ1ΑΟΞΛΔ-6ΑΠ)* του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. (Απόσπασμα Πρακτικού 76/23-12-2014). Αθήνα.

Καλλιτεχνική Επιτροπή. (2012). *Απόσπασμα Πράξης της συνεδρίασης με αρ. 101/8-10-2012 για το Θέμα 20: Προγράμματα Σπουδών Μουσικών Σχολείων*.

Κοκκίδου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκά Μουσικά Προγράμματα Σπουδών: Φιλοσοφικοί Προσανατολισμοί, Τάσεις και Συγκριτική Θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Μαρκέα, Γ., Μανιτάκη, Θ., Μπαμπαλή, Α., & Χαρατσή, Μ. Ι. (2015). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πιάνο (Υποχρεωτικό Πιάνο και Πιάνο ως Ατομικό Όργανο Επιλογής) του Θεματικού Πεδίου: Μουσικά Όργανα Γυμνασίου (Πιάνο) Μουσικών Σχολείων*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Μπονίδης, Κ. (2014). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Φυτίκα, Α., Σπυράκου, Ε., Κολιάδη, Α., Τσομάκου, Γ., & Ντριγκόγια, Β. (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πρόγραμμα Σπουδών Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής του Θεματικού Πεδίου: Μουσικά Όργανα Γυμνασίου (Πιάνο) Μουσικών Σχολείων*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., & Ραφτάκης, Σ. (2015). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου 'Μουσικά Όργανα' σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων, Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αδημοσίευτη εργασία. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Νομοθετικά έγγραφα

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). Η Σύσταση της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L/ 394/10 της 30.12.2006.

Ν. 3966/2011 *«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής,Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.»* (ΦΕΚ 118/ τ.Α΄/24-5-2011). Αθήνα.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 203617/Δ2/11-12-2015 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια»* (ΦΕΚ 2858/τ.Β΄/28-12-2015).Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)»* (ΦΕΚ 1304/τ.Β΄/ 2.7.2009). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υ.Α. υπ΄ αρ. Γ2/3100/8.5.1995 *«Αναλυτικό πρόγραμμα πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια –Λύκεια»* (ΦΕΚ 424/τ.Β΄/16.5.1995). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Ζέρβα, Ο. (2016). Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού υλικού με χρήση ελληνικού ρεπερτορίου για προγράμματα ομαδικής εκμάθησης βιολιού σε σχολεία γενικής παιδείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 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. 211-222). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού υλικού με χρήση ελληνικού ρεπερτορίου για προγράμματα ομαδικής εκμάθησης βιολιού σε σχολεία γενικής παιδείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Όλγα Ζέρβα
Καθηγήτρια μουσικής, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
olzerva@gmail.com

Περίληψη
Αν και κατά παράδοση στον Δυτικό κόσμο τα μαθήματα βιολιού πραγματοποιούνται ιδιωτικά, σε ατομικό πλαίσιο, ωστόσο σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ, η ομαδική διδασκαλία των εγχόρδων έχει εφαρμοστεί στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, δίνοντας την ευκαιρία σε περισσότερα παιδιά να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο. Με βάση αυτό το γεγονός, αναρωτιέται κανείς εάν θα ήταν εφικτό να ενταχθούν κάποια στιγμή και στα ελληνικά σχολεία ομαδικά μαθήματα βιολιού, φέρνοντας σε επαφή περισσότερα παιδιά με τα έγχορδα όργανα και εμπλουτίζοντας το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην παρούσα πρόταση δίνεται ο σχεδιασμός για πρόγραμμα ομαδικής εκμάθησης βιολιού και η ανάπτυξη του αντίστοιχου διδακτικού υλικού, βασισμένου σε ελληνικό ρεπερτόριο και στις διδακτικές μεθοδολογίες των Paul Rolland και Shinichi Suzuki. Ο προτεινόμενος σχεδιασμός και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών σε Σχολεία Γενικής Παιδείας, σε Μουσικά Σχολεία, αλλά και σε περιβάλλοντα μη θεσμοθετημένης μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ομαδικά μαθήματα βιολιού, μέθοδος Rolland, μέθοδος Suzuki, ελληνικό ρεπερτόριο

Zerva, O. (2016). Design and development of teaching material, based in Greek repertoire, for violin group teaching programs in Greek secondary education schools. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 211-222). Thessaloniki: GSME.

Design and development of teaching material, based in Greek repertoire, for violin group teaching programs in Greek secondary education schools

Olga Zerva
Music Educator, Secondary Education
olzerva@gmail.com

Abstract
Although violin teaching in the Western world has traditionally been modeled on a one-to-one instruction basis, in several countries such as the UK and the USA, string instruments are being taught in groups, in the context of public education, giving more children the opportunity to learn to play music. Based on this fact, one could conclude that it would be feasible to include violin group lessons in Greek schools, enriching the already existing curriculum. This proposal includes the design of a violin group teaching curriculum and the development of the relevant teaching material based on Greek tunes, and on the didactic methodologies of Rolland and Suzuki. The suggested didactic plan and the relevant material can be included in the existing curricula for high schools, music schools and also non-formal educational environments, such as educational programs offered in communities.

Keywords: violin group teaching, Rolland method, Suzuki method, Greek repertoire

Εισαγωγή

Η εκμάθηση των εγχόρδων οργάνων που ανήκουν στη δυτικοευρωπαϊκή παράδοση, όπως είναι το βιολί, η βιόλα, το βιολοντσέλο και το κοντραμπάσο, είθισται παραδοσιακά στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα να πραγματοποιείται σε ωδεία και μουσικές σχολές με ατομικά μαθήματα (Burt-Perkins & Mills, 2009· Gaunt et al., 2012· Green, 2003· Koopman et al., 2007· Lenon & Reed, 2012· Lay, 2004a· Σαββίδου, 2009· Triantafyllaki, 2005· Triantafyllaki, 2010). Από τα τέλη του 19ου αιώνα όμως, πρωτοεμφανίστηκαν στην Αγγλία πρακτικές ομαδικής εκμάθησης εγχόρδων οργάνων, οι οποίες υιοθετήθηκαν αργότερα στις ΗΠΑ και εφαρμόζονται σήμερα σε αρκετά μέρη του κόσμου, είτε μέσα στα σχολεία, είτε στην ευρύτερη κοινότητα (Adelson, 2000· Cheng & Durrant, 2007· Deverich, 1987· Donald et al., 2012· Grimmet et al., 2010· Murphy et al., 2011· Rickard et al., 2010· Rickard et al., 2012).

Η προοπτική ενσωμάτωσης ομαδικών μαθημάτων οργάνων σε ελληνικά σχολεία γενικής παιδείας της δημόσιας εκπαίδευσης θα έδινε ενδεχομένως σε περισσότερα παιδιά, ακόμα ίσως και σε αυτά που λόγω οικονομικής κρίσης δεν είναι σε θέση να σπουδάσουν σε κάποιο επίσημα θεσμοθετημένο ίδρυμα μουσικής εκπαίδευσης, τη δυνατότητα να ασχοληθούν στην πράξη με τη μουσική και να αποκομίσουν τα οφέλη που αυτή προσφέρει. Τα προγράμματα ομαδικής εκμάθησης εγχόρδων έχουν λειτουργήσει με επιτυχία σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ και υπάρχει για αυτά άφθονο διδακτικό υλικό. Επειδή όμως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή κάποιο διδακτικό υλικό που εφαρμόστηκε με επιτυχία σε μια χώρα δεν μεταφέρεται απαραιτήτως αυτούσιο σε κάποιο άλλο πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Grimmet et al., 2010· Kruger, 1990· Lesniak, 2012), στο παρόν άρθρο προτείνεται η ανάπτυξη του κατάλληλου διδακτικού υλικού για ομαδική εκμάθηση βιολιού σε σχολεία της Ελλάδας και ένας ενδεικτικός σχεδιασμός για πρόγραμμα ομαδικής εκμάθησης βιολιού, στον οποίο θα αξιοποιηθεί το προαναφερθέν διδακτικό υλικό.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα

Θεσμικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο

Στη συνέχεια θα δοθεί το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να λειτουργήσει το προτεινόμενο πρόγραμμα, οι γενικοί παιδαγωγικοί του στόχοι, η μεθοδολογία ανάπτυξης του διδακτικού υλικού και τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή του ρεπερτορίου, η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για τη λειτουργία του προγράμματος και ένα ενδεικτικό παράδειγμα διδασκαλίας τραγουδιού.

Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του προτεινόμενου προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε σχολεία γενικής παιδείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο των *Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων* τα οποία πραγματοποιούνται δύο ώρες εβδομαδιαίως μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014). Πρόκειται για προγράμματα στα οποία είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά μέσα (Σπυροπούλου κ.ά., 2008). Σε αυτά περιλαμβάνονται και τα *Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων* τα οποία έχουν ως στόχο «την ανάδειξη και προώθηση των

στοιχείων του πολιτισμού μας, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών/τριών και τη σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες» (Σπυροπούλου κ.ά., 2008: 201). Στο πλαίσιο των *Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων* είναι δυνατό να υλοποιηθούν «δράσεις και εργαστήρια θεατρικά, μουσικά, χορευτικά και εικαστικά, λέσχες φωτογραφίας και μαθητικές εκδόσεις με θέματα λαογραφικά, πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας και μυθολογίας» (ό.π.: 201).

Πέρα από τα σχολεία γενικής παιδείας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο προτεινόμενος σχεδιασμός για πρόγραμμα ομαδικής εκμάθησης βιολιού και το σχετικό προτεινόμενο διδακτικό υλικό θα μπορούσε επίσης να αξιοποιηθεί στα Μουσικά Σχολεία στο πλαίσιο των μαθημάτων *Μουσικών Συνόλων (Οργανοχρησίας ή άλλου είδους)* (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2013). Θα μπορούσε ακόμα να εφαρμοστεί και σε χώρους όπως είναι τα μουσεία και γενικότερα τα ιδρύματα τεχνών και πολιτισμού, τα οποία, ενώ δεν αποτελούν φορείς επίσημα θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, προσφέρουν ολοένα και συχνότερα προγράμματα σχετικά με αθλητισμό, ζωγραφική, θέατρο κ.ά. που απευθύνονται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, n.d.· Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης, n.d.).

Γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι του προτεινόμενου προγράμματος

Προτού αναφερθούν οι γενικοί στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ομαδικών μαθημάτων βιολιού, πρέπει να διευκρινιστεί ότι βασικός στόχος του δεν είναι να εκπαιδεύσει μελλοντικούς επαγγελματίες, αλλά να καλλιεργήσει στα παιδιά το ενδιαφέρον για την έμπρακτη ενασχόληση με τη μουσική. Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί στόχοι του προτεινόμενου προγράμματος είναι να προσφέρει στους μαθητές:

- τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον πλούτο και την ποικιλία της ελληνικής μουσικής μέσα από την εκμάθηση οργάνου,
- ευκαιρίες για κοινωνική συναναστροφή και συνεργασία με συνομηλίκους τους,
- τις βάσεις για το ορθό παίξιμο του βιολιού,
- ευκαιρίες για ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, μέσα από δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού,
- ευκαιρίες ανάπτυξης της κριτικής τους ικανότητας,
- επιπλέον βιωματικές εμπειρίες μουσικής εκτέλεσης,
- το ερέθισμα να ασχοληθούν με το βιολί και τη μουσική περαιτέρω, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά που είτε δεν τους δίνονται τέτοιου είδους ερεθίσματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα βιολιού σε κάποιο ωδείο.

Η επιρροή των μεθοδολογιών των Paul Rolland και Shinichi Suzuki

Για την ανάπτυξη του προτεινόμενου διδακτικού υλικού μελετήθηκαν οι διδακτικές μεθοδολογίες των Rolland και Suzuki. Οι λόγοι για τους οποίους επελέγησαν οι δύο αυτές μεθοδολογίες είναι οι ακόλουθοι:

- Επηρέασαν τη νεότερη παιδαγωγική του βιολιού (Fanelli, 2001)
- Διέφεραν ριζικά από τις προϋπάρχουσες ως προς την παρουσίαση των στοιχείων της τεχνικής του δοξαριού. Ενώ, δηλαδή, οι μέθοδοι του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα ξεκινούσαν με νότες μεγάλης αξίας χρησιμοποιώντας όλο το μήκος του δοξαριού, κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο για έναν αρχάριο, οι Rolland

και Suzuki ξεκινούσαν με μικρές δοξαριές στο μεσαίο τμήμα του τόξου (Rolland & Mutschler, 1974· Starr, 2000)

- Εστιάζουν στην εκπαίδευση μεγάλου αριθμού παιδιών στο βιολί και όχι μόνο των ιδιαίτερα προικισμένων (Nelson, 1994)
- Το ομαδικό μάθημα κατέχει κεντρικό ρόλο σε αυτές (Rolland & Mutschler, 1974· Starr, 2000). Ο μεν Rolland προόριζε τη διδασκαλία του για ομαδικές τάξεις εγχόρδων, παρά το γεγονός ότι αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και σε ατομικό μάθημα (Fanelli, 2001· Rolland & Colwell, 1966), ο δε Suzuki έδινε μεγάλη σημασία στο ρόλο του ομαδικού μαθήματος, ενώ η μέθοδός του, παρ' ότι ήταν κατά βάση ατομική, χρησιμοποιήθηκε για ομαδική εκμάθηση εγχόρδων σε σχολεία των ΗΠΑ (Brunson, 1969· Lee, 1992· Starr, 2000)

Οι ομοιότητες των μεθόδων των Rolland και Suzuki μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Χρήση μικρού τμήματος του τόξου και πρώιμο κράτημά του στα αρχικά στάδια διδασκαλίας
- Χρήση ηχογραφήσεων του διδακτικού ρεπερτορίου για ακρόαση-μελέτη στο σπίτι
- Τοποθέτηση σημαδιών στην ταστιέρα (σε διαφορετικά σημεία όμως ο καθένας)
- Χρήση οικείων μελωδιών στις μεθόδους τους (παιδικά τραγούδια)
- Έμφαση στην ρυθμική εξάσκηση
- Μάθηση μέσω ακουστικής αλλά και οπτικής μίμησης
- Ο ρόλος του δασκάλου ήταν αυτός του μοντέλου προς μίμηση
- Η απόκτηση ικανότητας στην ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας επόταν της απόκτησης των βασικών κιναισθητικών δεξιοτήτων (Rolland & Mutschler, 1974· Starr, 2000)

Παρόλες τις ομοιότητες οι δύο μεθοδολογίες παρουσιάζουν και αρκετές διαφορές (Rolland, όπως φαίνεται στον Fischbach, 1972). Αναφορικά με την παρουσίαση των στοιχείων της τεχνικής του οργάνου, ο Suzuki θεωρήθηκε εκπρόσωπος της πεπαλαιωμένης Γερμανικής Σχολής Βιολιού ο Rolland, αντιθέτως, έφερε νέα πνοή στη διδασκαλία του οργάνου αξιοποιώντας τις τότε επιστημονικές ανακαλύψεις από το χώρο της φυσιολογίας και των νευροεπιστημών (Nelson, 1994). Πιο συγκεκριμένα, ο Rolland έθετε στη διδασκαλία του τις βάσεις για όλη τη μετέπειτα τεχνική του βιολιού, χρησιμοποιώντας μεγάλες κινήσεις, αλλαγές θέσεων και *pizzicato* αριστερού και δεξιού χεριού από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης (Fischbach, 1972), αλλά και συνδυασμό των δαχτυλοθεσιών I και II (Rolland & Mutchler, 1974). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δαχτυλοθεσία I αντιστοιχεί στις πέντε πρώτες νότες της μείζονος κλίμακας ξεκινώντας από την ανοιχτή χορδή, ενώ η δαχτυλοθεσία II στις πέντε πρώτες νότες της ελάσσονος κλίμακας ξεκινώντας από την ανοιχτή χορδή. Στον Suzuki, από την άλλη πλευρά, οι σύνθετες κινήσεις του βιολιστικού παιξίματος αναλύονταν στις επιμέρους και διδάσκονταν με παύσεις και προετοιμασία, ενώ στα αρχικά στάδια υπήρχε περιορισμός στις χορδές Λα και Μι, στην 1η θέση και στην δαχτυλοθεσία I (Starr, 2000). Άλλες διαφορές των Rolland και Suzuki ήταν ότι η διδασκαλία του πρώτου απευθυνόταν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, από παιδιά μέχρι ενηλίκους, στο πλαίσιο κυρίως του ομαδικού μαθήματος και χωρίς τη γονική συμμετοχή, ενώ η διδασκαλία του Suzuki απευθυνόταν κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο ατομικών μαθημάτων, με πολύ έντονη και

καθοριστική τη γονική συμμετοχή. Επιπλέον, οι *Σπουδές Δράσης (Action Studies)* που ανέπτυξε ο Rolland μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με οποιοδήποτε διδακτικό υλικό· το διδακτικό ρεπερτόριο της μεθόδου Suzuki, αντιθέτως, είναι αυστηρά καθορισμένο.

Αν και η ανάπτυξη του διδακτικού υλικού βασίστηκε στις ομοιότητες των μεθοδολογιών των Rolland και Suzuki, εντούτοις μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στη μεθοδολογία του Rolland, μια και αυτή θεωρήθηκε ως καταλληλότερη για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ομαδικής εκμάθησης βιολιού. Οι κυριότεροι λόγοι για την επιλογή αυτή ήταν ότι στη μέθοδο του Rolland:

- δεν είναι απαραίτητη η γονική συμμετοχή, η οποία στο προτεινόμενο πρόγραμμα είναι δύσκολο να εξασφαλιστεί, μια και αυτό απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου
- η τεχνική του βιολιού παρουσιάζεται με πιο σύγχρονο, βασισμένο σε επιστημονικές μελέτες τρόπο
- το διδακτικό ρεπερτόριο δεν είναι αυστηρά καθορισμένο, συνεπώς οι *Σπουδές Δράσης* μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με το ελληνικό ρεπερτόριο
- η διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές βιολιού οποιασδήποτε ηλικίας, σε αντίθεση με τη μέθοδο Suzuki η οποία ενδείκνυται για μικρότερες ηλικίες

Στο προτεινόμενο διδακτικό ρεπερτόριο, όπως φαίνεται και στο Παράρτημα που ακολουθεί στο τέλος του άρθρου, δημιουργήθηκαν συνοδευτικά μέρη πλάι στις κύριες μελωδίες των τραγουδιών με βάση τις *Σπουδές Δράσης* του Rolland. Παράλληλα, στο Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα τηρήθηκε κατά κανόνα η σειρά παρουσίασης των στοιχείων της τεχνικής του βιολιού, όπως προτείνεται από τον Rolland στο σύγγραμμά του *The teaching of action in string playing: Developmental and remedial techniques* (Rolland & Mutschler, 1974). Εξαίρεση αποτελεί η εκμάθηση της τοποθέτησης του 2ου δαχτύλου η οποία στον Rolland πραγματοποιείται στη χαμηλή και στην ψηλή της θέση ταυτόχρονα, με χρωματική δηλαδή, κίνηση του 2ου δαχτύλου από τη δαχτυλοθεσία I στη δαχτυλοθεσία II, ενώ στον παρόντα σχεδιασμό κρίθηκε προτιμότερο να αποφευχθεί η χρωματική κίνηση στα πρώτα στάδια και να διδαχθούν οι δαχτυλοθεσίες I και II ξεχωριστά, όπως ακριβώς διδάσκονται, δηλαδή, στη μέθοδο Suzuki.

Η δημιουργία συνοδευτικών φωνών, πέρα από το ότι ενσωματώνει τις *Σπουδές Δράσης* του Rolland, οδηγεί σε έναν σπειροειδή τρόπο διδασκαλίας των κομματιών που έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Ο δάσκαλος επανέρχεται αρκετές φορές σε κάθε κομμάτι, για να διδάξει μια καινούρια δεξιότητα μέσα από μια διαφορετική συνοδεία. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές προτού φτάσουν στο σημείο να παίξουν την κύρια μελωδία του τραγουδιού είναι εξοικειωμένοι με αυτή διότι την έχουν προηγουμένως ακούσει και συνοδεύσει αρκετές φορές. Επιπλέον, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό προσφέρει τη δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στο σύνολο αποδίδοντας κάθε φορά τη συνοδεία που είναι σε θέση να εκτελέσουν. Ταυτόχρονα, η απόκτηση των δεξιοτήτων στην τεχνική του οργάνου από τους μαθητές συμβαδίζει με την απόκτηση δεξιοτήτων στην ομαδική εκτέλεση και το παίξιμο σε μουσικό σύνολο.

Επιλογή ρεπερτορίου

Όπως προαναφέρθηκε, για να μπορέσει να έχει επιτυχία ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το αντίστοιχο για αυτό διδακτικό υλικό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό τους οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και η πολιτισμική κληρονομιά του τόπου στον οποίο αυτό πρόκειται να εφαρμοστεί. Αφετηρία, λοιπόν της παρούσας πρότασης είναι ότι, εάν οι *Σπουδές Δράσης* του Rolland, συμπεριλαμβανομένων και των κοινών στοιχείων από τη μεθοδολογία του Suzuki, χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού βασισμένου σε ελληνικό ρεπερτόριο, θα προσφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα διότι:

- οι μαθητές θα γνωρίζουν ακουστικά αυτό που θα κληθούν κάθε φορά να μελετήσουν και να παίξουν, οπότε θα τους είναι πιο εύκολο να το αναπαράγουν
- θα υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και επιπρόσθετο κίνητρο από την πλευρά των μαθητών για το νέο αυτό ρεπερτόριο
- θα υπάρχει δυνατότητα σύνδεσης του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα μουσικής στο σχολείο και χρήσης του συγκεκριμένου υλικού στις σχολικές εκδηλώσεις

Στο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό συμπεριλήφθησαν τραγούδια που ανήκουν στην πολιτισμική παράδοση της Ελλάδας, όπως είναι τα παραδοσιακά (από διάφορες γεωγραφικές περιοχές), τα ρεμπέτικα αλλά και κάποια τραγούδια νεότερων Ελλήνων συνθετών.

Σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής που τέθηκαν, τα επιλεγμένα τραγούδια κρίθηκε σκόπιμο:

- Να έχουν χρονική, γεωγραφική αλλά και αριθμητική ποικιλία, να προέρχονται δηλαδή από διάφορες γεωγραφικές περιοχές και ιστορικές περιόδους της Ελλάδας, να είναι όμως παράλληλα και επαρκή σε αριθμό
- Να έχουν στίχο κατάλληλο για το σχολικό περιβάλλον
- Να περιλαμβάνουν ποικιλία διατονικών κλιμάκων, να αποφεύγεται όμως σε αυτά η χρωματική κίνηση και το τριημιτόνιο
- Να περιλαμβάνουν ποικιλία μέτρων και ρυθμικών σχημάτων
- Να έχουν απλότητα, σαφήνεια και ποικιλία ως προς τη δομή
- Να μπορούν να ενσωματώσουν τις *Σπουδές Δράσης* του Rolland
- Να μπορούν να παιχθούν με τις δαχτυλοθεσίες I και II
- Να περιλαμβάνουν στην αρχή νότες μικρής διάρκειας έτσι ώστε η απόκτηση δεξιοτήτων στον χειρισμό του δοξαριού να ξεκινά με μικρές δοξαριές
- Να δυσκολεύουν σταδιακά, έτσι ώστε η εκμάθηση να πραγματοποιείται από το πιο απλό στο πιο δύσκολο

Οργάνωση μαθημάτων και απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή

Τα μαθήματα στο προτεινόμενο πρόγραμμα προβλέπεται να είναι ομαδικά, να πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα και να διαρκούν 45΄ το καθένα, σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο για τα *Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων* (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014). Μοναδικό κριτήριο για την επιλογή των μαθητών θα είναι η εκδήλωση ενδιαφέροντος για το βιολί, χωρίς να προηγείται οποιοδήποτε τεστ μουσικής δεκτικότητας.

Η αγορά και συντήρηση των οργάνων θα είναι η μοναδική ίσως δαπάνη που θα αναλογεί στους μαθητές για το πρόγραμμα. Άλλη λύση θα ήταν να γίνει από το

σχολείο προσπάθεια εξεύρεσης χορηγιών για την αγορά οργάνων, έτσι ώστε τα όργανα να παραμένουν στην ιδιοκτησία του σχολείου και να παρέχονται στους μαθητές υπό το καθεστώς δανεισμού.

Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, στο πρόγραμμα θα χρησιμοποιηθεί ένας υπολογιστής συνδεδεμένος με ηχεία από όπου θα μπορούν να ακούγονται τα τραγούδια και οι συνοδευτικές τους μελωδίες. Τα τραγούδια είναι καταγεγραμμένα με το λογισμικό *Sibelius* το οποίο δίνει τη δυνατότητα αναπαραγωγής είτε του συνόλου είτε κάθε φωνής ξεχωριστά (Lay, 2004b). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μπορούν να εκτελούν τα διάφορα μέρη των τραγουδιών έχοντας ως οδηγό τα ηχητικά αποσπάσματα, ενώ ο δάσκαλος θα μπορεί να πηγαινοέρχεται και να παρέχει την αναγκαία εξατομικευμένη βοήθεια. Επίσης, το συγκεκριμένο λογισμικό δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής του υλικού σε *mp3* έτσι ώστε να μπορεί να δοθεί στα παιδιά για την ατομική τους μελέτη. Συμπληρωματικά θα δοθεί στους μαθητές και μια λίστα προτεινόμενων ακροάσεων, έτσι ώστε να μπορούν να ακούσουν τα τραγούδια και στην αυθεντική τους εκδοχή.

Στην ατομική τους μελέτη οι μαθητές, με τη βοήθεια ίσως και των γονέων τους, προβλέπεται να κρατούν ημερολόγια μελέτης τα οποία θα ελέγχονται κάθε εβδομάδα από το δάσκαλο. Σε αυτά θα σημειώνεται η χρονική διάρκεια της μελέτης για την κάθε ημέρα και θα δίνονται λεπτομέρειες για το τι ακριβώς μελετήθηκε. Τέλος, στο προτεινόμενο πρόγραμμα δεν θα χρειαστούν αναλόγια διότι αφενός μεν η μάθηση θα πραγματοποιείται χωρίς να είναι αναγκαία η ανάγνωση παρτιτούρας, αφετέρου, όταν χρειαστεί να παρουσιαστεί η παρτιτούρα του κομματιού αυτό μπορεί να γίνει με βιντεοπροβολέα στον πίνακα.

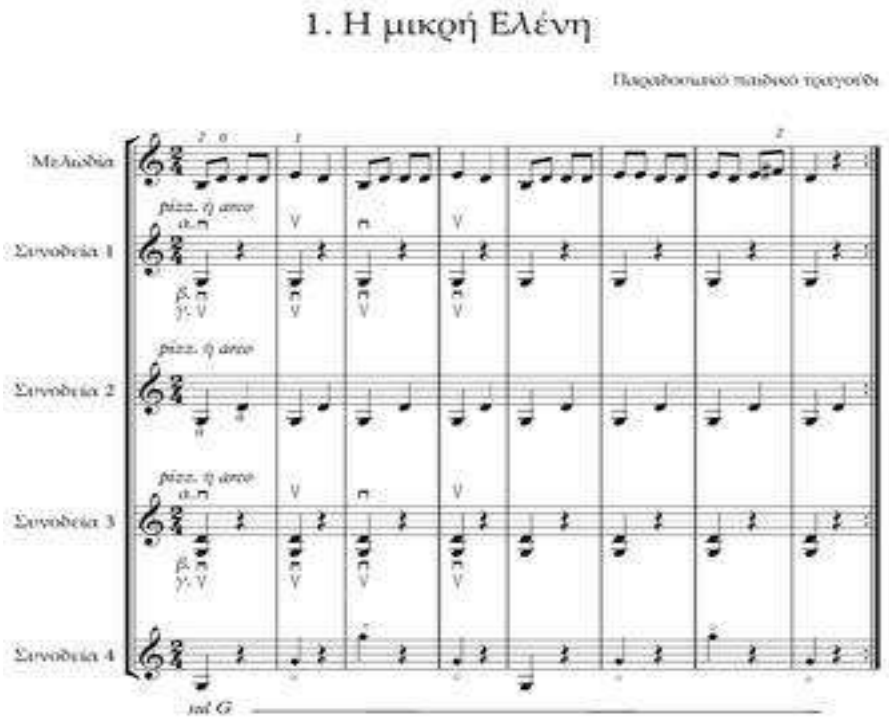
Συμπερασματικά

Τον 21ο αιώνα η τεχνολογική ανάπτυξη από τη μια έδωσε τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ακούν περισσότερη μουσική, από την άλλη οδήγησε στη μείωση της ενεργούς συμμετοχής τους στη μουσική πράξη (Green, 2003). Κατά συνέπεια, μόνο «οι λίγοι ταλαντούχοι είναι εξουσιοδοτημένοι να παράγουν μουσική… και η πλειοψηφία των ανθρώπων έχει στερηθεί τη μουσικότητα που της ανήκει δικαιωματικά εκ γενετής» (Σμολ, 2010: 27-28). Για να μπορέσει να αλλάξει αυτή η κατάσταση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί σε όλα τα παιδιά η δυνατότητα να ασχοληθούν εμπράκτως με τη μουσική και να σχετιστούν με αυτήν και μέσω αυτής. Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθούσε ιδιαίτερα η εισαγωγή προγραμμάτων ομαδικής εκμάθησης οργάνων και η δημιουργία μουσικών συνόλων στα σχολεία παράλληλα με το ήδη υπάρχον μάθημα της μουσικής. Η παρούσα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να συνεισφέρει στις προσπάθειες για εισαγωγή της οργανικής εκπαίδευσης στα σχολεία του Ελλαδικού χώρου, με την ελπίδα ότι αυτή θα οδηγήσει σε αύξηση του αριθμού των παιδιών αλλά και των μελλοντικών ενηλίκων που θα αγαπήσουν και θα ασχοληθούν με τη μουσική σε ερασιτεχνικό, αλλά, γιατί όχι και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Παράρτημα: Ενδεικτικό παράδειγμα διδασκαλίας τραγουδιού

Δίνεται το πρώτο κομμάτι του διδακτικού ρεπερτορίου και ένας ενδεικτικός τρόπος διδασκαλίας του. Το συγκεκριμένο τραγούδι, παρόλο που είναι παιδικό και προορίζεται για παιδιά προσχολικής κυρίως ηλικίας επιλέχθηκε λόγω της

καταλληλότητάς του για την εκμάθηση του βιολιού· παίζεται με τη δαχτυλοθεσία ΙΙ, περιέχει τέσσερις μόνο φθόγγους και απλά ρυθμικά σχήματα με τέταρτα και όγδοα.



Πορεία διδασκαλίας:

Αφού οι μαθητές έχουν αποκτήσει τις βασικές κιναισθητικές δεξιότητες για σωστή στάση και κράτημα βιολιού και δοξαριού, ξεκινούν να παίζουν τη *Συνοδεία 1, 2* και *3*, αρχικά με *pizzicato* αριστερού και δεξιού χεριού, παράλληλα με την κύρια μελωδία η οποία ακούγεται από μια συσκευή αναπαραγωγής ήχου. Αφού έχει επιτευχθεί αυτός ο στόχος από τους μαθητές μπορούν οι ίδιες αυτές συνοδείες σε άλλο μάθημα να παιχθούν με το δοξάρι, είτε σε μία ανοιχτή χορδή *(Συνοδεία 1),* είτε με εναλλαγή δύο ανοιχτών χορδών *(Συνοδεία 2),* είτε σε δύο ανοιχτές χορδές ταυτόχρονα *(Συνοδεία 3).* Στη συνέχεια, σε επόμενη διδακτική ενότητα, μπορεί να αποδοθεί η κύρια μελωδία του τραγουδιού, αρχικά με *pizzicato* δεξιού χεριού και στη συνέχεια με το δοξάρι. Το συγκεκριμένο κομμάτι μπορεί να διδαχθεί αρχικά στη Ρε χορδή και στη συνέχεια να ζητηθεί από τους μαθητές να το μεταφέρουν με το αυτί από άλλη νότα με την ίδια δαχτυλοθεσία (παίζοντάς το, δηλαδή, στις χορδές Λα και Μι και παρατηρώντας τι συμβαίνει με τη θέση του αριστερού και του δεξιού χεριού). Επίσης μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να γίνει μεταφορά του κομματιού από άλλη νότα με άλλους όμως δαχτυλισμούς (ξεκινώντας, για παράδειγμα, από τη νότα Μι με πρώτο δάχτυλο στη Ρε χορδή). Η *Συνοδεία 4* διδάσκεται σε μεταγενέστερο στάδιο, προς το τέλος του έτους με στόχο να εισάγει τους μαθητές στις αλλαγές θέσεων, αρχικά με το παίξιμο αρμονικών. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχουν τοποθετηθεί σημάδια στην ταστιέρα για τις θέσεις των αρμονικών, όπως επίσης και για τη θέση του 1^{ου} και 3^{ου} δαχτύλου στη δαχτυλοθεσία Ι. Η διδασκαλία της κύριας μελωδίας και των συνοδευτικών φωνών πραγματοποιείται μέσω μίμησης. Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει πρόκειται για πολύ απλή στην απομνημόνευση μελωδία και για συνοδείες με ισοκράτες *(Συνοδείες 1, 2* και *3)* ή με απλά *ostinati (Συνοδεία 4).*

Βιβλιογραφία

Adelson, D. (2000). The Merit music program. *International Journal of Music Education, 35*(1), 8-11.

Brunson, R. T. (1969). *An adaptation of the Suzuki-Kendall violin method for heterogeneous stringed instrument classes*. Doctoral dissertation, University of Arizona.

Burt-Perkins, R., & Mills, J. (2009). Pitching it right? Selection and learning at a music conservatoire. *British Educational Research Journal, 35*(6), 817-835.

Cheng, E. K., & Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: A single case study. *British Journal of Music Education, 24*(2), 191-205.

Deverich, R. K. (1987). The Maidstone movement-Influential British precursor of American public school instrumental classes. *Journal of Research in Music Education, 35*(1), 39-55.

Donald, E., Stathopoulos, T., & Lorenzino, L. (2012). Adopt or adapt? El Sistema as an inspiration for music education in Canada. *Quebec Music Educators Association.* Retrieved March 28, 2013, from http://www.qmea-aemq.org/news

Fanelli, P. M. (2001). *Paul Rolland: His teaching career and contributions to string pedagogy and education.* Doctoral dissertation, University of Illinois.

Fischbach, F. G. (1972). *A comprehensive performance project in violin literature and an essay consisting of a comparative study of the teaching methods of Samuel Applebaum and Paul Rolland*. Doctoral dissertation, University of Iowa.

Gaunt, H., Creech, A., Long, M., & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research, 14*(1), 25-43.

Green, L. (2003). Music education, cultural capital and social group identity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: A critical introduction* (pp. 263-273). New York: Routledge.

Grimmet, H., Rickard, N., Gill, A., & Murphy, F. (2010). The perilous path from proposal to practice: A qualitative program evaluation of a regional music program. *Australian Journal of Music Education, 2,* 52-65. Retrieved from http://www.asme.edu.au/publications.htm

Koopman, C., Smit, N., De Vugt, A., Deneer, P., & Den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research, 9*(3), 373-397.

Kruger, L. L. (1990). *An analysis and adaptation of Brazilian folk music into a string method comparable to American models for use in the Brazilian music education system*. Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.

Lay, B. (2004a).The dynamics of group teaching. In A. Marks (Ed.), *All together: Teaching music in groups* (pp. 4-11). London: The Associated Board of the Royal Schools of Music Publishing.

Lay, B. (2004b). Using music technology. In A. Marks, *All together: Teaching music in groups* (pp. 68-78). London: The Associated Board of the Royal Schools of Music Publishing.

Lee, S. (1992). *The Suzuki beginner: A teacher's guide to the Suzuki principles of violin*. Doctoral dissertation, University of Illinois.

Lenon, M., & Reed, J. (2012). Instrumental and vocal teacher education: Competences, roles and curricula. *Music Education Research, 14*(3), 285-308.

Lesniak, M. (2012). El Sistema and American music education. *Music Educators Journal, 99*(2), 63-66.

Murphy, F., Rickard, N., Gill, A., & Grimmet, H. (2011). Informing new string programmes: Lessons learned from an Australian experience. *British Journal of Music Education, 28*(3), 285-300.

Nelson, S. (1994). *Twentieth-century violin technique: The contributions of six major pedagogues*. Doctoral dissertation, University of South Carolina.

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education, 31*(3), 292-309.

Rickard, N., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education, 1,* 36-47. Retrieved from http://www.asme.edu.au/publications.htm

Rolland, P., & Colwell, R. (1966). Development and trial of a two year program in string instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 8*, 36-43. Retrieved November 4, 2014 from www.jstor.org/stable/40316915

Rolland, P., & Mutschler, M. (1974*). The teaching of action in string playing: Developmental and remedial techniques*. American String Teachers Association.

Starr, W. (2000). *The Suzuki violinist* (Revised ed.). Miami, Florida: Warner Bros. Publications.

Triantafyllaki, A. (2005). Viewpoints: A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research, 7*(3), 383-387.

Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research, 12*(1), 71-87.

Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. (n. d.). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Ανάκτηση 18 Ιουλίου 2015, από: http://mbp.gr/html/gr/index.htm

Σαββίδου, Δ. (2009). Σύγκριση των μαθησιακών στυλ που συνδέονται με την κλασική, την ποπ και τη ροκ μουσική και προεκτάσεις για την εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας: Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης* (1η έκδ., μτφ. Δ. Παπασταύρου & Σ. Λούστας). Θεσσαλονίκη: Ιανός ο μελωδός.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα. Στο Β. Δ. Γκιζέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 197-240), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 1 Αυγούστου 2014, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf

Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης (ΧΑΝΘ). (n.d.). *Καλλιτεχνικά και επιμορφωτικά προγράμματα*. Ανάκτηση 18 Ιουλίου 2015, από: http://www.ymca.gr/tmimata/kalitexnika-epimorfotika-programmata/programs/intro

Νομοθεσία

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2013). *Τροποποίηση της υπ' αρ. 84924/Γ7/24.7.2012 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 2184/τ. Β΄/24.7.2012, διορθώσεις σφαλμάτων ΦΕΚ 2307/τ.Β΄/6.8.2012) με θέμα: Τροποποίηση της υπ' αρ. 72137/Γ7/28.6.2011 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 1643/ Β΄) με θέμα: «Μεταβατικό Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Μουσικών Γυμνασίων και Α', Β' και Γ' Γενικών Μουσικών Λυκείων»,* Αρ. Πρωτ. 137506/Γ7, Αθήνα. Ανάκτηση 11 Απριλίου 2015, από http://www.parentbook.gr/

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και Erasmus+) για το σχολικό έτος 2014-2015*, Αρ. Πρωτ. 167127/Γ7, Αθήνα. Ανάκτηση 10 Απριλίου 2015, από http://edu.klimaka.gr/

Κιουμουρτζής, Ι., & Ζαφρανάς, Ν. (2016). Η επίγνωση και διαχείριση του άγχους μουσικής επίδοσης (Music Performance Anxiety - MPA) ως καταλύτης μουσικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνου. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η επίγνωση και διαχείριση του άγχους μουσικής επίδοσης (Music Performance Anxiety-MPA) ως καταλύτης μουσικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνου

Ιωάννης Κιουμουρτζής
Μουσικολόγος
kioumourtzisgiannis@yahoo.gr

Νικόλαος Ζαφρανάς
Επίκουρος Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής, Τ.Μ.Σ., Α.Π.Θ.
zafranas@yahoo.gr

Περίληψη
Το να είναι κάποιος μουσικός περιλαμβάνει διαφόρων ειδών πιέσεις, άγχος και φόβο που συνθέτουν το Άγχος Μουσικής Επίδοσης (Music Performance Anxiety - MPA), ένα κοινό πρόβλημα μεταξύ των μουσικών (Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007).Το άγχος διακρίνεται σε εποικοδομητικό ή δημιουργικό και σε νευρωσικό άγχος (Αλεβίζος, 2008). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας, του τρόπου εκδήλωσης και της ύπαρξης αντιμετώπισης του MPA σε σπουδαστές πιάνου. Στην έρευνα συμμετείχαν 71 ενήλικες, ενεργοί σπουδαστές πιάνου που φοιτούν σε Ωδεία, Μουσικές Σχολές και Πανεπιστήμια. Όλοι οι σπουδαστές βιώνουν άγχος σκηνής (με συμπτώματα όπως ταχυκαρδία, τρέμουλο, κρύα χέρια, στομαχικές διαταραχές, μυϊκή ένταση, κενά μνήμης, εφίδρωση, συναισθήματα φόβου) αλλά το 41% δεν έχει κάνει κάτι γι' αυτό και μόλις το 42% δηλώνει την ύπαρξη σχετικής μέριμνας στο μάθημα. Η επίγνωση, αντιμετώπιση και μετάβαση από το άγχος μουσικής επίδοσης στο εποικοδομητικό και δημιουργικό άγχος αποτελεί αναγκαιότητα στον ολοκληρωμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικού πλαισίου με στόχο τον σύγχρονο μουσικό γραμματισμό.

Λέξεις κλειδιά: άγχος μουσικής επίδοσης, ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, επίγνωση και δημιουργικότητα, μουσικές εμπειρίες

Kioumourtzis, G., & Zafranas, N. (2016). Awareness and management of Music Performance Anxiety (MPA) as a catalyst of musical development and creativity in young adult piano students. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education "Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning"* (pp. 223-229). Thessaloniki: GSME.

Awareness and management of Music Performance Anxiety (MPA) as a catalyst of musical development and creativity in young adult piano students

Giannis Kioumourtzis
Musicologist
kioumourtzisgiannis@yahoo.gr

Nikolaos Zafranas
Assistant Professor, School of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki
zafranas@yahoo.gr

Abstract

Being a musician includes various forms of pressure, anxiety and fear, feelings that comprise Music Performance Anxiety (MPA), a common problem among musicians (Lehmann et al., 2007). Stress can be separated into constructive or creative stress and neurotic anxiety (Alevizos, 2008). Aims of this research were to investigate manifestation frequency, type and possible treatment of MPA in piano students. 71 adult active piano learners, students of Conservatory, Music School and University level participated. All students experienced stage freight (symptoms included tachycardia, tremors, cold hands, stomach disorders, muscle tension, fainting, memory lapses, sweating, feelings of fear, dyspnea) but 41% have not done anything about it and just 42% report the existence of relevant concern during their instrument lessons.Awareness, treatment of and transition from MPA to constructive and creative stress appear to be a necessity in an integrated educational framework design that targets up-to-date music literacy.

Keywords: music performance anxiety (MPA), musical skills development, consciousness and creativity, musical experiences

Οι περισσότεροι μουσικοί που επιλέγουν τη μουσική ως επάγγελμα το κάνουν λόγω της αγάπης που έχουν προς αυτή και της επιθυμίας να μοιραστούν τη χαρά που προσφέρει με άλλα άτομα. Αναλογιζόμενος κάποιος κάτι τέτοιο θα περίμενε ότι ο κάθε μουσικός δεν χάνει ευκαιρία να εμφανιστεί μπροστά σε ένα κοινό επικοινωνώντας τη μουσική του. Η πραγματικότητα, ωστόσο, δεν είναι πάντα έτσι. Το να είναι κάποιος μουσικός, με τη διάσταση του εκτελεστή μουσικής, περιλαμβάνει διαφόρων ειδών πιέσεις, πολλές εκ των οποίων λαμβάνουν χώρα κατά την εμφάνισή του ενώπιον κοινού. Η χαρά και ο ενθουσιασμός, σε πολλές περιπτώσεις, παρέχουν τη θέση τους στο άγχος και στον φόβο. Αυτά τα αναδυόμενα συναισθήματα συνθέτουν αυτό που ονομάζεται άγχος μουσικής επίδοσης (music performance anxiety - MPA) και αποτελεί ένα κοινό πρόβλημα μεταξύ των μουσικών, σπουδαστών και επαγγελματιών (Lehmann et al., 2007). Το άγχος της μουσικής επίδοσης αποτελεί ένα συγκεκριμένο τύπο άγχους που για να γίνει κατανοητό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του γενικού όρου άγχος καθώς και της φύσης αυτού (Kirchner, 2002).

Η πλειοψηφία των ανθρώπων έχει βιώσει την εμπειρία του άγχους σε κάποια συνθήκη της ζωής της προσπαθώντας να έρθει πιο κοντά στο νόημα της ύπαρξής της. Το άγχος συνοδεύει την πορεία του ανθρώπου προς την επικράτηση, την εξασφάλιση ενός βαθμού αυτονομίας και επιτυχίας του μέγιστου που δύναται κανείς να πετύχει (Αλεβίζος, 2008).

Η λέξη *άγχος* προέρχεται από το ρήμα άγχω που στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει πιέζω δυνατά, αποπνίγω, στραγγαλίζω. Αποτελεί μία ανθρώπινη εμπειρία από την εποχή του homo sapiens, όταν ο πρωτόγονος άνθρωπος βίωνε το άγχος ως προειδοποιητική απειλή κατά της ζωής του από φυσικούς κινδύνους (άγρια ζώα) οδηγώντας τον στην ικανότητα σκέψης και οργάνωσης της άμυνάς του απέναντι στους κινδύνους. Ο σύγχρονος άνθρωπος μπορεί να μην απειλείται πια από τέτοιου είδους φυσικούς κινδύνους αλλά βρίσκεται υπό την απειλή της ήττας και της απόρριψης, καταστάσεις που γεννούν άγχος εντός ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού πλαισίου (Αλεβίζος, 2008· Rachman, 2004).

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός, σε παγκόσμιο επίπεδο, όρος που να προσδιορίζει με ακρίβεια τι ορίζεται ως άγχος (Rachman, 2004). Από τη βιβλιογραφία, ωστόσο, προτείνονται διάφορες προσεγγίσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Άγχος θεωρείται «μία κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας που συνοδεύεται από αίσθηση επικείμενου κινδύνου. Σχετίζεται με τον φόβο, αλλά το αντικείμενο του άγχους είναι λιγότερο συγκεκριμένο από εκείνο του φόβου». Επίσης, «το άγχος αφορά συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης και έντασης και είναι συχνά μία βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Χαρακτηρίζεται από τη διάχυτη εντύπωση ενός μεγάλου κινδύνου λιγότερο ή περισσότερο πραγματικού, φυσικού ή ψυχικού, και συχνά μόλις συνειδητού μπροστά στον οποίο νιώθει κανείς αδύναμος» (Παπαδόπουλος, 2005: 30· Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008: 12).

Το άγχος δεν αποτελεί απαραίτητα ένα παθολογικό φαινόμενο. Συνδέεται με τις εκάστοτε καταστάσεις και συνθήκες στις οποίες βρίσκεται ο άνθρωπος και διακρίνεται σε εποικοδομητικό ή δημιουργικό άγχος, όταν για παράδειγμα ένα άτομο βρίσκεται σε διαδικασία προετοιμασίας πριν από εξετάσεις και σε νευρωσικό άγχος όταν σε σημαντικές καταστάσεις της ανθρώπινης ζωής, όπου η προσαρμογή θεωρείται αναγκαία, το άτομο δεν κατορθώνει να δημιουργήσει τους όρους αυτής της

προσαρμογής με αποτέλεσμα η δικαιολογημένη πρόσκαιρη ανασφάλεια να παραμένει και να οδηγεί σε νεύρωση ή ψύχωση (Αλεβίζος, 2008).

Το ογδόντα τοις εκατό των ανθρώπων βιώνουν άγχος όταν βρίσκονται στο κέντρο της προσοχής (Plaut, 1990). Το άγχος αυτό, καλείται *άγχος επίδοσης* (performance anxiety) και συνδέεται με τον φόβο του ατόμου ότι θα αποτύχει στην εκτέλεση ενός έργου ή ότι θα επιτύχει στην εκτέλεση, φτάνοντας όμως σε ένα επίπεδο που θα δημιουργήσει προσδοκίες για ακόμη υψηλότερα επίπεδα τελειότητας (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

Το άγχος επίδοσης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις τέχνες του θεάματος, μεταξύ των οποίων οι μουσικοί, οι χορευτές και οι ηθοποιοί, αλλά συναντάται επίσης σε δημόσιους ομιλητές, σε αθλητές, πολιτικούς και σε πλήθος άλλων ιδιοτήτων που βιώνουν την κοινή εμπειρία να βρίσκονται μπροστά σε ένα κοινό το οποίο εστιάζει την προσοχή του στον άνθρωπο επί σκηνής (Kenny, 2006· Kirchner, 2002).

Το άγχος εξετάσεων και ο φόβος ομιλίας ή παρουσίασης ενώπιον κοινού είναι συνηθισμένα παραδείγματα άγχους επίδοσης, που εστιάζεται στην πιθανή αρνητική κριτική των άλλων, στην αμηχανία ή στην ταπείνωση, γι' αυτό και μπορεί να θεωρηθεί μία μορφή κοινωνικής φοβίας (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

Το άγχος επίδοσης σήμερα αναγνωρίζεται ως μία πτυχή αυτού που καλείται *κοινωνική φοβία* (social phobia) (Kenny, 2011), η οποία ορίζεται ως ένας «φόβος επίμονος και παράλογος, ο οποίος εξωθεί τα άτομα να αποφεύγουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να τους εκθέσουν σε πιθανή κριτική από τους άλλους» (Huang, 2011: 27).

Ένας τύπος άγχους επίδοσης είναι το *άγχος μουσικής επίδοσης* (music performance anxiety - MPA) που περιγράφεται από τους ερευνητές ως «εμπειρία ενός επίμονου και οδυνηρού φόβου που μπορεί να νιώθει ένας μουσικός σχετικά με την ικανότητα απόδοσης των δεξιοτήτων του εντός ενός δημόσιου πλαισίου που ως ένα βαθμό κρίνεται αδικαιολόγητος (ο φόβος) δεδομένης της μουσικής δεινότητας του ατόμου, της κατάρτισης και του επιπέδου της προετοιμασίας του» (Kenny, 2006: 52).

Το άγχος μουσικής επίδοσης εντάσσεται στην κατηγορία της κοινωνικής φοβίας επειδή η έννοια της επίδοσης (performance) αφορά συγκεκριμένες συνθήκες και κοινωνικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα παρουσίας άλλων ατόμων που ενδέχεται να αξιολογήσουν και να κρίνουν αυτή την επίδοση (Ely, 1991). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι αυτή ακριβώς η παρουσία των άλλων ατόμων είναι που επιδεινώνει την κατάσταση. Όταν τα άτομα πρέπει να φέρουν σε πέρας μία δραστηριότητα γνωρίζοντας ότι αυτή θα παρακολουθείται και ως ένα βαθμό στη συνέχεια θα αξιολογηθεί τότε επιδεινώνεται το φοβικό συναίσθημα. Ταυτόχρονα, τα άτομα με κοινωνική φοβία δεν εμφανίζουν καμία δυσκολία δράσης σε ιδιωτικές περιπτώσεις. Αξιοσημείωτο δε είναι ότι σε ιδιωτικό επίπεδο η επίδοσή τους μπορεί να αγγίξει το τέλειο. Η πεποίθηση ή αντίληψη ότι η αξιολόγηση/κριτική μπορεί να είναι αρνητική σε συνδυασμό με την παρουσία ατόμων είναι αυτή που οδηγεί στο άγχος μουσικής επίδοσης (Barlow, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το άγχος μουσικής επίδοσης δεν αφορά αποκλειστικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συγκεντρωθεί ακροατήριο. Παρά το γεγονός ότι η αύξηση του άγχους σχετίζεται έντονα με την έκθεση μπροστά σε ένα κοινό, είναι αρκετά σύνηθες να εκδηλώνεται επίσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε πρόβες, ακόμα και κατά την προσωπική μελέτη του καθενός (Fogel, 1982). Για

τους μουσικούς που βιώνουν MPA το κοινό συνήθως είναι συνυφασμένο με την έννοια της αξιολόγησης και της κριτικής. Ως εκ τούτου, οποιαδήποτε κατάσταση θέτει τον μουσικό υπό αξιολόγηση ή κριτική αποτελεί παράγοντα ενεργοποίησης συμπτωμάτων του MPA (McGrath, 2012).

Η έρευνα

Στόχος της παρουσιαζόμενης έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας εκδήλωσης άγχους μουσικής επίδοσης σε σπουδαστές πιάνου, του τύπου εκδήλωσης άγχους μουσικής επίδοσης σε σπουδαστές πιάνου καθώς και της ύπαρξης αντιμετώπισης του άγχους μουσικής επίδοσης εν γένει, εφόσον αυτό υπάρχει.

Στην έρευνα συμμετείχαν 71 ενεργοί ενήλικες και των δύο φύλων σπουδαστές πιάνου, σπουδαστές Ωδείων - Μουσικών Σχολών - Πανεπιστημίων της Ελλάδας, Αυστρίας και Γερμανίας. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με μοναδική προϋπόθεση οι συμμετέχοντες να μην έχουν ακόμα αποφοιτήσει. Δόθηκαν 110 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν οικειοθελώς 71 συμπληρωμένα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2014 με συμπλήρωση ερωτηματολογίου χειρόγραφα ή/ και μέσω email. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, προκειμένου να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η εκδήλωση άγχους κατά την εκτέλεση ενώπιον κοινού αποτελεί μία κατάσταση που έχουν βιώσει όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως (ποσοστό 100% των συμμετεχόντων).

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63,3%) η εκδήλωση του άγχους λαμβάνει χώρα πριν και κατά τη διάρκεια της εμφάνισης στο κοινό, ενώ σε μικρότερα ποσοστά απαντάται η εκδήλωση άγχους αποκλειστικά και μόνο πριν την εμφάνιση στο κοινό (26,8%) ή μόνο κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης (9,9%).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το άγχος στη σκηνή εκδηλώνεται κυρίως με παρουσίαση ταχυκαρδίας (73,2%), τρέμουλο (64,8%), κρύα χέρια (49,3%), στομαχικές διαταραχές (25,4%), μυϊκή ένταση (24%), λιποθυμικές τάσεις (7%), κενά μνήμης (43,7%), εφίδρωση (39,4%), συναισθήματα φόβου (36,6%), δύσπνοια (15,5%) καθώς και με άλλες περιπτώσεις (9,8%).

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του άγχους επί σκηνής, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94,4%) στην έρευνα εκφράζει την επιθυμία της για ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης του άγχους μουσικής επίδοσης, ενώ μόλις το 5,6% δεν το σκέφτεται ως πιθανότητα.

Από το ποσοστό των συμμετεχόντων που εκδήλωσαν την επιθυμία να αντιμετωπίσουν το άγχος μουσικής επίδοσης το 59,2% δηλώνει ότι έχει ήδη προσπαθήσει να αντιμετωπίσει έμπρακτα την εκδήλωση αγχώδους συμπεριφοράς ενώ το 40,8% όχι.

Ενώ για την έμπρακτη και αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους επί σκηνής, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ακολουθούν τη χρήση τεχνικών αυτοελέγχου – σωματικών μεθόδων (π.χ. αναπνοές, τεχνική Alexander κτλ.) (60,6%), τη χρήση φαρμάκων (12,7%), άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις (12,6%), την καλύτερη προετοιμασία (11,3%), την κατανάλωση αλκοόλ (8,5%), τις θετικές σκέψεις (5,7%) και την απόκτηση μεγαλύτερης εμπειρίας (4,2%).

Τέλος, στο ερώτημα σχετικά με το αν στο πλαίσιο του μαθήματος λαμβάνεται προληπτική μέριμνα για την αντιμετώπιση του άγχους το 57,7% απαντάει αρνητικά, ενώ θετική απάντηση δίνει το 42,3%.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε σπουδαστές πιάνου προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με το άγχος που βιώνουν οι μουσικοί επί σκηνής.

Ένα πρώτο συμπέρασμα αφορά το ποσοστό των μουσικών που βιώνουν την εμπειρία του άγχους μουσικής επίδοσης υπό συνθήκες έκθεσης. Βάσει της βιβλιογραφίας υποστηρίζεται ότι το 15% με 20% των μουσικών συνολικά υποφέρουν από MPA (McGrath, 2012). Από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας διαπιστώνεται ότι το σύνολο (100%) των ερωτηθέντων εμφανίζει άγχος αναφορικά με την εμφάνισή του μπροστά σε κοινό. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το άγχος είναι μία κατάσταση που αφορά σε μεγάλο βαθμό την έκθεση της μουσικής δραστηριότητας ενώπιον κοινού.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί το είδος των συμπτωμάτων που οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως βιώνουν κατά την εμφάνισή τους επί σκηνής. Η μεγαλύτερη μερίδα του σπουδαστών δήλωσαν ότι τα συμπτώματά τους είναι εξωτερικά, δηλαδή αφορούν σωματικές εκδηλώσεις του άγχους ενδεχομένως γιατί είναι και πιο εύκολο να γίνουν αντιληπτές. Η ταχυκαρδία και το τρέμουλο, με ποσοστά 73,2% και 64,8% αντίστοιχα, αποτελούν τις απαντήσεις που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά.

Η επιθυμία για ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης του MPA όπως εκφράζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94,4%) στην παρούσα έρευνα, σε συνδυασμό με την προσπάθεια για έμπρακτη αντιμετώπιση αυτού σε ποσοστό 59,2%, συνιστούν ένα σημείο διαφοράς σε σχέση με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, όπου κατά βάση διαπιστώνεται ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων αποφασίζει να στραφεί προς τις διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του MPA, μιας και οι περισσότεροι μουσικοί αντιλαμβάνονται το τελευταίο ως μία προσωπική αδυναμία αφήνοντας έτσι τα συμπτώματα χωρίς θεραπεία.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο βαθμός αντιμετώπισης του άγχους επί σκηνής είναι δυσανάλογα χαμηλός με το ποσοστό εμφάνισής του καθώς και με την επιθυμία των σπουδαστών πιάνου να υπερκεράσουν τα σχετικά προκαλούμενα προβλήματα.

Μάλιστα, σχετικά με την έμπρακτη αντιμετώπιση του MPA αξιοσημείωτο είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (60,6%) στην έρευνα δήλωσαν ότι για την αντιμετώπισή του προσανατολίζονται περισσότερο στις σωματικές μεθόδους και τη χρήση τεχνικών αυτοελέγχου, στρατηγικές που σχετίζονται κατά κόρον με τις εξωτερικές εκδηλώσεις άγχους που διαπιστώνεται ότι αποτελεί την συνηθέστερη μορφή εκδήλωσης άγχους στους μουσικούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Επιπλέον γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία (57,7%) των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα έδωσε αρνητική απάντηση αναφορικά με την μέριμνα στο πλαίσιο του μαθήματος για την αντιμετώπιση του MPA γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με τον μειωμένο βαθμό ενημέρωσης των καθηγητών μουσικής για το MPA

καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης των σχετικών προβλημάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του οργάνου στους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. ωδεία, πανεπιστήμια).

Ολοκληρώνοντας, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας για τη διερεύνηση της δυνατότητας πρόληψης εμφάνισης του Άγχους Μουσικής Επίδοσης σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνου, καθώς διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η ευρύτατη διάδοση του φαινομένου αυτού στο εξετασθέν δείγμα. Γνωρίζοντας ότι η ύπαρξη ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί θεμέλιο λίθο υγιούς απελευθέρωσης δημιουργικότητας και ανάπτυξης, καθίσταται σαφές ότι η επίγνωση, αντιμετώπιση και μετάβαση από το άγχος μουσικής επίδοσης στο εποικοδομητικό και δημιουργικό άγχος αποτελεί αναγκαιότητα στον ολοκληρωμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικού πλαισίου με στόχο τον σύγχρονο μουσικό γραμματισμό.

Βιβλιογραφία

Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press.

Ely, M. C. (1991). Stop performance anxiety! *Music Educators Journal*, *78*(2), 35-39.

Fogel, D. O. (1982). Toward effective treatment for Music Performance Anxiety.*Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, *19*, 368-375.

Huang, M. S. (2011).*Coping with performance anxiety: College piano student's perceptions of performance anxiety and potential effectiveness of deep breathing, deep muscle relaxation, and visualization*. Unpublished master's thesis, Florida State University, Florida, United States of America.

Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety:Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Journal of Music Research*, *31*, 51-64.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. New York: Oxford University Press.

Kirchner, J. M. (2002). *Performance anxiety in solo piano playing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Oklahoma, United States of America.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians-understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press.

McGrath, C. E. (2012). *Music performance anxiety therapies: A review of the literature*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Illinois,United States of America.

Rachman, S. (2004). *Anxiety*. East Sussex: Psychology press Ltd.

Αλεβίζος, Β. (2008). Εισαγωγή - η έννοια του άγχους - ιστορική εξέλιξη - φυσιολογικό και παθολογικό άγχος. Στο Β. Αλεβίζος (Επιμ.), *Άγχος - ιατρικές και κοινωνικές διαστάσεις* (σσ. 1-14). Αθήνα: Βήτα ιατρικές εκδόσεις.

Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό ψυχολογίας*. Χ. Ξενάκη (Επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Κοκκίδου, Μ., Ασλάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάτκου, Α., Χρυσάφη, Β., & Χρυσάφη, Ε. (2016). Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα. 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). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα

Μαίη Κοκκίδου
Διδάσκουσα στο ΜΠΣ, Τμήμα ΜΕΤ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ugenius@otenet.gr

Δήμητρα Ασλάνογλου
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα ΜΕΤ, Παν. Μακεδονίας
dim_asl@hotmail.com

Μαρία Μανανά
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα ΜΕΤ, Παν. Μακεδονίας
maria_manana@hotmail.com

Ασημίνα Πάτκου
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα ΜΕΤ, Παν. Μακεδονίας
asiminapatkou@gmail.com

Βασιλική Χρυσάφη
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα ΜΕΤ, Παν. Μακεδονίας
vassiliki_chrys@hotmail.com

Ελένη Χρυσάφη
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα ΜΕΤ, Παν. Μακεδονίας
fleming2002@hotmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της μουσικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής μέσα από τις αυτοβιογραφικές τους ιστορίες. Για τον σκοπό της έρευνας, ζητήθηκε από 17 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής όλων των βαθμίδων, από τη δημόσια και από την ιδιωτική εκπαίδευση, να αποτυπώσουν ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς, τις εμπειρίες τους, αυτές που κατά την άποψή τους συνέβαλαν στη δόμηση της μουσικής τους ταυτότητας. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Το μεθοδολογικό εργαλείο είναι η θεματική ανάλυση κατά το πρότυπο των Braun και Clarke (2006).

Μέσα από τις αυτοβιογραφικές ιστορίες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας αναδύθηκαν οι παράγοντες επιρροής που προσδιορίζουν τις μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και τα νοήματα που οι ίδιοι προσδίδουν στο πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκαν οι ταυτότητές τους.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στη συζήτηση αναφορικά με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής και να αποτελέσει την αφετηρία για μια πιο εκτεταμένη και σε μεγαλύτερο βάθος ερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί μουσικής, ταυτότητες, μουσικές ταυτότητες, αυτοβιογραφικές ιστορίες

Kokkidou, M., Aslanoglou, D., Manana, M., Patkou, A., Chrysafi, V., & Chrysafi, E. (2016). Autobiographical stories of music teachers about their musical identity: a qualitative study. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 230-239). Thessaloniki: GSME.

Autobiographical stories of music teachers about their musical identity: a qualitative study

May Kokkidou
Adjunct Lecturer, University of Macedonia,
University of Western Macedonia, European University Cyprus
ugenius@otenet.gr

Dimitra Aslanoglou
Music Educator
dim_asl@hotmail.com

Maria Manana
Music Educator
maria_manana@hotmail.com

Asimina Patkou
Music Educator
asiminapatkou@gmail.com

Vasiliki Chrysafi
Music Educator
vassiliki_chrys@hotmail.com

Eleni Chrysafi
Music Educator
fleming2002@hotmail.com

Abstract

The aim of this research is to explore the musical identities of music teachers through their autobiographical stories. For the purpose of the study, 17 in-service teachers of music at all levels, from public and private education, were asked to capture freely, without guidance and constraints, their experiences, those that in their opinion, contributed to the construction of their musical identity. This research is qualitative and the methodological tool is the thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Through autobiographical stories that constituted the sample of the research emerged the influential factors that determine the musical identities of music teachers (family, peers, music studies) as well as the meanings that they give to the cultural context in which their identities are formed.

This research can contribute to the debate regarding the identities of the music teacher and constitute the starting point for a more extensive and deeper research approach.

Keywords: music teachers, identities, musical identities, autobiographical stories

Εισαγωγή

Στη μεταμοντέρνα σκέψη, και μέσα από την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα των νέων κοινωνικών δεδομένων, το ζήτημα της ταυτότητας έχει αποκτήσει νέες ορίζουσες και δείχνει να έχει κυρίαρχο ρόλο. Οι ταυτότητες των ανθρώπων, όπως αναφέρει ο Volgsten (2014: 119) δεν είναι φυσικά προδιαγεγραμμένες ούτε δεδομένες, και αφορούν σε ό,τι εμπεριέχουν αλλά και σε ό,τι αποκλείουν. Η ταυτότητα αποτελεί μία διάκριση ανάμεσα στο «εγώ» και το «εσύ», ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η δυνατότητα να προσδιορίσει κάποιος τον εαυτό του και τους άλλους γίνεται όλο και πιο σημαντική καθώς τα άτομα χάνουν τους δεσμούς τους με τις τοπικές παραδόσεις.

Η έννοια της ταυτότητας αντανακλάται στο πώς ο καθένας διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους, καθώς και σε μία «συλλογική αντίληψη» για την ομάδα που ανήκει. Η Dolloff (2007) διευκρινίζει ότι οι εαυτοί μας είναι πολλαπλοί και επηρεάζουν τον τρόπο της ζωής μας. Για την ίδια, «η ταυτότητα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο» που υπάρχει σε «πολλαπλά στρώματα, σε πλέγματα, [και είναι] πολύπλευρη» (σ. 3). Κατά τον Giroux (1994: 167), οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουν την πολλαπλότητα της φύσης των δικών τους ταυτοτήτων, μέσα από διαφορετικές σφαίρες κουλτούρας.

Η μουσική ταυτόχρονα δομεί νέες ταυτότητες και αντανακλά τις υπάρχουσες. Οι ταυτότητες είναι ταυτόχρονα ασταθείς και σταθερές. Ασταθείς καθώς διαρκώς αλλάζουν και σταθερές όταν προσδιορίζουν όρια σε κοινωνικές-πολιτισμικές ομάδες. Λόγω της πανταχού παρουσίας της μουσικής και δεδομένης της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων μέσα σε ένα περιβάλλον από διαφορετικές μουσικές, το δυναμικό των ταυτοτήτων είναι σύνθετο. Δεν υπάρχει μία σταθερή και ενιαία μουσική ταυτότητα. Αντίθετα, διάφορες μουσικές ταυτότητες μπορεί να κατοικοεδρεύουν στο ίδιο άτομο. Αυτό εκφράζεται με διαφορετικά μουσικά γούστα και πρακτικές, από τα οποία μερικά μπορεί να έρχονται σε αντίθεση ή σε αντίφαση με άλλα μέρη του εαυτού. Έτσι, στη μεταμοντέρνα μουσική ταυτότητα συνυπάρχουν πολλές ταυτότητες που παράγουν μια συνθήκη αποσπασματική και πολλαπλά ονειρική (Born & Hesmondhalgh, 2000: 32-33).

Οι Hargreaves, Miell & MacDonald (2002) προτείνουν τη μελέτη της εξέλιξης της μουσικής ταυτότητας από μία κοινωνική-πολιτισμική άποψη. Επίσης συμπληρώνουν ότι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν τη μουσική ως καταναλωτές, οπαδοί, ακροατές, συνθέτες, ενορχηστρωτές, ερμηνευτές ή κριτικοί έχουν σήμερα μεγαλύτερη ποικιλομορφία από ό,τι στο παρελθόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μουσική να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως ένα μέσο για να δηλώσουμε και να εκφράσουμε τις ατομικές μας ταυτότητες, για να «συστηθούμε» στους άλλους. Η Green (2011) συμπληρώνει ότι οι μουσικές ταυτότητες εγγενώς και αναπόφευκτα συνδέονται με τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης της μουσικής, τους άτυπους και τους τυπικούς, σε διάφορα περιβάλλοντα όπου υπάρχει μία διαλεκτική σχέση μεταξύ των τοπικών και παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών.

Για τον σκοπό και το δείγμα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της μουσικής ταυτότητας εκπαιδευτικών μουσικής μέσα από τις αυτοβιογραφικές τους ιστορίες. Με βάση το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: 1) Ποιοι

παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των μουσικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μουσικής; 2) Πώς αναπτύσσονται οι μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στο πέρασμα του χρόνου; 3) Οι εκπαιδευτικοί μουσικής συνδέουν τις μουσικές με τις επαγγελματικές τους ταυτότητες;

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις αυτοβιογραφικές ιστορίες 17 εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής (13 γυναίκες), ηλικίας 22-45 ετών, με διδακτική εμπειρία από 2 έως 15 έτη, που υπηρετούν σε διάφορες βαθμίδες στη δημόσια ή την ιδιωτική εκπαίδευση. Η έρευνα εκπονήθηκε τη χρονική περίοδο Μαρτίου-Ιουλίου του 2015.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς, των στάσεων και των αντιλήψεων των ανθρώπων, χωρίς να αξιώνει οριστικά ή γενικευμένα συμπεράσματα ή τον εντοπισμό μίας και μοναδικής «αλήθειας» (Creswell, 2007).

Στην εν λόγω έρευνα το εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι «αυτοβιογραφικές ιστορίες» κατά το πρότυπο της Bernard (2009). Για τον σκοπό της έρευνας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν ελεύθερα - χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς– τις εμπειρίες τους, αυτές που κατά την άποψή τους συνέβαλαν στη δόμηση της μουσικής τους ταυτότητας. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία του υλικού των αυτοβιογραφικών ιστοριών ήταν η θεματική ανάλυση κατά το πρότυπο των Braun και Clarke (2006) που ακολουθεί τα εξής στάδια: (α) εξοικείωση των ερευνητών με τα κείμενα, (β) καταγραφή των αρχικών κωδίκων, (γ) αναζήτηση θεμάτων, (δ) επανεξέταση των θεμάτων, (ε) ορισμός και ονομασία των θεμάτων, (στ) γραπτή αναφορά των θεμάτων.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των αυτοβιογραφικών ιστοριών προέκυψαν αρκετές θεματικές κατηγορίες. Οι μουσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων φάνηκε ότι επηρεάστηκαν από τους γονείς (συμπεριλαμβανομένων και στοιχείων καταγωγής) και τις γονικές προσδοκίες, από τις μουσικές σπουδές τους (σχολείο, ωδείο, καθηγητές), από τις φιλικές τους συναναστροφές και από το ευρύτερο περιβάλλον (π.χ., ΜΜΕ). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί μουσικής αναφέρθηκαν πολλαπλά σε ζητήματα μουσικών προτιμήσεων, στους τρόπους εμπλοκής τους με τη μουσική (χορωδίες, μπάντες, σύνολα παραδοσιακής μουσικής κ.ά.) ενώ περιορισμένες ήταν οι αναφορές στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Οικογένεια

Στην παρούσα έρευνα, ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας στη μουσική ζωή και στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής αποδεικνύεται τόσο από τη συχνότητα στις αναφορές όσο και από ποιοτικά χαρακτηριστικά: παρότρυνση, εμψύχωση, εξαναγκασμός, υποστήριξη, καταπίεση, μίμηση. Οι συμμετέχοντες, γενικά, έγραψαν ότι επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τα ακούσματα των γονιών τους. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν καθόλου στον ρόλο της οικογένειας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δώδεκα από τους δεκαεπτά εκπαιδευτικούς ξεκίνησαν την περιγραφή της μουσικής τους ταυτότητας αναφερόμενοι στην οικογένεια. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Γεννήθηκα […] από γονείς λάτρεις της μουσικής, κάτι το οποίο θεωρώ ότι [...] εξακολουθεί να με ακολουθεί στις μουσικές και όχι μόνον επιλογές μου»
«Η μουσική που θυμάμαι να άκουγα σαν παιδί ήταν από τους γονείς μου […]. Αυτά μου τα ακούσματα νομίζω με καθόρισαν σαν μετέπειτα προσωπικότητα και άσκησαν καθοριστική σημασία στην επιλογή του οργάνου που παίζω [...] και της λατρείας που έχω στην λαϊκή μουσική».
«Γεννήθηκα σε οικογένεια μουσικών και έμαθα πιάνο από τον πατέρα μου».

Συνολικά, ο ρόλος της οικογένειας αποτυπώθηκε με αναφορές στα ακούσματα των γονιών, στην επαγγελματική ενασχόληση των γονιών, στην παρότρυνση για ενασχόληση με τη μουσική, στις καθημερινές συνήθειες και σε σημαντικές οικογενειακές συνευρέσεις με άλλα συγγενικά άτομα.

Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική θεματική κατηγορία της έρευνας καθώς αναφέρεται στο σύνολο των αυτοβιογραφικών ιστοριών. Οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητα, ξεκίνησαν την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Αφορμές στάθηκαν: η παρότρυνση ή η ενασχόληση των γονέων με τη μουσική, η παρακολούθηση μιας συναυλίας ή ακόμα και η συνειδητή προσωπική απόφαση. Κάποιοι σημείωσαν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στο ξεκίνημα της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης: «Ξεκίνησα μαθήματα πιάνου χωρίς όμως να καταφέρει να με συγκινήσει η κλασσική μουσική. Μπορεί να έφταιγε το στείρο μάθημα με την εκμάθηση κλιμάκων, χωρίς να περιλαμβάνει ο δάσκαλός μου τα τραγούδια της εποχής που τόσο ήθελα να μπορώ να παίζω και εγώ.»

Η φοίτηση σε Μουσικά Σχολεία και ωδεία φάνηκε ότι έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν και να εντρυφήσουν σε ποικίλα είδη μουσικής και να συμμετέχουν σε διάφορα μουσικά σύνολα: «Στο Μουσικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης βρέθηκα σε μια πληθώρα ακουσμάτων (βυζαντινής, κλασσικής, παραδοσιακής και πιο σύγχρονης ελληνικής) […] γεγονός το οποίο με μπέρδεψε ευχάριστα. Ένιωθα αίσθηση πληρότητας […] από τη δική μου συμμετοχή σε χορωδιακά ή οργανικά σύνολα. Εκεί άρχισα να χαίρομαι τη μουσική πρώτη φορά.»

Κοινωνικό Περιβάλλον

Στις αυτοβιογραφικές ιστορίες οι κοινωνικές εκδηλώσεις –γλέντια στο σπίτι, παραδοσιακά πανηγύρια, παιδικά πάρτι, οικογενειακές γιορτές– φάνηκε ότι επισφράγισαν τις ταυτότητες των μουσικών και δημιούργησαν αναλλοίωτες από τον χρόνο αναμνήσεις: «Θυμάμαι κάθε σημαντική γιορτή της οικογένειας να συνοδεύεται από […] μουσικές».

Η μουσική αναφέρθηκε ως μέσο δημιουργίας κοινωνικών συναναστροφών και ως μέσο ενδυνάμωσης των κοινωνικών σχέσεων: «η μουσική είναι σύμπραξη, συνεργασία, […] ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών», «Στράφηκα στη ρεμπέτικη και λαϊκή μουσική […] λόγω μιας παρέας που παίζαμε μουσική μαζί».

Τεχνολογικά μέσα και ΜΜΕ

Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία αναφέρθηκαν από αρκετούς συμμετέχοντες ως πρώτη πηγή γνωριμίας με την μουσική και ως μέσα διατήρησης της σχέσης με τη μουσική και του εμπλουτισμού των ακουσμάτων τους: «Είχα δει και ακούσει την άρπα στην τηλεόραση […] ήμουν σίγουρη ότι είναι το αγαπημένο μου όργανο», «Θυμάμαι κάτι δίσκους βινυλίου […] κασέτες με […] γνωστά τραγούδια». Χαρακτηριστική είναι η επιρροή των ΜΜΕ στη μουσική ταυτότητα ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία.

Τα τεχνολογικά μέσα που αναφέρονται είναι οι κασέτες, το βινύλιο και το ραδιόφωνο. Η απουσία αναφορών στο Διαδίκτυο ίσως οφείλεται στην πρόσφατη διάδοση του μέσου. Το ραδιόφωνο αναφέρθηκε ως ένα μέσο εγρήγορσης αλλά και χαλάρωσης σε φορτισμένες στιγμές της καθημερινότητας: «Στο αυτοκίνητο συνήθως βάζω το Τρίτο Πρόγραμμα για να ηρεμώ στην κίνηση», «Όταν θέλω να ακούσω μουσική χωρίς να σκέφτομαι, τότε επιλέγω ποπ ραδιόφωνο με ξένη μουσική, γιατί το ραδιόφωνο μου παρέχει τη δυνατότητα του απρόβλεπτου. Δεν ξέρω το επόμενο τραγούδι!»

Μουσικές προτιμήσεις

Πολλοί από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν πολλαπλά και αναλυτικά στις τρέχουσες μουσικές τους προτιμήσεις: «Έχω αδυναμία στην tango μουσική [...]», «[…] εξίσου μου αρέσει η κλασική και η παραδοσιακή μουσική.», «[…] με ευχαριστεί ιδιαίτερα να ακούω soundtracks (μουσικές επενδύσεις)», «Δεν μπορώ να παραλείψω την κινηματογραφική μουσική που με ενδιαφέρει πάντα […] που με συγκινεί πάντα», «Ενθουσιάζομαι με το ρεπερτόριο της εποχής του ρομαντισμού για πιάνο, με παλιά blues της jazz μουσικής αλλά και με τα τελευταία μπιτάκια που ακούς σε κάθε κοινωνική έξοδο μέχρι να σου αρέσουν!», «Γνώρισα την κλασσική μουσική και μαγεύτηκα. Δε δεχόμουν σύγκριση με κανένα άλλο είδος μουσικής».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής εκτός από τις ατομικές τους προτιμήσεις αναφέρθηκαν στις προτιμήσεις «σημαντικών άλλων», όπως των γονέων τους, άλλων συγγενών και φίλων: «Για προσωπική ευχαρίστηση των γονιών μου στο σπίτι ακούγαμε Χατζιδάκι, κινηματογραφική μουσική, ελληνική ροκ της εποχής αλλά και κάποια ξένα συγκροτήματα [...]», «[…] κυρίως ελληνικά και τζαζ μιας και ο πατέρας μου είχε ιδιαίτερη αγάπη στο συγκεκριμένο είδος», «Με γιαγιά μικρασιατικής καταγωγής, είχα πάντα οικεία τα παραδοσιακά ακούσματα.», «[..] περνούσα πολύ χρόνο με συγγενείς στην Ήπειρο οι οποίοι άκουγαν αποκλειστικά παραδοσιακά ηπειρώτικα», «[…] οι παιδικοί μου φίλοι […] που μαζευόντουσαν και έπαιζαν τα τραγούδια που ήθελαν –κυρίως ελληνική ροκ […]».

Σε μερικές αυτοβιογραφικές ιστορίες, οι αναφορές στις μουσικές προτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» λειτούργησαν όχι μόνο ως εξήγηση της διαμόρφωσης της μουσικής τους ταυτότητας αλλά και των μετέπειτα επιλογών τους κυρίως όσον αφορά την επιλογή του μουσικού οργάνου: «Η μουσική που θυμάμαι να άκουγα σαν παιδί ήταν από τους γονείς μου [...]. Αυτά μου τα ακούσματα νομίζω με καθόρισαν σαν μετέπειτα προσωπικότητα και άσκησαν καθοριστική σημασία στην επιλογή του οργάνου που παίζω, του μπουζουκιού και της λατρείας που έχω στη λαϊκή μουσική.»

Η ενασχόληση με τη μουσική ως μέσο ένταξης ή αποκλεισμού

Στην παρούσα έρευνα, η μουσική προσεγγίστηκε ως μέσο που μας συνδέει με τους άλλους αλλά και ως μέσο που μας διαχωρίζει από τους άλλους. Πολλοί από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην κοινωνική διάσταση της ενασχόλησής τους με τη μουσική και έγραψαν ότι μέσα από αυτή αισθάνθηκαν πως είναι μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου που περικλείει όλο το κόσμο με τη συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα –ορχήστρα, μουσική δωματίου, μπάντα, χορωδία– ενώ, παράλληλα, βοηθήθηκαν να αποβάλλουν προκαταλήψεις και αισθήματα ξενοφοβίας: «[Η μουσική] με έμαθε να είμαι πιο ανοιχτόμυαλος όσον αφορά τα μουσικά μου ακούσματα και κατ' επέκταση στη ζωή μου», «[Η μουσική] με βοήθησε ιδιαίτερα στη συναναστροφή μου με πολίτες του κόσμου, εντός κι εκτός συνόρων».

Ειδικότερα, στην εφηβική ηλικία οι μουσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάστηκαν ως παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού όταν διαφοροποιούνταν από την κυρίαρχη μουσική τάση: «Γνώρισα την κλασσικήμουσική και μαγεύτηκα. Στο γυμνάσιο […] παρότι οι παρέες μου άκουγαν ροκ, χιπ χοπ ελληνικά, εγώ εκεί. Κολλημένος. Με ρωτούσαν τι θα κάνεις στη ζωή σου ειρωνικά και εγώ τους απαντούσα το ίδιο ειρωνικά […]».

Σύνδεση της μουσικής ταυτότητας με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής

Σε αρκετές αυτοβιογραφικές ιστορίες δεν εντοπίστηκε καμία σύνδεση της μουσικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν στην επαγγελματική τους ταυτότητα τη συνέδεσαν με τα προσωπικά τους βιώματα ως μαθητές και με την προσωπική τους συνειδητοποίηση: «Σήμερα, είμαι σε θέση να αντλώ ευχαρίστηση από τη δουλειά μου και να λέω ότι βρίσκω νόημα στη δράση μου ως εκπαιδευτικός-δασκάλα μουσικής». Δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι καταστάλαξαν στη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μουσικής κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών: «Στο πανεπιστήμιο κάποια στιγμή ήρθα σε επαφή με τον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής. […] Έχοντας πάντα ως ανάμνηση την ξεπερασμένη προσέγγιση της μουσικής που βίωσα στα παιδικά μου χρόνια, αποφάσισα πως αυτός ο τομέας με εκφράζει απόλυτα για να ασχοληθώ μαζί του.» «Αποφοιτώντας από το πανεπιστήμιο […] απέκτησα πλέον την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής.»

Συζήτηση

Μέσα από τις αυτοβιογραφικές ιστορίες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας αναδύθηκαν οι παράγοντες επιρροής που προσδιορίζουν τις μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και τα νοήματα που οι ίδιοι προσδίδουν στο πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκαν οι ταυτότητές τους. Η μουσική ταυτότητα φάνηκε ότι διαμορφώνεται μέσα από ποικίλους τύπους εμπειρίας και κοινωνικοποίησης. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε η υβριδική φύση των μουσικών ταυτοτήτων και ο μη-παγιωμένος χαρακτήρας αυτών. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι αυτοβιογραφικές ιστορίες βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς μουσικής να συνειδητοποιήσουν ότι η μουσική τους ταυτότητα τελεί σε μία δυναμική, είναι ένα «γίγνεσθαι» και όχι ένα «είναι».

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνει ένα παιδί που μαθαίνει μουσική από τους «σημαντικούς άλλους» του κοινωνικού του περίγυρου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του ως μουσικού και δίνει περαιτέρω κίνητρα για την προσπάθεια. Οι «σημαντικοί άλλοι» περιλαμβάνουν κυρίως τους γονείς και τους δασκάλους της μουσικής. Όπως σημειώνει ο Hogg (2012: 502), «οι ομάδες μας δίνουν μια ταυτότητα, έναν τρόπο για την αντίληψη του εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους». Κατά τους Hargreaves, Miell και MacDonald (2002), η ανάπτυξη των μουσικών ταυτοτήτων των ανθρώπων έχει τις ρίζες της στη βιολογική προδιάθεση για τη μουσικότητα και διαμορφώνεται από τα άτομα, τις ομάδες και τους κοινωνικούς θεσμούς που εμπλέκονται στην καθημερινή τους ζωή. Τα παραπάνω αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτών των ταυτοτήτων και δεν παρέχουν απλώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Η Ballantyne και οι συνεργάτες της (2012) διευκρινίζουν ότι οι λόγοι που ωθούν κάποιον να γίνει εκπαιδευτικός μουσικής είναι, μεταξύ άλλων, η αγάπη για τη μουσική, η αγάπη για τη διδασκαλία και η επιθυμία να μιμηθεί άτομα που άσκησαν επιρροή στη ζωή του τα οποία είναι, ως επί το πλείστον, οι καθηγητές μουσικής.

Οι γονείς, μέσα από τους ποικίλους τρόπους υποστήριξης που προσφέρουν στα παιδιά τους, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα μελλοντικά τους επιτεύγματα (Csikszentmihalyi et al., 1993). Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα με τις συνεχείς αναφορές των εκπαιδευτικών μουσικής τόσο στις επιρροές που δέχθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και την παρότρυνση που δέχθηκαν από αυτό, είτε με τη μορφή εμψύχωσης είτε με τη μορφή εξαναγκασμού. Τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των μουσικών ταυτοτήτων επιβεβαιώνει και ο McPherson (2009) στην έρευνα του για το ρόλο των γονέων στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα αναφέρει πως παρότι αρχικά πίστευε ότι η πιο σημαντική επιρροή είναι ο δάσκαλος, αντιλήφθηκε τελικά ότι το συναισθηματικό κλίμα μέσα στην οικογένεια επηρεάζει βαθύτατα τη μουσική παιδεία των παιδιών.

Η εφηβική ηλικία ήταν για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες μία σημαντική περίοδος για τη διαμόρφωση ή/και το μετασχηματισμό της μουσικής του ταυτότητας. Σε αυτό συμφωνούν και οι Hargreaves, Miell & MacDonald (2002) κατά τους οποίους σε αυτή την περίοδο η έκφραση των προσωπικών αλλά και των συλλογικών μας ταυτοτήτων σχηματοποιείται σε σημαντικό βαθμό. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι οι μουσικές προτιμήσεις κάθε ατόμου αποτελούν μία σημαντική δήλωση των αξιών και των πεποιθήσεών του. Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα της μουσικής έναντι άλλων απασχολήσεων κατά τη διάρκεια της εφηβείας ως προς την επίτευξη του αισθήματος του «ανήκειν» (Tarrant et al., 2002) και της ανοιχτότητας στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα με κοινές μουσικές προτιμήσεις (Bakagiannis & Tarrant, 2006).

Τέλος, προβληματίζει το εύρημα ότι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής δεν συνδέθηκε σημαντικά με το επάγγελμά τους, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επίγνωση της μουσικής ταυτότητας και κουλτούρας συνδέεται με την κατανόηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής και είναι ένας παράγοντας κρίσιμος για την μουσική εκπαίδευση (Pellegrino, 2009). Για τον Williams (2002), η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να αντιληφθούμε τις δικές μας πολιτισμικές επιρροές και αξίες αλλά και το πώς αυτές επηρεάζουν τις δράσεις μας.

Ανάλογα, ο Bowman (2007) ζητά τον επαναπροσδιορισμό των επαγγελματικών μας γνώσεων και τον επαναπροσδιορισμό του «ποιοι είμαστε», με στόχο την πιο ουσιαστική αλληλεπίδραση με ένα μεγαλύτερο εύρος ανθρώπων και καταστάσεων.

Επιλογικές Παρατηρήσεις

Οι αυτοβιογραφικές ιστορίες των εκπαιδευτικών μουσικής μπορούν να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν επίγνωση των μουσικών ταυτοτήτων τους, να διαφωτίσουν τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο και να στοχαστούν περαιτέρω για τις μουσικές ταυτότητες των μαθητών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κοινές θεματικές στις μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής αποτελούν η οικογένεια, η εκπαίδευση, οι μουσικές προτιμήσεις, το ευρύτερο περιβάλλον και η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα.

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές και θεωρητικοί του πεδίου που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τις ταυτότητές τους, τις δομές ηγεμονίας στους ρόλους και τις διδακτικές τους πρακτικές. Η μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής, σύμφωνα με την Green (2011), επηρεάζουν τη μουσική διδασκαλία διότι συνδέονται με τους τρόπους που οι ίδιοι έμαθαν μουσική (τυπικούς, άτυπους ή μικτούς) καθώς και με τις μουσικές παραδόσεις και πρακτικές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι.

Επίσης, η συζήτηση για την αξία της μουσικής εντός και εκτός σχολείου σχετίζεται με το πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως μουσικούς και ως μέλη στις μουσικές κοινότητες που ανήκουν (κλασική, παραδοσιακή, βυζαντινή μουσική κ.ά.) (Abrahams 2005· Koza, 2006). Αυτού του είδους η κριτική θεώρηση μπορεί να κλονίσει τις παραδόσεις (Koza, 2006) ενώ απαιτεί τη συνειδητοποίηση όσων λαμβάνουμε -ενίοτε άκριτα- ως δεδομένα.

Πώς όμως η μουσική ταυτότητα επηρεάζει συνολικά τον τρόπο και τις πρακτικές του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού μουσικής; Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο Abrahams (2005: 63) προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής, σε όποιο πλαίσιο και αν διδάσκουν, πρέπει να διερωτώνται: *Ποιος είμαι*; *Ποιοι είναι οι μαθητές μου*; *Τι θα μπορούσαν να γίνουν*; *Τι θα μπορούσε να γίνουμε μαζί*; Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη διδασκαλία της μουσικής και τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών πεποιθήσεων του κάθε εκπαιδευτικού. Ακόμα μεγαλύτερη είναι η πρόκληση των ερωτημάτων «Ποιος είναι εκπαιδευτικός;» και «Ποιος είναι μουσικός;»

Η παρούσα έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στη συζήτηση αναφορικά με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής και να αποτελέσει την αφετηρία για μία νέα πιο εκτεταμένη και σε μεγαλύτερο βάθος ερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Βιβλιογραφία

Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal, 92*(1), 62-67.

Bakagiannis, S., & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, *47*(2), 129-136.

Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Arostegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education, 30,* 211-226.

Bernard, R. (2009). Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music. *Music Education Research*, *11*(1), 111-124.

Born, G., & Hesmondhalgh, D. (2000). Introduction: On Difference, Representation and Appropriation in Music. In G. Born & D. Hesmondhalgh (Eds.), *Western Music and Its Others* (pp. 1-58). Berkeley, CA: University of California Press.

Bowman, W. (2007). Who is the "We"? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 6*(4), 109-131.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolloff, L. (2007). "All the things we are": Balancing our multiple identities in music teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(2), 2-21.

Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures - Learning Popular cultures*. London: Routledge.

Green, L. (2011). Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. In B. Clausen (Ed.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, (pp. 11-34). Essen: Die BlaueEule.

Hargreaves, D.J., Miell D., & MacDonald, R.A.R. (2002). What Are Musical Identities, And Why Are They Important? In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford & New York: Oxford University Press.

Hogg, M. A. (2012). Social identity and the psychology of groups. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity (2nd Ed.)* (pp. 502-519). New York: The Guilford Press.

Koza, J. E. (2006). "Save the music?" Toward culturally relevant, joyful, and sustainable school music. *Philosophy of Music Education Review, 14*(1), 23-38.

McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of music, 37*(1),91-110.

Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(1), 39-55.

Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, *28*(2), 166-173.

Volgsten, U. (2014). Music, Culture, Politics - Communicating Identity, Authenticity and Quality in the 21st Century. *The Nordic Journal of Cultural Policy*, *17*(1), 114-131.

Williams, K. (2002). Cross-cultural communication in the music studio. *American Music Teacher, (August/September),* 23-27.

Κολιάδη, Α. (2016). Το νέο πλαίσιο της διδασκαλίας του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: η εισαγωγή και θεσμοθέτηση καινοτομιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. 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. 240-251). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Το νέο πλαίσιο της διδασκαλίας του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: η εισαγωγή και θεσμοθέτηση καινοτομιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη

Ανθούλα Κολιάδη
Εκπαιδευτικός ΠΕ16.01, Μουσικό Σχολείο Ρόδου
matil@otenet.gr, matilfam@gmail.com

Περίληψη
Τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν φορείς τέχνης και πολιτισμού με θεμελιώδη παράγοντα τη Μουσική, όπου επιτυγχάνεται η πολυδιάστατη ανάπτυξη των μαθητών. Ένας σημαντικός στόχος τους είναι η διδασκαλία μουσικών οργάνων, ως προϋπόθεση για τη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής, με το πιάνο να αποτελεί όργανο αναφοράς της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής. Η εισαγωγή καινοτομιών στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) υπό το πρίσμα του «Νέου Σχολείου», θέτει νέες προοπτικές για τη διδασκαλία του οργάνου. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του καινοτόμου «προφίλ» του Π.Σ. και της μεθοδολογίας για την εκπόνηση του τομέα Τεχνικής με έμφαση στο Υποχρεωτικό Περιεχόμενο διδασκαλίας των Κλιμάκων, Συγχορδιών και Συνδέσεών τους. Η μελέτη τους, εκτός από την ανάπτυξη της τεχνικής, στοχεύει περισσότερο στην καλλιέργεια της μουσικής ανάγνωσης και αντίληψης, στον αυτοσχεδιασμό, στην εναρμόνιση μελωδιών και στη γενική ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Δεύτερον, επιχειρείται μια παιδαγωγική αξιοποίηση επιμέρους στοιχείων με απώτερο σκοπό την ανάδειξη διαφορετικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων που προκύπτουν ως απαιτούμενοι «νέοι γραμματισμοί» για τη διδασκαλία του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα σπουδών, καινοτομία, κλίμακες, αρπισμοί, συγχορδίες, συνδέσεις συγχορδιών

Koliadi, A. (2016). The new context of piano instruction at Music Schools: the introduction and enactment of innovations in educational practice. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 240-251). Thessaloniki: GSME.

The new context of piano instruction at Music Schools: the introduction and enactment of innovations in educational practice

Anthoula Koliadi
Music Teacher, Rhodes Music High School
matil@otenet.gr, matilfam@gmail.com

Abstract
Music Schools constitute "vehicles" of art and culture based on music, where multi-faceted development of students is achieved. Musical instruments' instruction constitutes a fundamental objective as a prerequisite for a deeper understanding of music. Piano is considered as the basic instrument of Western European Music. In the light of the "New School", innovative elements in New Piano Curricula set new prospects for instrumental instruction. The principal aim of the study is to present the innovative "profile" of the Curricula and the methodology implemented for developing the Technical Sector emphasizing on Mandatory Content of Scales, Chords, Cadences and Chord Progressions. Their study, apart from the development of technique, is mostly oriented to music reading, aural perception, improvisation, harmonization and the general development of creativity. Secondly, the study proposes a pedagogical implementation of individual aspects of the Curriculum, and attempts to highlight different skills and approaches arising as "new literacy" required for teaching the piano at Music Schools.

Keywords: curriculum, innovation, scales, arpeggios, chords, chord progressions

Εισαγωγή

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων (Μ.Σ.) έδωσε πνοή στη σύγχρονη ελληνική Μουσική Εκπαίδευση, αναδεικνύοντας σημαντικές πλευρές του πολιτισμού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αναγνωρισμένο και πολυδιάστατο έργο τους, καθώς και η καλλιέργεια ευρύτερης αισθητικής παιδείας και κουλτούρας αποτελούν ισχυρά κίνητρα επιλογής των σχολείων αυτών, τόσο από γονείς, όσο και από μαθητές (Κυριαζίδου, 1998· Ζεπάτου, 2014). Υπηρετώντας το «Νέο Σχολείο», τα Μ.Σ. είναι ανοιχτά στην κοινωνία με καλλιτεχνικά δρώμενα, καινοτόμες δράσεις, ομαλότητα στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών πρακτικών, ανάπτυξη συνεργατικότητας μέσω καλλιτεχνικών συνόλων και αποτελεσματική αξιοποίηση του έμψυχου δυναμικού που τα απαρτίζουν (Ντούρου, 2014). Αποτελούν περιβάλλον γόνιμο για πολυεπίπεδη ανάπτυξη μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο με μηδαμινή εμφάνιση αρνητικών φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, ενώ έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές τους παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη επιθετικότητα συγκριτικά με συνομηλίκους τους που φοιτούν σε Γενικά Γυμνάσια, καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά και υψηλότερη σχολική επίδοση σε βασικά μαθήματα Γενικής Παιδείας (Κολιάδη-Τηλιακού, 2009). Τέλος, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανάλογα του πλαισίου της Διακήρυξης της Βόννης για τη Μουσική Εκπαίδευση που θεμελιώνει την αξία της στην Ευρώπη (Ζεπάτου, 2014), αντικατοπτρίζοντας ταυτόχρονα τους τρεις συναρτώμενους στόχους της Διακήρυξης με την «Ατζέντα της Σεούλ», ορόσημο στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον τομέα πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής (Αργυρίου & Κασιμάτη, 2014).

Η καινοτομία στο πρόγραμμα του πιάνου

Η αναγκαιότητα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι» με τις επιταγές του «Νέου Σχολείου» οδήγησαν στον εκσυγχρονισμό των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.). Η διαμορφούμενη φιλοσοφία τους καλλιεργεί ανοικτό καινοτόμο κλίμα αξιοποιώντας σύγχρονα διδακτικά εργαλεία ανταποκρινόμενα στις διαφοροποιημένες εκάστοτε ανάγκες (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2015). Έρευνες για την Εκπαιδευτική Καινοτομία υποστηρίζουν ότι οι κρισιμότερες επιλογές για τη συγκρότηση Προγραμμάτων σχετίζονται με την επιλογή μαθησιακών στόχων και τη διασύνδεσή τους με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, την οργάνωση εκπαιδευτικών διαδικασιών, την υιοθέτηση νέων ρόλων από τον εκπαιδευτικό, την ανάπτυξη τεχνικών αποτίμησης, το περιεχόμενο και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (Ιντζίδης κ.ά., 2013). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται μέσω της συνεχούς επιδίωξης καινοτομίας και ανάπτυξης ικανοτήτων ως νέων «γραμματισμών» του 21ου αιώνα, όπου ο εκπαιδευτικός αποκτά απαραίτητα εργαλεία για αποτελεσματική εφαρμογή σύγχρονων πρακτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2015). Το νέο Π.Σ. είναι ανοιχτό, ευέλικτο, στοχοκεντρικό, διαθεματικό με βιωματικά στοιχεία, με περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, στοχεύοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών, ενώ περιλαμβάνει πρακτικές για την αποτελεσματικότερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Το πιάνο αποτέλεσε αντικείμενο για το οποίο εκπονήθηκαν ολοκληρωμένα Π.Σ. δεδομένης της βαρύτητάς του για τη φοίτηση σε Μ.Σ. Καινοτομία αποτελεί η εκπόνηση δύο διακριτών Π.Σ., ένα για το Υποχρεωτικό Πιάνο και ένα άλλο για το

Πιάνο Επιλογής με διαφοροποιημένο προσανατολισμό το καθένα. Καινοτομία επίσης αποτελεί η πινακοποιημένη μορφή και ο επιμερισμός σε «οργανωτές» γνώσεων-δεξιοτήτων-συμπεριφορών κοινούς για τα δύο Π.Σ., προκειμένου να εξασφαλιστεί η σπειροειδής διάταξη και μια ολιστική προσέγγιση του οργάνου. Επανακαθορίζοντας τα επίπεδα σε ετήσια βάση με λειτουργικά και παιδαγωγικά κριτήρια, επιτυγχάνεται ευελιξία, αντικειμενικότερη αξιολόγηση και ξεκάθαρη διαβάθμιση επιμέρους παραμέτρων. Επιπρόσθετα, η βαρύτητα που δίδεται στην Prima Vista και άλλες δραστηριότητες ανάπτυξης, αποτελούν καινοτομίες διότι θεσμοθετούνται, προτείνεται αντίστοιχο υλικό και αξιολογούνται. Ως στοιχεία (εκτός του αυτοσχεδιασμού) προϋπήρχαν και στα προηγούμενα προγράμματα, χωρίς όμως σαφή διάκριση στόχων, περιεχομένου και τρόπου αξιολόγησης. Τέλος, στο πρώτο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 1995), σύμφωνα με το γενικό σκοπό του μαθήματος, το πιάνο οριζόταν ως «μέσο» υποστήριξης άλλων αντικειμένων, ενώ στο δεύτερο, ο σκοπός αναφερόταν «στην καλλιέργεια της μουσικότητας και αισθητικής ευαισθητοποίησης του μαθητή» και σε διδακτικούς στόχους σχετικούς με τη γνώση του οργάνου και ρεπερτορίου, σε ζητήματα τεχνικής, ερμηνείας, μουσικής σύμπραξης, συνοδείας, ανάπτυξης της Prima Vista και σύνδεσής του με άλλα αντικείμενα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2009, 5.1. και 5.2.). Στα νέα Π.Σ., αναβαθμίζεται ο ρόλος του Υποχρεωτικού Πιάνου (ΥΠ.Π.) και επαναπροσδιορίζεται αξιακά ως μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας, όπως διατυπώνεται στο σκοπό του ΥΠ.Π. και στο διαφοροποιημένο σκοπό του Πιάνου Επιλογής (Π.Ε.), που δίνει έμφαση στην εμβάθυνση, επέκταση των γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 12).

Σκοπός της εργασίας

Μετά τη μοντελοποίηση και οργάνωση του Π.Σ., δημιουργήθηκε η αναγκαιότητα συζήτησης παραμέτρων που προέκυψαν, ώστε να αναπτυχθεί προβληματισμός και αναστοχασμός στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η εργασία στοχεύει: α) στην παρουσίαση της μεθοδολογίας εκπόνησης στοιχείων του πρώτου «Οργανωτή» (Μουσική Ανάγνωση και Τεχνική του πιάνου) και ανάδειξη του Υποχρεωτικού Περιεχομένου 1 (ΥΠ1: Κλίμακες/Αρπισμοί/Συνδέσεις Συγχορδιών), μέσω του οποίου υλοποιούνται οι στόχοι και αξιολογούνται και β) στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους με απώτερο σκοπό όχι την απλή παράθεσή τους, αλλά την ανάδειξη διαφορετικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων που προκύπτουν ως νέοι γραμματισμοί.

Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε μεθοδολογική προσέγγιση με στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και συγκριτικής μελέτης αναφορικά με: α) ανασκόπηση βιβλιογραφίας, διαδικτυακών τόπων και πηγών αναφερόμενων στο λειτουργικό πλαίσιο των Μ.Σ., β) ανάλυση παραμέτρων προγραμμάτων άλλων χωρών και προγενέστερων εφαρμοζόμενων στα Μ.Σ. και γ) μελέτη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής φιλοσοφίας που τα διέπει και διαμορφώνει αξίες-«οδηγούς» του γενικού προσανατολισμού τους. Εντούτοις, η αξιολογική τους προσέγγιση είναι «δύσκολο και πολυδιάστατο έργο και συνεπάγεται τη συλλογή, οργάνωση, ανάλυση και αναφορά δεδομένων σχετικά με ένα σύνολο χαρακτηριστικών του προγράμματος καθώς και τη μελέτη της επίδρασης αυτού στους άμεσα εμπλεκόμενους» (Κοκκίδου, 2009: 3).

Για την εκπόνηση των Π.Σ., έγινε πρόσκληση ενδιαφέροντος από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και κατόπιν αξιολόγησης κάθε υποψηφίου από Επιστημονική Επιτροπή, έγινε επιλογή Ειδικών Επιστημόνων-Εμπειρογνωμόνων με πιστοποιημένη διδακτική εμπειρία σε Μ.Σ. και ευρύτερη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Συγκροτήθηκαν διακριτές ομάδες για την εκπόνηση Π.Σ. και συγγραφή Ο.Ε., οι οποίες υπό ασφυκτική πίεση χρόνου, κλήθησαν να ολοκληρώσουν το έργο σε διάρκεια ενός περίπου μηνός. Έγινε καταμερισμός εργασιών και εν συνεχεία πραγματοποιήθηκαν «δια ζώσης» και «εξ' αποστάσεως» συναντήσεις μεταξύ των μελών και ανταλλαγές απόψεων και κειμένων, προκειμένου στο σύντομο χρονικό διάστημα να καλυφθούν 6 επίπεδα σπουδών για δύο προγράμματα και να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ενιαία μορφή, συνοχή και συνέπεια.

Για την εκπόνηση στοιχείων του πρώτου «Οργανωτή» και του ΥΠ1, λήφθηκαν υπόψη τα εξής:

- Η απουσία προηγούμενου προγράμματος με τη μορφή σύγχρονου syllabus, όπως υφίσταται σε άλλες χώρες για τη διδασκαλία του Πιάνου
- Το ισχύον επίσημο πρόγραμμα, το οποίο ήταν συνοπτικό στη διατύπωση στόχων και περιεχομένου και ανοιχτό στη δομή που ορίζει ανά τάξη διαφορετικά επίπεδα
- Η εφαρμογή εσωτερικών «κατά συνθήκη» προγραμμάτων διαμορφωμένων από τους ίδιους τους διδάσκοντες (Μ.Σ. Ρόδου, 2010· Μ.Σ. Παλλήνης, 2011-2012· κ.ά.)
- Η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του ισχύοντος προγράμματος για να συνάδει με το «Νέο Σχολείο» και τα syllabi άλλων ευρωπαϊκών χωρών
- Η αναγκαιότητα δημιουργίας πλαίσιου αναφοράς σε εθνικό επίπεδο, ώστε να εξασφαλιστεί η σαφήνεια, η μεθοδολογική προσέγγιση, η παιδαγωγική συνέχεια στις διαδοχικές τάξεις και ο καθορισμός ανάπτυξης προσδοκώμενων μουσικών ικανοτήτων (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015)
- Η μελέτη στα Π.Σ. άλλων χωρών, με έμφαση στις πρόσφατες δημοσιεύσεις τους και κατόπιν συγκριτικής θεώρησης, η αξιοποίηση στοιχείων ώστε με τροποποίηση και προσαρμογή να ενσωματωθούν λειτουργικά στις συνθήκες, δεδομένα και ανάγκες των Μ.Σ.
- Οι γενικές αρχές των Διατάξεων του «Νέου Σχολείου» (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2011)
- Οι Γενικές Διατάξεις της Πρόσκλησης Ενδιαφέροντος Δημιουργίας Μητρώου Ειδικών Εμπειρογνωμόνων για την Εκπόνηση Π.Σ. (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2014)
- Το πλαίσιο της γενικής Φιλοσοφίας και Σκοπών του Π.Σ. (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015)
- Οι διαμορφούμενες τάσεις διδασκαλίας της σύγχρονης Παιδαγωγικής του Πιάνου, της Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας της Μουσικής Εκπαίδευσης
- Το κοινωνικο/πολιτισμικό πλαίσιο των σχολείων που διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα, αντιλήψεις και ενδιαφέροντα
- Η διδακτική εμπειρία των εκπονητών
- Οι υφιστάμενες αντικειμενικές δυσκολίες και η γνώση της σχολικής πραγματικότητας
- Η μέριμνα για καλλιέργεια θετικής στάσης προς το μάθημα του πιάνου

Αποτελέσματα

Οι στόχοι του πρώτου «Οργανωτή» αναφέρονται στην ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας της μουσικής σημειογραφίας, της αναγνώρισης φθόγγων, μουσικών

αξιών, σχημάτων, κανονικοτήτων (patterns), συγχορδιών, διαφόρων ενδείξεων και μουσικών στοιχείων ενός κομματιού, στην καλλιέργεια της Prima Vista και στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων. Οι στόχοι αποκτούν ευρύτερη παιδαγωγική χροιά, αναφερόμενοι στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης του μαθητή και ανάπτυξη μεταγνωστικών λειτουργιών σχετικών με τη συστηματική μελέτη, αυτονομία, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη. Οι στόχοι επαναλαμβάνονται ανά επίπεδο και εξελίσσονται με σπειροειδή μορφή αποτυπώνοντας την πορεία των μαθητών. Στο Π.Ε., οι στόχοι έχουν παρόμοια διατύπωση με διαφορές στο βαθμό εμβάθυνσης σε επιμέρους στοιχεία, την επέκταση γνώσης και την έμφαση στην ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων.

Το ΥΠ1 περιλαμβάνει τη διδασκαλία κλιμάκων, αρπισμών και συγχορδιών, ανά επίπεδο και στα δύο προγράμματα. Αναφορικά με τις κλίμακες, ορίζονται τονικότητες, έκταση και τρόποι εκτέλεσης, ενώ οι στόχοι διευρύνονται πέραν της τεχνικής στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, ακοής και μνήμης, στην επίτευξη βιωματικής σχέσης με την κλίμακα μέσω του «τοπογραφικού» της σχήματος, στην κατανόηση τονικοτήτων, μετατροπιών, διαδοχής φθόγγων και σύνδεση με τη θεωρία της μουσικής. Στο Π.Ε. η ανάπτυξη της τεχνικής αποκτά βαρύτητα με αυξανόμενες απαιτήσεις στην εκτέλεση, έκταση και ταχύτητα. Η εξέλιξη διδασκαλίας ανά επίπεδο διαμορφώθηκε κατόπιν προβληματισμού ως προς τη σειρά διδασκαλίας, δεδομένης της ύπαρξης ποικίλων θεωριών, όπως αυτές με γνώμονα τη φυσική θέση του χεριού στο πληκτρολόγιο που υποστήριξαν τη διδασκαλία αρχόμενη από τη Si+ (Neuhaus, 1992), άλλες με έναρξη της σπουδής από τη ντο+ και κατόπιν κατά τη διάταξη του κύκλου των πεμπτών λόγω της συμμετρίας δακτυλισμών (Μιρόσνικωφ, 2001), ενώ νεότερες δακτυλοθετικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πιο εμπειρικό τρόπο προτείνοντας ξεχωριστές ομαδοποιήσεις, χωρίς προϋπάρχουσα θεωρητική κατάρτιση (Χαρατσή, 2015). Μετά από αξιολόγηση και επιπλέον κριτήριο τη Θεωρία της Μουσικής, έγινε συγκερασμός και πρόταση κατά τη διάταξη του «κύκλου των 5^{ων}», ξεκινώντας από τη Ντο+ με προσπάθεια: α) ομαδοποίησης κλιμάκων βάσει δακτυλοθεσίας και ομάδων μαύρων πλήκτρων και β) έγκαιρης εισαγωγής ελασσόνων, και των εννοιών των σχετικών, ομώνυμων και εναρμόνιων κλιμάκων, ώστε να εντοπίζονται οι ακουστικές και δομικές διαφορές τους. Δόθηκε έμφαση στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση μνημονικού υλικού και πληροφοριών για αποτελεσματικότερη κατανόηση και εκμάθηση των δεδομένων (Κολιάδης, 2002). Η αναγκαιότητα κάλυψης όλων των κλιμάκων στο Γυμνάσιο, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Αρμονίας, οδήγησε στη μειωμένη βαρύτητα σε θέματα έκτασης, αντίθετης κίνησης και ταχύτητας όσον αφορά το ΥΠ.Π., δόθηκε όμως έμφαση στην εκμάθησή τους από μνήμης, στη φθογγική ακολουθία σε έκταση μίας οκτάβας, στη δακτυλοθεσία και στην απόκτηση δεξιότητας «σχηματισμού» τους. Η προτεινόμενη ύλη ως προς τη διδασκαλία κλιμάκων εξελίσσεται ταχύτερα σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα, πιο αργά όμως ως προς την ανάπτυξη της τεχνικής τους. Επίσης, η ύλη περιγράφεται αναλυτικότερα περιέχοντας ομαδοποιήσεις κλιμάκων και στοχεύοντας σε μια ομαλή μετάβαση ανά επίπεδο με εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας. Απώτερος σκοπός είναι η εκμάθηση όλων των κλιμάκων σε παράλληλη και αντίθετη κίνηση, ενώ στο Π.Ε. οι απαιτήσεις, οι στόχοι και η αξιολόγηση διαφοροποιούνται.

Αναφορικά με τους αρπισμούς και τις συγχορδίες, προτείνονται εξ' αρχής απλές τρίφωνες συγχορδίες και αρπισμοί («σπασμένες συγχορδίες») και τρόποι

εκτέλεσης σύμφωνα με υποδειγματικά μοντέλα. Σταδιακά, εισάγονται αναστροφές, τρίφωνες συγχορδίες και αρπισμοί με διπλασιασμό θεμελίου, διαδοχές αναστροφών με μετάθεση χεριού, τετράφωνες συγχορδίες, αρπισμοί μεθ' εβδόμης, κ.ά. Η διδασκαλία και ανάλυση συγχορδιών και αναστροφών βοηθούν στην επισήμανση της αρμονικής σειράς των συγχορδιών και χρήση τους στην εναρμόνιση και συνοδεία μελωδιών με βάση την ακοή, αλλά και στην εφαρμογή τους στα πλαίσια της άτυπης μάθησης στον αυτοσχεδιασμό. Δεύτερον, μέσω της Prima Vista, οι συγχορδίες και οι αρπισμοί στηρίζουν δραστηριότητες για «αναγνώριση αρμονικών κανονικοτήτων», εστιάζοντας στις κύριες συγχορδίες βασικών κλιμάκων, που αποτελούν θεμελιώδεις «εναρμονίσεις» (Φυτίκα κ.ά., 2015). Στο ΥΠ.Π, δόθηκε βαρύτητα σε βασικές τονικότητες που συναντώνται συχνότερα στο ρεπερτόριο, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοούν το μηχανισμό σχηματισμού τους.

Αναφορικά με τις συνδέσεις συγχορδιών, εισήχθησαν εξ' αρχής οι έννοιες των βασικών βαθμίδων και, συνεπώς, των κυρίων συγχορδιών, έστω και ως ακολουθία απλών τρίφωνων συγχορδιών στη Ντο+. Θεωρήθηκε αναγκαίο, διότι η οπτική επαφή με το πληκτρολόγιο ενισχύει τη διαστηματική κατανόηση, διευκολύνει τη σχηματική τοποθέτηση του χεριού και μετάθεσή του στο πληκτρολόγιο για την εκτέλεση απλών τρίφωνων συγχορδιών και αναστροφών τους, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ακουστική αντίληψη. Σταδιακά, οι συνδέσεις γίνονται με αναστροφές με τρόπο που επιτυγχάνεται το άκουσμα της «λύσης του προσαγωγέα» στην ανώτερη μελωδική γραμμή, χωρίς απαραίτητα να εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός σε θεωρητικά ζητήματα αρμονικών συνδέσεων. Αυτό γίνεται μόνον εμπειρικά σε βασικές τονικότητες για κατανόηση του μηχανισμού της σύνδεσης και όχι εξαντλητική μεταφορά του σε όλες τις τονικότητες. Μόλις οι μαθητές αποκτήσουν γνώσεις Αρμονίας, οι συνδέσεις συνεπικουρούν στοχεύοντας στην εμπέδωση της ύλης και αναπτύσσουν την αντίληψη της σχέσης τονικής-υποδεσπόζουσας-δεσπόζουσας ως «τονική αίσθηση», αποτελώντας συνάμα τις απλούστερες συνοδευτικές βάσεις.

Τέλος, η Αξιολόγηση για την ενότητα Κλίμακες/Αρπισμοί/Συγχορδίες περιλαμβάνει: α) προτάσεις για διαμορφωτική/διαγνωστική αξιολόγηση, β) την ελάχιστη προτεινόμενη ύλη για πρόσβαση στο επόμενο επίπεδο και γ) την τελική αξιολόγηση που ορίζει διαφορετικό αριθμό κλιμάκων, αρπισμών, συγχορδιών και συνδέσεων ανάμεσα στα δύο προγράμματα, ενώ προτείνεται η έκταση κλιμάκων και ο τρόπος εκτέλεσης αρπισμών και συγχορδιών, ειδικότερα στο Π.Ε.

Παιδαγωγική αξιοποίηση στοιχείων

Στην παρούσα ενότητα παρατίθεται ενδεικτική διδακτική προσέγγιση, με άλλα λόγια μια «πορεία διδασκαλίας», σύμφωνα με διατυπωμένους στόχους, περιεχόμενο και δραστηριότητες του νέου Προγράμματος στον τομέα «Συνδέσεις Συγχορδιών» και των εφαρμογών τους σε μαθητή Β' Επιπέδου του ΥΠ.Π. Κάποιες δραστηριότητες μπορούν να ολοκληρωθούν σε μία διδακτική ώρα, ενώ άλλες σε κύκλο μαθημάτων υπό μορφή project. Οι στόχοι έχουν διατυπωθεί συνοπτικά και έχουν επιλεγεί αυτοί που σχετίζονται περισσότερο με την ανάπτυξη των «Συνδέσεων Συγχορδιών», ενώ παρατίθενται παραδείγματα προτεινόμενες δραστηριότητες και ασκήσεις, τα οποία υπάρχουν και αναλύονται ως κωδικοποιημένες δραστηριότητες (π.χ. 2ΥΠ1.3.1.) μέσα στο νέο Πρόγραμμα και μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς του Πιάνου, ανάλογα το μαθητή, το διαθέσιμο χρόνο και το ρεπερτόριο που διδάσκονται.

Στόχοι

Ο μαθητής μέχρι το τέλος του Β' Επιπέδου επιδιώκεται να:

- μπορεί να χρησιμοποιεί ολοένα και μεγαλύτερη έκταση του πιάνου
- διαβάζει από μνήμης νέες συγχορδίες σε μία/περισσότερες οκτάβες με σωστούς δακτυλισμούς
- παίζει απλές συνδέσεις συγχορδιών
- αναπτύξει την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών
- αναγνωρίζει κανονικότητες μελωδικές, ρυθμικές, μορφολογικές και αρμονικές
- εξασκήσει την ακουστική αγωγή
- εδραιώσει την κιναισθητική αντίληψη της τοπογραφίας του πληκτρολογίου
- παίζει με τη συνοδεία του δασκάλου κομμάτια με ρυθμικά περίπλοκη συνοδεία και με διαφορετικά στυλ
- αυτοσχεδιάσει ρυθμικά/μελωδικά εξερευνώντας όλο το πληκτρολόγιο

Πορεία Διδασκαλίας

Διαμορφωτική αξιολόγηση/Σύνδεση προηγούμενης γνώσης με νέα

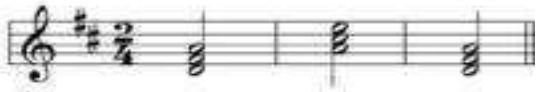
Έλεγχος γνώσεων επάνω στις τρίφωνες συγχορδίες (ευθεία κατάσταση) από διδαγμένες κλίμακες - επανάληψη

Επαφή με τα νέα δεδομένα/περιεχόμενο και προτάσεις δραστηριοτήτων

- Προσθήκη συγχορδιών από τις νέες διδασκόμενες κλίμακες, για καλύτερη εμπέδωση μορφολογικά, τοπογραφικά και ακουστικά της τρίφωνης συγχορδίας και των δομικών στοιχείων της και β) διδασκαλία αναστροφών στην τονική (2ΥΠ1.3.1.).
- Διδασκαλία Αρπισμών ή «σπασμένων» συγχορδιών σε ευθεία κατάσταση και σε αναστροφές (σε δύο ή και περισσότερες οκτάβες με εναλλαγές, διασταύρωση χεριών κλπ.) σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο ή άλλο κατά την κρίση του εκπαιδευτικού στη Ντο και μεταφορά σε άλλες κλίμακες κατά την κρίση του, με σκοπό την εκμάθηση των αναστροφών της συγχορδίας (2ΥΠ1.2.1., 2ΥΠ1.2.2):

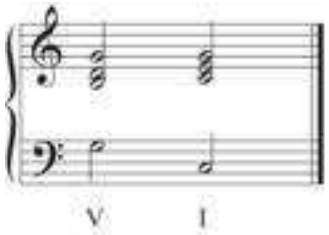
Σχήμα 1: Αρπισμός σε διαδοχή αναστροφών με μετάθεση χεριού στη Do+

-Διδασκαλία βαθμίδων και παρουσίαση των βασικών συνδέσεων συγχορδιών (I-IV-I, I-V-I ή V-I) αρχικά στη Ντο και ακολούθως σε άλλες βασικές τονικότητες (Sol+, Re +, La-, Re-). Αρχικά μπορεί να παρουσιαστεί η σύνδεση ως ακολουθία βαθμίδων με συγχορδίες σε ευθεία κατάσταση (βλ. Σχ. 2), ώστε να γίνει αρχικά κατανοητή η διαφοροποίηση μεταξύ βαθμίδων και σταδιακά να εισαχθεί η σύνδεση με αναστροφές, που είναι αρμονικά πιο «δόκιμη» και στην οποία γίνεται περισσότερο αισθητή η «λύση» του προσαγωγέα (βλ. Σχ. 4) χωρίς απαραίτητα να εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός σε θεωρητικά ζητήματα κανόνων αρμονικών συνδέσεων. Τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και σαφώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα διαμορφώσει κατά την κρίση του:



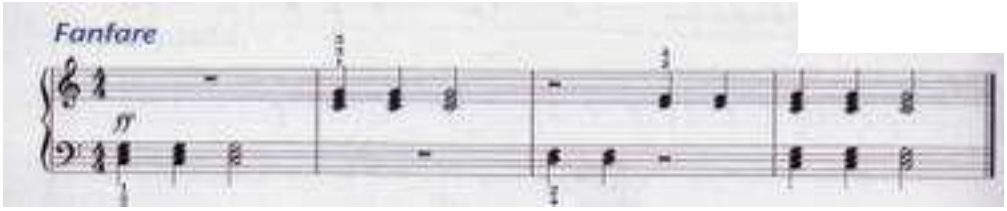
Σχήμα 2: Απλή σύνδεση συγχορδιών I-V-I

Σχήμα 3: Σύνδεση συγχορδιών I-IV-I



Σχήμα 4: Σύνδεση συγχορδιών V-I

- Διδασκαλία σπουδών και κομματιών που περιέχουν συγχορδίες, είτε σε κανονική, είτε σε σπασμένη μορφή, σε ευθεία κατάσταση και αναστροφές, με σκοπό να αναγνωριστούν και ν' αναλυθούν από τους μαθητές (2ΥΠ2-Μουσικά Έργα, Ομάδα Α-Σπουδές).
- Ασκήσεις για αναγνώριση αρμονικών κανονικοτήτων (patterns), που επιτρέπουν τη συνολική αντίληψη σημειογραφικών δεδομένων, αντί της μεμονωμένης αποκωδικοποίησης μουσικών συμβόλων με επικέντρωση σε αναγνωρίσεις αρμονικών σχηματισμών, δηλαδή συγχορδιών και των αναστροφών τους με επικέντρωση σε συγχορδίες I-IV και V στις κλίμακες Do+, Sol+, Fa+ και στις σχετικές ελάσσονες (2ΥΠ3.2.3.).



Σχήμα 5: Αναγνώριση αρμονικών κανονικοτήτων

- Ασκήσεις για την ενίσχυση αντίληψης της τοπογραφίας του πληκτρολογίου και της περιφερικής όρασης κατά τη διάρκεια της οπτικής επεξεργασίας του κειμένου, ώστε ο μαθητής να επεξεργάζεται το μέγιστο αριθμό πληροφοριών, αντί να εστιάζει στο σημείο που εκείνη τη στιγμή εκτελεί. (Μπορεί π.χ. για την ανάπτυξη της αντίληψης της τοπογραφίας του πληκτρολογίου να γίνεται εξάσκηση στην εκτέλεση συγχορδιών με κλειστά μάτια, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να εσωτερικεύσει το «σχήμα» της συγχορδίας και των αναστροφών της και να το «αποτυπώνει» στο πληκτρολόγιο) (2ΥΠ3.3.).

- Ασκήσεις για την ανάπτυξη της ακουστικής αγωγής με κατάλληλο σχεδιασμό και σε συνδυασμό με την πορεία των θεωρητικών μαθημάτων (π.χ. ακουστική ενίσχυση διαστημάτων, διαφοροποίηση 3ης μεγάλης και 3ης μικρής και κατ' επέκταση διαφοροποίηση μείζονας και ελάσσονας συγχορδίας). Ασκήσεις για καλλιέργεια ακοής και μίμησης όπως π.χ. να ακούει ο μαθητής από τον δάσκαλο και να επαναλαμβάνει τυχαίες τρίφωνες συγχορδίες, ν' ακούσει τρίφωνες συγχορδίες των κυρίων βαθμίδων (I-IV-V) μιας κλίμακας, να την αναγνωρίσει και να παίξει την κλίμακα που ανήκουν.
- Ασκήσεις συνοδείας, ώστε να αναπτύσσεται σταδιακά η ακουστική αντίληψη των διαστημάτων, κυρίως 2ας-3ης-5ης-8ης. Επίσης, ο μαθητής να μπορεί ν' ακούει και να παίζει τρίφωνο άρπισμα πιανιστικής συνοδείας και να προσθέτει στο δεξί χέρι ταιριαστή μελωδία με τέταρτα, μισά και παρεστιγμένα όγδοα, για 8 μέτρα.
- Εντοπισμός και παρακολούθηση των συστατικών στοιχείων του κομματιού (μελωδία-συνοδεία) και επιδίωξη εντοπισμού κυρίων συγχορδιών μέσα από τη σπασμένη μορφή (2ΕΔΜ3).
- Μέτρηση διαστημάτων, ώστε να μάθει ο μαθητής την έννοια της συνοδείας ως μία από τις τρεις πιθανές εκδοχές της βασικής συγχορδίας και να γίνεται αντιληπτή ως ομάδα φθόγγων της συγχορδίας και όχι ως πολλές ξεχωριστές, άσχετες μεταξύ τους νότες (2ΕΔΜ4).
- Εφαρμογή των συγχορδιών και των βασικών συνδέσεών τους στον αυτοσχεδιασμό με συνοδεία δασκάλου, όπου μπορεί να δοθούν περιορισμοί, όπως δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού επάνω σε ορισμένες δοσμένες νότες που συμβαδίζουν με την αρμονία, ώστε να εξασφαλίζεται ένα μουσικό αποτέλεσμα.
- Εφαρμογή των συγχορδιών και των βασικών συνδέσεών τους ως συνοδεία σε μελωδίες και κατ' επέκταση σε διασκευές τραγουδιών με τεχνικές άτυπης μάθησης για την ανάπτυξη της ακουστικής αγωγής, ώστε ο μαθητής να εντοπίζει «με το αυτί» τη συνοδεία που ταιριάζει, να αναπτύξει δεξιότητες ηχητικής προσαρμογής και να συμπράξει μουσικά με τους συνομηλίκους του.

Αξιολόγηση

Α) Διαμορφωτική αξιολόγηση δια της ακροάσεως καθ' όλη τη χρονιά με συζήτηση και διερευνητικές ερωτήσεις, β) τελική αξιολόγηση για διαπίστωση επίτευξης επιδιωκόμενων στόχων με εκτέλεση συγχορδιών και αναστροφών σε κάποια ζητούμενη κλίμακα.

Συζήτηση

Καταληκτικά, η ανάπτυξη αρμονικής και ακουστικής αντίληψης, η δημιουργική εφαρμογή των παραπάνω στοιχείων στον αυτοσχεδιασμό, εναρμόνιση μελωδιών και ανάπτυξη πειραματισμού αποτελεί θεμελιώδη μουσική γνώση τεράστιας παιδαγωγικής σημασίας που προσφέρει κίνητρα έκφρασης, απέχοντας από τη στείρα διεκπεραίωση τεχνικών ασκήσεων και υποχρεωτικής διδακτέας ύλης. Η διδασκαλία νέων μουσικών ειδών και χρήση τους σε περιβάλλον άτυπης μάθησης, εμπλουτίζει το μουσικό αισθητήριο των μαθητών με διαφορετικά ερεθίσματα και «ακούσματα».

Επιπλέον, η ανατροφοδότηση μεταξύ εγχώριων και ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και η συγκριτική θεώρηση μεταξύ Μ.Σ. και άλλων αντίστοιχων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων δύνανται να αποτελέσουν εφαλτήριο για

αναστοχασμό για τις προοπτικές υλοποίησης της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης μέσα απ' αυτά τα σχολεία. Έχει υποστηριχθεί ότι η ένταξη των Μ.Σ. στην Πράξη με τίτλο «Αναβάθμιση Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων» σηματοδοτεί μια νέα εποχή και είναι απαραίτητο να συνεχιστεί η Πράξη για διασφάλιση κονδυλίων προς κάλυψη αναγκών και χρηματοδότηση (Ντούρου, 2014). Επίσης, η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και απαιτούμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για εφαρμογή πρακτικών του «Νέου Σχολείου» απαιτεί συγκροτημένο επιμορφωτικό ανατροφοδοτικό σχεδιασμό για επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών επάνω στο ζητούμενο νέο μουσικό γραμματισμό. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου όμως δεν πραγματώνεται μόνο με νέα προγράμματα, αλλά και με δημιουργία υλικού προσβάσιμου σε κάθε εκπαιδευτικό, υλικοτεχνική υποδομή, εύκολη πρόσβαση σε Τ.Π.Ε., ενημερωμένες μουσικές βιβλιοθήκες σε όλες τις σχολικές μονάδες και άρτια στελέχωσή τους από εκπαιδευτικό προσωπικό.

Προσδοκούμε ότι το νέο Π.Σ., παρά τις αντίξοες συνθήκες υπό τις οποίες συντάχθηκε, θα προμηθεύσει τον εκπαιδευτικό του πιάνου με νέα εργαλεία, ώστε να κάνει το μάθημά του ελκυστικότερο. Κλείνοντας, ευχής έργον θα ήταν η πολιτεία να συνεχίσει να εξασφαλίζει προϋποθέσεις, ώστε τα Μ.Σ. να προσφέρουν σύγχρονη αγωγή ικανή να εμπνεύσει στους μαθητές δημιουργικότητα, πνεύμα συνεργασίας και ελευθερία έκφρασης που χρειάζονται ως μελλοντικοί πολίτες μιας μεταλλασσόμενης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αργυρίου, Μ., & Κασιμάτη, Α. (2014). Επαγγελματική επάρκεια και παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής: Μελέτη και σχεδιασμός. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Τόμος Β΄ (σσ. 101-111). Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies 2014, Αθήνα, 26-28/9/2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΕΜΑΠΕ.

Ζεπάτου, Β. (2014). Θεσμικά χαρακτηριστικά των Μ.Σ. της Ελλάδας: Η σημασία τους και η ανίχνευση αντιστοιχιών με Διεθνείς και Ευρωπαϊκές ατζέντες για την εκπαίδευση στις Τέχνες και ειδικότερα στη μουσική. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Τόμος Β΄ (σσ. 157-168). Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies 2014, Αθήνα, 26-28/9/2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΕΜΑΠΕ.

Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2013). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και καινοτομίες*. Ανάκτηση 20/7/2015 από: http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Εκπαιδευτικός-Σχεδιασμός-και-Καινοτομίες1.pdf.

Κοκκίδου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκά μουσικά Προγράμματα Σπουδών: Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί, τάσεις και συγκριτική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2009). *Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τ.Μ.Σ., Ε.Κ.Π.Α.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μ.Σ. Ρόδου (2010). *Επίπεδα πιάνου, 1-3, 4-6, 7-9.* Μ. Σ. Ρόδου.

Σιόντας, Α. (Επιμ). (2011-2012). *Υποχρεωτικά κομμάτια πιάνου για το μάθημα του πιάνου.* Αθήνα: Μ.Σ. Παλλήνης. Ανάκτηση 23/5/2015 από: http://lyk-mous-pallin.att.sch.gr/00/piano_ipoxr.pdf.

Μιρόσνικωφ, Α., & Μιροσνίκοβα, Ν. (2001). *Η τεχνική του πιανίστα.* Αθήνα: Fagotto.

Ντούρου, Μ. (2014). Τα Μουσικά Σχολεία σήμερα. Κωδικός MIS 457003, 457004 και 457005. Η αυγή μιας νέας εποχής; Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Τόμος Β΄ (σσ. 169-180). Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies 2014, Αθήνα, 26-28/9/2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΕΜΑΠΕ.

Φυτίκα, Α., Σπυράκου, Ε., Κολιάδη, Α., Τσομάκου, Γ., & Ντριγκόγια, Β. (2015). *Π.Σ.ΥΠ.Π. & Π.Σ. Π.Ε. θεματικού πεδίου: Μουσικά όργανα Γυμνασίου (Πιάνο) Μουσικών Σχολείων*. Αθήνα: ΙΕΠ (υπό δημοσίευση).

Χαρατσή, Λ. (1995). *Η διδασκαλία των κλιμάκων στο πιάνο με την τέχνη της δακτυλοθεσίας.* Αθήνα: Edition Orpheus.

Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., & Ραφτάκης, Σ. (2015). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Π.Σ. του θεματικού πεδίου «Μουσικά όργανα» σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων/ δεξιοτήτων/ικανοτήτων.* Αδημοσίευτη εργασία. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Neuhaus, H. (1992). *Η πιανιστική τέχνη.* Αθήνα: ΝΑΣΟΣ.

Πηγές Αναφοράς

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (1995). Υ.Α. υπ' αρ. Γ2/3100/8.5.*1995 «Α.Π. πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια –Λύκεια»* (ΦΕΚ 424/τ.Β'/16.5.1995). Αθήνα.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2009). Υ.Α. υπ' αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)»* (ΦΕΚ 1304/τ.Β'/2.7.2009). Αθήνα.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2011). *Αριθμ. Πρωτ. 21885/21-12-2011 Απόφαση Έγκρισης 1ης τροποποίησης της Πράξης με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ».*

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2014). *«Πρόσκληση Ενδιαφέροντος για τη δημιουργία Μητρώου Ειδικών Επιστημόνων/Εμπειρογνωμόνων για την Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών»,* Ν. 141100/8-12-2014.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2015). *Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Το Νέο Σχολείο.* Ανάκτηση: 20/7/2015 από http://www.edulll.gr/?page_id=7

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2015). *Πρόγραμμα για τη σχολική καινοτομία.* Ανάκτηση 20/7/2015 από: http://www.innovation.edu.gr/?page_id=51

Κολυδάς, Τ. (2016). Ψηφιακός γραμματισμός και μουσική: μια προσέγγιση στις αντιλήψεις περί «ποιότητας» σχετικά με τους απωλεστικούς αλγορίθμους συμπίεσης ακουστικού σήματος. 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. 252-261). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ψηφιακός γραμματισμός και μουσική: μια προσέγγιση στις αντιλήψεις περί «ποιότητας» σχετικά με τους απωλεστικούς αλγορίθμους συμπίεσης ακουστικού σήματος

Τάσος Κολυδάς
Μουσικολογία (PhD) - Πληροφορική (MSc),
Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής - ΤΕΙ Ηπείρου
science-eeme-7thconf@kolydart.gr

Περίληψη
Σκοπός της έρευνας είναι να προσεγγίσει τις απόψεις σχετικά με τους απωλεστικούς αλγόριθμους αποθήκευσης ακουστικού σήματος. Πιο συγκεκριμένα, να εντοπίσει και να επισημάνει τις παρανοήσεις σχετικά με τις ιδιότητες των απωλεστικών αλγορίθμων αποθήκευσης του ακουστικού σήματος και ιδιαίτερα του αλγόριθμου «mp3». Χρησιμοποιούνται δεδομένα που προέκυψαν από απαντήσεις σε ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία τέθηκαν σε φοιτητές στο πλαίσιο μαθημάτων μουσικής τεχνολογίας. Διαπιστώνεται από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, ότι είναι συχνή η παρανόηση ανάμεσα στις έννοιες «mp3» και «ποιότητα». Πιο συγκεκριμένα, ότι η αποθήκευση με τον αλγόριθμο mp3 συνιστά το βέλτιστο μέσο για τη διαφύλαξη της πιστότητας ενός ηχογραφήματος. Τα αποτελέσματα συμβάλλουν στον εντοπισμό εσφαλμένων ερμηνειών σχετικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μεταξύ των νέων. Μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο δράσεων με στόχο την αποσαφήνιση του περιεχομένου και της λειτουργίας των απωλεστικών αλγορίθμων αποθήκευσης ακουστικού σήματος.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακός γραμματισμός, απωλεστική συμπίεση ήχου, mp3, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Kolydas, T. (2016). Digital literacy and music: an approach to beliefs about quality, regarding lossy algorithms for compressing audio signal. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 252-261). Thessaloniki: GSME.

Digital literacy and music: an approach to beliefs about quality, regarding lossy algorithms for compressing audio signal

Tasos Kolydas
Musicology (PhD) - Computer Engineering (MSc)
Department of Traditional Music - School of Art - TEI of Epirus
science-eeme-7thconf@kolydart.gr

Abstract
The survey's aim is to approach beliefs among young people about lossy audio compression algorithms. Especially to locate and identify misconceptions about the ability of the mp3 algorithm to produce identical results with uncompressed audio, although it eliminates part of the music information. Data was collected from answers to closed-ended questions, from students attending music technology courses. The students were invited, during diagnostic tests, to express their views if they would prefer to save a sound recording in mp3 file type or not, when maximum fidelity was requested. A large part of the sample, considered that storing audio using the mp3 algorithm was the best way to preserve the fidelity of a recording. More specifically, storing the audio in mp3 file type produces the same result as the Audio CD. The results help identify misinterpretations on Information and Communication Technologies among young people.

Keywords: digital literacy, lossy audio compression, mp3, Information and Communication Technologies

Εισαγωγή

Είναι ο τύπος αρχείου mp3 κατάλληλος για να αποθηκεύσω σπάνιες ηχογραφήσεις στο αρχείο μου; Αν μετατρέψω όλα μου τα Audio CD σε μορφή mp3, μου είναι απαραίτητα τα πρωτότυπα; Ερωτήματα όπως αυτά ανακύπτουν όλο και πιο συχνά, ιδιαίτερα για όσους ασχολούνται με τη μουσική με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Η δυνατότητα απάντησης σε τέτοια ερωτήματα συνιστά σημαντική δεξιότητα για την πρόσβαση στη γνώση και την καλλιέργεια της μουσικής τέχνης μέσω της τεχνολογίας.

Στην εποχή μας, ο ψηφιακός γραμματισμός έρχεται να προστεθεί στις θεμελιώδεις δεξιότητες που απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία του ατόμου στην καθημερινή ζωή. Ιδιαίτερα για τον μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος πρόκειται να διανύσει σχεδόν όλη τη ζωή του σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί θεμελιώδες εφόδιο (Eshet-Alkalai, 2004). Επιπλέον, συνιστά βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψή του αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού.

Τα επιτεύγματα στον χώρο της τεχνολογίας έφεραν δραματικές αλλαγές στον χώρο της βιομηχανίας του δίσκου, και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο παράγεται και διανέμεται η μουσική. Στο επίκεντρο των αλλαγών βρίσκεται η δημιουργία των απωλεστικών αλγόριθμων συμπίεσης του μουσικού σήματος και ιδιαίτερα του αλγόριθμου «MPEG-1 Audio Layer 3», γνωστού ως «mp3». Η κατανόηση της επίδρασης αλγορίθμων όπως το mp3 πάνω στο μουσικό σήμα, συνιστούν θεμελιώδες τμήμα του ψηφιακού γραμματισμού σχετικά με τη μουσική.

Η χρήση υπολογιστικών συστημάτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής και έχει εισβάλλει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006). Είναι σχεδόν αδύνατο σήμερα να πραγματοποιήσει κανείς δραστηριότητα σχετικά με τη μουσική και να μην έχει κάποια εμπλοκή με υπολογιστικά συστήματα.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να προσεγγίσει τις απόψεις που κυριαρχούν μεταξύ των νέων, σχετικά με τους απωλεστικούς αλγορίθμους συμπίεσης ακουστικού σήματος. Ιδιαίτερα, να εντοπίσει και να επισημάνει τις παρανοήσεις σχετικά με την ιδιότητα του mp3 να παράγει πανομοιότυπο αποτέλεσμα με το μη συμπιεσμένο, *αν και εξαλείφει μεγάλο ποσοστό της μουσικής πληροφορίας*. Το αν είναι δυνατόν να διακρίνει κανείς τη διαφορά ανάμεσα στο συμπιεσμένο και το μη-συμπιεσμένο σήμα, δεν περιλαμβάνεται στους στόχους της έρευνας και εν πολλοίς έχει ήδη αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία (Sterne, 2012). Ωστόσο, η επίγνωση των αποτελεσμάτων της συμπίεσης πάνω στο αρχικό ηχογράφημα, συμβάλλει καθοριστικά στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία αποθήκευσης της.

Πλαίσιο: ήχος και αλγόριθμοι απωλεστικής συμπίεσης

Το mp3 γεννήθηκε από την πρόκληση να μεταδοθεί ήχος σε πραγματικό χρόνο μέσω της υπάρχουσας υποδομής στις τηλεπικοινωνίες (Sterne, 2012). Η χρήση των χάλκινων καλωδίων ως κύρια υποδομή του Διαδικτύου κατά τη δεκαετία του 1990 καθιστούσε αδύνατη τη μετάδοση του ήχου με τα χαρακτηριστικά του CD. Η

επινόηση του mp3 επέφερε δραματικές εξελίξεις στη βιομηχανία του δίσκου και άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο διαδίδεται και «καταναλώνεται» η μουσική σήμερα.

Το πρωτόκολλο κωδικοποίησης ήχου «MPEG Layer III», γνωστό και ως mp3 δημοσιεύτηκε ως διεθνές πρότυπο το 1993 με την ονομασία ISO/IEC 11172-3 (ISO, 1993) και συμπληρώθηκε το 1995 με το πρότυπο ISO/IEC 13818-3 (ISO, 1995). Το 1995 κυκλοφόρησε το Winplay 3, το πρώτο λογισμικό που μπορούσε να αναπαράγει MP3. Το 1997 κυκλοφόρησε η πιο γνωστή εφαρμογή αναπαραγωγής mp3, το Winamp. Το 1999 τέθηκε σε λειτουργία η υπηρεσία διαμοιρασμού Napster. Το 2001 κυκλοφόρησε από την εταιρία Apple, η συσκευή αναπαραγωγής iPod, το οποίο παρείχε στον απλό χρήστη τη δυνατότητα να έχει μαζί του μουσική ίση με χίλια Audio CD (Apple, 2001). Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, λοιπόν, η χρήση του mp3 τυποποιήθηκε και διαδόθηκε στο μεγαλύτερο μέρος των υπολογιστικών συστημάτων.

Οι τύποι αρχείων για την αποθήκευση του ήχου διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) χωρίς συμπίεση, β) συμπίεση με μη απωλεστικό αλγόριθμο και γ) συμπίεση με απωλεστικό αλγόριθμο. Ο αλγόριθμος mp3 κατατάσσεται στην τρίτη κατηγορία και διακρίνεται από το μικρό μέγεθος αρχείου που μπορεί να επιτύχει. Το κόστος για το επίτευγμα αυτό είναι η χαμηλή πιστότητα σε σχέση με το αρχικό - μη συμπιεσμένο σήμα ιδιαίτερα, δε, το γεγονός ότι μετά τη μετατροπή δεν υπάρχει τρόπος επαναφοράς στο αρχικό, εφόσον έχει αφαιρεθεί μέρος της μουσικής πληροφορίας. Για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, ακολουθείται μια σειρά από ενέργειες. Συγκεκριμένα, αφαιρούνται όσες συχνότητες δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από το ανθρώπινο αυτί (π.χ. πάνω από 15000 Hz). Αφαιρούνται οι ασθενείς τόνοι που υπερκαλύπτονται από άλλους με μεγαλύτερη στάθμη έντασης. Οι συχνοτικές περιοχές που βρίσκονται έξω από το κατώφλι ακουστότητας αποτυπώνονται με λιγότερη λεπτομέρεια. Στο τέλος της διαδικασίας, εφαρμόζονται παραδοσιακές τεχνικές συμπίεσης. Το ποσοστό στο οποίο επεμβαίνει ο αλγόριθμος καθορίζεται από τον «Ρυθμό μετάδοσης των bit» (bit rate). Η επίδραση του bit rate είναι καθοριστική για το τελικό αποτέλεσμα (Sayood, 2006). Ένα παράδειγμα με χαμηλό ρυθμό μετάδοσης δεδομένων, παρατίθεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.kolydart.gr/eeme-7th-conf-example.html. Το παράδειγμα περιλαμβάνει ηχογράφηση από χειροκρότημα (High Quality Applause, 2009), συμπιεσμένη με αλγόριθμο mp3 με bit rate 40 kbps. Η κωδικοποίηση σε mp3 γίνεται ανά πέντε δευτερόλεπτα, ενώ στο μεσοδιάστημα, παρατίθεται το αρχικό ηχογράφημα.

Τα μειονεκτήματα της κωδικοποίησης με απωλεστική συμπίεση συνοψίζονται στα εξής:

α) Μετά τη συμπίεση είναι αδύνατο να επανέλθουμε στην αρχική κατάσταση. Η τελική ακολουθία των δεδομένων που προκύπτει κατά την αποσυμπίεση διαφέρει από την αρχική, εφόσον έχει αφαιρεθεί μέρος της πληροφορίας. Η κωδικοποίηση επιφέρει ανεπανόρθωτες αλλοιώσεις στο ηχογράφημα. Συνεπώς το αποτέλεσμα από τη χρήση τέτοιων μεθόδων απέχει κατά πολύ από την έννοια «πιστότητα», εφόσον είναι λίγες οι στιγμές όπου το συμπιεσμένο σήμα είναι ακριβώς ίδιο με το αρχικό.

β) Η απόδοση διαφέρει ανάλογα με τη ρύθμιση του «ρυθμού μετάδοσης των bit» (bit rate). Με πολύ χαμηλό ρυθμό bit δημιουργούνται «προϊόντα συμπίεσης» (δηλ. ήχοι που δεν υπήρχαν στον αρχικό σήμα) μπορεί να ακούγονται στην αναπαραγωγή. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε πιο πάνω, τα προϊόντα συμπίεσης ακούγονται σαν

«κουδουνίσματα» ή ηχώ που προηγείται του κανονικού ήχου. Ο προσδιορισμός του ρυθμού μετάδοσης με τον οποίο έγινε η κωδικοποίηση δεν είναι εύκολη υπόθεση· εταιρίες διανομής περιεχομένου επανακωδικοποιούν σε υψηλότερο ρυθμό μετάδοσης παλαιά ηχογραφήματα που είχαν αρχικά κωδικοποιηθεί σε χαμηλό ρυθμό, με σκοπό την αποκόμιση μεγαλύτερου κέρδους, πράγμα που χρειάζεται ιδιαίτερες μεθόδους για να εντοπιστεί (Huang, Shi, & Yang, 2009).
γ) Η απόδοση διαφέρει ανάλογα με τον κωδικοποιητή. Η ποιότητα της συμπίεσης εξαρτάται και από την ποιότητα του προγράμματος κωδικοποίησης. Ενδεικτικά, σήμερα το αποτέλεσμα της κωδικοποίησης με τις ίδιες παραμέτρους συμπίεσης είναι πολύ καλύτερο απ' ότι την περίοδο που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά. Η αποκωδικοποίηση από την άλλη μεριά, είναι ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πρότυπο και παράγει το ίδιο αποτέλεσμα.
δ) Με κάθε κωδικοποίηση προκαλείται απώλεια δεδομένων. Κάθε φορά που αποθηκεύεται το σήμα με αυτή τη μέθοδο, ένα τμήμα της πληροφορίας εξαλείφεται. Αν ένα ηχογράφημα κωδικοποιηθεί πολλές φορές (π.χ. μετά από επεξεργασία και αποθήκευση), κάθε φορά προκαλείται απώλεια δεδομένων. Συνεπώς, η μέθοδος αυτή αντενδείκνυται για την επεξεργασία ηχογραφημάτων.

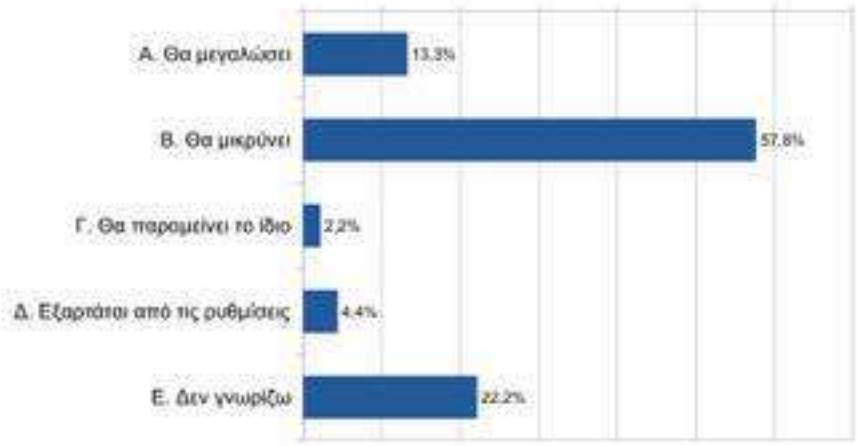
Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Άρτας, στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Στη μέτρηση μετείχαν φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα Μουσικής Τεχνολογίας· πιο συγκεκριμένα, το μάθημα «Μουσική Πληροφορική» (θεωρία - 2ο εξάμηνο) και το μάθημα «Ψηφιακός Ήχος» (θεωρία - 5ο εξάμηνο). Εφόσον το Τμήμα είναι μοναδικό στο είδος του στην Ελλάδα, απομακρύνεται ο κίνδυνος επίδρασης της καταγωγής των φοιτητών πάνω στη φυσιογνωμία του δείγματος· εάν υπήρχε ομώνυμο τμήμα και σε άλλη πόλη, θα ήταν αναμενόμενο –με τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούν– να προσελκύει φοιτητές από γειτονικές περιοχές. Επίσης, εφόσον κάποιοι από τους φοιτητές εισήχθησαν με κατατακτήριες εξετάσεις, η ηλικία των συμμετεχόντων διαφέρει· κυρίως, όμως, πρόκειται για νέους και νέες, ηλικίας μεταξύ δεκαοκτώ και εικοσιτεσσάρων ετών. Κοινό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων είναι η ενασχόληση με τη μουσική, με απώτερο ορίζοντα την επαγγελματική ενασχόληση στη μουσική εκτέλεση ή τη διδασκαλία. Στο επίκεντρο της μέτρησης τέθηκε ο αλγόριθμος mp3, και η σύγκρισή του με άλλους τύπους αρχείων. Το mp3 επιλέχθηκε, επειδή αποτελεί τον πιο διαδεδομένο αλγόριθμο συμπίεσης ηχητικού σήματος. Στο πλαίσιο του τεστ, οι φοιτητές κλήθηκαν να επιλέξουν μία από τις δοσμένες απαντήσεις για κάθε ερώτημα. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν τέσσερις ή πέντε. Πριν από τις ερωτήσεις αναγραφόταν η οδηγία, πως αν κανείς δεν είναι βέβαιος για κάποια απάντηση, προτείνεται να την αφήνει κενή. Στην περίπτωση που λείπει απάντηση σε κάποιο ερώτημα, θεωρείται ότι δόθηκε η απάντηση «δεν γνωρίζω». Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μέτρηση ήταν από τον Σεπτέμβριο του 2012 έως τον Ιούλιο του 2014. Στη μέτρηση έλαβαν μέρος περίπου 200 φοιτητές.

Αποτελέσματα

Θα εξετάσουμε εδώ τέσσερα από τα ερωτήματα που απαντήθηκαν και σχετίζονται με τις ιδιότητες των αλγορίθμων απωλεστικής συμπίεσης του ήχου.

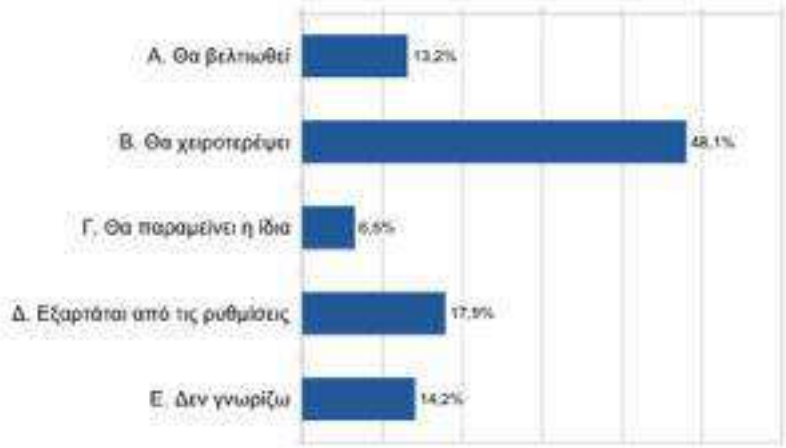
Το πρώτο ερώτημα έχει ως εξής: «Έχετε στον υπολογιστή σας ένα αρχείο ήχου σε μορφή wav (Audio CD). Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου mp3, τί θα συμβεί στο μέγεθος του αρχείου;».



Σχεδιάγραμμα 1: Έχετε στον υπολογιστή σας ένα αρχείο ήχου σε μορφή wav (Audio CD). Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου mp3, τι θα συμβεί στο μέγεθος του αρχείου;

Είναι εμφανές από το Σχεδιάγραμμα 1, ότι η πλειοψηφία γνωρίζει πως η μετατροπή σε mp3 επηρεάζει το μέγεθος. Μεταξύ αυτών, το 57,8% έχει επίγνωση ότι το μέγεθος θα μικρύνει. Ωστόσο, ένα ανησυχητικό ποσοστό 13,3% έχει την εντύπωση ότι το μέγεθος θα μεγαλώσει. Ελάχιστοι (2,2%) θεωρούν ότι το αποτέλεσμα θα παραμείνει το ίδιο, ενώ περίπου ένας στους πέντε (22,2%), δεν γνωρίζει.

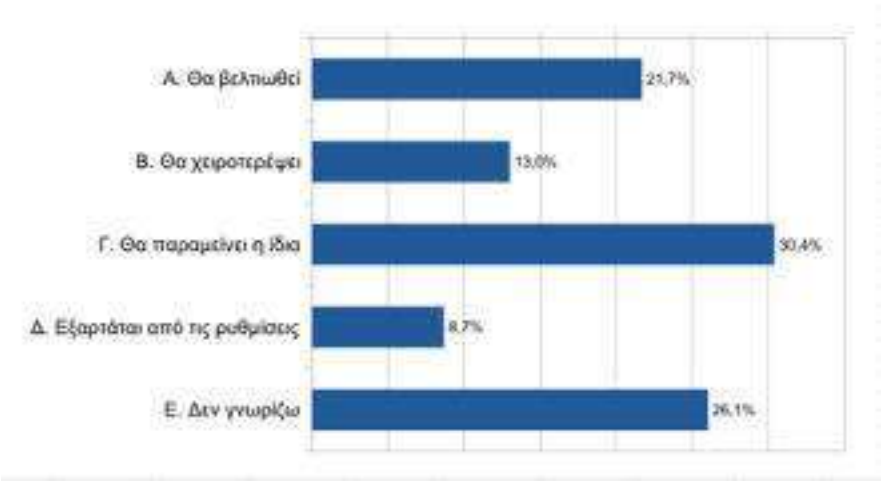
Το επόμενο ερώτημα αφορά στην ίδια μετατροπή (από wav σε mp3), εξετάζοντας αυτή τη φορά την παράμετρο της πιστότητας. Το ερώτημα έχει ως εξής: «Έχετε ένα αρχείο ήχου σε μορφή wav (Audio CD) στον υπολογιστή σας. Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου mp3, τι θα συμβεί στην ποιότητα (πιστότητα) του ήχου;».



Σχεδιάγραμμα 2: Έχετε ένα αρχείο ήχου σε μορφή wav (Audio CD) στον υπολογιστή σας. Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου mp3, τι θα συμβεί στην ποιότητα (πιστότητα) του ήχου;

Παρότι η επικρατούσα τιμή παραμένει στην ίδια θέση με το προηγούμενο ερώτημα, οι αναλογίες μεταξύ των απαντήσεων διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα, η επικρατούσα απάντηση είναι η Β (η ποιότητα θα χειροτερέψει), η οποία αντιστοιχεί με την απάντηση Β του προηγούμενου ερωτήματος (το μέγεθος θα μικρύνει). Ωστόσο το ποσοστό των ερωτηθέντων που επέλεξαν την απάντηση, είναι σαφώς μικρότερο (48,1% έναντι 57,8%). Αντίστοιχα, ενισχύεται το ποσοστό στις απαντήσεις Γ (θα παραμείνει η ίδια) και Δ (εξαρτάται από τις ρυθμίσεις). Και οι δύο αυτές απαντήσεις φανερώνουν άγνοια πάνω στο ζήτημα, εφόσον σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, δεν υπάρχει καμία πιθανότητα το αποτέλεσμα να παραμείνει το ίδιο, οποιαδήποτε ρύθμιση κι αν δοθεί στον κωδικοποιητή. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με τη μείωση του ποσοστού που δηλώνει ότι «δεν γνωρίζει» αποκαλύπτουν την εσφαλμένη άποψη που υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος. Τέλος, η εντυπωσιακή σύμπτωση των ποσοστών στην απάντηση Α μεταξύ των δύο ερωτημάτων, θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως για ένα ποσοστό του δείγματος, η μετατροπή σε mp3 οδηγεί σε καλύτερη ποιότητα και κατά συνέπεια μεγαλύτερο μέγεθος.

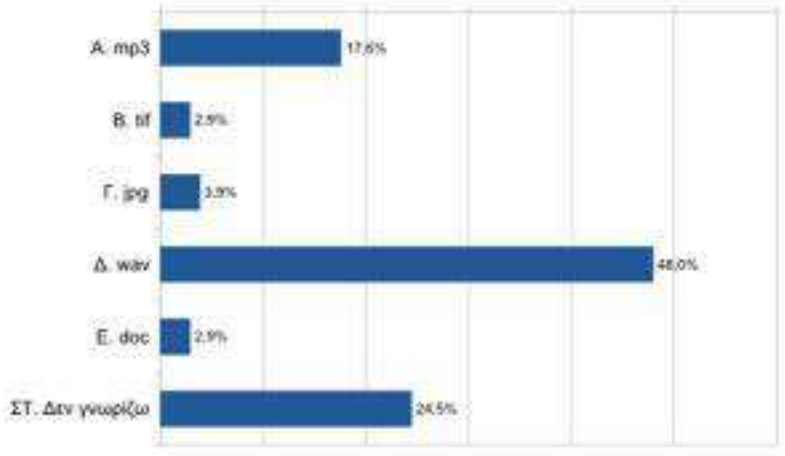
Στο επόμενο ερώτημα εξετάζεται η αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή η μετατροπή από mp3 σε wav: «Έχετε ένα αρχείο ήχου σε μορφή mp3 στον υπολογιστή σας. Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου wav, τι θα συμβεί στην ποιότητα (πιστότητα) του ήχου;»



Σχεδιάγραμμα 3: Έχετε ένα αρχείο ήχου σε μορφή mp3 στον υπολογιστή σας. Αν το μετατρέψετε σε μορφή αρχείου wav, τι θα συμβεί στην ποιότητα (πιστότητα) του ήχου;

Το Σχεδιάγραμμα 3 υποδηλώνει μια μάλλον αμηχανία μεταξύ των ερωτηθέντων, δεδομένου πως δεν υπάρχει σαφής τάση προς μία απάντηση, τουλάχιστον με παρόμοιο προβάδισμα όσο στα προηγούμενα ερωτήματα. Είναι ξεκάθαρο ότι η πλειοψηφία δεν γνωρίζει τι πρόκειται να συμβεί και αν θα έπρεπε να γίνει η μετατροπή. Η σωστή απάντηση είναι όντως το Γ, την οποία όμως, γνωρίζει μόλις ένας στους τρεις (ποσοστό 30,4%). Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στη σπανιότητα με την οποία συναντάμε τέτοιου είδους μετατροπές. Ωστόσο, εάν κανείς έχει επίγνωση της διαδικασίας κωδικοποίησης είναι σε θέση να γνωρίζει το αποτέλεσμα ακόμη και αν πρακτικά δεν την έχει εφαρμόσει ποτέ.

Το τελευταίο ερώτημα αφορά στην επιλογή του βέλτιστου τύπου αρχείου για την αποθήκευση μιας σπάνιας ηχογράφησης: «Θέλετε να φυλάξετε μια σπάνια ηχογράφηση με τη μορφή ψηφιακού ήχου. Ποιον τύπο αρχείου θα προτιμήσετε;».



Σχεδιάγραμμα 4: Θέλετε να φυλάξετε μια σπάνια ηχογράφηση με τη μορφή ψηφιακού ήχου. Ποιον τύπο αρχείου θα προτιμήσετε;

Το κριτήριο επιλογής του τύπου αρχείου δεν διατυπώνεται ρητά στο ερώτημα· ωστόσο, είναι βέβαιο πως για τη διαφύλαξη τεκμηρίων πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως μια σπάνια ηχογράφηση, απαιτείται η μέγιστη δυνατή πιστότητα. Μεταξύ των απαντήσεων περιλαμβάνονται τύποι αρχείων που δεν σχετίζονται με τον ήχο, όπως το doc (κείμενο) το tif και το jpg (εικόνα). Και στις τρεις περιπτώσεις τα χαμηλά ποσοστά (2,9% έως 3,9%) καταδεικνύουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με διαδεδομένους τύπους αρχείων σε υπολογιστικά συστήματα. Παρόλ' αυτά, τα αποτελέσματα δεν είναι ενθαρρυντικά. Σχεδόν ένας στους έξι (17,6%) θεωρεί ότι το mp3 παρέχει την υψηλότερη δυνατή πιστότητα, εφόσον θα χρησιμοποιούσε αυτόν τον τύπο αρχείου για την αποθήκευση σπάνιων ηχογραφημάτων. Επίσης, περίπου ένας στους τέσσερις (24,5%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει.

Συμπεράσματα

Σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων θεώρησε ότι ο αλγόριθμος mp3 συνιστά το βέλτιστο μέσο για τη διαφύλαξη της πιστότητας ενός ηχογραφήματος. Οι ερωτώμενοι σε μεγάλο ποσοστό φάνηκαν να αγνοούν την ανάγκη και τις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών μεθόδων συμπίεσης ηχητικού σήματος. Οι ερωτώμενοι έδειξαν σε σημαντικό ποσοστό να μην γνωρίζουν τις ουσιώδεις επιπτώσεις της αποθήκευσης ενός ηχογραφήματος σε mp3 και τη μετατροπή του σε άλλες μη συμπιεσμένες κωδικοποιήσεις.

Η επίγνωση του τρόπου με τον οποίο αποθηκεύεται ψηφιακά ο ήχος συνιστά μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες σχετικά με τη μουσική τεχνολογία. Δεν αφορά μόνο όσους ασχολούνται επαγγελματικά με τη μουσική, αλλά και όσους χρησιμοποιούν ψηφιακά αρχεία για να αποθηκεύσουν πολύτιμα ηχογραφήματα· δηλαδή μας αφορά όλους. Η χρήση αλγορίθμων όπως το mp3 συνιστά σοβαρό ατόπημα όταν απαιτείται η διαφύλαξη της πιστότητας ενός ηχογραφήματος. Ομοίως, ατόπημα είναι η χρήση απωλεστικών αλγορίθμων όταν σκοπεύει κανείς να επεξεργαστεί ψηφιακά ένα ηχογράφημα και όχι απλώς να το «καταναλώσει». Για το

λόγο αυτό, δεν χρησιμοποιούνται τέτοιοι αλγόριθμοι κατά την αποθήκευση ηχογραφημάτων από επαγγελματίες της μουσικής τεχνολογίας, όπως οι μηχανικοί ήχου, οι ηχολήπτες, οι μουσικοί παραγωγοί, οι συνθέτες κ.λπ. Η κωδικοποίηση με τέτοιους αλγόριθμους πραγματοποιείται αποκλειστικά στο τελικό στάδιο της αλυσίδας παραγωγής· κατά τη διανομή του ηχογραφήματος στους καταναλωτές, όταν η μουσική αντιμετωπίζεται πλέον ως προϊόν.

Υπ' αυτήν την έννοια, το θέμα της παρούσας έρευνας εμπίπτει στον ψηφιακό γραμματισμό σχετικά με τη μουσική. Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνεται η ενσωμάτωση του αντικειμένου στη διδασκαλία μαθημάτων σχετικά με τη μουσική. Ιδιαίτερα, δε, σε διδακτικά αντικείμενα που απευθύνονται σε μαθητές που σκοπεύουν να έχουν ιδιαίτερη σχέση με τη μουσική, όπως σε μαθήματα μουσικής τεχνολογίας στα Μουσικά Σχολεία, στο μάθημα επιλογής μουσικής στη Α' Λυκείου, κ.λπ.

Συμβολή στο πεδίο

Η έρευνα συμβάλλει στον εντοπισμό των παρανοήσεων πάνω σε βασικές έννοιες σχετικά με τη μουσική και τις ΤΠΕ. Μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο δράσεων με στόχο την αποσαφήνιση του περιεχομένου και της λειτουργίας των απωλεστικών αλγορίθμων συμπίεσης ακουστικού σήματος. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αναζητήσει παρανοήσεις σε σχέση με άλλες παραμέτρους, όπως ο ρυθμός δειγματοληψίας, το βάθος bit κ.ά. Άποψη του συγγραφέα είναι ότι πρέπει να πάψουμε να αντιμετωπίζουμε τη μουσική τεχνολογία ως ένα αντικείμενο της πληροφορικής και να προωθήσουμε ενεργά την εμπλοκή των νέων σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας γύρω από τη μουσική. Το υπολογιστικό σύστημα αποτελεί πλέον ένα νέο μέσο για την παραγωγή μουσικής· ένα νέο μουσικό όργανο. Εφόσον το αντιμετωπίσουμε ως τέτοιο, είναι επόμενο να απαιτείται η εμβάθυνση στον τρόπο λειτουργίας, στις τεχνικές και στις δεξιότητες που απορρέουν από αυτό, για όποιον σκοπεύει σε σταδιοδρομία στο χώρο της μουσικής.

Βιβλιογραφία

Apple. (2001). *Ultra-Portable MP3 music player puts 1,000 songs in your pocket* [Δελτίο τύπου]. Ανάκτηση από https://www.apple.com/pr/library/2001/10/23Apple-Presents-iPod.html

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.

High quality applause. (2009). [Ηχογράφημα] Ανάκτηση από https://www.freesound.org/people/recordinghopkins/sounds/75061

Huang, J., Shi, Y., & Yang, R. (2009). Defeating fake-quality MP3. *Proceedings of the 11th ACM Workshop on Multimedia and Security: September 7-8, 2009, Princeton, New Jersey, USA*. New York, NY: ACM Press.

ISO - International Standards Organization. (1993). *ISO/IEC 11172-3: Information technology -- Coding of moving pictures and associated audio for digital storage media at up to about 1,5 Mbit/s -- Part 3: Audio*. Ανάκτηση από http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=22412

ISO - International Standards Organization. (1995). *ISO/IEC 13818-3: Information technology -- Generic coding of moving pictures and associated audio information -- Part 3: Audio*. Ανάκτηση από http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_ics/catalogue_detail_ics.htm?csnumber=22991

Sayood, K. (2006). *Introduction to data compression*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.

Sterne, J. (2012). *MP3: The meaning of a format*. Durham: Duke University Press.

Κριεζή, Β., & Βράκα, Β. (2016). Ο ρόλος των βιβλιοθηκών στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από τις νέες τεχνολογίες: Από τις απλές βάσεις δεδομένων στα αποθετήρια ανοικτής πρόσβασης και παραγωγής περιεχομένου από χρήστες (user-generatedcontent): η περίπτωση της Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη». 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. 262-269). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ο ρόλος των βιβλιοθηκών στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από τις νέες τεχνολογίες: Από τις απλές βάσεις δεδομένων στα αποθετήρια ανοικτής πρόσβασης και παραγωγής περιεχομένου από χρήστες (user-generatedcontent): η περίπτωση της Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη»

Βέρα Κριεζή
Βιβλιοθηκονόμος, Υπεύθυνη Καταλόγου και Τεχνικών Υπηρεσιών
Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη»
v.kriezi@megaron.gr

Βάλια Βράκα
Μουσικολόγος, Υπεύθυνη Αρχείου Ελληνικής Μουσικής
Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη»
valvraka@megaron.gr

Περίληψη

Οι βιβλιοθήκες αποτελούν χώρους διακίνησης της γνώσης και της πληροφορίας. Ως σύγχρονες κοινωνίες γνώσης έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των κοινοτήτων που εξυπηρετούν, καθώς αναπτύσσουν πρωτοπόρες εφαρμογές και εργαλεία με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Στο χώρο της μουσικής πληροφόρησης και της εκπαιδευτικής κοινότητας ο ρόλος των μουσικών βιβλιοθηκών θα πρέπει να είναι ανάλογος. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να εστιάσει αρχικά στην ανάγκη για εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών και πως αυτό σχετίζεται με τη μουσική εκπαίδευση. Θα διερευνηθούν οι συνέπειες της πληροφοριακής παιδείας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στη μαθητική κοινότητα που εξυπηρετούν, ενώ παράλληλα θα εξεταστεί ο ρόλος των μουσικών βιβλιοθηκών και των κέντρων πληροφόρησης προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, προγράμματα και εφαρμογές που έχουν αναπτυχθεί από μουσικές βιβλιοθήκες έχοντας ως στόχο την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιπλέον, θα αξιολογηθεί η χρησιμότητά τους στον τομέα αυτό. Θα δοθεί έμφαση στα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα που συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση και στην ορθότερη εκμετάλλευσή τους από τους αντίστοιχους φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Επιπλέον, θα γίνει μία αναδρομική αναφορά στα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί από τη Μουσική Βιβλιοθήκη γι' αυτό το σκοπό, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ανταπεξήλθε στα 20 χρόνια της λειτουργίας της στις τεχνολογικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις. Η εισήγηση θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση ενός πρωτοπόρου προγράμματος για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οποίο σχετίζεται με την πληροφόρηση και τις ηλεκτρονικές πηγές ανοιχτού περιεχομένου σε τέσσερις θεματικές ενότητες, μεταξύ των οποίων και η μουσική.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, μουσικές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά προγράμματα, πηγές μουσικής πληροφόρησης, ψηφιακά αποθετήρια

Kriezi, V., & Vraka, V. (2016). The role of libraries in education and educational community through new technologies. From relational databases to open access digital repositories and user-generated content; the case of The Music Library "Lilian Voudouri". In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 262-269). Thessaloniki: GSME.

The role of libraries in education and educational community through new technologies. From relational databases to open access digital repositories and user-generated content; the case of The Music Library "Lilian Voudouri"

Vera Kriezi
Librarian
"Lilian Voudouri" Music Library of Greece
v.kriezi@megaron.gr

Valia Vraka
Musicologist
"Lilian Voudouri" Music Library of Greece
valvraka@megaron.gr

Abstract
Technology has been the number one issue when it comes to innovation. New applications and programs have been developed through the years trying to facilitate learning and knowledge sharing between communities. Libraries as knowledge centers have a primary role in this process since their services have major impact in local communities. Part of this, has been the key objectives of Music Library "Lilian Voudouri", which stands as an influencer for students, educators, researchers and musicians for many years.

The main scope of this paper is to introduce to educational community all the tools and programs that have been developed by librarians and information professionals in Music Library of Greece in order to indicate the impact that new technologies have to these communities. Digital repositories, educational programs and knowledge sharing platforms are some of the applications that will be discussed in this paper.

Keywords: music education, music libraries, educational programs, music information resources, digital repositories

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και τα νέα μέσα που υπάρχουν διαθέσιμα απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την πληροφοριακή παιδεία (Jorgensen, 2008). Σύμφωνα με το Διεθνές Ινστιτούτο Βιβλιοθηκονόμων και Επιστημόνων της Πληροφόρησης, «πληροφοριακή παιδεία είναι να γνωρίζεις πότε και γιατί χρειάζεσαι πληροφορία, που ακριβώς να την αναζητήσεις, και πως ακριβώς να την αξιολογήσεις, να τη χρησιμοποιήσεις και να την επικοινωνήσεις μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο» (CILIP, 2015). Κατά συνέπεια, για να είναι κανείς πληροφοριακά ενήμερος θα πρέπει να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες που να τον κάνουν ικανό να διαχειριστεί τα σύγχρονα μέσα και να εκμεταλλευτεί στο έπακρο όλες τις δυνατότητες που του δίνονται στον τομέα του (Ασλανίδη, 2015). Οι βιβλιοθήκες με τη σειρά τους αποτελούν βασικό πόλο πληροφοριακής ενημέρωσης που έχει ως κύριο στόχο την εκπαίδευση των χρηστών και κατ' επέκταση και των κοινοτήτων που εξυπηρετούν (Κριεζή, 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πληροφοριακά ενήμεροι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που υπάρχουν διαθέσιμες στο διαδίκτυο και να μπορούν με ευκολία να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Witt & Dickinson, 2003). Στο κείμενο αυτό, θα αναφερθούμε στο ρόλο που μπορεί να παίξει η Βιβλιοθήκη, και συγκεκριμένα η Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη» και πως μπορεί να βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ επίσης θα παρουσιάσουμε μερικά από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν από την αρχή της λειτουργίας της μέχρι σήμερα.

Εκπαιδευτικά εργαλεία, προγράμματα και εφαρμογές στη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη»

Η Μουσική Βιβλιοθήκη είναι μία ειδική βιβλιοθήκη που θα μπορούσε άνετα να συγκριθεί με μία ακαδημαϊκή από τη στιγμή που ως βασικό της στόχο έχει την προώθηση της μουσικής και η συλλογή της είναι από τις μεγαλύτερες στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή. Εξυπηρετεί γενικό κοινό, φοιτητές, σπουδαστές ωδείων, μουσικούς, ερευνητές, εκπαιδευτικούς και όσους αγαπούν τη μουσική και τις τέχνες. Λειτουργεί για το κοινό από το 1997 και όλα αυτά τα χρόνια προσπαθεί να εκμεταλλευτεί την τεχνογνωσία που έχει αποκτηθεί προσφέροντας υψηλού επιπέδου υπηρεσίες και εργαλεία εξυπηρετώντας το κοινό.

Το 1995, ταυτόχρονα με την ίδρυση της Βιβλιοθήκης ξεκίνησε το πρώτο ερευνητικό πρόγραμμα που περιλάμβανε την καταγραφή και τη μελέτη της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στην περιοχή της Θράκης. Για την πραγματοποίηση οργανώθηκαν επιτόπιες καταγραφές υπό τη φροντίδα τετραμελούς επιστημονικής ομάδας που συντόνιζε και διαχειριζόταν όλο το υλικό. Το ερευνητικό πρόγραμμα *Καταγραφή, μελέτη και προβολή της παραδοσιακής μουσικής της Θράκης,* όπως είναι ο πλήρης τίτλος του, πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 1995-2000. Στο διάστημα αυτό έγιναν συνολικά 38 ερευνητικές αποστολές σε 65 πόλεις και χωριά της Θράκης και της Θρακικής διασποράς, όπως κοινότητες Θρακιωτών στη Μακεδονία, καθώς και στο Τσερνοπόλιε της Ουκρανίας. Η ερευνητική ομάδα όρισε ως αρχικό στόχο της να μελετήσει το τραγούδι, τη μουσική και το χορό σε ιστορική και πολιτισμική προοπτική. Ηχογραφήθηκαν περισσότερα από 2500 τραγούδια,

οργανικοί σκοποί και δείγματα λόγου σε 116 ψηφιακές ταινίες διάρκειας 130 ωρών και 1000 κασέτες αναλογικού ήχου με συνεντεύξεις. Επίσης, συγκεντρώθηκε οπτικό υλικό σε βίντεο διάρκειας περίπου 400 ωρών και 12.000 φωτογραφίες και διαφάνειες (Μουσικές της Θράκης, 1999). Η ομάδα πλαισιώθηκε από ανθρωπολόγους, εθνομουσικολόγους, ειδικούς συνεργάτες, καθώς και νέους ερευνητές και φοιτητές, στους οποίους δόθηκε η ευκαιρία για πρακτική μαθητεία και άμεση επαφή με το υλικό. Το υλικό αυτό έχει αποδελτιωθεί και ταξινομηθεί, μετά από επεξεργασία, σε επιμέρους αρχεία και μέρος του είναι ανοικτό στο κοινό μέσω του διαδικτύου (http://epth.sfm.gr/).

Το 1996 όταν η Βιβλιοθήκη βρισκόταν ακόμα στο στάδιο της συγκέντρωσης του υλικού της, ξεκίνησε να δημιουργείται η βάση της *Εργογραφίας Συνθετών* (http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?la=1&id=17). Το σκεπτικό της δημιουργίας της συνδεόταν άμεσα με την κάλυψη των αναγκών του μελλοντικού κοινού της Βιβλιοθήκης. Συγκεκριμένα ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένας κατάλογος ανεξάρτητος από τον ηλεκτρονικό κατάλογο της Βιβλιοθήκης, ο οποίος θα παρείχε στους ερευνητές πληροφορίες για τα έργα σημαντικών συνθετών, ανεξάρτητα από το αν η Βιβλιοθήκη διέθετε το συγκεκριμένο έργο ή όχι. Στην τελική της μορφή η *Εργογραφία* αποτελεί ένα ξεχωριστό εργαλείο πρόσθετης αξίας το οποίο παρέχει πληροφορίες για τα έργα 148 διαφορετικών συνθετών εκ των οποίων οι 28 είναι Έλληνες δημιουργοί από τους πλέον δημοφιλείς. Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε ότι η κάθε καρτέλα περιέχει πληροφορίες για το είδος της σύνθεσης, την ημερομηνία δημιουργίας, την έκδοση -αν υπάρχει- καθώς και τον αριθμό καταλόγου. Τέλος μια σημαντική πληροφορία που παρέχεται είναι αν η Βιβλιοθήκη διαθέτει το συγκεκριμένο έργο ή όχι. Αρχικά η βάση της *Εργογραφίας* ήταν διαθέσιμη εντός του χώρου της Βιβλιοθήκης. Στις αρχές όμως της δεκαετίας του 2000 και αφού διαπιστώθηκε η σημαντικότητα αυτής της τεχνολογικής εφαρμογής, η βάση της *Εργογραφίας* μετατράπηκε σε διαδικτυακή δίνοντας την δυνατότητα εξυπηρέτησης του κοινού από απόσταση. Σήμερα, η βάση, στην οποία ανατρέχουμε συχνά όταν προκύπτει η ανάγκη να διαπιστώσουμε την ταυτότητα κάποιου έργου, παραμένει διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση που παραθέσαμε παραπάνω.

Το επόμενο παράδειγμα ψηφιακής εφαρμογής της Βιβλιοθήκης πραγματοποιήθηκε το 2005 όταν η Βιβλιοθήκη συμμετείχε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα *Κοινωνία της Πληροφορίας* ψηφιοποιώντας μουσικές συλλογές με τη συγχρηματοδότηση της ΕΕ και της Ελλάδας μέσω του Γ' ΚΠΣ (2000-2006). Ο πλήρης τίτλος του προγράμματος της Βιβλιοθήκης ήταν *Δημιουργία ολοκληρωμένης μονάδας τεκμηρίωσης και προβολής της ελληνικής μουσικής DIGMA (Digital Greek Music Archive)*. Σε δεύτερο στάδιο η ψηφιακή αυτή βάση δεδομένων διευρύνθηκε με χρηματοδότηση της Εθνικής Τράπεζας (2009-2011). Αρχικά, στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού ψηφιοποιήθηκαν και διατίθενται δωρεάν μέσω διαδικτύου τα αρχεία των συνθετών Μίκη Θεοδωράκη, Αιμίλιου Ριάδη, Γεωργίου Πονηρίδη, Frank Choisy, το αρχείο Νηλέως Καμαράδου-Νικόλαου Βλαχόπουλου, μέρος των Συλλογών Χειρογράφων και Ελληνικών Τραγουδιών που ανήκουν στη Βιβλιοθήκη, καθώς και το αρχείο Δόμνας Σαμίου που ανήκει στον Καλλιτεχνικό Σύλλογο Δημοτικής Μουσικής Δόμνας Σαμίου. Στη δεύτερη φάση προστέθηκαν το αρχείο Δημητρίου Λιάλιου, οι συλλογές προγραμμάτων συναυλιών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ελληνικών μουσικών περιοδικών, βιβλίων βυζαντινής μουσικής και

δίσκων βινυλίου (Μπουμπούς και Βράκα, 2010). Παράλληλα, ψηφιοποιήθηκαν προγράμματα συναυλιών του αρχείου Μίκη Θεοδωράκη τα οποία προστέθηκαν σε αυτό, ενώ ολοκληρώθηκε η επεξεργασία της συλλογής των ελληνικών τραγουδιών (http://digma.mmb.org.gr/).

Η σημαντική αυτή μονάδα θεματικής τεκμηρίωσης της ελληνικής μουσικής περιλαμβάνει πλέον περισσότερα από 330.000 ψηφιοποιημένα τεκμήρια, που έχουν ιδιαίτερη πολιτιστική αξία: αποτελούν πηγή έρευνας για κάθε ενδιαφερόμενο ερευνητή ενώ παράλληλα δύναται να αξιοποιηθούν για τη διασυνθετική παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων και υπηρεσιών πάντα μέσα στα πλαίσια του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Μέσω του αποθετηρίου μπορεί ο καθένας να αποθηκεύσει στον υπολογιστή του το υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στο αποθετήριο.

Ως επιβράβευση των καλών πρακτικών που ακολούθησε η Βιβλιοθήκη στην περίπτωση του *DIGMA*, ήρθε η επέκταση της χρηματοδότησης από την *Κοινωνία της Πληροφορίας* το 2007 μέσα από την οποία η Βιβλιοθήκη προσπάθησε για πρώτη φορά να κατασκευάσει ένα εργαλείο σκεπτόμενη τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το αποτέλεσμα ήταν η εφαρμογή *Μια διαδρομή στη σύγχρονη ελληνική ιστορία, μέσα από το Αρχείο του Μίκη Θεοδωράκη* (http://mikis.mmb.org.gr/). Όπως είναι σαφές, η εφαρμογή αυτή βασίστηκε στο αρχείο του Μίκη Θεοδωράκη, που λόγω της πολυσχιδούς προσωπικότητάς του, περικλείει ουσιαστικά τους σημαντικότερους σταθμούς της σύγχρονης ιστορίας της Ελλάδας (Μεράκου, 2010). Μέσα από την ανάδειξη αυτών των τεκμηρίων, μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει το μάθημα της ιστορίας με έναν διαφορετικό, πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό τρόπο, ενώ οι μαθητές πλοηγούνται εύκολα, γρήγορα και με απλή γλώσσα σε σημαντικά ιστορικά τεκμήρια.

Το 2009 η Βιβλιοθήκη, όπως ήδη αναφέραμε, εξασφάλισε την επέκταση της ψηφιακής πύλης *DIGMA* με χορηγία της Εθνικής Τράπεζας. Με την ίδια χορηγία όμως δημιουργήθηκε και η *ΜελΟδύσσεια* που αποτελεί την δεύτερη απόπειρα της Βιβλιοθήκης στην δημιουργία εκπαιδευτικών εφαρμογών. Το ψηφιακό πρόγραμμα *ΜελΟδύσσεια: μια μουσική ιστορία για νέους* (http://melodisia.mmb.org.gr/) όπως είναι ο πλήρης τίτλος, είναι μια διαδικτυακή διαδραστική εφαρμογή για την ιστορία της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής από τον Μεσαίωνα μέχρι σήμερα. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στο να εισάγει και να εξοικειώσει με την κλασική μουσική τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους σπουδαστές ωδείων, καθώς και όσους αγαπούν τη μουσική και βρίσκονται στα πρώτα στάδια της γνωριμίας τους με αυτή, μέσω της μελέτης σημαντικών συνθετών, έργων και μορφών που θεωρούνται σταθμοί στην εξέλιξη της δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης μουσικής (Αναστασίου, 2011).

Οι στόχοι που τέθηκαν για την δημιουργία του προγράμματος εκτός από το να αξιοποιήσει και να διαθέσει σπάνιο υλικό της Βιβλιοθήκης, ήταν αρχικά να δημιουργηθεί ένα ζωντανό και διαδραστικό εργαλείο για την διδασκαλία της Ιστορίας της Μουσικής στα ελληνικά, προσβάσιμο από την τάξη, το ωδείο ή το σπίτι. Ένας επιπλέον στόχος ήταν μέσω της *ΜελΟδύσσειας* να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μια μουσική παράδοση που συχνά θεωρούν «βαρετή», «ξένη», «παρωχημένη» και «δύσκολη». Επιπλέον στόχος ήταν να τοποθετήσει την μουσική στο γενικότερο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέοντας την με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας και των Επιστημών και τέλος να φέρει τον εκπαιδευτικό της μουσικής σε

επαφή με τις υπηρεσίες και δυνατότητες της Βιβλιοθήκης αλλά και να διευκολύνει την διαδικασία της διδασκαλίας καθώς όλο το υλικό (ήχος, βίντεο, εικόνες, κείμενα) θα είναι συγκεντρωμένο σε αυτή την εύκολα προσβάσιμη πηγή.

Όλοι αυτοί οι στόχοι επετεύχθησαν και μάλιστα κάλυψαν σε τέτοιο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα με συνέπεια η εφαρμογή της *ΜελΟδύσσειας* να κερδίσει το βραβείο ISME-GIBSON το 2012 από τη Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Συνεργασίες και συμμετοχικές δράσεις με επίκεντρο τη μουσική εκπαίδευση

Με αφορμή το βραβείο ISME-GIBSON η Βιβλιοθήκη ξεκίνησε τη συνεργασία της με την Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση για την ανάπτυξη από κοινού ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που αυτή τη φορά θα έχει τη μορφή συμμετοχικού ψηφιακού αποθετηρίου. Πρόκειται για το αποθετήριο *Ευτέρπη* (http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/). Η *Ευτέρπη* είναι ένα ψηφιακό μουσικό ανθολόγιο διασκευασμένων τραγουδιών για χρήση στην τάξη. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς μουσικής, σε καθηγητές μουσικής αλλά και σε όλους όσους αγαπούν τη μουσική και επιθυμούν να εκτελέσουν ένα δημοφιλές τραγούδι (Διονυσίου, 2015). Το δυνατό σημείο της *Ευτέρπης* είναι τα μουσικολογικά και παιδαγωγικά σχόλια που ανέπτυξε η ομάδα συνεργατών της Ε.Ε.Μ.Ε. καθώς και οι διασκευές των τραγουδιών που έγιναν με το λογισμικό Finale. Η Μουσική Βιβλιοθήκη διέθεσε την τεχνογνωσία που κατείχε προκειμένου να δημιουργηθεί στην πράξη το αποθετήριο. Για την υλοποίηση του αποθετηρίου χρησιμοποιήθηκε το ανοιχτό λογισμικό DSpace (http://dspace.org/) και το σχήμα μεταδεδομένων Dublin Core Qualified (http://dublincore.org/). Το συγκεκριμένο αποθετήριο έχει την υποδομή να γίνει συμμετοχικό, προσφέροντας τη δυνατότητα σε εξωτερικούς χρήστες να προσθέτουν δικές τους διασκευές τραγουδιών εμπλουτίζοντας έτσι το υπάρχον περιεχόμενο εφόσον, φυσικά, έχουν εξασφαλιστεί τα πνευματικά δικαιώματα των έργων (Μεράκου κ.ά., 2015).

Τέλος, σειρά έχει μία ολοκαίνουρια πλατφόρμα που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πράξης *Εθνικό Πληροφοριακό Σύστημα Έρευνας και Τεχνολογίας/ Κοινωνικά Δίκτυα - Περιεχόμενο Παραγόμενο από Χρήστες* που υλοποιείται από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα *Ψηφιακή Σύγκλιση*, όπου η Βιβλιοθήκη συμμετείχε ενεργά στην υλοποίησή του. Πρόκειται για τη *Μήτιδα* (http://www.mitida.gr/), μία διαδικτυακή πλατφόρμα συνεργασίας, στην οποία προσφέρεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν περιεχόμενο. Η πλατφόρμα αυτή απευθύνεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου με τη χρήση σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων συνεργασίας προσφέρεται ελεύθερο περιεχόμενο από πληροφοριακές πηγές που βρίσκονται τόσο στα αποθετήρια του ΕΚΤ όσο και σε ανοικτά αποθετήρια στο διαδίκτυο με σκοπό την εκμετάλλευσή τους από τους εκπαιδευτικούς και την παραγωγή νέου περιεχομένου.

Η *Μήτιδα* περιλαμβάνει πρότυπα εκπαιδευτικά σενάρια και θεματικούς χάρτες για τρεις θεματικές ενότητες: Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Πολιτισμός (μουσική), Αρχαία Βυζαντινή Ιστορία και Πολιτισμός, Φυσικό και Αστικό Περιβάλλον στην Ελλάδα. Η Μουσική Βιβλιοθήκη ασχολήθηκε με την πρώτη θεματική ενότητα και, όπως γίνεται ευκόλως κατανοητό, μέσω του Πολιτισμού προάγει τη Μουσική. Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ο εκπαιδευτικός της

μπορεί να συμβουλευτεί τα δύο πρότυπα σενάρια για την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς και δύο θεματικούς χάρτες. Στη συνέχεια, έχει τη δυνατότητα να προσθέσει δικό του περιεχόμενο (στο επίπεδο των εκπαιδευτικών σεναρίων ή των χαρτών) καθώς και περιεχόμενο που μπορεί να παραχθεί από την εφαρμογή των συγκεκριμένων σεναρίων, στην τάξη (εμπλουτισμός). Η Μουσική Βιβλιοθήκη επιμελήθηκε τη θεματική ενότητα προσφέροντας μεταξύ άλλων και πλούσιο υλικό από το αποθετήριο *DIGMA* της Βιβλιοθήκης καθώς και από το Ερευνητικό Πρόγραμμα *Θράκη* του Συλλόγου Οι Φίλοι της Μουσικής. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική κοινότητα και στοχεύει στην αυτοματοποίηση των διαδικασιών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου να εμπλουτίζεται με νέο περιεχόμενο και να οδηγεί στην παραγωγή νέας πολύτιμης γνώσης.

Συμπεράσματα

Όπως καταδεικνύουν τα παραπάνω, οι βιβλιοθήκες μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πληροφοριακή παιδεία την οποία θα πρέπει να έχουν όλοι όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μπορούν με ευκολία να χειρίζονται τα καινοτόμα εργαλεία και τις εφαρμογές που υπάρχουν διαθέσιμα προς αυτή την κατεύθυνση. Στον τομέα της μουσικής πληροφόρησης και οργάνωσης της μουσικής πληροφορίας η Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη» κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και μέσω της συνεργατικής οδού στοχεύει στην δημιουργία νέων, καινοτόμων πληροφοριακών και τεχνολογικών εργαλείων και προϊόντων. Επίσης, βασικός παράγοντας ενίσχυσης της μουσικής πληροφόρησης θα πρέπει να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια των εκπαιδευτικών μουσικής όσον αφορά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στις τάξεις και στους μαθητές προκειμένου οι τελευταίοι να έρθουν σε επαφή με το πλήθος της πληροφορίας που υπάρχει διαθέσιμη στο διαδίκτυο και να μάθουν να την αξιολογούν. Η εποχή που διανύουμε είναι ιδιαίτερα απαιτητική και δίνει τεράστιες δυνατότητες εξέλιξης σε όλους τους τομείς. Στόχος όλων θα πρέπει να είναι η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τα νέα εργαλεία που υπάρχουν διαθέσιμα προκειμένου να ενισχυθεί και να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία και την καινοτομία.

Βιβλιογραφία

Information literacy - Definition. (2013). CILIP. Ανακτήθηκε στις 14/4/2016, από http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy

Jorgensen, E. (2008). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Witt, S., & Dickinson, J. (2003). Teaching teachers to teach. *Behavioral & Social Sciences Librarian, 22*(1), 75-95. Ανακτήθηκε από http://dx.doi.org/10.1300/j103v22n01_06

Αναστασίου, Μ. (2011). ΜελΟδύσσεια: μια μουσική ιστορία για νέους. Το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος

«Λίλιαν Βουδούρη». *Συνεργασία*, *2*. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2015 από: http://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/12735/ Anastassiou.pdf?sequence=1

Ασλανίδη, Μ. (2015). Μουσικοί, μουσικά έργα και δεξιότητες χρήσης και διαχείρισης μουσικής πληροφορίας. Στο Χ, Λαβράνος& Α. Χαρκιολάκης (Επιμ.), *Πηγές μουσικής πληροφόρησης και πληροφοριακή παιδεία* (σσ. 73-100). Αθήνα: Fagotto Books.

Διονυσίου, Ζ. (2015). Το τραγούδι στο σχολείο μέσα από το ψηφιακό μουσικό αποθετήριο Ευτέρπη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 13*, 9-26.

Κριεζή, Β. (2015). Η πληροφοριακή παιδεία στη μουσική. Στο Χ. Λαβράνος, Α. Χαρκιολάκης (Επιμ.), *Πηγές μουσικής πληροφόρησης και πληροφοριακή παιδεία* (σσ. 41-54). Αθήνα: Fagotto Books.

Μεράκου, Σ., Βράκα, Β., Μπουμπούς, Γ., & Κριεζή, Β. (2015). Ο ρόλος της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη» στη διάχυση της εκπαιδευτικής πληροφορίας και η προσφορά της στην ελληνική μουσική εκπαίδευση με το πρόγραμμα Ευτέρπη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 13*, 63-71.

Μεράκου, Σ. (2010). *Από την εποχή των πρώτων ψηφιοποιήσεων στην εποχή των εφαρμογών: Εκπαιδευτικές εφαρμογές στη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.* Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο Βιβλιοθηκών Τέχνης, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2015 από: http://3osynedrio-vivliothikwntexnis.wdfiles.com/local--files/program/ artlc2010_merakou.pdf

Μουσικές της Θράκης: Μια διεπιστημονική προσέγγιση, Έβρος. (1999). Αθήνα: Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής.

Μπουμπούς, Γ., & Βράκα, Β. (2010). *Ψηφιοποιημένο αρχείο Ελληνικής μουσικής: Από την απομόνωση στην εποχή των δικτύων και της διάδοσης της πληροφορίας.* Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο Βιβλιοθηκών Τέχνης, Αθήνα. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2015 από: http://3osynedrio-vivliothikwntexnis.wdfiles.com/local--files/program/ artlc2010_boubous_vraka.pdf

Κωνσταντινίδου, Ζ., Κυρίδης, Α., & Στάμου, Λ. (2016). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης. Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού. 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. 270-284). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης. Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού

Ζωή Κωνσταντινίδου
Υποψήφια διδάκτορας
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
konstzoi@nured.auth.gr

Αργύρης Κυρίδης
Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
akiridis@nured.auth.gr

Λέλουδα Στάμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lstamou@uom.gr

Περίληψη
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, με στόχο όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας του άλλου, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 μαθητές/τριες από τρεις τάξεις (δύο τάξεις ως ομάδες παρέμβασης και μια τάξη ως ομάδα ελέγχου) πρώτης δημοτικού (αγόρια N=39 και κορίτσια N=26) οι οποίοι/ες παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης 8 εβδομάδων με συχνότητα δύο διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα 6,9 έτη. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθούν κίνητρα στους μαθητές ώστε να φέρουν στο σχολείο τη μουσική τους κουλτούρα και να τη μοιραστούν βιωματικά με το σύνολο της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια αισθημάτων αποδοχής του «άλλου» μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση, πρώτη σχολική ηλικία

Konstantinidou, Z., Kyridis, A., & Stamou, L. (2016). Intercultural music education as means of socialization. A pilot approach in first grade children. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 270-284). Thessaloniki: GSME.

Intercultural music education as means of socialization. A pilot approach in first grade children

Zoi Konstantinidou
PhD Candidate, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki
konstzoi@nured.auth.gr

Argyris Kyridis
Professor, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
akiridis@nured.auth.gr

Lelouda Stamou
Associate professor, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.edu.gr

Abstract
Intercultural education through music fosters a climate of general education and utilizes various cultures, aiming not only acceptance and respect of differences, but also the recognition of each other's cultural identity, through a daily effort to dialogue, understanding and cooperation. In this survey involved 65 students from 3 groups of 1st grade (two intervention groups and one control group; N =39 boys and girls N =26) who attended an eight weeks intercultural music education program with a frequency of two teaching hours per week. The average student age was 6.9 years. The program aimed to motivate students to bring to school their music culture and share it experientially with the whole class. The results showed that the intervention groups showed changes in social relations, an increase in acceptance options and reduction in disposal options, while in control group there were no statistically significant changes.

Keywords: intercultural music education, socialization, first school age

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες μεταβάλλονται συνεχώς σε μια προσπάθεια αυτοσυντήρησης και επιβίωσης, χαρακτηριζόμενες από πολυμορφία και πολιτισμικό πλουραλισμό. Η ποικιλομορφία αυτή προέρχεται από την διαφορετική εθνικότητα, τις πολιτισμικές συνήθειες, το έθνος, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, τη γλώσσα και την εθνική καταγωγή που, κατά τον Τσάκαλο (2008), αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των διαπροσωπικών ή συλλογικών αλληλεπιδράσεων και των νέων κοινωνικών δομών.

Η χαρακτηριστική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών έχει απασχολήσει κατά την ιστορία τόσο την επιστημονική κοινότητα, όσο και τις νομοθετικές ρυθμίσεις των κρατών. Τόσο η ετερότητα όσο και η διαφορετικότητα, έχουν δημιουργήσει προκαταλήψεις και στάσεις οι οποίες επηρέασαν την προσωπικότητα και ταυτότητα του ανθρώπου από τα παιδικά του χρόνια έως και την ενηλικίωση. Η στάση όμως της κοινωνίας απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα, δομείται και αναπτύσσεται μέσα από την εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996).

Το πρόβλημα παρουσιάζεται οξύτερο σε χώρες, όπως η Ελλάδα, που μόλις πρόσφατα άρχισε να συζητείται ως προβληματισμός η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής συστηματοποίησης της πολιτιστικής ετερότητας. Σύμφωνα με τον Sadler (1964) τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα δεδομένα μέσα στο ίδιο το σχολείο και είναι αυτά που ερμηνεύουν και διέπουν τα πράγματα μέσα σε αυτό.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998: 16) υποστηρίζουν πως με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Από την άλλη, ο Helmut Essinger (1990: 22) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας, αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς και επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης (Ηλίας, 2003). Αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων. Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Ακόμη, επιδιώκει να εξαλείψει τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό, να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες, ευκαιρίες και αποτελέσματα με όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά και ως μέρος του συνόλου. Επιδιώκει την ουσιαστική αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών και απευθύνεται εξίσου και στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς, με στόχο να

ενισχυθεί η εκπαίδευση, η ανοχή του διαφορετικού και η συνύπαρξη όλων σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο/περιβάλλον.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Hessinger είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό, εθνικιστικό τρόπο σκέψης και ειρήνη καθώς, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Εκπαιδευτικοί και εθνομουσικολόγοι υποστηρίζουν πως η αυξημένη κατανόηση, ευαισθησία ακόμη και ενότητα ανθρώπων διαφορετικών κοινωνιών και κουλτούρων, η οποία θα μειώσει την πολιτισμική ασυμβατότητα και συγκρούσεις, προέρχεται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της μουσικής (Oehrle, 1996), διότι με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην αύξηση του επιπέδου ανοχής για το διαφορετικό. Η σημασία των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής στην οικοδόμηση κοινωνιών και την εξασθένηση των φραγμών μεταξύ τους τονίστηκε από τον Rice (1989), ενώ μαζί με τη συνεργάτη του Shand υποστηρίζουν πως η μουσική είναι το ιδανικό μέσο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης, κάτι που ενισχύει ο Leonard Mayer (1956) με την άποψη πως η μουσική αποτελεί μια ενωτική δύναμη κοινωνικής σημασίας. Γραφικότερα ο Oehrle (1996: 95-100) περιγράφει πως μέσω των αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών, «οι 'εκτός' γίνονται, ως ένα βαθμό, 'εντός', και τα πολιτισμικά εμπόδια καταρρίπτονται. Οι 'εκτός' αισθάνονται να ενισχύεται η προσωπική τους ταυτότητα, καθώς αντιλαμβάνονται ότι οι 'άλλοι' αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα το πολιτισμικό τους κεφάλαιο».

Η μουσική είναι το αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης ή μιας άτυπης συμπεριφοράς της ανθρώπινης ομάδας (Blacking, 1981: 28), μια πανανθρώπινη πρακτική και μια δύναμη που μπορεί να διαιρεί τους ανθρώπους, ενώ στον ίδιο εξίσου βαθμό περικλείει τις δυνατότητες συνύπαρξης ανάμεσά τους (Elliot, 1989), ενώ συγχρόνως να αναδεικνύει τις εμπειρίες τους (Reimer, 1997).

Σημαντική είναι η θέση πως μέσω της ενσωμάτωσης μουσικών διαφορών στην εκπαίδευση, θα αποφευχθεί η μετάδοση περιοριστικής προσέγγισης μουσικής και πολιτισμού (Swanwick, 1988: 118), ενώ οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση της μουσικής ως ένα παγκόσμιο και ποικιλόμορφο φαινόμενο που θα περιέχει μια οπτική για την κατανόηση του διαφορετικού σχετικά με τις κουλτούρες όλου του κόσμου (Nettl, 1992: 6). Αντίθετα η περιχαράκωση της κάθε πολιτισμικής ομάδας στα στενά δικά της μουσικά πλαίσια και η αποδοχή κάποιων εξωτικών και μόνο στοιχείων (Bullivant, 1997: 65-85) οδηγούν συνήθως στην αύξηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αίσθηση της διαφορετικότητας αντί να την μειώνει.

Κατά τον Elliot (1989) η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές, αν λειτουργήσει ως κουλτούρα. Επίσης τονίζει, *πως μια κοινωνία, για να κερδίσει το χαρακτηριστικό «πολυπολιτισμική», πρέπει να επιδείξει μια κοινή πίστη στην ελευθερία επαφών, στους ανταγωνιστικούς τρόπους ζωής και στη διατήρηση των διαφορών*. Πυρήνας της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης θεωρείται η καλύτερη και περαιτέρω κατανόηση των πολιτισμών του κόσμου. Κατά την Campell (1986) η εκπαίδευση μέσω της μουσικής προωθεί την επικοινωνία, διευρύνει την οπτική μας για τους λαούς, μας βοηθά να κατανοήσουμε τους πολιτισμούς και τις

διαφορές τους και αποδυναμώνει τους φραγμούς και τις προκαταλήψεις που απομονώνουν τους ανθρώπους.

Κομβικό σημείο της μουσικής είναι η δυνατότητά της να δημιουργεί ηχητικές δομές που μπορούν να ενσωματώσουν σύμβολα, συναισθήματα και αξίες προσθέτοντας σε αυτά νοηματικά φορτία, ώστε να αποκτήσουν μια μοναδική σημασία. Σημαντική είναι επίσης και η χρήση της ως μέσο έκφρασης των ταυτοτήτων των ακροατών (Παπαπαναγιώτου, 2004: 34-48), αφού όλες οι μουσικές έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν ένα μεγάλο μέρος της σημασίας των λαών στους οποίους ανήκουν (Nettl, 1983: 10). Φαίνεται λοιπόν πως διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία με ιδιαίτερο τρόπο (Reimer, 2003) αφού έχει την ικανότητα να εμπεριέχει και να διακινεί μια μεγάλη έκταση συναισθηματικών αποχρώσεων (Tillman, 1997: 3-13), ενώ ταυτόχρονα έχει και κοινωνική διάσταση, ενσωματώνοντας και μεταβιβάζοντας τα βιώματα της κοινωνικής ζωής κάθε πολιτισμικής ενότητας, να λειτουργεί ως άτυπη συμπεριφορά αλλά και να συντελεί στην ταύτιση του ατόμου με μια συγκεκριμένη κοινότητα (Horton & Hunt, 1968: 48).

Για το λόγο αυτό, η μουσική που χρησιμοποιείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος από τη στενή οπτική της «σχολικής μουσικής» που παραδοσιακά χρησιμοποιείται. Οι μουσικές του κόσμου αποτελούν πολύτιμες πηγές για μουσική μάθηση και εμπειρία. Η χρήση ποικιλίας μουσικών ειδών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και ενεργοποιεί τη διερεύνηση του εαυτού μας οδηγώντας στην αναδόμηση των σχέσεων, των αντιλήψεων και των προτιμήσεων (Elliot, 2007).

Μέθοδος

Παρόλο που στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει την κατεύθυνση προς τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (ΔΕΠΣΣ) και προτροπή για ακρόαση μιας ποικιλίας ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες του παρελθόντος και του παρόντος (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2002: 421, 2003: 342), υλικοτεχνικά και πρακτικά κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται.

Σκοπός της παρακάτω έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης, στηριγμένο σε παραδοσιακές μουσικές διαφόρων εθνοτήτων/εθνικοτήτων, στην ομαλή ένταξη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 μαθητές/τριες (αγόρια N=39, κορίτσια N=26) από τρεις τάξεις της Α΄ δημοτικού (μ.ο. ηλικίας 6,9 έτη) από τρία σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι τρεις αυτές τάξεις αποτέλεσαν τις τρεις ομάδες της έρευνας, δύο πειραματικές, στις οποίες υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και μια ελέγχου, στην οποία έγιναν μόνο οι μετρήσεις πριν και μετά τη διάρκεια του προγράμματος. Η πρώτη ομάδα παρέμβασης (Α1) αποτελούνταν από 20 παιδιά (αγόρια N=8, κορίτσια N=12), η δεύτερη ομάδα παρέμβασης (Α2) από 17 παιδιά (αγόρια N=8, κορίτσια N=9) και η ομάδα ελέγχου (Α3) από 28 παιδιά (αγόρια N=16, κορίτσια N=12).

Όργανα μέτρησης

Με σκοπό τη διάκριση των διανθρώπινων σχέσεων και δομών, και την ανάλυσή τους αριθμητικά και σχηματικά, ακολούθησε κοινωνιομέτρηση (Moreno, 1974).

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε κοινωνιόγραμμα (Oswald, 1977) το οποίο είχε τη μορφή προφορικού ερωτηματολογίου προς τα παιδιά με θετικές και αρνητικές ερωτήσεις προτίμησης (Dollase, 1973· Petillon, 1980), το οποίο συνοδευόταν από μια ζωγραφιά των παιδιών με θέμα *«Ζωγραφίζω την παρέα μου»*. Πιο αναλυτικά, το κοινωνιόγραμμα χωριζόταν σε πέντε ερωτήσεις (τρεις θετικές και δύο αρνητικές) μέσα από τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να δηλώσουν τις επιλογές τους σε τρεις βασικούς άξονες: α) τη φιλία, β) το παιχνίδι και γ) τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες στην τάξη. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε όλους τους μαθητές και οδηγούσαν σε αυθόρμητες απαντήσεις (Μπίκος, 2004). Το κοινωνιόγραμμα πραγματοποιήθηκε ατομικά για κάθε παιδί δύο φορές, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Το πρόγραμμα παρέμβασης αφορούσε δραστηριότητες βασισμένες στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών με βασικό μέσο και επίκεντρο την παραδοσιακή μουσική διαφόρων περιοχών και χωρών καταγωγής κάθε μαθητή. Συμπεριλαμβάνοντας στο καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα δραστηριότητες σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών, γηγενών και μεταναστών, οι μαθητές δεν στερούνται την κληρονομιά και κουλτούρα τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Rex, 1987). Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται χάρη στις βιωματικές όπως η μουσική, ο χορός, το θεατρικό παιχνίδι, είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συνεισφέρει στη σχολική τους προσαρμογή και στην επιτυχημένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία (Νικολάου, 2005). Με αυτόν τον τρόπο δίνονται στους μαθητές κίνητρα για αλληλεπίδραση α) με το δάσκαλο, β) με τους συμμαθητές του, γ) με τον ίδιο τους τον εαυτό (Cowen, 1971, 1975· Cowen & Hightower, 1986· Cowen et al., 1989, 1996· Ladd & Price, 1987· Ladd, 1990· Lambert & Bower, 1962), καθώς η κουλτούρα του ατόμου δεν μπορεί να απομονωθεί από αυτή της ομάδας και η κουλτούρα της ομάδας δεν μπορεί να αποσπασθεί από αυτή του συνόλου της κοινωνίας (Eliot, 1980), αφού το σχολείο δεν είναι και δεν θα πρέπει ποτέ να είναι αποκλεισμένο από την κοινωνική πραγματικότητα (Νικολάου, 2005).

Σημαντικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στη βάση της βιωματικής μάθησης. Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου», η συναισθηματική ασφάλεια, η συμμετοχή στην ομάδα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κινήτρων για μάθηση είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που ιδιαίτερα αναπτύσσονται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Τριλιανός, 1998). Επιμέρους τεχνικές, όπως η αλληλοδιδακτική μέθοδος, προσφέρουν επίσης θετικά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 1987) και χρησιμοποιήθηκαν. Η συνεργατική μάθηση παράγει καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Τριλαινός, 2003), τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών ενδυναμώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Blaney, 1977) και αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ αποθαρρύνει την κοινωνική προτίμηση μεταξύ τους (Slavin, 1983).

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 εβδομάδες και χωριζόταν σε 3 φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε δομημένες δραστηριότητες με δοσμένες

παραδοσιακές μουσικές του κόσμου, η δεύτερη ημιδομημένες δραστηριότητες με μουσικές που έφερναν τα ίδια τα παιδιά από το σπίτι τους και άμεση συμμετοχή και εμπλοκή τους στην επιλογή της πορείας και της κατάληξης των δραστηριοτήτων, ενώ η τρίτη μη δομημένες δραστηριότητες όπου τα παιδιά επέλεγαν, σχεδίαζαν και υλοποιούσαν πώς θα αξιοποιήσουν το υλικό που μέχρι τότε τους είχε δοθεί και είχαν τα ίδια ανακαλύψει, μαζέψει και προσκομίσει στην τάξη.

Διαδικασίες μέτρησης

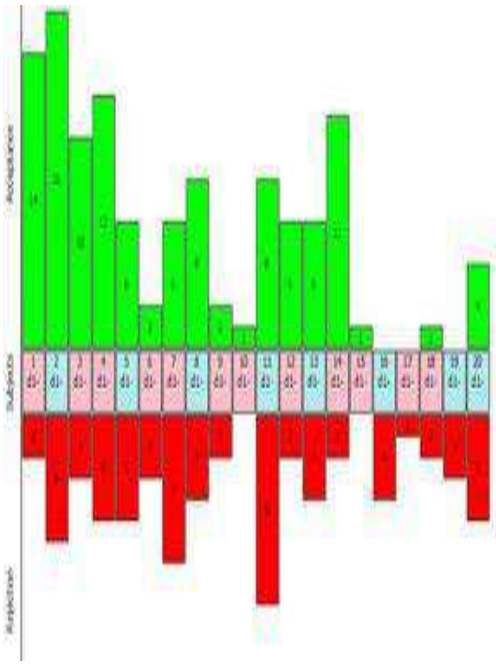
Δύο εβδομάδες πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να ζωγραφίσουν την παρέα τους. Με αφορμή αυτή τη ζωγραφιά τα παιδιά κλήθηκαν να σχολιάσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις εντός της τάξης μέσα από τις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος που προφορικά μετέφεραν οι ερευνητές υπό τη μορφή συνεντεύξεων. Η διαδικασία αυτή έγινε ατομικά για κάθε παιδί, σε αίθουσα διδασκαλίας του σχολείου, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο κατάλληλες συνθήκες συγκέντρωσης για τους συμμετέχοντες. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

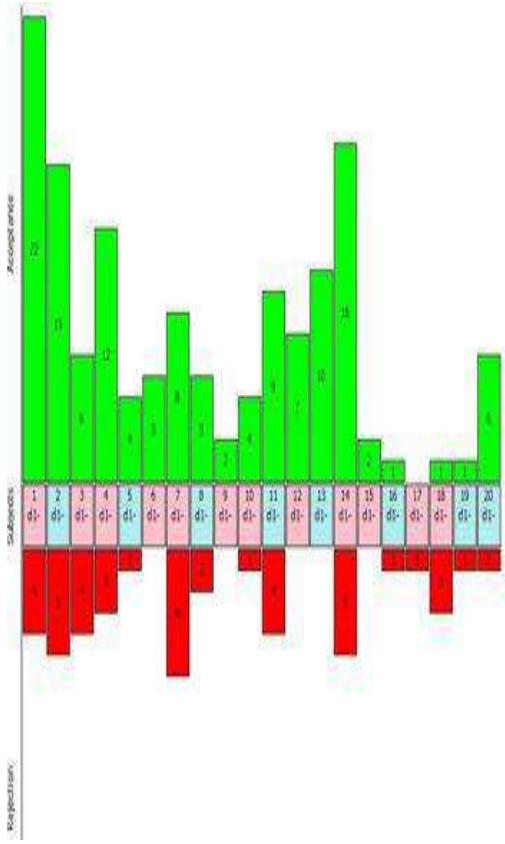
Αποτελέσματα

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και καταχωρήθηκαν. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων αλλά και διεξαγωγή κοινωνιογράμματος για κάθε τάξη και μέτρηση με τη βοήθεια του προγράμματος *«Group Dynamics»*. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επεξεργάζεται τα δεδομένα που λαμβάνονται από κοινωνιομετρικές μετρήσεις που πραγματοποιούνται σε μια ομάδα ατόμων. Η μελέτη των γραφημάτων εξόδου είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων και της δυναμικής μέσα σε μια ομάδα.

Πειραματική Ομάδα Α1

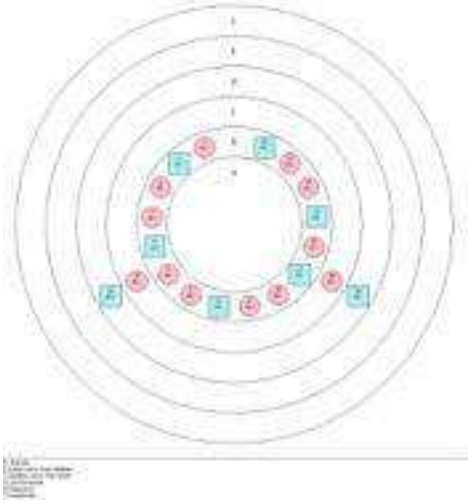
Κατά την πρώτη μέτρηση της πειραματικής ομάδας Α1 (ΠΟΑ1) σημειώθηκαν 3 παιδιά στα οποία δεν είχε αναφερθεί καμία θετική επιλογή, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρωνόταν σε πέντε παιδιά, τέσσερα εκ των οποίων κορίτσια. Αντίθετα οι μεγάλες συγκεντρώσεις αρνητικών επιλογών συγκεντρώθηκαν στα αγόρια, ενώ μόνο δύο κορίτσια δεν είχαν καμία αρνητική επιλογή. Κατά τη δεύτερη μέτρηση παρατηρείται μια αύξηση των θετικών επιλογών και ταυτόχρονη μείωση των αρνητικών. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά, πλην ενός, φαίνεται να έχουν τουλάχιστον μια επιπλέον θετική επιλογή, ενώ 2 από τα 3 παιδιά που αρχικά δεν είχαν συγκεντρώσει ούτε μια επιλογή αρχίζουν να κερδίζουν το ενδιαφέρον και την επιλογή των συμμαθητών τους. Από την άλλη οι μεγάλες συγκεντρώσεις αρνητικών επιλογών μειώνονται αισθητά, ενώ σε 4 παιδιά απαλείφονται.





α΄μέτρηση *β΄μέτρηση*

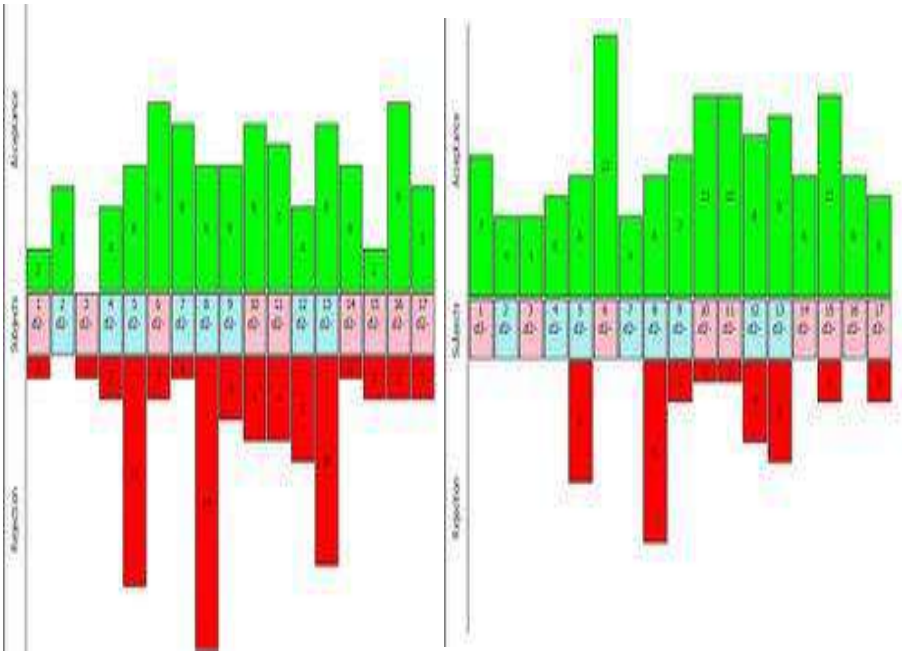
Πιο παραστατικά στα παρακάτω διαγράμματα φαίνεται η συσπείρωση της πλειοψηφίας των παιδιών στην πρώτη ζώνη κοινωνικής αλληλεπίδρασης (liked more than disliked), ενώ παιδιά που κατά την πρώτη μέτρηση ήταν απομακρυσμένα στην τρίτη ζώνη προτίμησης (controversial), κατά τη δεύτερη μέτρηση μετακινήθηκαν στη δεύτερη ζώνη (disliked more than liked). Κυρίως τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης/ καταγωγής (6, 9, 11, 20) φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές θετικές αλλαγές ως προς την επιλογή τους από τους συμμαθητές τους.



α΄μέτρηση *β΄μέτρηση*

Πειραματική Ομάδα Α2

Κατά την πρώτη μέτρηση της πειραματικής ομάδας Α2 (ΠΟΑ2) οι θετικές επιλογές ήταν καταμερισμένες ομοιόμορφα, εκτός από ένα παιδί το οποίο δεν συγκέντρωνε καμία θετική επιλογή. Αυτό όμως δεν παρείχε συνοχή στην τάξη, καθώς κάποια παιδιά είχαν ακραία αρνητικές επιλογές με ένα σύνολο 10-14 αρνητικών επιλογών έναντι των 17 παιδιών συνολικά. Ακόμη, φαίνεται πως όλα τα παιδιά, εκτός ενός, έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον από μια αρνητική επιλογή. Τα παραπάνω φανερώνουν την εικόνα μιας τάξης/ενός συνόλου, πιθανότατα χωρισμένου σε μικρές κοινωνικές ομάδες, απομονωμένες η μια από την άλλη, οι οποίες υποστηρίζουν τα μέλη τους και περιθωριοποιούν τα μέλη της άλλης. Κατά τη δεύτερη μέτρηση η εικόνα αυτή αλλάζει. Παρατηρούμε όχι απλά αύξηση όλων των θετικών επιλογών και μείωση των αρνητικών, αλλά ταυτόχρονα σημείωση 4 θετικών επιλογών στο παιδί που αρχικά δεν είχε καμία. Κυρίως τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης/καταγωγής (1, 3, 5, 13, 15) φαίνεται να παρουσιάζουν και εδώ σημαντικές θετικές αλλαγές ως προς την επιλογή τους από τους συμμαθητές τους. Τέλος, κατά τις θετικές επιλογές ένα παιδί συγκεντρώνει την πλειοψηφία των θετικών επιλογών και γεννά το ερώτημα πως ίσως είναι αυτό που ενώνει τις κατά την προηγούμενη μέτρηση πολλές μικρές ομάδες σε μια και συσπειρώνει τα μέλη της.



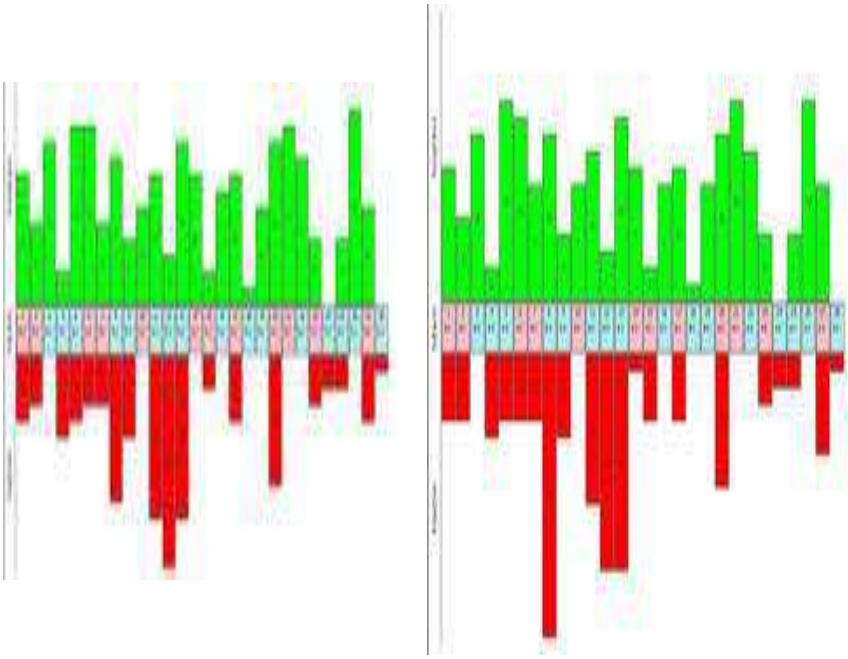
α΄ μέτρηση *β΄ μέτρηση*

Η παραπάνω υπόθεση μας επαληθεύεται μέσα από την αναπαράσταση των κοινωνιογραμμάτων-στόχων. Παρατηρούμε δηλαδή τη διάσπαση των παιδιών σε διαφορετικές ζώνες (2η έως 4η) κατά την πρώτη μέτρηση και τη συσπείρωσή τους κατά τη δεύτερη.

α΄ μέτρηση *β΄ μέτρηση*

Ομάδα Ελέγχου Α3

Κατά την πρώτη μέτρηση της ομάδας ελέγχου Α3 (ΟΕΑ3) δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, τόσο στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, όσο και στα παιδιά διαφορετικής καταγωγής (2, 4, 10, 20, 27). Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη μέτρηση παρουσιάζονται αυξομειώσεις στις θετικές επιλογές, με κάποια παιδιά να έχουν υψηλή συγκέντρωση θετικών επιλογών, άλλα χαμηλή, ενώ δύο παιδιά δεν συγκεντρώνουν καμία. Κατά τη δεύτερη μέτρηση παρατηρείται μια μικρή αύξηση κυρίως στα παιδιά που ήδη είχαν μεγάλο ποσοστό θετικών επιλογών, ενώ τα δύο παιδιά εξακολουθούν να μην συγκεντρώνουν καμία. Έτσι παρατηρούμε μια σταθερότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς τα δημοφιλή παιδιά παραμένουν δημοφιλή και αυξάνουν κατά ένα μικρό ποσοστό τη δημοτικότητα τους, τα μη δημοφιλή δεν αυξάνουν τις επιλογές τους άρα και τις κοινωνικές σχέσεις τους, ενώ δύο παιδιά εξακολουθούν να είναι απομονωμένα από το κοινωνικό σύνολο. Όσο αφορά τις αρνητικές επιλογές ενώ στην πρώτη μέτρηση 9 παιδιά δεν είχαν καμία αρνητική επιλογή, ένα από αυτά συγκεντρώνει στη δεύτερη μέτρηση. Ακόμη, οι ακραίες αρνητικές επιλογές που σημειώνονται στην πρώτη μέτρηση παραμένουν και στη δεύτερη.



α΄ μέτρηση *β΄ μέτρηση*

Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται στα παρακάτω διαγράμματα όπου δεν συναντούμε κάποια σημαντική αλλαγή, εκτός από το γεγονός πως δύο από τα παιδιά που στην πρώτη μέτρηση βρίσκονταν στην τέταρτη ζώνη (controversial) μετακινήθηκαν στην τρίτη (disliked more than liked).

α΄ μέτρηση

β΄ μέτρηση

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται συνολικά οι αλλαγές των επιλογών για όλες τις ομάδες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Σύνολο επιλογών (θετικών και αρνητικών) ανά ερώτηση και μέτρηση

ΟΜΑΔΑ	**ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ**	**ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΛΟΓΩΝ**				
		Ερώτηση 1 (Θετική)	Ερώτηση 2 (Θετική)	Ερώτηση 3 (Αρνητική)	Ερώτηση 4 (Θετική)	Ερώτηση 5 (Αρνητική)
Πειραματική Α1	**Α' μέτρηση**	24	27	13	21	13
	Β' μέτρηση	38	36	12	28	7
	Αλλαγές	**+14**	**+9**	**-1**	**+7**	**-6**
Πειραματική Α2	**Α' μέτρηση**	41	39	38	37	29
	Β' μέτρηση	69	66	19	57	14
	Αλλαγές	**+28**	**+27**	**-19**	**+20**	**-15**
Ελέγχου Α3	**Α' μέτρηση**	21	28	14	22	14
	Β' μέτρηση	26	21	11	16	11
	Αλλαγές	**+5**	**-7**	**-3**	**-6**	**-3**

Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε στην αλλαγή της κοινωνικής δομής της τάξης καθώς στις ομάδες παρέμβασης οι κοινωνικές σχέσεις παρουσίασαν αλλαγές, σημειώνοντας αύξηση στις επιλογές

αποδοχής και μείωση στις επιλογές απόρριψης, ενώ αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές. Περισσότερο τα αγόρια συγκεντρώνουν τις ακραία αρνητικές επιλογές.

Συζήτηση

Το σχολείο αποτελεί κύριο κοινωνικό θεσμό (Κυρίδης, 1997, 2011) αν και κατά κανόνα κινείται στη λογική της γρήγορης ένταξης και σταδιακής αφομοίωσης (Δαμανάκης, 2002: 60). Εκπαιδευτικοί και εθνομουσικολόγοι υποστηρίζουν πως η αυξημένη κατανόηση, ευαισθησία ακόμη και ενότητα ανθρώπων διαφορετικών κοινωνιών και κουλτούρων, καλλιεργείται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της μουσικής (Oehrle, 1996), διότι με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην αύξηση του επιπέδου ανοχής για το διαφορετικό. Η μουσική θεωρείται το ιδανικό μέσο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης (Rice, 1989). Διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία με ιδιαίτερο τρόπο, αφού έχει την ικανότητα να εμπεριέχει και να διακινεί μια μεγάλη έκταση συναισθηματικών αποχρώσεων (Tillman, 1997), ενώ ταυτόχρονα έχει και κοινωνική διάσταση, ενσωματώνοντας και μεταβιβάζοντας τα βιώματα της κοινωνικής ζωής κάθε πολιτισμικής ενότητας και λειτουργεί ως άτυπη συμπεριφορά ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην ταύτιση του εαυτού-της κοινωνικής μονάδας-με μια συγκεκριμένη κοινότητα (Elliott, 1989). Το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει τις παραπάνω θεωρητικές απόψεις, καθώς φαίνεται πως σε διάστημα οκτώ εβδομάδων φάνηκε ικανό να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και να παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να προβάλλουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους μέσα από τη μουσική και να γίνουν αποδεκτά γι αυτό ακριβώς που είναι και φέρουν ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, αλλά και να γνωρίσουν άλλες αυξάνοντας το επίπεδο ανοχής τους προς το διαφορετικό. Φυσικά σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα δεν μπορούν να γίνουν δραματικές αλλαγές, όμως από τη στιγμή που οι αλλαγές είναι παρατηρήσιμες και στατιστικά σημαντικές στο χρονικό διάστημα αυτό, υπόσχεται πως ως μόνιμο μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορεί να επιφέρει μόνιμες αλλαγές και διαφοροποίηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην τάξη και κατά συνέπεια στην κοινωνία.

Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αξεχώριστες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον, να εμπλέκεται σε διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση και βοηθά τον/την μαθητή/τρια να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Μέσα από την παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο μέσα από την προσωπική τους κουλτούρα, την οποία είχαν το χώρο και τον χρόνο να παρουσιάσουν, να μοιραστούν και να διερευνήσουν. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους ως κοινωνικά ενεργά πρόσωπα (Ηλίου, 1988) στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου και οδήγησε σε μια παραγωγική αλληλεπίδραση

δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων αλλά και δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων μέσα από την κατανόηση του «άλλου».

Στην κοινωνικοποίηση και στη διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων η γλώσσα διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο (Βοσνιάδου, 1992), ενώ οι συνθήκες επίσημης διδασκαλίας και μάθησης απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν ειδικούς κώδικες ομιλίας (Faulkner & Woodhead, 1999) που συχνά προσεγγίζει ή συμπίπτει με τη γλώσσα των μέσων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Φραγκουδάκη, 1985· Bernstein, 1991· Holmes, 2001). Αυτό αποτελεί τροχοπέδη για τους μαθητές εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά στρώματα. Για τον λόγο αυτό στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η μουσική χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο επικοινωνίας, καθώς λειτουργεί ευεργετικά στις περιπτώσεις απουσίας προφορικού λόγου και δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας εκεί όπου πολλές φορές δεν θα υπήρχαν άλλα κίνητρα ή/και ευκαιρίες για επικοινωνία. Περικλείει δυνατότητες συνύπαρξης ανάμεσα στους ανθρώπους (Elliott, 1989) εκεί που η λεκτική επικοινωνία αδυνατεί. Χαρακτηρίζεται ως το ιδανικό μέσο για διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης (Rice & Shand, 1989).

Η μουσική έρχεται να γεφυρώσει αυτό το χάσμα και να λειτουργήσει ως μέσο διδασκαλίας ισότιμο για όλους τους μαθητές. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1997), όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας (Σκούρα, 1994).

Συμπεράσματα

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να προβάλουν τον εαυτό τους, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους και να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά κατευθύνοντας τα ίδια τη μάθηση θέτοντας στόχους και ανακαλύπτοντας τη μάθηση (Moll & Whitemore, 1999) σε μια διαδικασία ενίσχυσης και όχι αποθάρρυνσης των μαθητών (Tharp & Gallimore, 1999). Η μαθησιακή αυτή διαδικασία επέτρεψε την ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, την κατανόηση του άλλου και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Blacking, J. (1981). The problem of “ethnic” perceptions in the semiotics of music. In: Wendy Steiner (Ed.), *The sign in music and literature.* Austin: University of Chicago Press.

Blaney, N. T. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, *69*(2), 121-128.

Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο: S. Modgil κ.ά. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (σσ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα.

Cowen, E., & Hightower, A. D. (1986). Stressful life events and young children's school adjustment. In S. M. Auerbach & A. L. Stolberg (Eds.), *Crisis intervention with children and families* (pp. 85-101). New York, Hemisphere.

Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, D., Sarno, M., & Weissberg, R. P. (1989). State level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment. *Professional Psychology: Research and Practice*. *20*(5), 309-314.

Cowen, E., Hightower, A. D., Pedro-Carroll, J. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1996). *School based prevention for children at risk: The primary mental health project*. Washington, DC: American Psychological Association.

Eliot, T. S. (1980). *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Πλέθρον.

Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education, 13,* 11-18.

Elliott, D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: Μία σύνοψη (Μτφρ. Μ. Κοκκίδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά, 4*, 8-19.

Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72). Frankfurt.

Faulkner, D., & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.

Horton, P. B., & Hunt, C. L. (1968). *Sociology* (2nd ed.). New York: McGraw – Hill.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, *58*, 1168-1189.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, *61*, 1081-1100.

Lambert, N. M., & Bower, E. (1962). *A process for in-school screening of emotionally handicapped children*. Princeton, N. J.*:* Educational Testing Service.

Mayer, L. (1956). *Emotion and meaning in music.* University of Chicago Press.

Moll, L., & Whitemore, K. (1999). Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή. Στο: *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (Μτφρ. Α. Παυλογεωργάτου) (σσ. 155-182). Πάτρα: ΕΑΠ.

Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal Music Education, 20,* 3-7.

Oehrle, E. (1996). Intercultural education through music: Towards a culture of tolerance. *British Journal of Music Education, 13,* 95-100.

Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Society for Music Education, 29,* 4-21.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Rex, J. (1987). Multiculturalism, anti-racism and equality of opportunity in the Swann Report. In T. S. Chivers (Ed.), *Race and Culture in Education* (pp. 1-16). Windsor, England: NFER-Nelson.

Rice, T., & Shand, P. M. (Eds.). (1989). *Multicultural music education: The "Music means harmony" workshop.* Toronto: University of Toronto, Institute for Canadian Music.

Sadler, M. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? Ανατυπωμένο στο *Comparative Education Review*, *7*, 307-314.

Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education.* London: Routledge.

Tharp, R., & Gallimore, R. (1999). Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση. Στο: *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (Μτφρ. Α. Παυλογεωργάτου) (σσ. 113-133). Πάτρα: ΕΑΠ.

Tillman, B. (1997). Conceptual frameworks of world musics in education. *Philosophy of Music Education, 5*(1), 3-13.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μτφρ. Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997/2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2011). Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Παπαπαναγιώτου, Π. (2004). Εφηβεία, μουσική και εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 1,* 34-48.

Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγκρισης διδασκαλίας*. Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Λαβράνος, Χ. (2016). Οι επιδράσεις της πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα: Προκλήσεις και προτάσεις για την Ελληνική 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. 285-295). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Οι επιδράσεις της πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα: Προκλήσεις και προτάσεις για την Ελληνική μουσική εκπαίδευση

Χαρίλαος Λαβράνος
Υπ. Διδάκτωρ, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
lavranos@ionio.gr

Περίληψη
Η αναζήτηση μουσικής πληροφόρησης στην εκπαίδευση αποτελεί διεπιστημονικό πεδίο έρευνας, το οποίο περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων σχετικών με τη μουσική εκπαίδευση, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες, τις πηγές, τις υπηρεσίες και τα εμπόδια κατά την αναζήτηση πληροφοριών. Μία πτυχή της μουσικής εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με την πληροφοριακή κατά την αναζήτηση συμπεριφορά των ατόμων αφορά τη μουσική δημιουργικότητα. Η μουσική δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια εκ προθέσεως διαδικασία η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για την αναζήτηση της μουσικής πληροφόρησης. Υπό αυτό το πρίσμα, το παρόν άρθρο πραγματεύεται ζητήματα σχετικά με το σύγχρονο περιβάλλον μουσικής πληροφόρησης και τη σύνδεση αυτού με τη δημιουργική διαδικασία στη μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η επίδραση της μουσικής πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παραθέτοντας ειδικότερα τις προκλήσεις που προκύπτουν στην Ελληνική μουσική εκπαίδευση. Επιχειρείται επιλεγμένη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ πηγών, υπηρεσιών, και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα όταν αναζητούν πληροφορίες μουσικής κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας στη μουσική εκπαίδευση, σε σχέση με τα κίνητρα και τις ανάγκες τους σχετικά με δραστηριότητες όπως η σύνθεση, η ερμηνεία, ο αυτοσχεδιασμός, η ακρόαση, η ανάλυση.

Λέξεις κλειδιά: μουσική πληροφόρηση, μουσική δημιουργικότητα, εκπαιδευτικό περιβάλλον, Ελληνική μουσική εκπαίδευση

Lavranos, Ch. (2016). The ompact of information on musical creativity: Challenges and proposals about Greek music education. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 285-295).
Thessaloniki: GSME.

The impact of information on musical creativity: Challenges and proposals about Greek music education

Charilaos Lavranos
PhD Candidate, Ionian University
lavranos@ionio.gr

Abstract
Music information seeking in education is a multi-disciplinary research field which explores a broad spectrum of topics related to music education such as music information needs, resources, services, barriers, etc. At the same time, musical creativity can be found in several domains of music education such as composition, performance, improvisation, analysis, and listening, and is closely related to individuals' music information seeking behavior. Musical creativity is perceived as an intentional process, which acts as an intention to music information seeking. According to this perspective, this paper addresses issues concerning contemporary music information environment in relation with the creative process in music education. In particular, the impact of music information on musical creativity through the educational process is presented, with an emphasis on the arising challenges about Greek music education. The interrelation between sources, services and the obstacles, when seeking music information during the musical creativity process in music education, in relation to individuals' information motives and needs will be reviewed, within various activities such as composition, performance improvisation, listening, and analysis.

Keywords: music information, musical creativity, educational environment, Greek music education

Εισαγωγή

Η αναζήτηση πληροφοριών αποτελεί βασική παράμετρο για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, όσον αφορά στη μουσική εκπαίδευση η αναζήτηση πληροφοριών συντελεί στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών, στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς και στην αλλαγή της τρέχουσας κατάστασης της μουσικής γνώσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Λαβράνος κ.ά., 2013). Η αναζήτηση πληροφοριών μουσικής συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων που σχετίζονται με το πληροφοριακό περιβάλλον της μουσικής εκπαίδευσης όπως είναι οι ανάγκες μουσικής πληροφόρησης, οι πηγές, οι υπηρεσίες, τα εμπόδια κατά την αναζήτηση των πληροφοριών μουσικής, κ.ά., συμβάλλοντας σημαντικά στην ενίσχυση της βασικής και ανώτερης μουσικής εκπαίδευσης (Kostagiolas et al., 2015).

Την ίδια στιγμή, η αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με διάφορα αντικείμενα της μουσικής εκπαίδευσης όπως η σύνθεση, η ερμηνεία και ο αυτοσχεδιασμός, η ανάλυση και η ακρόαση, είναι δυνατό να επιδρά στη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, τόσο όσον αφορά στη δημιουργική διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα αυτής (Lavranos et al., 2015a· Lavranos et al., 2015b). Όλοι οι εμπλεκόμενοι στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είτε πρόκειται για μαθητές είτε για εκπαιδευτικούς, αναζητούν διάφορες πληροφορίες μουσικής προκειμένου να ενισχύσουν τις δημιουργικές πρακτικές της καθημερινότητάς τους οι οποίες είναι δυνατό να αφορούν στην ακρόαση και την ανάλυση, στην ερμηνεία και τον αυτοσχεδιασμό, στη μουσική σύνθεση, καθώς και να οδηγούν στη δημιουργία μουσικών προϊόντων. Συνεπώς, ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα που ανακύπτει αφορά στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σύγχρονου περιβάλλοντος αναζήτησης της μουσικής πληροφόρησης και των δημιουργικών δραστηριοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών μουσικής, καθώς και το πως αυτή η σχέση είναι δυνατό να επιδρά στη διαμόρφωση του τελικού δημιουργικού προϊόντος. Η δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως σκοπός, οδηγώντας στη μουσική έκφραση και επηρεάζεται από τον τρόπο που εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν τις πληροφορίες μουσικής για το σκοπό αυτό. Ως εκ τούτου, η μουσική δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία που λειτουργεί ως κίνητρο για την αναζήτηση της πληροφόρησης, ενώ επηρεάζεται από τη διαθεσιμότητα των πληροφοριών, τις υπηρεσίες πληροφόρησης, καθώς και από το πληροφοριακό προφίλ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lavranos et al., 2015a).

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της μουσικής δημιουργικότητας με στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των μουσικών οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός προσωπικών, διαπροσωπικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλων πλαισίων (Kostagiolas et al., 2015). Σε αυτές τις προσπάθειες συμπεριλαμβάνεται και η βιβλιογραφική σύνδεση της μουσικής πληροφόρησης και τη μουσική δημιουργικότητα (Lavranos et al., 2015a· 2015b). Η συγκεκριμένη σύνδεση, πραγματοποιείται προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της πληροφοριακής συμπεριφοράς των ατόμων κατά την αναζήτηση πληροφοριών μουσικής για τη μουσική δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, διερευνάται η πληροφοριακή συμπεριφορά των ατόμων για δημιουργικές δραστηριότητες στη μουσική όπως τη σύνθεση, την ερμηνεία και τον αυτοσχεδιασμό, την ακρόαση και την ανάλυση.

Αντικείμενο του άρθρου αποτελεί η παρουσίαση των επιδράσεων της μουσικής πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παραθέτοντας ειδικότερα τις προκλήσεις που προκύπτουν για την Ελληνική μουσική εκπαίδευση. Επιχειρείται επιλεγμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αλληλεπίδραση των πληροφοριακών κινήτρων, των αναγκών, των πηγών, των υπηρεσιών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές όταν αναζητούν πληροφορίες μουσικής κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας. Ουσιαστικά, παρουσιάζεται η σύνδεση της αναζήτησης των πληροφοριών μουσικής με μια σειρά δημιουργικών δραστηριοτήτων στη μουσική εκπαίδευση, όπως η σύνθεση, η ερμηνεία και ο αυτοσχεδιασμός, η ακρόαση και η ανάλυση. Το ζήτημα αντιμετωπίζεται από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού μουσικής ο οποίος αποσκοπεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της κατανόησης της σημασίας και της επίδρασης της μουσικής πληροφόρησης σε αυτή.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Παρά το γεγονός ότι βιβλιογραφικά συναντάται σημαντικός αριθμός θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών σχετικά με την αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών μουσικής (Kostagiolas et al., 2015) αλλά και σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα (Webster, 2002), ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες παρέχουν σαφή εννοιολογικά και λειτουργικά κριτήρια για τη σύνδεση της πληροφοριακής συμπεριφοράς των ατόμων κατά την αναζήτηση στοιχείων σχετικών με τη μουσική δημιουργικότητα (Lavranos et al., 2015a).

Μια σειρά από βήματα ακολουθούνται στο παρόν άρθρο για την όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης της αναζήτησης πληροφοριών μουσικής στη μουσική δημιουργικότητα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα πλαίσια που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την κατανόηση της πληροφοριακής κατά την αναζήτηση συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά και σε αυτά που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την αποτύπωση της δημιουργικής διαδικασίας στη μουσική (Lavranos et al., 2015b). Βιβλιογραφικά, εντοπίζεται μια ποικιλία εννοιολογικών μοντέλων τα οποία έχουν αναπτυχθεί και περιγράφουν τη συμπεριφορά των ατόμων στο γενικό πεδίο της αναζήτησης των πληροφοριών (Case, 2012). Τα υπάρχοντα μοντέλα πληροφοριακής συμπεριφοράς τονίζουν τη σημασία του περιβαλλοντικού πλαισίου, ενσωματώνοντας παράλληλα κοινωνικές και προσωπικές επιρροές (Wilson, 1999· 2000). Βασικές προσεγγίσεις για την μοντελοποίηση της πληροφοριακής συμπεριφοράς των ατόμων όπως αναφέρονται σε διάφορα μοντέλα[1] επικεντρώνονται στην περιγραφή της γενικής διαδικασίας της αναζήτησης των πληροφοριών μέσα από μια ευρεία προοπτική, παρέχοντας περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με την πληροφοριακή συμπεριφορά των ατόμων σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως η μουσική (Lavranos et al., 2015b).

Όσον αφορά στη μουσική δημιουργικότητα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά πλαίσια τα οποία αφορούν στην κατανόηση της δημιουργικής διαδικασίας στη μουσική με την ανάπτυξη γενικών θεωριών σχετικά με τη δημιουργική

[1] Βλ. σχετικά τα μοντέλα των Krikelas (1983), Bates (1989), Kuhlthau (1991), Dervin (1992), Ingwersen (1992), Savolainen's (1995), Leckie, Pettigrew & Sylvain (1996), Saracevic (1996), και Wilson (1999) στο Lavranos et al. (2015b).

συμπεριφορά των ατόμων (Webster, 2002). Η πλειοψηφία από τα πλαίσια αυτά αναγνωρίζει ότι η δημιουργική διαδικασία στη μουσική είναι μια μορφή δραστηριότητας επίλυσης σύνθετων προβλημάτων που περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και τη δημιουργία νέας γνώσης μέσω της συνεχούς έκθεσης σε πληροφορίες (Lavranos et al., 2015b). Η αναζήτηση των πληροφοριών μουσικής έχει ως αντικείμενο τις περισσότερες φορές διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η μουσική σύνθεση, η μουσική ερμηνεία και ο αυτοσχεδιασμός, η μουσική ακρόαση και η ανάλυση (Webster, 2002· Lock, 2011). Πρόκειται για ενεργές, πολυδιάστατες και εποικοδομητικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν διαφορετικές μουσικές εκφράσεις και συμπεριφορές με στόχο την παραγωγή ενός μουσικού προϊόντος (Webster, 2002· Lock, 2011). Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη μουσική συνεπάγονται την αξιοποίηση των πολλαπλών χαρακτηριστικών της, της κριτικής σκέψης και τη συνεχή έκθεση σε ιδέες και εμπειρίες που οδηγούν στην προσωπική ανακάλυψη, καθώς και τη δημιουργία νέας μουσικής γνώσης (Webster, 2002). Η ανάλυση αυτών των πολυσύνθετων δημιουργικών διαδικασιών σχετικά με τη μουσική, παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση της πληροφοριακής κατά την αναζήτηση συμπεριφοράς των ατόμων που σχετίζονται με αυτή. Συνεπώς, τα μοντέλα για την πληροφοριακή κατά την αναζήτηση συμπεριφορά των ατόμων είναι δυνατό να παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση και ανάλυση της πολυπλοκότητας των δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της μουσικής (Lavranos et al., 2015a, 2015b).

Από διαδικαστικής άποψης, η αναζήτηση πληροφοριών μουσικής έχει ως αντικείμενο την κατανόηση των πληροφοριακών αναγκών των χρηστών σχετικά με τη μουσική και τις χρήσεις αυτών όπως ανακύπτουν εντός συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών (Bainbridge et al., 2003· Kostagiolas et al., 2015). Στο πλαίσιο αυτό, οι μελετητές διερευνούν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων όπως τις ανάγκες πληροφόρησης των μουσικών, τις πηγές πληροφόρησης καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την αναζήτηση των πληροφοριών μουσικής (Laplante & Downie, 2006· Lavranos et al., 2015a). Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζεται στον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη πρόσβαση σε πληροφορίες και τεχνολογίες ανάκτησης πληροφοριών μουσικής, και σε μεγαλύτερο βαθμό το διαδίκτυο, είναι συνδεδεμένες με μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η ακρόαση, η ερμηνεία και η σύνθεση (Eaglestone et al., 2007· Orio, 2006· Lavranos et al., 2015c). Σύμφωνα με τον Webster (2002), προσδιορίζονται τρεις βασικές δημιουργικές δραστηριότητες στη μουσική συμπεριφορά ενός ατόμου. Πρόκειται για α. τη μουσική σύνθεση, β. τη μουσική ερμηνεία και τον αυτοσχεδιασμό, και γ. τη μουσική ακρόαση και ανάλυση. Οι συμπεριφορές των ατόμων σχετικά με αυτές τις δημιουργικές δραστηριότητες είναι δυνατό να ποικίλουν σύμφωνα με το ρόλο που υιοθετείται στη δημιουργική διαδικασία (π.χ. ως συνθέτης, ερμηνευτής, ακροατής ή εκπαιδευτικός), επιδρώντας σημαντικά στη διαμόρφωση της διαδικασίας της αναζήτησης πληροφοριών μουσικής (Lavranos et al., 2015a· 2015b).

Πληροφοριακή συμπεριφορά και δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Wilson (2000), ως «πληροφοριακή συμπεριφορά» θεωρείται το σύνολο της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με τις πηγές και τα κανάλια

πληροφόρησης, συμπεριλαμβανομένης της ενεργητικής και παθητικής αναζήτησης και της χρήσης πληροφοριών. Η πληροφοριακή συμπεριφορά περιλαμβάνει είτε την σκόπιμη αναζήτηση πληροφοριών στην περίπτωση που το άτομο ενεργεί, είτε το ακούσιο συναπάντημα πληροφοριών όταν το άτομο λαμβάνει πληροφορίες έχοντας παθητικό ρόλο (Wilson, 1999). Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλά στάδια σχετικά με τη διατύπωση ερωτημάτων και την επεξεργασία τους, τη συλλογή πληροφοριών και την αξιολόγησή τους, τη σύνθεση και τη χρήση της πληροφόρησης (Wallace et al., 2000) στην οποία οι άνθρωποι σκόπιμα εμπλέκονται με σκοπό να αλλάξει η κατάσταση της γνώσης τους (Marchionini, 1995). Η διερεύνηση της πληροφοριακής συμπεριφοράς των ατόμων εστιάζει στη μελέτη του πώς οι άνθρωποι έχουν ανάγκη, αναζητούν, μεταφέρουν, και χρησιμοποιούν την πληροφόρηση σε διαφορετικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων αυτών του εργασιακού περιβάλλοντος και της καθημερινότητάς τους (Pettigrew et al., 2001).

Η επίδραση της πληροφόρησης στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μουσική είναι καθοριστικής σημασίας, συμβάλλοντας σημαντικά στην ενίσχυση της βασικής και της ανώτερης μουσικής εκπαίδευσης (Λαβράνος κ.ά., 2013). Η αναζήτηση πληροφοριών στη μουσική εκπαίδευση πραγματοποιείται εντός ορισμένων πλαισίων έχοντας σκοπό την ικανοποίηση των πληροφοριακών αναγκών όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και μαθητών (Kostagiolas et al., 2015). Η αναζήτηση μουσικής πληροφόρησης ενεργοποιείται μέσα από μια ποικιλία πληροφοριακών κινήτρων και αναγκών, καθώς μπορεί να είναι μια δομημένη ή μη συστηματική, ενεργή ή παθητική διαδικασία, με στοχευόμενο προσανατολισμό ή τυχαία. Έχει ως αντικείμενο τη συλλογή, την ανάκτηση, την οργάνωση, την ερμηνεία, καθώς και τη χρήση πληροφοριών μουσικής για διάφορους σκοπούς και κάνοντας χρήση συγκεκριμένων πηγών πληροφόρησης (Cunningham et al., 2003· Laplante & Downie, 2011· Lavranos et al., 2015b).

Την ίδια στιγμή, η μουσική δημιουργικότητα εντοπίζεται σε διάφορα αντικείμενα της μουσικής εκπαίδευσης (Elliott, 1989) όπως στη σύνθεση, την ερμηνεία, τον αυτοσχεδιασμό, την ανάλυση, την ακρόαση, συνδεόμενη άμεσα με την πληροφοριακή κατά την αναζήτηση συμπεριφορά όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lavranos et al., 2015b). Σύμφωνα με τον Lock (2011), η μουσική δημιουργικότητα εκφράζεται μέσα από μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες που οδηγούν στη δημιουργία μουσικών προϊόντων. Επίσης, προϋποθέτει την αξιοποίηση των πληροφοριών μουσικής και επηρεάζεται από τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αναζητούν τις πληροφορίες αυτές (Lavranos et al., 2015b). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, η πληροφοριακή κατά την αναζήτηση συμπεριφορά όσων εμπλέκονται στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την παραγωγή του τελικού μουσικού προϊόντος, είτε αυτό πρόκειται για ένα μουσικό έργο ή την ηχογράφηση μιας μουσικής εκτέλεσης ή την ανάλυση μιας μουσικής σύνθεσης, και ούτω καθ' εξής (Lavranos et al., 2015b). Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες στη μουσική εκπαίδευση όπως η μουσική σύνθεση, η ερμηνεία και ο αυτοσχεδιασμός, η ακρόαση και η ανάλυση, συνδέεται με την παραγωγή του τελικού μουσικού προϊόντος, είτε αυτό πρόκειται για ένα μουσικό έργο, η ηχογράφηση μιας μουσικής εκτέλεσης, η ανάλυση μιας μουσικής σύνθεσης, κ.ά., (Lavranos et al., 2015b).

Συνεπώς, η ίδια η δημιουργική διαδικασία στη μουσική εκπαίδευση δημιουργεί ανάγκες πληροφόρησης. Η αναζήτηση πληροφοριών στη μουσική εκπαίδευση έχει ως αντικείμενο την κάλυψη ή μη πληροφοριακών αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών (Kostagiolas et al., 2015). Η αναζήτηση πληροφοριών μουσικής πραγματοποιείται τόσο σε συμβατικά (βιβλιοθήκες, αρχεία, καταστήματα, κ.ά.), όσο και σε ψηφιακά περιβάλλοντα με τη χρήση του διαδικτύου, και οι πηγές που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι είτε επίσημες από οργανισμούς παροχής υπηρεσιών πληροφόρησης, είτε ανεπίσημες μέσω συνεργατών, φίλων, συγγενών, κ.ά. (Cunningham & Nichols, 2009· Lavranos et al., 2015c). Επίσης, η αναζήτηση των πληροφοριών μουσικής δεν είναι πάντα επιτυχής. Αυτό συμβαίνει διότι ορισμένες φορές αντιμετωπίζονται δυσκολίες και εμπόδια κατά την αναζήτηση πληροφοριών μουσικής και στη χρήση συγκεκριμένων υπηρεσιών μουσικής πληροφόρησης (Λαβράνος, Κωσταγιόλας & Παπαδάτος, 2014). Ανασταλτικούς παράγοντες κατά την αναζήτηση της μουσικής πληροφόρησης είναι δυνατό να αποτελούν μεταξύ άλλων το αυξημένο κόστος πρόσβασης στις πηγές μουσικής πληροφόρησης, τα πνευματικά δικαιώματα των μουσικών δημιουργών, η έλλειψη εξοικείωσης με την αναζήτηση των πληροφοριών μουσικής, η έλλειψη διαθεσιμότητας έγκυρων πηγών και υπηρεσιών μουσικής πληροφόρησης, κ.ά.

Τόσο η επιτυχημένη όσο και η αποτυχημένη πληροφοριακή αναζήτηση είναι δυνατό να επηρεάσει άμεσα και ουσιαστικά την πληροφοριακή συμπεριφορά και τη δημιουργικότητα ως προς το τελικό μουσικό προϊόν (είτε αυτό πρόκειται για μια μουσική σύνθεση, μια μουσική ερμηνεία ή έναν αυτοσχεδιασμό, μια μουσική ακρόαση ή ανάλυση), όλων όσων εμπλέκονται στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία (Lavranos et al., 2015b). Για παράδειγμα, ίσως τη σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης για έναν μαθητή μουσικής αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει την υποχρέωση να ενημερώνει και να πληροφορεί κατάλληλα. Στην προκειμένη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει αναλάβει τον ρόλο της κάλυψης των αναγκών μουσικής πληροφόρησης των μαθητών και η επικοινωνία μεταξύ των δύο αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό μέσο πληροφόρησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κατανόηση των ανασταλτικών παραγόντων οι οποίοι αφορούν στην πρόσβαση του μαθητή στην προερχόμενη από τον καθηγητή πληροφορία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην αναζήτηση πληροφοριών μουσικής. Στην περίπτωση κατά την οποία εξετάζεται η επικοινωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού μουσικής, τα εμπόδια που επιδρούν στη μεταξύ τους επικοινωνία είναι δυνατόν να προέρχονται και από τις δυο πλευρές. Τόσο από την πλευρά του μαθητή όσον αφορά στην έλλειψη συγκέντρωσης και τη μειωμένη ικανότητα αντίληψης, όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην έλλειψη χρόνου, αλλά και στην έλλειψη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη χρήση των πηγών αλλά και για την αξιολόγηση της μουσικής πληροφόρησης. Συνεπώς, η επίδραση των ανασταλτικών παραγόντων στην επικοινωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι δυνατό να επηρεάσει τη δημιουργική διαδικασία, καθώς και το τελικό μουσικό προϊόν.

Προτάσεις για την Ελληνική μουσική εκπαίδευση

Η μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στον Ελληνικό χώρο διακρίνεται σε ιδιωτική και δημόσια. Στον ιδιωτικό χώρο η μουσική παρέχεται σε ωδεία, μουσικές σχολές, καθώς και σε διάφορους πολιτιστικούς φορείς (φιλαρμονικές, χορωδίες, κ.ά.). Οι

σπουδές στα Ωδεία ξεκινούν από την προσχολική ηλικία με προγράμματα μουσικής αγωγής και ολοκληρώνονται με την απόκτηση πτυχίου ή διπλώματος. Το πρόγραμμα σπουδών τους περιλαμβάνει σπουδές κλασικής και μοντέρνας μουσικής στα θεωρητικά και σε όργανα, μουσικής τεχνολογίας, παραδοσιακής και βυζαντινής μουσικής, κ.ά. Ο δημόσιος χαρακτήρας της μουσικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη διδασκαλία της μουσικής ως μάθημα στην Πρωτοβάθμια, στη Δευτεροβάθμια, καθώς και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η βασική μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στις δυο πρώτες βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης έχει ως αντικείμενο την παροχή βασικών μουσικών γνώσεων και την προετοιμασία για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές μουσικής, συμπεριλαμβανομένων των Μουσικών Σχολείων. Αντικείμενο της λειτουργίας τους είναι η παροχή εξειδικευμένης μουσικής γνώσης και η κατάρτιση των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματικά τη μουσική. Η ανώτατη μουσική εκπαίδευση έχει ως αντικείμενο την παροχή μουσικής εκπαίδευσης σε επιστημονικό επίπεδο, είναι δυνατό δε να οδηγεί και στην επαγγελματική μουσική σταδιοδρομία (Λαβράνος κ.ά., 2013).

Η μουσική πληροφόρηση έχει άμεση σχέση με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μουσική και μέσα από αυτήν της μουσικής δημιουργικότητας (Lavranos et al., 2015b). Η κατανόηση των επιδράσεων της μουσικής πληροφόρησης στη μουσική δημιουργικότητα είναι δυνατό να παράσχει σημαντικές προκλήσεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα για την Ελληνική μουσική εκπαίδευση. Αυτές οι προκλήσεις είναι δυνατό να σχετίζονται με: α. την καλλιέργεια δεξιοτήτων μουσικής πληροφοριακής παιδείας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, β. τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη βιβλιοθηκών μουσικής και υπηρεσιών πληροφόρησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και γ. τη διατήρηση και τη διάδοση της μουσικής γνώσης και της Ελληνικής μουσικής πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της μουσικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση μια βασική διάσταση της μουσικής πληροφόρησης αφορά στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό τον πληροφοριακό εγγραμματισμό και την καλλιέργεια δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας σε όλους τους εμπλεκόμενους στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, προτείνεται η θέσπιση επιμορφωτικών σεμιναρίων πληροφοριακού εγγραμματισμού τα οποία θα αφορούν τους καθηγητές μουσικής οι οποίοι στη συνέχεια θα μετατρέπονται σε φορείς γνώσης προς τους μαθητές τους. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας βοηθάει τους μουσικούς να ξεπερνούν έναν αριθμό από σημαντικά εμπόδια σχετικά με την αναζήτηση της μουσικής πληροφόρησης για τη μουσική δημιουργικότητα. Για παράδειγμα, η πληροφοριακή παιδεία συντελεί στο να ξεπερνιούνται προβλήματα, τα οποία αφορούν στον εντοπισμό καλής ποιότητας διαδικτυακής πληροφόρησης, στην έλλειψη οικειότητας και εμπιστοσύνης για την αναζήτηση της πληροφόρησης σε διάφορα μέσα, καθώς και άλλους περιορισμούς οι οποίοι προκύπτουν από την αναποτελεσματική αναζήτηση της μουσικής πληροφόρησης σχετικά με διάφορες προθέσεις αναφορικά με τα προϊόντα μουσικής δημιουργικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δεξιότητες πληροφοριακής παιδείας εντός του πλαισίου της μουσικής δημιουργικότητας δρουν ως όχημα για τη μείωση του αριθμού των προσωπικών και περιβαλλοντικών εμποδίων που συναντώνται κατά τη διαδικασία της αναζήτησης της μουσικής πληροφόρησης η οποία πραγματοποιείται με σκοπό τη μουσική δημιουργία.

Επιπλέον, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας είναι δυνατό να βοηθά τους μουσικούς να χρησιμοποιούν τα συστήματα και τις υπηρεσίες πληροφόρησης αποτελεσματικά και να ανακαλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μουσικών πρακτικών και σχέσεων μεταξύ της μουσικής σύνθεσης, της μουσικής ερμηνείας και του αυτοσχεδιασμού, καθώς και της μουσικής ακρόασης και ανάλυσης. Σε αυτή τη συνάρτηση, η καλλιέργεια της μουσικής πληροφοριακής παιδείας είναι δυνατό να ενισχύσει την κατανόηση της σημασίας της μουσικής πληροφορίας, να διευκολύνει στην καταγραφή με σαφήνεια των εκάστοτε πληροφοριακών αναγκών, να ενισχύσει τις δεξιότητες αναζήτησης και ανάκτησης πληροφοριών από διαφορετικά και σύνθετα συστήματα μουσικής πληροφόρησης και να βοηθήσει στην οργάνωση και αξιοποίηση της μουσικής πληροφορίας προς όφελος της μουσικής δημιουργικότητας (Lavranos et al., 2015b).

Σχετικά με τη δεύτερη περίπτωση, μια άλλη σημαντική παράμετρος αφορά στη διαμόρφωση και ανάπτυξη τόσο συμβατικών (Βιβλιοθήκες, Αρχεία, κ.ά.) όσο και ψηφιακών (προγράμματα, διαδίκτυο, κ.ά.) υπηρεσιών μουσικής πληροφόρησης και την αξιοποίησή τους από όσους εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, θα ήταν ιδανικό εάν υπήρχε η δυνατότητα διαμόρφωσης βιβλιοθηκών μουσικής σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, οι οποίες θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις υπηρεσίες τους προκειμένου να ικανοποιηθούν οι πληροφοριακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών που ανακύπτουν από τις προθέσεις τους για τη μουσική δημιουργικότητα και έτσι να δρουν ως παράγοντες ώθησης για τη μουσική δημιουργικότητα, ενδυναμώνοντας παράλληλα τον ρόλο τους μεταξύ των κοινοτήτων, τις οποίες υπηρετούν. Μέσα από την ενίσχυση των πληροφοριακών υπηρεσιών μουσικής είναι δυνατό εκπαιδευτικοί και μαθητές να συνδέονται με τα εργαλεία διάχυσης, ενίσχυσης και διαχείρισης της μουσικής δημιουργικότητας, όχι μόνο ως προϊόν αλλά και ως διεργασία έκφρασης. Το διαδίκτυο επικαλούμενο την ισότητα παρέχει ευκαιρίες φτάνει εμείς, ως κοινωνίες και ως άτομα να μπορούμε να τις χειριστούμε και να τις χρησιμοποιήσουμε στην καθημερινότητα μας (Λαβράνος κ.ά., 2014).

Όσον αφορά στην τρίτη περίπτωση, προτείνεται η διαμόρφωση κατάλληλων μηχανισμών παροχής υπηρεσιών μουσικής πληροφόρησης όπως για παράδειγμα είναι η ανάπτυξη σχετικών ιστοσελίδων και ψηφιακών βάσεων δεδομένων μουσικής, καθώς και η ανάπτυξη δράσεων με σκοπό την καταγραφή, τη διατήρηση και τη διάδοση της μουσικής γνώσης και της ελληνικής μουσικής πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω της μουσικής εκπαίδευσης. Τέτοιες δράσεις είναι δυνατό να αφορούν στην πραγματοποίηση ενημερωτικών ημερίδων, εκθέσεων οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και εκδηλώσεων μουσικής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση της μουσικής πληροφόρησης και της μουσικής δημιουργικότητας αποτελεί το μέσο για την διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και τον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη αυτής. Έτσι, η μουσική πληροφόρηση μετατρέπεται σε κοινή γνώση και διαμοιράζεται μεταξύ των ανά τον κόσμο μουσικών πολιτισμών, βρισκόμενη σε συνεχή διάλογο με τη μουσική δημιουργικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά μαζί με τα ζητήματα μουσικής πληροφοριακής συμπεριφοράς, οδηγούν στη συλλογική μουσική γνώση και τον πολιτισμό. Επιπροσθέτως, η μουσική πολιτιστική κληρονομιά περιλαμβάνει το σύνολο των συλλογικών προϊόντων, των δομών και των διαδικασιών

μουσικής δημιουργικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μουσικής έρχονται κοντά με την παράδοση και την ταυτότητά τους ή ακόμα και με τις παραδόσεις και τις ταυτότητες άλλων πολιτισμών μέσω της αφομοίωσης της μουσικής πληροφόρησης. Η σύνδεση αυτή είναι επίκαιρη και σημαντική για την διατήρηση και την ενίσχυση της μουσικής παράδοσης, αλλά και την ενίσχυση της έκφρασης ατόμων προερχομένων από όλα τα επίπεδα μουσικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική πληροφορία μετατρέπεται μέσω της μουσικής εκπαίδευσης σε έναν προωθητικό μηχανισμό μουσικής δημιουργικότητας η οποία προσφέρει δυνητικά τη δυνατότητα καταγραφής, διατήρησης και διάδοσης της μουσικής γνώσης και της Ελληνικής μουσικής πολιτιστικής κληρονομιάς (Lavranos et al., 2015b).

Βιβλιογραφία

Bainbridge, D., Cunningham, S. J., & Downie, J. S. (2003). *How people describe their music information needs: A grounded theory analysis of music queries*. Paper presented at the 4th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR'03), Baltimore, MD, USA. Retrieved from http://dblp.uni-trier.de/db/conf/ismir/ismir2003.html.

Case, D. O. (2012). *Looking for Information: A survey of research on information seeking, needs and behavior* (3rd ed.). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Cunningham, S. J., & Nichols, D. M. (2009, October 26-30). *Exploring social music behaviour: An investigation of music selection at parties*. Paper presented at the 10th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR'09), Kobe, Japan. Retrieved from http://dblp.uni-trier.de/db/conf/ismir/ismir2009.html.

Cunningham, S. J., Reeves, N., & Britland, M. (2003). *An ethnographic study of music information seeking: Implications for the design of a music digital library*. Paper presented at the 3rd ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries (JCDL'03), Houston, TX, USA. Retrieved from http://dl.acm.org/citation.cfm?id=827142.

Eaglestone, B., Ford, N., Brown, G. J., & Moore, A. (2007). Information systems and creativity: An empirical study. *Journal of Documentation, 63*(4), 443-464.

Elliott, D. J. (1989). The concept of creativity: Implications for music education. In J. W. Richmond (Ed.), *The Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity* (pp. 14-39). Tampa, Fl, USA: University of South Florida.

Kostagiolas, P., Lavranos, Ch., Korfiatis, N., Papadatos, J., & Papavlasopoulos, S. (2015). Music, musicians and information seeking behaviour: A case study on a community concert band. *Journal of Documentation, 71*(1), 3-24.

Laplante, A., & Downie, J. S. (2006, October 8-12). *Everyday life music information-seeking behaviour of young adults*. Paper presented at the 7th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR'06), Victoria, BC, Canada. Retrieved from http://dblp.uni-trier.de/db/conf/ismir/ismir2006.html.

Laplante, A., & Downie, J. S. (2011). The utilitarian and hedonic outcomes of music information-seeking in everyday life. *Library and Information Science Research, 33*(3), 202-210.

Lavranos, Ch., Kostagiolas, P., & Papadatos, J. (2015c). Information retrieval technologies and the "realities" of music information seeking. In I. Deliyannis, P. Kostagiolas & Ch. Banou (Eds.), *Experimental Multimedia Systems for Interactivity and Strategic Innovation* (pp. 102-121). Hershey, PA, USA: IGI Global.

Lavranos, Ch., Kostagiolas, P., Korfiatis, N., & Papadatos, J. (2015a). Information seeking for musical creativity: A systematic literature review. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, doi: 10.1002/asi.23534

Lavranos, Ch., Kostagiolas, P., Martzoukou, K., & Papadatos, J. (2015b). Music information seeking behaviour as motivator for musical creativity: Conceptual analysis and literature review. *Journal of Documentation*, *71*(5), 1070-1093.

Lock, G. (2011). Musical creativity in the mirror of Glaveanu's five principles of cultural psychology. *Culture & Psychology*, *17*(1), 121-136.

Marchionini, G. (1995). *Information seeking in electronic environments*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Orio, N. (2006). Music retrieval: A tutorial and review. *Foundations and Trends in Information Retrieval, 1*(1), 1-90.

Pettigrew, K. E., Fidel, R., & Bruce, H. (2001). Conceptual frameworks in information behavior. *Annual Review of Information Science and Technology*, *35*, 43-78.

Wallace, R. M., Kupperman, J., Krajcik, J., & Soloway, E. (2000). Science on the Web: Students online in a sixth-grade classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, *9*(1), 75-104.

Webster, P. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. In T. Sullivan & L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-34). Toronto, ON, Canada: Britannia Printers.

Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, *55*(3), 249-270.

Wilson, T. D. (2000). Human Information Behaviour. *Informing Science*, *3*(2), 49-55.

Λαβράνος, Χ., Κωσταγιόλας, Π., & Παπαδάτος, Ι. (2013). *Η μουσική πληροφόρηση στον ακαδημαϊκό χώρο: Προτάσεις κοινωνικής στήριξης των μουσικών δημιουργών*. Εισήγηση στο 22ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Πάτρα, Ελλάδα (Οκτώβριος 23-25 2013). Ανακτήθηκε από: http://eprints.rclis.org/22510/1/22palc_proceedings.pdf.

Λαβράνος, Χ., Κωσταγιόλας, Π., & Παπαδάτος, Ι. (2014). Η σημασία της πληροφόρησης, του διαδικτύου και της πληροφοριακής κατά την αναζήτηση συμπεριφοράς στη διαμόρφωση υπηρεσιών μουσικής πληροφόρησης. Στο Ν. Γεωργόπουλος, Ι. Θανόπουλος & Φ. Νταλιάνης (Επιμ.), *Τιμητικός Τόμος Ομότιμου Καθηγητή Εμμανουήλ Κονδύλη* (σσ. 283-302). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Λειβαδίτη, Σ. (2016). Οι ενήλικες μαθαίνουν μουσική. 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. 296-304). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Οι ενήλικες μαθαίνουν μουσική

Σοφία Λειβαδίτη
Καθηγήτρια μουσικής, Μουσικολόγος, Φλαουτίστα, Εκπαιδεύτρια ενηλίκων
Μεταπτυχιακός τίτλος: Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ
52ο Δ.Σ. Αθηνών
sophie331331@yahoo.gr

Περίληψη
Η εργασία ασχολείται με το μουσικό γραμματισμό των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης. Σκοπός της έρευνας είναι η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τα βασικά ευρήματα αναφέρονται στις ιδιαιτερότητες στη μάθηση των ενήλικων μαθητών και στα οφέλη που αποκομίζουν από τη σπουδή της μουσικής.

Η ενασχόληση με το ξύλινο πνευστό έχει θετικές επιδράσεις στην ψυχολογία και στην υγεία, λόγω των μεγάλων διαφραγματικών αναπνοών για την παραγωγή του ήχου. Προτείνεται η επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να μπορέσουν να μειωθούν εμπόδια, που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, δίνοντας βαρύτητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα

Leivaditi, S. (2016). Adults learn music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 296-304). Thessaloniki: GSME.

Adults learn music

Sofia Leivaditi
M.Ed., Music Educator, Musicologist
sophie331331@yahoo.gr

Abstract
The study deals with the musical literacy of adults in woodwind musical instruments for improving adult music education in Greece, as part of lifelong learning and training. The purpose of this research is to link adult music education with the principles of adult education. To conduct the empirical research a qualitative approach was chosen. From the data analysis of the survey key findings were reported to the particularities of learning of adult students and the benefits that derived from the study of music. Dealing with woodwinds has positive effects on psychology and health, because of the large diaphragm breathing to produce sound. It suggested the training of music teachers in adult education, in order to reduce difficulties faced by adults when learning a musical instrument, giving importance to the specific needs of the adult learner.

Keywords: adult music education, woodwind musical instruments

Εισαγωγή-θεωρητικό πλαίσιο

Έπειτα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών που ασχολούνται με τα πεδία εκπαίδευση ενηλίκων και μουσική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Δεν έχει αναφερθεί έρευνα που να ασχολείται με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα στην Ελλάδα και σε αυτό έγκειται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνεται κάθε μορφή μάθησης που αποκτούν οι ενήλικες μετά τη βασική τους εκπαίδευση και κατάρτιση. Η φύση της μάθησης στους ενήλικες μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα: Η μάθηση είναι οι μόνιμες αλλαγές που προκαλούνται στα πρότυπα δράσης και σκέψης, καθώς και στα συναισθήματά τους. Έχει προσωπικό, ατομικό χαρακτήρα και κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο, για προσωπικούς λόγους και δική του χρήση. Μαθαίνουν οι ενήλικες μέσω της προσαρμογής στις αλλαγές του κοινωνικού και του πολιτισμικού πλαισίου, στις αλλαγές των επαγγελματικών τους και τέλος στην κάλυψη των εσωτερικών μαθησιακών διεργασιών. Η μάθηση ξεκινάει από τις διάφορες εμπειρίες που αποκτούν ως δρώντα πρόσωπα και από την άλλη προέρχεται από σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που οδηγούν στη συγκροτημένη γνώση. Οι αλλαγές λόγω της μάθησης συντελούνται σε επίπεδο γνώσεων δεξιοτήτων και στάσεων. Η μάθηση ξεκινάει και συνεχίζεται, αν υπάρχει υποκίνηση γι΄ αυτήν και εξαρτάται από εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τους Carp, Peterson και Roelfs (1974, στο Cross, 1981), οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, είναι οι παρακάτω: για να αποκτήσουν νέες γνώσεις, για να γίνουν καλύτεροι γονείς, για να αποκτήσουν ένα πτυχίο, για πνευματική αναζήτηση, για να ξεφύγουν από κάτι, για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις, για προσωπική ευχαρίστηση. Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται: α) με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, β) με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο, γ) με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers, 1999). Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση: α) άλλοι δίνουν έμφαση στον σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου, β) άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης, και γ) άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του ΄80, ορίζεται ως η τέχνη και η επιστήμη που βοηθά τους ενηλίκους να μαθαίνουν. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997) ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, 1978 στο Cross, 1981). Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτο-πραγμάτωση δηλαδή για

αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει δε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Kolb, 1984). Η Ανδραγωγική υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Για αυτόν το λόγο, χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτήν των παιδιών και των εφήβων (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων προσδιορίζονται ως εξής: α) Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, β) έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών, γ) έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, δ) έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή και ε) αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν τα εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων, που τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών τους. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εσωτερικά εμπόδια που εμπεριέχουν τα εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και τους μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. (Κόκκος, 2008)

Η εκπαίδευση ενηλίκων είχε αλματώδη ανάπτυξη στην Ελλάδα από το 1981 και έπειτα. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την καταγραφή και ταξινόμηση των δραστηριοτήτων των φορέων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατασκευάστηκε μια τυπολογία στρατηγικών δράσης στις οποίες κατατάσσονται οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2008). Η μουσική εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ενταχθεί στη στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και της επιστημονικής εξειδίκευσης, στην περίπτωση που η σπουδή της μουσικής βοηθάει τον ενήλικα στην επαγγελματική του δραστηριότητα. Είναι ακόμη δυνατό να ενταχθεί στη στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο- πολιτιστικής ανάπτυξης, διότι η μουσική εξελίσσει τον άνθρωπο κοινωνικά, πολιτιστικά και βελτιώνει γενικότερα την προσωπικότητά του. Στη στρατηγική της κοινωνικής, επαγγελματικής ένταξης και άρσης του αποκλεισμού, επειδή δίνει κίνητρα για δημιουργική απασχόληση και ένταξης στην ομάδα και τέλος στην στρατηγική της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης στην περίπτωση που η πολιτεία δημιουργήσει φορείς που θα ασχολούνται με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων και θα υπάρχει ενεργή συμμετοχή και προσφορά στην κοινωνία με τη μορφή συναυλιών και διαφόρων πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες είναι οι ακόλουθες: Η εκπαίδευση χρειάζεται να έχει εθελοντικό χαρακτήρα και οι ενήλικες δεν πρέπει να πιέζονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί συνδεδεμένοι με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και γι΄ αυτό έχει σημασία η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά την εναρκτήρια συνάντηση με τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρειάζεται να είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (υποδομή, εκπαιδευτικό υλικό, γραμματειακή υποστήριξη, εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες). Το περιεχόμενο των σπουδών να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Είναι

απαραίτητο να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ωφέλιμη είναι και η διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2008).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα μουσικά σύνολα προσφέρουν στους ηλικιωμένους μια δίοδο για την απόκτηση νέων φίλων, ενώ παράλληλα οι μουσικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος άνθρωποι όλων των ηλικιών έχουν ιδιαίτερη κοινωνική αξία (Bowers, 1998· Darrow et al., 1994· Leitner, 1982). Επιπλέον η μουσική δημιουργία βοηθάει στη διατήρηση της καλής υγείας, στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και στην απόκτηση ποιότητας στη ζωή του ενήλικα (Coffman & Adamek, 1999· Vanderark et al, 1983· Wise et al., 1992· Kahn, 1998· Kokatsaki, 2007).

Μεθοδολογία έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας, που ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2014, ήταν η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, η περίπτωση των ξύλινων πνευστών μουσικών οργάνων (φλάουτο, όμποε, κλαρινέτο, φαγκότο, σαξόφωνο, φλογέρα). Οι στόχοι της επικεντρώνονται στο: α) να μελετηθεί η μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα από την οπτική των εκπαιδευόμενων. β) να διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες επέλεξαν τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα και τα οφέλη που αποκτούν από αυτή τους την ενασχόληση, γ) να αποκαλυφθούν οι μουσικές και οι μη μουσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά και τέλος δ) να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευόμενων για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης των ενηλίκων στα ξύλινα πνευστά στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν προς απάντηση ήταν τα ακόλουθα: α) Για ποιούς λόγους επέλεξαν οι ενήλικες να ασχοληθούν με τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα; β) Ποιά ήταν τα οφέλη από την ενασχόληση των ενηλίκων με τα ξύλινα πνευστά; γ) Ποιές ήταν οι μουσικές και οι μη μουσικές δυσκολίες των ενηλίκων που μαθαίνουν ξύλινα πνευστά; δ) Ποιές ήταν οι προτάσεις των εκπαιδευόμενων στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα για μια καλύτερη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα;

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 17 ενήλικες εκπαιδευόμενοι στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ατομικές συνεντεύξεις, με ημιδομημένη μορφή και με την παρατήρηση συναυλίας ενήλικων σπουδαστών της φλογέρας. Η αξιοπιστία της έρευνας επιτεύχθηκε μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων συλλογής των δεδομένων, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την εμπειρία της ερευνήτριας στη μουσική εκπαίδευση και στην προσπάθεια περιορισμού της υποκειμενικότητάς της στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Προσφέρθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραμείνουν ανώνυμοι και όλες οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν με απόλυτη εμπιστευτικότητα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το ηχόχρωμα είναι ο κυριότερος λόγος για την

επιλογή του πνευστού οργάνου από τους ενήλικες. Σε αυτόν προστίθενται το σχήμα και το μέγεθος του οργάνου, το ρεπερτόριό του, οι οικογενειακές, σχολικές και κοινωνικές επιρροές, η μουσική έκφραση και η χαρά της δημιουργίας μέσα από το πνευστό μουσικό όργανο, η συνέχιση των μουσικών σπουδών που είχαν ξεκινήσει σε νεότερη ηλικία, η χρησιμότητά του στην εργασία (οι νηπιαγωγοί μαθαίνουν φλογέρα για να τη χρησιμοποιήσουν στο μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής), η εκμάθηση ενός διαφορετικού μουσικού οργάνου από αυτό που ήδη γνωρίζουν και από αυτό που σπουδάζουν τα παιδιά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ανταμοιβή των ενηλίκων από την ενασχόληση με τα ξύλινα πνευστά σχετίζονται με: τη δημιουργική απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο και την καλύτερη ποιότητα ζωής, την καλλιέργεια της μουσικής αντίληψης, την ψυχική ισορροπία και την καλή υγεία, τη σωστή στάση του σώματος, τη νοητική εξάσκηση, τη βελτίωση της διαφραγματικής αναπνοής και της ψυχολογίας. Η εκμάθηση του ξύλινου πνευστού προσφέρει χαλάρωση, εσωτερική γαλήνη, θετική σκέψη και ηρεμία, εξωτερίκευση συναισθημάτων, συντροφιά, κοινωνικοποίηση. Η μουσική βοηθάει στην καλή λειτουργία της μνήμης, στη συγκέντρωση, στην αποφασιστικότητα, ο άνθρωπος γίνεται πλούσιος πνευματικά και συναισθηματικά. Δημιουργείται το αίσθημα της ικανοποίησης όταν παράγεται ο επιθυμητός ήχος, διότι στο πνευστό επεξεργάζεται τον ήχο ο ίδιος ο εκτελεστής, το πνευστό ζωντανεύει μέσω της πνοής και υπάρχει ιδιαίτερο δέσιμο με τον οργανοπαίκτη. Κίνητρο για την εκμάθηση του πνευστού οργάνου αποτελεί η συμμετοχή σε διάφορες ορχήστρες, σε σύνολα μουσικής δωματίου και είναι πιθανό να συντελεί στον περιορισμό του καπνίσματος και της κατανάλωσης του αλκοόλ.

Οι μουσικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των ξύλινων πνευστών (σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευόμενων) είναι οι παρακάτω: Έλλειψη χρόνου για εξάσκηση και διάβασμα με αποτέλεσμα την κακή ποιότητα του ήχου, δυσκολία στην παραγωγή ήχου και στον τρόπο φυσήματος στο επιστόμιο. Η διαφραγματική αναπνοή φαίνεται να δυσκολεύει στην αρχή τους εκπαιδευόμενους, καθώς και η μεγάλη ποσότητα αέρα που χρειάζεται για το παίξιμο ενός κομματιού. Απαιτείται υπομονή και πειθαρχία για να καταφέρει κάποιος να δημιουργήσει έναν ωραίο ήχο. Παρατηρείται δυσκολία γρήγορης ανάγνωσης των νοτών, δυσκολία στο συγχρονισμό αναπνοής-φυσήματος-γλώσσας-δαχτύλων, στη σωστή στάση του σώματος κατά το παίξιμο του οργάνου και στο συγχρονισμό των δακτύλων με τη γλώσσα για τη σωστή άρθρωση των νοτών. Άλλες τεχνικές δυσκολίες που εμφανίστηκαν έχουν σχέση με το κράτημα του οργάνου, τη δυσκινησία των δαχτύλων, τις ιδιαίτερες δυσκολίες σε σύνθετους και γρήγορους ρυθμούς, στην εκτέλεση των μουσικών κλιμάκων. Αναφέρθηκαν προβλήματα στη σωστή ερμηνεία των μουσικών κομματιών, στην ανάγνωση της παρτιτούρας και στην καλλιέργεια της αντίληψης του τονικού ύψους. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει άρνηση από τους ενήλικες για την εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας.

Ειδικότερα στο φαγκότο επισημάνθηκε ως εμπόδιο η χρονοβόρα διαδικασία της κατασκευής των καλαμιών που τοποθετούνται στο στόμα για να διοχετευθεί ο αέρας μέσα στο όργανο, και στο φλάουτο η εύρεση της σωστής γωνίας φυσήματος στο επιστόμιο και η σωστή εκτέλεση της τρίτης οκτάβας. Ιδιαίτερες τεχνικές δυσκολίες επισημάνθηκαν στο φαγκότο και στο όμποε, καθώς και το μεγάλο οικονομικό κόστος απόκτησής τους. Αντίθετα στη φλογέρα υπάρχει ευκολία στην

παραγωγή ήχου και πρόκειται για ένα οικονομικό όργανο με αποτέλεσμα να παρατηρείται αύξηση του αριθμού των ενηλίκων που ασχολούνται με αυτό.

Η κυριότερη μη μουσική δυσκολία είναι η έλλειψη χρόνου εξαιτίας των κοινωνικών, οικογενειακών, των επαγγελματικών και των λοιπών εκπαιδευτικών υποχρεώσεων του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Τα προβλήματα υγείας, η κακή κατάσταση της στοματικής κοιλότητας, της οδοντοστοιχίας, τα μυοσκελετικά προβλήματα, η μείωση της όρασης και της ακοής, της μνήμης και η σωματική κόπωση που αισθάνονται οι ενήλικες δυσκολεύουν την εκμάθηση της μουσικής. Επιπλέον η κακή ψυχολογία ενός ενήλικα, το άγχος, η έλλειψη συγκέντρωσης και πειθαρχίας, το απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σπουδών του οργάνου, το αυστηρό πρόγραμμα μελέτης, η έλλειψη οικονομικών πόρων για να τη συνέχιση των σπουδών εμποδίζουν τη μάθηση. Ο αρνητισμός για την ενασχόλησή τους με τα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα, που προέρχεται από τον κοινωνικό περίγυρο, διάφοροι οικογενειακοί λόγοι, η έλλειψη χρόνου επηρεάζουν τη μάθηση, αλλά αν υπάρχει η αποφασιστικότητα από τον ενήλικα για να ασχοληθεί με το ξύλινο πνευστό, οι τρεις τελευταίες δυσκολίες ξεπερνιούνται.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στα ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα προτείνουν τα ακόλουθα για τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα:

1. Συναντήσεις και ομιλίες καθηγητών και ενήλικων μαθητών με τη συμμετοχή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σχετικές με τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης ενηλίκων.
2. Ύπαρξη πρακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης των μουσικών οργάνων για όσους δεν μπορούν να διαβάσουν τις παρτιτούρες και δυσκολεύονται στην εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας.
3. Διοργάνωση συναυλιών ενήλικων μαθητών.
4. Να γραφούν βιβλία μουσικής για ενήλικες.
5. Προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις απαιτήσεις των ενηλίκων, όσον αφορά στην εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου στην τυπική εκπαίδευση. Θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί η ύλη των μουσικών μαθημάτων για την απόκτηση ενός πτυχίου από έναν ενήλικα και να συσταθεί μουσική σχολή για ενήλικες.
6. Να υπάρχει η δυνατότητα κοινωνικής προσφοράς. Η συμμετοχή των ενηλίκων που παίζουν μουσική σε μουσικά σχήματα με σκοπό την προσφορά συναυλιών σε νοσοκομεία και σε γηροκομεία.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, χρειάζεται να έχει πολλές γνώσεις και μουσική εμπειρία, να είναι μια ισχυρή και δυναμική προσωπικότητα, να σέβεται και να εμπνέει τον ενήλικα μαθητή του, ο ρόλος του να είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, διευκολυντικός, εμψυχωτικός και να έχει επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι περισσότεροι από τους ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η συσσωρευμένη εμπειρία του ενήλικα βοηθάει στο να μαθαίνει ευκολότερα, πολύ γρήγορα και με λίγη μελέτη νέα αντικείμενα. Οι εμπειρίες από τη ζωή ενός ενήλικα τον βοηθούν και στη μουσική έκφραση, με την προϋπόθεση ότι έχουν ξεπεραστεί οι τεχνικές δυσκολίες στο παίξιμο του μουσικού οργάνου.

Συμπεράσματα

Η επίδρασή της μουσικής είναι θετική σε όλους τους ανθρώπους, ξεκινώντας από

τους απλούς ακροατές της. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η ενασχόληση με τη μουσική έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους ενήλικες που μαθαίνουν να παίζουν ξύλινα πνευστά μουσικά όργανα.

Η διδασκαλία της μουσικής στους ενήλικες στη χώρα μας, δε διαφοροποιείται από τη διδασκαλία των ανηλίκων. Οι ιδιαιτερότητες του ενήλικα αντιμετωπίζονται με βάση την εμπειρία και την εφευρετικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και δεν υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στο οποίο χρειάζεται να βασιστούν για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία της μουσικής στον ενήλικα. Τα οφέλη από τη μουσική εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ποικίλα, αλλά κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, για να μπορέσουν να μειωθούν τα μουσικά και μη μουσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την εκμάθηση του μουσικού οργάνου, δίνοντας βαρύτητα στις ιδιαίτερες ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999· Κόκκος, 2005). Θα χρειαστεί να πραγματοποιηθεί σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης των καθηγητών μουσικής στη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι επιβεβλημένο να διεξαχθούν έρευνες σχετικά με το πλαίσιο, τη δομή και τη λειτουργία της μουσικής σχολής ενηλίκων, που προτείνεται από τα υποκείμενα της έρευνας να δημιουργηθεί στην Ελλάδα, καθώς και για το πρόγραμμα διδασκαλίας και την ύλη των μαθημάτων που θα διδάσκονται οι ενήλικες σπουδαστές. Μελέτες πρέπει να πραγματοποιηθούν και για τα βιβλία μουσικής που θα γραφούν για τους ενήλικες σπουδαστές ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την εμφάνισή τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση. Ο ενήλικος θα επιλέξει το είδος της μουσικής εκπαίδευσης ή μάθησης που προτιμά και χρειάζεται να γίνουν προτάσεις για τον κατάλληλο σχεδιασμό τους με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από την παρούσα έρευνα δίνεται το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη της σχέσης της διακοπής ή μείωσης του καπνίσματος με την εκμάθηση των ξύλινων και γενικότερα των πνευστών μουσικών οργάνων, καθώς και για τη θεραπεία του άσθματος και άλλων αναπνευστικών παθήσεων. Τα οφέλη της διαφραγματικής αναπνοής είναι απαραίτητο να διερευνηθούν σε βάθος. Ακόμη θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί η χρήση του πνευστού οργάνου στη μουσικοθεραπεία και στην ψυχοθεραπεία και να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που να μελετάει ενήλικες με ειδικές ανάγκες που ασχολούνται με τα ξύλινα πνευστά. Τα αποτελέσματα θα είναι σίγουρα πολύτιμα και χρήσιμα για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και για το σχηματισμό μιας κοινωνίας περισσότερο ωφέλιμης και δημιουργικής, στηριζόμενη στα οφέλη της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Bowers, J. (1998). Effects of an intergenerational choir for community-based seniors and college students on age-related attitudes. *Journal of Music Therapy, 35*, 2-18.

Coffman, D. D., & Adamek, M. (1999). The contribution of wind band participation to quality of life of senior adult band members. *Dialogue in Instrumental Music*

Education, 20(1), 25-34.
Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
Darrow, A. A., Johnson, C. M., & Ollenberger, T. (1994). The effect of participation in an intergenerational choir on teens' and older persons' cross age attitudes. *Journal of Music Therapy, 31*, 119-134.
Kahn, A. P. (1998). Healthy aging: A study of self-perceptions of well-being. *Dissertation Abstracts International*, *58*, 4740B.
Kokotsaki, D., & Hallan, S. (2007). Higher education music students' perceptions of participative music making. *Music Education Research, 9*(1), 93-109.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
Leitner, M. J. (1982). The effects of intergenerational music activities on senior day care participant and elementary school children. *Dissertation Abstracts International*, *42*(8), 3752A.
Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Vanderark S., Newmann I., & Bell S. (1983). The effects of music participation on quality of life of the elderly. *Music Therapy*, *3*, 71-81.
Wise, G. W., Hartmann, D. J., & Fisher, B.J. (1992). Exploration of the relationship between choral singing and successful aging. *Psychological Reports*, *70*, 1175-1183.
Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της.* Πάτρα: ΕΑΠ.
Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις (Τόμος Α)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μελιγκοπούλου, Μ-Ε. (2016). Η μουσική διδασκαλία - μάθηση στη χορωδιακή πρόβα. Τα αποτελέσματα μορφών τυπικής και άτυπης διδασκαλίας μέσα από μια πενταετή διαχρονική έρευνα σε παιδική πολυφωνική χορωδία ομοίων φωνών. 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. 305-314). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η μουσική διδασκαλία - μάθηση στη χορωδιακή πρόβα. Τα αποτελέσματα μορφών τυπικής και άτυπης διδασκαλίας μέσα από μια πενταετή διαχρονική έρευνα σε παιδική πολυφωνική χορωδία ομοίων φωνών

Μαρία-Έμμα Μελιγκοπούλου
Διδάκτορας Ιονίου Πανεπιστημίου - ΠΔ 407 - Ιόνιο Πανεπιστήμιο ΤΜΣ
mariamelig@ionio.gr

Περίληψη
Η έρευνα εστιάζεται στην παρατήρηση της ανάπτυξης των εξής ικανοτήτων των χορωδών: α) εκ πρώτης όψης ανάγνωση χορωδιακής παρτιτούρας, β) ερμηνεία χορωδιακών έργων ανάλογα με την εποχή και το ύφος τους, γ) εκτέλεση χορωδιακής μουσικής σε τρίο ή κουαρτέτα και δ) φωνητική τεχνική. Από τη διαδικασία της πενταετούς έρευνας παρατηρήθηκαν τα εξής αποτελέσματα: α) σημαντική πρόοδος της ικανότητας ανάγνωσης της παρτιτούρας μέσα από τυπικές μορφές μάθησης, β) ανάπτυξη ικανότητας ερμηνείας χορωδιακής μουσικής διαφορετικών εποχών και υφών κυρίως μέσα από τυπικές και δευτερευόντως άτυπες μορφές μάθησης, και κυρίως της μίμησης της φωνής της διδάσκουσας, γ) Ανάπτυξη ικανότητας τραγουδιού σε φωνητικά τρίο/κουαρτέτα μέσα από τυπικές μορφές, ενώ σημαντικός ήταν και ο ρόλος του μουσικού αφτιού του χορωδού και δ)ανάπτυξη φωνητικής τεχνικής κυρίως μέσα από την άτυπη μέθοδο της μίμησης της φωνής της διδάσκουσας, η οποία ήταν εξαιρετικά αποτελεσματική έως την ηλικία της έναρξης της μεταφώνησης όπου σταδιακά κατέστη αναποτελεσματική και αντικαταστάθηκε από τυπικές μορφές μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: παιδική χορωδία, φωνητική αγωγή, ανάγνωση παρτιτούρας, τραγούδι σε φωνητικά τρίο/κουαρτέτα, ερμηνεία χορωδιακής μουσικής

Meligopoulou, M.-E. (2016). Music teaching and learning in the choir rehearsal. The results of formal and informal teaching during a five years' research in a polyphonic children's choir of equal voices. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 305-314). Thessaloniki: GSME.

Music teaching and learning in the choir rehearsal. The results of formal and informal teaching during a five years' research in a polyphonic children's choir of equal voices

Maria-Emma Meligopoulou
PhD, Researcher (PD 407), Ionian University
mariamelig@ionio.gr

Abstract
The research focuses on the development of the following abilities of the young chorister: a) sight reading of the choral score at the rehearsal, b) understanding of different kinds of choral music interpretation, c) singing in vocal trio/quartets and d) vocal technique. Through the process of the research the following results were observed: a) sight reading was dramatically improved through formal music learning and reading methods, b) both formal and informal learning tools helped the singers to improve their ability to sing in different musical styles c) musical ear seemed to be the crucial factor for a child to sing in trio/quartet along with his/her ability to read his/her own vocal part, d) informal learning tools were especially effective on developing the voice of children under 11 years old, whereas formal tools became primary source of help for children 12 and older, especially for those who experienced voice change.

Keywords: children's choir, vocal technique, sight-reading, vocal trio/quartet, music interpretation.

Εισαγωγή

Η συμμετοχή του παιδιού σε μια χορωδία αποτελεί μια πολύπλευρη εμπειρία. Μέσα από τη χορωδιακή πράξη καλλιεργούνται συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα για τραγούδι στον τόνο, βασικά στοιχεία της τεχνικής του τραγουδιού, η μουσική ανάγνωση, η μουσική ερμηνεία ανάλογα με το ύφος και την εποχή του διδασκόμενου ρεπερτορίου. Καλλιεργούνται επίσης και εξω-μουσικές δεξιότητες, όπως η ομαδική πειθαρχία, ο αλληλοσεβασμός των μελών της ομάδας, η κοινωνικότητα, ο αυτοέλεγχος και η ατομική υπευθυνότητα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν στη γενική πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη του παιδιού και του προσφέρουν σημαντικές γνώσεις και βιώματα που το βοηθούν να διαμορφώσει μια τεκμηριωμένη προσωπική θεώρηση για τη μουσική και τις τέχνες εν γένει (Ashworth Bartle, 1993· Choksy, 1974).

Θέμα της παρούσας εισήγησης είναι μια διαχρονική έρευνα, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από τη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων που αφορούσαν τη φωνητική πρόοδο και την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης μουσικού κειμένου των μελών μιας παιδικής πολυφωνικής χορωδίας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2006 - 2010. Στη χορωδία εφαρμόστηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας χορωδιακής μουσικής, με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας. Στην αρχή του πειράματος εφαρμόστηκαν απλά μονοφωνικά *(unison)* χορωδιακά έργα και κατά την ολοκλήρωση του, στο τέλος του 5ου έτους, η χορωδία ήταν σε θέση να ερμηνεύει ατονική (*atonal*) μουσική *a cappella.*

Ειδικότερα, η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των εξής ικανοτήτων των χορωδών:

α) εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (*prima vista*) μέσα από το διδασκόμενο ρεπερτόριο,

β) κατάλληλη ερμηνεία χορωδιακών έργων ανάλογα με την εποχή και το ύφος τους,

γ) τραγούδι σε φωνητικά τρίο και κουαρτέτα (ανάλογα με τη διανομή φωνών του έργου) και

δ) φωνητική τεχνική.

Μεθοδολογία

Στο βάθος της πενταετούς έρευνας υπήρξαν τόσο χορωδοί που διέκοψαν την παρακολούθηση της χορωδίας, όσο και χορωδοί που εισήχθησαν μεταγενέστερα σε αυτήν. Στην παρούσα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα στοιχεία που προέκυψαν για τους 37 συνολικά χορωδούς που συμμετείχαν ανελλιπώς στο πενταετές πρόγραμμα, ώστε τα στοιχεία που θα διεξαχθούν να είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους.

Καθώς η έρευνα ήταν διαχρονική, είναι προφανές ότι οι συμμετέχοντες στο τέλος του πειράματος εκτός από εμπειρότεροι χορωδοί ήταν και κατά πέντε έτη μεγαλύτεροι σε ηλικία, στοιχείο το οποίο είχε ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, κυρίως αυτών που αφορούσαν τη μουσική ανάγνωση και τη φωνητική τεχνική, όπως θα δούμε σε επόμενες ενότητες.

Τα μαθήματατης χορωδίας είχαν συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα και διάρκεια 90 λεπτά. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ένα ετήσιο 7ήμερο *masterclass*, κάθε πρώτη εβδομάδα του μήνα Σεπτεμβρίου, με καθημερινή τρίωρη πρόβα, όπου γινόταν

διδασκαλία νέου ρεπερτορίου και μαθήματα φωνητικής τεχνικής από προσκεκλημένη καθηγήτρια φωνητικής.

Κάθε χορωδός είχε ατομική καρτέλα, όπου αναγραφόταν η ηλικία του, οι πιθανές μουσικές του γνώσεις, η ομάδα φωνών που τραγουδούσε το συγκεκριμένο έτος στη χορωδία. Στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους συμπληρωνόταν μια αξιολόγηση από τη διδάσκουσα κατόπιν ακρόασης των χορωδών σε φωνητικά τρίο ή κουαρτέτα, και τηρούνταν σημειώσεις αναφορικά με την πρόοδο της φωνητικής τεχνικής, το στάδιο της φωνητικής ανάπτυξης (π.χ. μεταφώνηση), την επίδοση στο φωνητικό τρίο ορθοτονία *(intonation)*, αναπνοές, μουσικό φραζάρισμα, δυναμικές), και την επίδοση, αρχικά στην αναγνώριση των στοιχείων της μουσικής παρτιτούρας και στα δύο τελευταία έτη στην εκ πρώτης όψης ανάγνωση ενός σύντομου μέρους χορωδιακού έργου.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τις ατομικές καρτέλες απεικόνισαν το διάγραμμα της προόδου του κάθε χορωδού καθώς και τη συλλογική πρόοδο της χορωδίας στα προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα.

Στην πρώτη τριετία της έρευνας εφαρμόστηκαν τόσο άτυπες όσο και τυπικές μορφές μάθησης σε μια σχέση σταδιακής μείωσης των πρώτων και αντίστοιχης αύξησης των δεύτερων μέσα από ένα προσχεδιασμένο μοντέλο, αντικατάστασης κάθε διδασκόμενης έννοιας με άτυπη μορφή με την αντίστοιχη τυπική της. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της έννοιας του *crescendo - diminuendo* ξεκίνησε με παλαμάκια (από την ψιχάλα στη βροχή κ.λπ.) προχώρησε στην απεικόνιση της μουσικής έννοιας στο πεντάγραμμο και στην αποκλειστική χρήση της ορολογίας και της έννοιας από το πεντάγραμμο.

Στον παρακάτω πίνακα 1 φαίνεται το ποσοστό των παιδιών που είχαν μουσικές γνώσεις κατά την αρχική εγγραφή τους στη χορωδία το 2006. Μόλις 9 παιδιά (24%) μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο (σε ωδείο ή με ιδιαίτερα μαθήματα), ποσοστό το οποίο έφτασε στο 84% στην αρχή του 5ου έτους του πειράματος το 2010. Η στατιστικά σημαντική αυτή αύξηση συνδέεται άμεσα με το μουσικό ερέθισμα που δέχθηκαν τα παιδιά στη χορωδία, το οποίο τα ώθησε να ασχοληθούν με τη μουσική μέσω της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, αλλά και μέσω της εγγραφής τους στα δύο τελευταία έτη σε τμήματα λυρικού τραγουδιού, όπως αναφέρεται διεξοδικά παρακάτω.

Πίνακας 1. Μουσικές γνώσεις χορωδών

Μουσικές	**2006**		**2007**		**2008**		**2009**		**2010**	
Γνώσεις	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Ναι	9	24,0	19	51,0	23	62,0	29	78,0	31	84,0
Όχι	28	76,0	18	49,0	14	38,0	8	22,0	6	16,0
Σύνολο	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0

Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών το 2006 ήταν 9,3 έτη. Τα πιο μεγάλα ήταν μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και τα μικρότερα της Γ΄ Δημοτικού. Κανένα δεν είχε προηγούμενη συστηματική χορωδιακή εκπαίδευση, ενώ όλα είχαν εισαχθεί στη χορωδία κατόπιν ακρόασης και ήταν καλλίφωνα.

Από το πρώτο μάθημα εφαρμόστηκε η μέθοδος της διδασκαλίας του χορωδιακού έργου με τα εξής εργαλεία:

1. Χρήση χορωδιακής παρτιτούρας
2. Προετοιμασμένο προφορικό ερωτηματολόγιο για κάθε διδασκόμενο τραγούδι, το οποίο ωθούσε συστηματικά στην αναγνώριση των στοιχείων που αναγράφονται στη χορωδιακή παρτιτούρα (λ.χ. η αναγνώριση του πενταγράμμου που διαβάζει η κάθε ομάδα φωνών (πρώτη φωνή - δεύτερη φωνή), η αναγνώριση των σημείων της μουσικής στίξης: επανάληψη, δυναμικές, παύσεις, καθώς και στοιχεία μουσικής ανάγνωσης, αρχικά ρυθμικά, όπως η αναγνώριση των παύσεων και των αξιών των νοτών και κατόπιν μελωδικά, όπως η μουσική ανάγνωση Α' όψης προεπιλεγμένων απλών μελωδικών γραμμών του έργου, λ.χ. ένα σημείο διαβατικής ανοδικής ή καθοδικής πορείας.
3. Διδασκαλία κάθε νέας έννοιας χωριστά και αφού παρατηρείτο εμπέδωση στην εκάστοτε προηγούμενη. Για παράδειγμα, πρώτα διδάχθηκαν τα είδη των δυναμικών ανά βαθμίδες (*p, mp, mf, f*) και όταν η χορωδία μπορούσε να τις αποδώσει πειστικά, έγινε η διδασκαλία των εννοιών του *crescendo - diminuendo,* η οποία προϋποθέτει καλό χειρισμό των πρώτων για να μπορέσει να αποδοθεί αποτελεσματικά.

Ο βαθμός αφομοίωσης των στοιχείων της παρτιτούρας ήταν ικανοποιητικός ήδη από το Α΄ έτος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αναγνώριση στοιχείων παρτιτούρας

Αναγνώριση	**2006**		**2007**		**2008**	
Στοιχείων παρτιτούρας	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Μέτρια	3	8,0	1	2,5	1	2,5
Καλή	12	32,5	9	24,0	4	11,0
Πολύ καλή	18	48,5	19	51,5	21	57,0
Άριστη	4	11,0	8	22,0	11	29,5
Σύνολο	37	100,0	37	100,0	37	100,0

Η πρόοδος της μουσικής ανάγνωσης και του τραγουδιού σε τρίο / κουαρτέτα

Οι χορωδοί ήδη από τέλος του πρώτου έτους μπορούσαν να παρακολουθούν αλάνθαστα τη χορωδιακή παρτιτούρα, να αναγνωρίζουν και να εκτελούν μουσικά στοιχεία όπως: τα σημεία της επανάληψης, τις δυναμικές διακυμάνσεις, το ύφος (staccato - legato), τις αναπνοές, τις κορώνες, τον αριθμό του μέτρου που υποδείκνυε ο μαέστρος, τις αναγραφόμενες παύσεις με ρυθμική ακρίβεια.

Η εκ πρώτης όψεως μουσική ανάγνωση κατά τα δύο πρώρα έτη σημείωσε μια σταθερά χαμηλή επίδοση. Οι χορωδοί μπορούσαν να αποδίδουν σε εκ πρώτης όψεως ανάγνωση μελωδικές γραμμές μόνο σε ανιούσες ή κατιούσες φράσεις με διαδοχική μελωδική γραμμή. Τα μουσικά διαστήματα που μπορούσαν να αναγνωριστούν σε αυτό το στάδιο ήταν οι 2η Μεγάλη και 2η μικρή και τα καθαρά: οκτάβα, πέμπτες, τέταρτες κυρίως αυτές που είτε ξεκινούσαν είτε κατέληγαν στην τονική. Τα διαστήματα 3ης, 6ης και 7ης ήταν δυσκολότερο ή αδύνατο να αποδοθούν από τη συντριπτική πλειοψηφία των χορωδών και η αναγνώρισή τους άρχισε να εξελίσσεται κυρίως από το 3ο έτος της έρευνας. Η μέθοδος μουσικής ανάγνωσης που εφαρμόστηκε από το πρώτο έτος ήταν η εξάσκηση στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση ενός προεπιλεγμένου σύντομου και απλού αποσπάσματος του διδασκόμενου έργου για 7 - 10 λεπτά σε κάθε πρόβα.

Πίνακας 3. Ανάγνωση παρτιτούρας

Ανάγνωση	**2006 - 7**		**2007 - 8**		**2008 - 9**		**2009 - 10**		**2010 - 11**	
Παρτιτούρας	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Μέτρια	29	78,0	23	62,0	14	38,0	3	8,0	1	2,5
Καλή	6	16,0	11	30,0	16	43,0	12	32,5	9	24,0
Πολύ καλή	2	6,0	3	8,0	5	13,5	18	48,5	19	51,5
Άριστη	0	0,0	0	0,0	2	5,5	4	11,0	8	22,0
Σύνολο	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0	37	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω Πίνακα 3, τα ποσοστά της αρχικής επίδοσης στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση δεν συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα της αναγνώρισης και εκτέλεσης των λοιπών στοιχείων της παρτιτούρας. Αξιοσημείωτη πρόοδος παρατηρείται στο τέλος του τρίτου έτους, όπου σημειώνεται μια γεωμετρική άνοδος του ποσοστού των χορωδών που μπορούν πλέον να αποδίδουν από καλά έως άριστα την εκ πρώτης όψεως ανάγνωση μιας μελωδικής γραμμής, ιδιαίτερα από τα παιδιά που ήταν στην ανώτερη ηλικιακή ομάδα (15 - 16 ετών).

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της εκμάθησης της μελωδικής γραμμής του έργου, εφαρμόστηκε αρχικά η άτυπη μορφή μάθησης δια της μίμησης της φωνής της διδάσκουσας. Η άτυπη αυτή μέθοδος είχε εφαρμογή τόσο κατά τη φωνητική προθέρμανση όσο και στην πρόβα. Μελωδικά ή ρυθμικά στοιχεία του διδασκόμενου έργου αποτελούσαν επιμέρους ασκήσεις κατά την προθέρμανση, ώστε ο χορωδός να τα αντιμετωπίσει προετοιμασμένος κατά τη διδασκαλία του έργου που ακολουθούσε. Όσο πιο μικροί σε ηλικία οι χορωδοί τόσο πιο αποτελεσματική ήταν η απόδοσή τους αποκλειστικά δια της μίμησης, καθόσον παρατηρείτο εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης με ταχύτητα και άριστη απόδοση στις λεπτομερείς παρατηρήσεις της διδάσκουσας.

Επιπλέον, η χρήση των χειρονομιών του Z. Kodály αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο άτυπο εργαλείο, καθώς συντέλεσε στην απομνημόνευση των μουσικών διαστημάτων και στην ανάγνωση μελωδικών γραμμών από το χέρι του μαέστρου, ενώ αποτέλεσε και το πρώτο στάδιο ανάγνωσης *prima vista* χωρίς παρτιτούρα.

Η μέθοδος της μίμησης στην εκμάθηση της μελωδικής γραμμής άρχισε να καθίσταται προβληματική όσο το ρεπερτόριο γινόταν απαιτητικότερο και τα τραγούδια μακρύτερα σε διάρκεια. Ο μη στροφικός χαρακτήρας, η συνθετότητα της αρμονικής δομής, η ξένη γλώσσα του στίχου άρχισαν σταδιακά να μην υποστηρίζονται αποτελεσματικά από τη μίμηση - αποστήθιση. Η ταχύτητα εκμάθησης σημείωνε δραματική πτώση και το ενδιαφέρον των επιμέρους ομάδων φωνών εξανεμιζόταν όταν η διδάσκουσα αφιέρωνε μεγάλα χρονικά διαστήματα στην εκμάθηση αποκλειστικά δια της μίμησης μιας μακριάς και σύνθετης μελωδικής γραμμής, σε μια συγκεκριμένη ομάδα φωνών, για παράδειγμα στις άλτο. Η μέθοδος που δοκιμάστηκε στο στάδιο αυτό, ήταν αυτή της ταυτόχρονης ανάγνωσης *prima vista* μιας μικρής και μελωδικά βατής ενότητας του έργου. Το αποτέλεσμα από την πρώτη του εφαρμογή ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Οι χορωδοί μπόρεσαν να διαβάσουν *ομαδικά* σωστά ή πολύ κοντά στο σωστό τη μελωδική γραμμή της ομάδας της φωνής τους. Ατομικά ένιωθαν πιο ανασφαλείς, ιδιαίτερα οι νεότεροι σε ηλικία και οι μουσικά πιο αδύνατοι, αλλά η *ομαδική* εκ πρώτης όψεως ανάγνωση έφερε ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα. Η πρακτική αυτή άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά σε κάθε πρόβα και μέσα σε ένα τρίμηνο η πρόοδος των χορωδών είχε φτάσει στο σημείο να μπορούν να διαβάσουν *prima vista* στο σύνολό τους τις μελωδικές γραμμές του χριστουγεννιάτικου ρεπερτορίου που ετοίμασε η χορωδία το 2008.

Ο χρόνος που γινόταν η ομαδική εξάσκηση στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση κάθε νέου έργου ήταν 7-10 λεπτά. Τα δυσκολότερα σημεία ξεκαθαριζόταν ανά φωνή, αλλά η διδασκαλία εκμάθησης του έργου είχε αποκτήσει πλέον ένα νέο, ταχύτερο ρυθμό που επέτρεπε την εκμάθηση δυσκολότερων και αριθμητικά περισσότερων έργων σε σχέση με αυτά των προηγούμενων ετών. Επιπλέον, η πρόκληση της ανάγνωσης άγνωστου μουσικού κειμένου άρχισε να αποτελεί το πιο ενδιαφέρον τμήμα της πρόβας για τους χορωδούς.

Η πρόοδος της φωνητικής τεχνικής - μουσικής ερμηνείας

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της φωνητικής αγωγής, η φωνή της διδάσκουσας αποτέλεσε αρχικά το βασικό όργανο καθοδήγησης, καθώς οι χορωδοί μιμούνταν το χρώμα, το ύφος, τις δυναμικές και την κεφαλική τοποθέτηση του ήχου που τους παρουσίαζε με τη φωνή της. Στο τέταρτο και πέμπτο έτος της έρευνας ο μέσος όρος ηλικίας ανέβηκε στα 13,7 έτη προέκυψε το φυσικό φαινόμενο της μεταφώνησης στην πλειοψηφία των χορωδών, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών. Στη φάση αυτή η μέθοδος της διδασκαλίας δια της μίμησης άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα αναποτελεσματική ακόμη και προβληματική, κυρίως για τα αγόρια. Τα αγόρια άλλαζαν γκάμα φωνής, τα κορίτσια είχαν τα συμπτώματα της τονικής αβεβαιότητας στην ψηλή περιοχή τους, ενώ άρχιζαν να διαμορφώνουν προσωπική χροιά και χρώμα φωνής, και όλα αυτά καθιστούσαν μη λειτουργική τη μίμηση της φωνής του μαέστρου. Η φωνητική καθοδήγηση στο στάδιο αυτό άρχισε να διαμορφώνεται μέσα από τη μέθοδο της επεξήγησης και της υπόδειξης της τεχνικής που πρέπει να εφαρμόζεται φωνητικά π.χ. διαφραγματική τεχνική, εσωτερικό χαμόγελο, χαμηλή γλώσσα, ανοιχτός λάρυγγας, ήταν έννοιες που επεξηγήθηκαν αναλυτικά και οι χορωδοί εφάρμοζαν αντίστοιχα τις οδηγίες. Η λειτουργική χρήση της αφηρημένης σκέψης σε συνδυασμό με την εμπειρική γνώση που προϋπήρχε συντέλεσαν στη

συνειδητή ανάπτυξη της ατομικής φωνητικής των χορωδών. Οι χορωδοί αντιλαμβάνονται πλέον την λειτουργία του διαφράγματος, τα κεφαλικά τους ηχεία, χρησιμοποιούν συνειδητά τη χαμηλή γλώσσα, τα ψηλά μάγουλα, στο χαλαρό και χαμηλό σαγόνι με πλήρη έλεγχο της διαμόρφωσης του ήχου τους, αντιλαμβάνονται το ρόλο της κατάλληλης στάσης του σώματος, και αποκτούν ολοένα και αποτελεσματικότερο αυτοέλεγχο της εισπνοής και κυρίως της εκπνοής κατά το τραγούδι.

Κατά τα δύο τελευταία έτη, τόσο στις πρόβες όσο και στο ετήσιο *masterclass* η προσκεκλημένη καθηγήτρια φωνητικής εφάρμοζε εκτενείς φωνητικές ασκήσεις για την ανάπτυξη της φωνητικής γκάμας, την κεφαλική τοποθέτηση της φωνής, την παραγωγή ομοιογενών φωνηέντων, την τεχνική απόδοσης των δυναμικών διακυμάνσεων μιας μελωδικής γραμμής, στοιχεία τα οποία οι χορωδοί τώρα αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν συνειδητά και όχι μιμητικά. Οι ατομικές επισημάνσεις στον κάθε χορωδό, είχαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Στα παιδιά της εφηβείας αρέσει η ατομική καθοδήγηση γιατί τα βοηθά να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητα της φωνής τους και τα συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν την καλλιέργεια της δικής τους φωνής. Ως αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής συνολικά 11 από τα 37 παιδιά άρχισαν φωνητική στο ωδείο με δική τους πρωτοβουλία είτε αφήνοντας το μουσικό όργανο που ήδη σπούδαζαν είτε ως δεύτερο όργανο.

Ο συνδυασμός της ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης *prima vista* και της φωνητικής καλλιέργειας, συντέλεσε στην ανάπτυξη της ομαδικής ικανότητας της χορωδίας να μπορεί όχι μόνο να αποδίδει με φυσικότητα τα διάφορα ύφη χορωδιακών έργων αλλά και να τραγουδάει εκτενή έργα *a cappella* καθώς και έργα διευρυμένης τονικότητας ή ατονικά. Η παρτιτούρα σε τέτοιου είδους έργα είναι αναντικατάστατος βοηθός του χορωδού. Τα *clusters*, οι τενούτες για πολλά μέτρα νότες, οι ασύμμετρες παύσεις και τα μεγάλα μελωδικά διαστήματα αποδίδονται αρτιότερα με σημαντικά μικρότερες πιθανότητες λάθους, όταν ο χορωδός μπορεί να διαβάζει την παρτιτούρα. Δια της μελωδικής αποστήθισης ο χορωδός νιώθει ανασφάλεια όταν του διαφεύγει στιγμιαία κάποιο σημείο του έργου, αδυνατεί να κατανοήσειτην αρμονική συνήχηση της πολυφωνίας του έργου που εκτελεί, δε μπορεί να αποδώσει ικανοποιητικά τη μουσική ερμηνεία του έργου, λ.χ. πώς θα αποδώσει μια διαφωνία και τη λύση της, όταν δε γνωρίζει τι είναι διαφωνία και πώς λύνεται; Πώς θα αποδώσει μελωδικά το κορύφωμα μιας μουσικής φράσης όταν δε μπορεί να αντιληφθεί το ρόλο της δικής του φωνής στην αρμονία του πολυφωνικού έργου;

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Η καθεαυτή πρόοδος της μουσικής επίδοσης της χορωδίας ως μουσικό σύνολο ήταν το πιο ορατό στοιχείο της επιτυχίας της μεθόδου. Η χορωδία κατάφερε σε πέντε χρόνια να περάσει από το μονοφωνικό (*unison*) χορωδιακό τραγούδι στο πεντάφωνο ατονικό (*atonal*) *a cappella*. Μάλιστα κατά τα τρία τελευταία έτη του πειράματος απέσπασε σε αντίστοιχους διεθνείς διαγωνισμούς στον Καναδά, τη Ρωσία και τη Γερμανία ισάριθμα χρυσά μετάλλια. Ένα έτος μετά την ολοκλήρωση του πειράματος αναδείχθηκε καλύτερη χορωδία του *9th Competition Venezia in Musica Choir* (2011).

Μερικά από τα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

- Η χρήση της παρτιτούρας από την πρώιμη επαφή του παιδιού με το τραγούδι επιταχύνει τη διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας μουσικής ανάγνωσης.
- Οι άτυπες μορφές μάθησης της μίμησης – αποστήθισης χορωδιακής μουσικής παρουσιάζουν ένα φθίνον αποτέλεσμα σε σχέση με την άνοδο της ηλικίας και την αύξηση του βαθμού δυσκολίας του διδασκόμενου ρεπερτορίου και σταδιακά μετατρέπονται σε ανεπαρκείς, ακόμη και προβληματικές, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη της ικανότητας μουσικής ανάγνωσης, η καλλιέργεια της οποίας ξεκινά από το αρχικό στάδιο της χορωδιακής εκπαίδευσης.
- Η άτυπη μορφή διδασκαλίας φωνητικής αγωγής δια της μίμησης της φωνής του διδάσκοντος καθίσταται αναποτελεσματική, όταν οι χορωδοί αρχίζουν να διανύουν το στάδιο της μεταφώνησης και εξής.
- Η ικανότητα ανάγνωσης της παρτιτούρας αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρηστικό εργαλείο στην ικανότητα άριστης απόδοσης ενός χορωδιακού έργου τόσο μελωδικά όσο και ερμηνευτικά.

Προτάσεις για το μέλλον

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία είχαν ως υποκείμενά τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, με την πραγματική κατάσταση που παρατηρείται στο μάθημα της μουσικής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, στον τομέα που αφορά τη φωνητική καλλιέργεια των Ελλήνων μαθητών, θα μπορούσαν να παρατεθούν οι παρακάτω προτάσεις, οι οποίες ίσως δώσουν έναυσμα για προβληματισμό και κάποιες καινοτόμες δράσεις σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στο ελληνικό σχολείο:

- Η μουσική ανάγνωση να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του μαθήματος της μουσικής, ως βασικό στοιχείο τυπικού μουσικού γραμματισμού των μαθητών. Το αποτέλεσμά της είναι ισόβιο και ο μαθητής μεταβαίνει από το ρόλο του παπαγάλου στο ρόλο του γνώστη.
- Η φωνητική εκπαίδευση των καθηγητών μουσικής να αποτελεί μέρος των ακαδημαϊκών τους σπουδών, ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να διδάξουν ομαδικό τραγούδι και ομαδική φωνητική αγωγή στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό θα μειωθεί δραστικά το ποσοστό φάλτσων ενηλίκων, λόγω απουσίας φωνητικής καλλιέργειας των μαθητών στο σχολείο (Μαστροσάββα, 2014).
- Το τραγούδι να αποτελεί κεντρικό άξονα του μαθήματος τη μουσικής, οργανωμένο μεθοδικά, με σεβασμό στην έκταση της παιδικής φωνής ανάλογα με την ηλικία, στο περιεχόμενο του στίχου του ανάλογα με τα πνευματικά ενδιαφέροντα του μαθητή, στην ποιότητά του ως μουσική σύνθεση, ώστε ο μαθητής να προσεγγίζει μια κατά το δυνατόν ευρύτερη γκάμα αυθεντικής κλασικής ελληνικής και διεθνούς χορωδιακής μουσικής.
- Το μάθημα της χορωδίας να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο στην Α΄ Βάθμια όσο και στη Β΄ Βάθμια εκπαίδευση και να εφαρμοστεί ένα οργανωμένο ρεπερτόριο για κάθε βαθμίδα που θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να τραγουδούν πολυφωνικά, να χρησιμοποιούν τη γκάμα της κεφαλικής τους φωνής και να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες μέσα από τη μουσική κουλτούρα που θα διαμορφώνουν από το μάθημα της μουσικής.
- Το μάθημα της μουσικής να αποκτήσει μια αξιοπρεπέστερη θέση στο σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω του πρίσματος της τυπικότητάς του. Έτσι θα

απαγκιστρωθεί από την επιστημονική πενία που το χαρακτηρίζει σήμερα, φθάνοντας στο σημείο να του αποδίδεται ο όχι και τόσο κολακευτικός τίτλος της «ώρας του παιδιού», διότι ο μαθητής δε βρίσκει εκπαιδευτικό έρεισμα σε αυτό με τον αποκλειστικά άτυπο τρόπο που διδάσκεται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ashworth Bartle, J. (1993). *Lifeline for Children's Choir Directors.* Toronto: Gordon Thompson Music.

Choksy, L. (1974). *The Kodaly Method. Comprehensive Music Education from Infant to Adult.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall INC.

Μαστροσάββα, Ρ. (2014). Μαθαίνουμε φάλτσα από φάλτσες δασκάλες και όλοι γκαρίζουμε δυνατά! *Εφημερίδα Καθημερινή,* 22.9.2014.

Μεράκου, Σ. (2016). Από το έντυπο στις βάσεις δεδομένων και από τα αναλογικά στα ψηφιακά μέσα: Η αλλαγή περιβάλλοντος και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την χρήση παραδοσιακών και νέων μέσων για τη 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. 315-323). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Από το έντυπο στις βάσεις δεδομένων και από τα αναλογικά στα ψηφιακά μέσα: Η αλλαγή περιβάλλοντος και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την χρήση παραδοσιακών και νέων μέσων για τη μουσική εκπαίδευση

Στεφανία Μεράκου
Μουσικολόγος, Διευθύντρια Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη»
του Συλλόγου Οι Φίλοι της Μουσικής
smerakos@megaron.gr

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη της πληροφορικής έχει επηρεάσει την διάθεση της πληροφορίας, τον τρόπο με τον οποίο έχουμε πρόσβαση σε αυτή και τον τρόπο που μαθαίνουμε. Μια πληθώρα πληροφοριών για τη μουσική και σχετικά αντικείμενα διατίθενται πλέον ηλεκτρονικά, προσφέροντας δυνατότητες στην έρευνα και την εκπαίδευση. Οι πηγές αυτές περιλαμβάνουν συλλογές ηχογραφήσεων και παρτιτούρων, βιβλιογραφικές και βιογραφικές βάσεις, κείμενα επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων, εφήμερα και άλλα. Αυτό το μεγάλο και ευρύ φάσμα ευκαιριών φέρνει νέες προκλήσεις στη μεθοδολογία της επεξεργασίας της πληροφορίας και προκύπτει νέα μεθοδολογία έρευνας ώστε οι μουσικοί να εντοπίσουν, να μελετήσουν και να επεξεργασθούν την πληροφορία που τους ενδιαφέρει ώστε να βελτιστοποιήσουν τον χρόνο τους. Η παρουσίαση αυτή έχει σκοπό να αναδείξει τους διαφορετικούς τύπους πηγών πληροφορίας και τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν ώστε οι σπουδαστές και ερευνητές της μουσικής να έχουν την καλύτερη δυνατή πρόσβαση στην πληροφορία και τελικά στη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: πληροφοριακή παιδεία, βάσεις δεδομένων, μεθοδολογία έρευνας, πηγές

Merakos, S. (2016). From printed books to databases and from analog to digital media: The change in the environment and the skills that have to be developed for the use of traditional and new media in music education. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 315-323). Thessaloniki: GSME.

From printed books to databases and from analog to digital media: The change in the environment and the skills that have to be developed for the use of traditional and new media in music education

Stephanie Merakos
Director of the Music Library of Greece "Lilian Voudouri"
smerakos@megaron.gr

Abstract
In recent years the development of Information Technology has affected the dissemination of information, the ways we access it and how we all learn. A wealth of information about music and related disciplines are now available online, offering capabilities in research and education. These sources include large collections of recordings and scores, biographical and bibliographical databases, full-text journals and books, ephemera and more. This wide range of opportunities brings new challenges to the methodology of processing information therefore a new way of research is developing that enables musicians to identify, study and work out the relevant information in order to optimize their time and effort. This presentation is intended to highlight the different types of information sources and the skills that students and researchers of music must cultivate and develop so that they will have the best possible access to information and ultimately to learning.

Keywords: information literacy, databases, research methodology, sources

Μπορεί κάποιος να φαντάζεται ότι στο διαδίκτυο μπορεί να αναζητήσει και να οδηγηθεί σε παρτιτούρα και ηχογράφηση και ίσως και στο σχετικό κεφάλαιο από κάποιο βιβλίο για όποιο μουσικό έργο ενδιαφέρεται. Αυτό θα ήταν ιδανικό και για τους μουσικούς βιβλιοθηκονόμους γιατί αυτό σημαίνει ότι όλη η πληροφορία έχει ενσωματωθεί σε ενιαίες μηχανές αναζήτησης που ερευνούν κατάλογους βιβλιοθηκών, συνδρομητικές βάσεις δεδομένων και ελεύθερο περιεχόμενο του διαδικτύου. Επιπλέον ο ερευνητής θα πληροφορείται τι είναι χρήσιμο για εκπαιδευτικούς σκοπούς ή τι είναι ελεύθερο από πνευματικά δικαιώματα. Αυτό ακούγεται πολύ ενδιαφέρον αλλά βρίσκεται αρκετά μακριά μας ακόμη.

Πώς λοιπόν γίνεται σήμερα η αναζήτηση της πληροφορίας για τη μουσική; Υπάρχουν εφαρμογές για smartphones που μπορούν να αναγνωρίσουν μουσικά κομμάτια, αμέτρητες εφαρμογές και βέβαια πολλές από τις εγκυρότερες πηγές είναι ήδη στο διαδίκτυο. Παρ' όλα αυτά, η μουσική είναι ένα αντικείμενο που εξερτάται κυρίως από έντυπες πηγές για τις βασικότερες ανάγκες της, όπως οι παρτιτούρες και τα βασικά εργαλεία έρευνας (θεματικοί κατάλογοι, βιβλιογραφίες, δισκογραφίες). Οι βιβλιοθήκες και τα αρχεία διαθέτουν εκατομμύρια πηγών και παρτιτούρων που δεν έχουν ακόμη ψηφιοποιηθεί και οι εκδότες βέβαια δεν διαθέτουν τις εκδόσεις τους σε ψηφιακή μορφή. Μπορεί οι κατάλογοι νέας γενιάς θα επιτρέπουν διαισθητική αναζήτηση και επίσης θα επιτρέπουν στους επισκέπτες/χρήστες να προσθέτουν περιεχόμενο και tags, όμως ακόμη υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση ακόμη και στις απλές αναζητήσεις σε online καταλόγους βιβλιοθηκών. Η έρευνα «Information Literacy» το 2010 στην Αμερική έδειξε ότι ίσος αριθμός σπουδαστών αναζητά μέσω μηχανών αναζήτησης του διαδικτύου (google) και ερευνητικές βάσεις για τις ανάγκες των μαθημάτων τους ενώ μόνο το 53% από αυτούς αναζήτησαν πηγές στα ράφια των βιβλιοθηκών και 30% ζήτησαν βοήθεια από τον βιβλιοθηκονόμο.

Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε κάποιες προσεγγίσεις στην πληροφοριακή παιδεία, αυτόν τον πολύ συναρπαστικό καιρό. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να διδάξει κανείς τους ενδιαφερόμενους να χρησιμοποιήσουν τα σημερινά μέσα ώστε να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα; Η αξιολόγηση της πληροφορίας είναι σημαντική και απαραίτητη ενώ η σωστή χρήση στο ψηφιακό περιβάλλον είναι πιο πολύπλοκη από ποτέ. Γι΄ αυτό σε αυτή την παρουσίαση θα περιγράψουμε τη μουσική σαν ερευνητικό αντικείμενο θα εξετάσουμε τα μέσα με τα οποία διατίθεται η μουσική πληροφορία, τις ανάγκες των ερευνητών, το πώς γίνεται η έρευνα σε βιβλιοθήκες, θα δώσουμε προτάσεις για έγκυρες πηγές πληροφορίας, έντυπες και ειδικά διαδικτυακές, και θα αναφερθούμε στο πώς το ενδιαφερόμενο κοινό θα διατηρείται ενήμερο.

Η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο

Στον κόσμο της μάθησης, η μουσική είναι και παραστατική τέχνη και ανθρωπιστική επιστήμη. Έτσι όταν προσφέρουμε ενημέρωση για αναζήτηση πληροφορίας για τη μουσική πρέπει να γνωρίζουμε το αντικείμενο του ενδιαφερόμενου και το επίπεδό του. Το εύρος των ερευνητών και των γνωστικών και ερευνητικών αντικειμένων περιλαμβάνει την ερμηνεία οργάνων, τη διεύθυνση ορχήστρας, το τραγούδι, την ενορχήστρωση, τη μουσική για χορωδία. Περιλαμβάνει ακόμη τη μουσική εκπαίδευση, την μουσικολογία , την εθνομουσικολογία, την θεωρία, ενώ οι ερευνητές μπορεί να είναι προπτυχιακοί σπουδαστές, σπουδαστές ωδείου, ή διδακτορικοί φοιτητές. Θα περιγραφεί η εισαγωγή στην πληροφοριακή παιδεία για εκτελεστές και

ερευνητές-μουσικολόγους και θα παρουσιαστούν πηγές αναφοράς και εγχειρίδια για τη μουσική έρευνα.

Η διάδοση της μουσικής πληροφορίας, τουλάχιστον για τη δυτική έντεχνη μουσική, αρχίζει με την σύνθεση ενός έργου και την γραφή του, την παρτιτούρα. Αφού γίνει η εκτέλεσή του παράγεται κριτική, έκδοση του έργου, ηχογραφήσεις, συνεντεύξεις, άρθρα, βιβλία, κριτική έκδοση και άλλοι τύποι επιστημονικών εκδόσεων. Για έργα που μεταφέρονται εμπειρικά, όπως η τζαζ και η παραδοσιακή μουσική πιθανόν να μην υπάρχουν πρωτογενείς πηγές ή εκδόσεις εκτός από επιτόπιες καταγρφές ή σημειώσεις.

Οι μορφές αναπαραγωγής της μουσικής είναι πολλές και διάφορες, έντυπες και μη. Εκτός από τα βιβλία, τα άρθρα ή τις μικρομορφές η μουσική διατίθεται σε μεγάλη ποικιλία παρτιτούρων και ηχογραφήσεων. Μόνο οι παρτιτούρες μπορεί να είναι διαφόρων ειδών όπως πάρτες, κριτικές εκδόσεις, μινιατούρες για μελέτη, σπαρτίτι, ταμπλατούρες, sheet music κ.ά.

Οι καταγραφές μπορεί να είναι ηχητικές, ή βίντεο ενώ οι μορφές μπορεί να ποικίλουν από streamed βίντεο ή ήχο, στις πρώτες μορφές που καταγράφηκε ήχος και εικόνα όπως κύλινδροι ή ηχογραφήσεις σε μαγνητικές ταινίες, δίσκοι γραμμοφώνου, βινυλίου κ.λπ.. Πρωτότυπες πηγές μουσικής πληροφόρησης αποτελούν τα σκίτσα του συνθέτη, χειρόγραφες παρτιτούρες, σημειώματα ή emails ανάμεσα στον συνθέτη και τον εκτελεστή, ή μια σειρά βίντεο που καταγράφουν μια εκτέλεση....

Πληροφοριακή παιδεία για σπουδαστές μουσικής

Η πληροφοριακή Παιδεία αποτελεί τη βάση για τη δια βίου μάθηση. Είναι κοινή για όλους τους κλάδους, σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατέχουν το περιεχόμενο και να επεκτείνουν την έρευνά τους, να γίνουν πιο αυτο-κατευθυνόμενοι και να αναλαμβάνουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην εκπαίδευσή τους (The Association of College and Research Libraries, 2000).

Θεμιτό είναι να εξασφαλισθεί ότι οι μουσικοί είναι πληροφοριακά εγγράμματοι και δια βίου μανθάνοντες έτσι ώστε να μπορούν αποδοτικά και αποτελεσματικά να ορίζουν το είδος και την έκταση της πληροφορίας που χρειάζονται, να έχουν πρόσβαση, να αξιολογούν την πληροφορία και τις πηγές της και να εντάσσουν επιλεγμένη πληροφορία στη γνώση τους και το σύστημα αξιών τους , να χρησιμοποιούν την πληροφορία αποτελεσματικά ώστε να επιτυγχάνουν το συγκεκριμένο τους στόχο και να αντιλαμβάνονται τις οικονομικά, νομικά και κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με τη χρήση της πληροφορίας την οποία πρέπει να χρησιμοποιούν νόμιμα και ηθικά (Cary & Samsel, 2006).

Οι σπουδαστές πρέπει να μπορούν να: α) καθορίζουν το είδος και την έκταση της πληροφορίας που χρειάζονται και με τη χρήση αναλυτικής και κριτικής σκέψης να ορίζουν τι είδους πληροφορία χρειάζονται. β) αναγνωρίζουν, εντοπίζουν και ανακτούν την πληροφορία, αφού καθορίσουν τον τύπο, την τοποθεσία που βρίσκεται η πληροφορία και αφού επιλέξουν αποτελεσματική στρατηγική πρόσβασης. γ) χρησιμοποιούν αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης, κάνοντας αναζητήσεις στις σωστές πηγές, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της αναζήτηση και τροποποιώντας τον τρόπο αναζήτησης ανάλογα με τις απαιτήσεις του, δ) χρησιμοποιούν τους καταλόγους και την ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης τους, ε)

αναζητούν τον κατάλογο και άλλες ψηφιακές πηγές (π.χ. βάσεις δεδομένων, βιβλία, περιοδικά και άλλο έντυπο υλικό και διαδικτυακές πηγές), στ) γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν δομημένα λεξιλόγια, ζ) αξιολογούν το περιεχόμενο και την οργάνωση πηγών ανάκτησης πληροφορίας και να συντάσσουν παραπομπές για τις πηγές που θα χρησιμοποιήσουν και να επιλέγουν το σωστό τρόπο αναγραφής παραπομπών και να τις χρησιμοποιούν σωστά και με συνέπεια, η) βγάζουν συμπεράσματα σύμφωνα με τις πληροφορίες που συνέλεξαν, να ενσωματώνουν νέες πληροφορίες με παλιότερη και να εντοπίζουν αυτές που τους εξυπηρετούν στην εκάστοτε έρευνά τους, θ) αντιλαμβάνονται την λογοκλοπή και τις συνέπειές της, ι) επεκτείνουν την ερευνά τους σε εξωτερικές πηγές και μηχανές αναζήτησης, ια) αναγνωρίζουν ότι η υπάρχουσα πληροφορία σε συνδυασμό με την πρωτότυπη σκέψη, ανάλυση και πειραματισμό μπορεί να παράξει νέα πληροφορία, ιβ) εξετάζουν και να συγκρίνουν πληροφορία από διάφορες πηγές όπως περιοδικά, άρθρα συνεδρίων και να αξιολογούν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, την ακρίβεια και το κύρος της πληροφορίας, ιγ) χρησιμοποιούν υπολογιστές και άλλη τεχνολογία όπως βάσεις δεδομένων, γραφικά, πίνακες και διαγράμματα για να μελετούν την αλληλεπίδραση των ιδεών και ιδ) διευρύνουν την έρευνα κάνοντας νέες υποθέσεις που απαιτούν αναζήτηση περισσότερης πληροφορίας. Οι σπουδαστές μουσικής, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν, θα αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες τις οποίες θα αξιοποιήσουν στην πορεία της επαγγελματικής τους ζωής. Στην περίπτωση μάλιστα των εκπαιδευτικών μουσικής οι ικανότητες αυτές είναι ανεκτίμητες καθώς τους δίνουν την ευκαιρία να διατηρούνται ενήμεροι για ό,τι συμβαίνει στον τομέα τους.

Πληροφορική παιδεία και στρατηγικές έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες των σπουδαστών μουσικής

Οι ανάγκες των σπουδαστών καθορίζουν τον σχεδιασμό της στρατηγικής έρευνας και την διαδικασία της πληροφοριακής παιδείας τους. Οι προπτυχιακοί φοιτητές χρειάζονται πληροφορία που βρίσκεται κυρίως σε εγκυκλοπαίδειες, βιβλία, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις και βίντεο ενώ δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για ιδιαίτερες εκδόσεις έργων ή ηχογραφήσεις. Τυπικές εργασίες μπορεί να είναι αναφορές σχετικά με μουσικά έργα, ή συνθέτες και μικρής έκτασης εργασίες στο πλαίσιο των μαθημάτων τους. Οι μεταπτυχιακοί σπουδαστές έχουν πιο εκτεταμένες και ειδικές εργασίες για τις οποίες τους χρειάζονται άρθρα, διατριβές, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις και βιβλία, ιδιαίτερα ειδικές εκδόσεις μουσικών έργων ή συγκεκριμένες ηχογραφήσεις. Τυπικές εργασίες βασίζονται στην κριτική σκέψη και πρωτότυπη προσφορά στο αντικείμενο μπορεί να είναι παρουσιάσεις, διπλωματικές, διατριβές ή lecture recitals.

Το μάθημα θα πρέπει να σχεδιασθεί ανάλογα με τις ανάγκες των σπουδαστών και των μαθημάτων τους δηλαδή το είδος του μαθήματος, το επίπεδο σπουδών και ειδικότερα τις συγκεκριμένες εργασίες.

Καθώς όπως αναφέρθηκε τα βιβλία, οι παρτιτούρες και οι ηχογραφήσεις είναι τα βασικά υλικά έρευνας από την αρχή των σπουδών η δυνατότητα αναζήτησης στον κατάλογο της βιβλιοθήκης είναι η πρώτη δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξει ο σπουδαστής. Συνήθη ερωτήματα είναι η αναζήτηση ενός βιβλίου, μιας παρτιτούρας και μιας ηχογράφησης για ένα έργο που μελετά ή για το οποίο πρέπει να γράψει μια

εργασία ή τη σύνταξη μιας βιογραφίας ενός συνθέτη ή μια αναφορά για μια συναυλία. Ο κατάλογος ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία να διαλέξει ο ενδιαφερόμενος αν θέλει να χρησιμοποιήσει μια πλήρη παρτιτούρα ή ένα σπαρτίτο ή μια μεταγραφή ή miniature score. Μπορεί επίσης να τον βοηθήσει στην επιλογή ηχογράφησης και εκτέλεσης.

Όταν η έρευνα γίνεται αναλυτικότερη και οι απαιτήσεις υψηλότερες τα επιστημονικά άρθρα είναι απαραίτητες και βασικές πηγές οπότε η αναζήτηση σε βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων όπως το RILM για δημοσιεύσεις είναι απαραίτητη. Καθώς αυτές οι πηγές είναι πια online οι δεξιότητες αναζήτησης και η χρήση ειδικότερων κριτηρίων είναι πολύ σημαντικό θέμα.

Για την έρευνα σε οποιοδήποτε θέμα η στρατηγική παίζει καθοριστικό ρόλο και καθορίζεται από τα παρακάτω βήματα:

Ορισμός του θέματος. Η εργασία αυτή περιλαμβάνει: α) Έρευνα για ιδέες. Ακόμη και αν ο ερευνητής δεν γνωρίζει τίποτε για το ευρύτερο θέμα η χρήση ενός λεξικού όπως το *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* θα έχει άμεσο αποτέλεσμα. Μπορεί να γίνει αναζήτηση και στον κατάλογο μιας βιβλιοθήκης για σχετικό υλικό. Με επιλογή από τα αποτελέσματα της αναζήτησης ο ενδιαφερόμενος θα καταλήξει σε κάποια σχετικά βιβλία. β) Εστίαση ως προς το θέμα. Ο ενδιαφερόμενος θα χρειαστεί να εστιάσει και να περιορίσει τα αποτελέσματα της αναζήτησης στον κατάλογο, οπότε η προσθήκη ενός ακόμη όρου στην αναζήτηση θα είναι χρήσιμος π.χ., η λέξη "τζαζ" θα περιορίσει την έρευνα και θα βοηθήσει στην αναζήτηση για τον "αυτοσχεδιασμό". γ) Επιλογή ως προς την έκταση της πληροφορίας. Αυτή η παράμετρος εξαρτάται από το είδος της εργασίας (παρουσίαση, εξαμηνιαία εργασία, διπλωματική κ.ο.κ.), από το πόσο επίκαιρα δεδομένα πρέπει να έχει η έρευνα και από τις μορφές από τις οποίες προέρχεται η πληροφορία (έντυπα, περιοδικά, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.).

Συλλογή πληροφορίας. Βασικές πηγές έρευνας για τη συλλογή πληροφορίας αποτελούν οι εγκυκλοπαίδειες και τα λεξικά (έντυπα και online), κατάλογοι και συλλογικοί κατάλογοι βιβλιοθηκών, βιβλιογραφίες και βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων, βιβλία, διατριβές, επιστημονικά περιοδικά, ευρετήρια μουσικών περιοδικών (RILM. RIPM, Music index, IIMP), βάσεις περιοδικών πλήρους κειμένου (JSTOR, EBSCO, Proquest), βάσεις διδακτορικών διατριβών και διπλωματικών (DDP, EKT).

Αναζήτηση στον online κατάλογο για βιβλία και άλλες πηγές. Οι τρόποι αναζήτησης του καταλόγου με χρήση με όνομα, τίτλο, θέμα, ή λέξεις κλειδιά είναι καθοριστικός για βέλτιστη ανάκτηση πληροφοριών και υλικού. Οι κατάλογοι βιβλιοθηκών έχουν τεχνικές για να διευκολύνουν τους ερευνητές στην αναζήτηση την οποία ακολουθεί ο εντοπισμός του υλικού στο ράφι σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα που η κάθε βιβλιοθήκη ακολουθεί.

Αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων. Η εργασία αυτή σκοπό έχει την αναζήτηση βιβλιογραφίας, καθώς και κείμενα άρθρων περιοδικών, πρακτικών συνεδρίων, χειρογράφων συνθετών, ηχογραφήσεων, πληροφοριών για μουσικούς διαγωνισμούς,

συναυλίες, επικαιρότητα, κριτικές, τεχνολογία, μουσική διαφόρων εθνών κ.λπ. Η κατάρτιση των ερευνητών ως προς τη χρήση τους είναι απαραίτητο προαπαιτούμενο. Τι είναι όμως οι βάσεις δεδομένων και τι δυνατότητες παρέχουν. Οι βάσεις δεδομένων είναι οργανωμένες συλλογές πληροφορίας. Ο κατάλογος της βιβλιοθήκης που περιγράφηκε παραπάνω είναι μια τέτοια βάση που περιέχει εγγραφές για βιβλία, έντυπα και ηλεκτρονικά, ηχογραφήσεις, περιοδικά κ.ά. Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα διαφορετικά είδη τους ανάλογα με τη δομή και το περιεχόμενό τους. Αυτές οι λεπτομέρειες πρέπει να γίνουν σαφείς ώστε ο ερευνητής να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που του παρέχονται. Οι βάσεις δεδομένων χαρακτηρίζονται ως προς α) την δομή τους, τον τρόπο δηλαδή που παραθέτουν την οργανωμένη πληροφορία καθώς κάθε μια εγγραφή έχει περαιτέρω πληροφορίες οργανωμένες σε πεδία, β) το περιεχόμενο και την έκταση της προσφερόμενης πληροφορίας. Κάποιες βάσεις καλύπτουν μια θεματική ενότητα ή γνωστικό αντικείμενο όπως ιστορία, τεχνολογία, ιατρική, τέχνες, γ) την κατηγορία και το είδος της πληροφορίας, αν είναι δηλαδή βιβλιογραφικές, πλήρους κειμένου, εικόνας, ήχου κ.λπ. Οι βιβλιογραφικές βάσεις δεν περιέχουν το πλήρες αντικείμενο (το βιβλίο, το περιοδικό ή την παρτιτούρα) παρέχουν μόνο την πληροφορία ως προς το πού και πότε οι αναφερόμενες πηγές εκδόθηκαν. Περιέχουν την βιβλιογραφική αναφορά για κάθε εγγραφή μου αναζητείται (συγγραφέα, τίτλος, εκδότη, τόμο, τόπο, αριθμό σελίδων ακόμη και περίληψη). Αφού εντοπισθεί η αναφορά της πηγής θα ακολουθήσει η εύρεσή της στη βιβλιοθήκη ή σε κάποια ιστοσελίδα. Οι βάσεις πλήρους κειμένου όμως περιέχουν το πλήρες κείμενο της έκδοσης και είναι αναμφισβήτητα πολύτιμες για την έρευνα καθώς προσφέρουν περιεχόμενο που μέχρι πριν λίγα χρόνια ο ερευνητής μόνο με δανεισμό μέσω άλλων βιβλιοθηκών ή με επιτόπου επίσκεψη σε βιβλιοθήκη που διαθέτει το πρωτότυπο έντυπο θα μπορούσε να το έχει στη διάθεσή του για να το συμβουλευθεί. Κατά κανόνα η πρόσβαση στις βάσεις αυτές παρέχεται από βιβλιοθήκες μέσω συνδρομών σε σχετικούς παρόχους. Στις βάσεις πλήρους περιεχομένου συγκαταλέγονται οι βάσεις εικόνας (περιέχουν φωτογραφίες, σκίτσα, έργα ζωγραφικής κ.λπ.) και οι βάσεις ήχου (περιέχουν ηχογραφήσεις πλήρων μουσικών έργων) διαφέρουν όμως σύμφωνα με την παραπάνω διατύπωση ως προς την κατηγορία περιεχομένου (Moon, 2006).

Αναζήτηση πηγών στο διαδίκτυο. Το ίντερνετ περιέχει τεράστιο αριθμό ηλεκτρονικών τεκμηρίων που έχουν δημιουργηθεί και ενταχθεί από ιδιώτες και ιδρύματα σε servers ανά τον κόσμο και είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους. Το ίντερνετ είναι η μεγαλύτερη βάση δεδομένων αλλά χωρίς οργανωμένη δομή. Το μεγαλύτερο μέρος της πληροφορίας παρέχεται δωρεάν ενώ υπάρχουν και πηγές που χρεώνουν για την πρόσβαση σε αυτές. Οι βιβλιοθήκες προτείνουν και επιλέγουν ελεύθερες πηγές του διαδικτύου κατόπιν επιλογής με «ακαδημαϊκού» τύπου κριτήρια. Επίσης, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω εξασφαλίζουν συνδρομητικές βάσεις δεδομένων ώστε το κοινό τους να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες αυτές. Είναι ανεξάντλητη η ποικιλία των ιστοσελίδων που προσφέρουν πληροφορία και εκτείνονται από την ειδησεογραφία, σε διαφημίσεις, πληροφορίες και καταναλωτικά προϊόντα, διασκέδαση, μέχρι την ακαδημαϊκού επιπέδου πληροφορία.

Ελεύθερες πηγές στο διαδίκτυο με αξιόλογο περιεχόμενο. Τονίσθηκε ιδιαίτερα ότι η έγκυρη έρευνα στο διαδίκτυο πρέπει να ξεκινάει στη βιβλιοθήκη με παράλληλη χρήση έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών. Δεν χωράει αμφιβολία ότι για τους περισσότερους η αμεσότερη και ευκολότερη διέξοδος έχει καταστεί αυτή στο διαδίκτυο, όμως πάντοτε η βιβλιοθήκη εξασφαλίζει και διαθέτει τις πλέον ειδικές, έγκριτες και αμερόληπτες πληροφορίες και πηγές αφού τις προεπιλέγουν με αυστηρά κριτήρια.

Αξιολόγηση πηγών για έρευνα. Οι ερευνητές εκτός από τους καταλόγους βιβλιοθηκών αναζητούν την πληροφορία σε περιεχόμενα περιοδικών, συλλογές steaming audio, αποθετήρια ψηφιακών παρτιτούρων και πολλές άλλες διαδικτυακές πηγές συνδρομητικές ή ελεύθερες. Εδώ θα αναφερθούν τα κριτήρια για την αξιολόγηση ως προς τη χρησιμότητα, την ποιότητα και το κύρος των ποικίλων πηγών για την καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στην εκάστοτε έρευνα.

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι: α) τα προσόντα και οι πιστοποιήσεις του συγγραφέα ο οποίος πρέπει να είναι ειδικός στον τομέα του και να έχει επίσης δημοσιεύσει σε επιστημονικά περιοδικά ή έγκριτες διαδικτυακές πηγές, β) η επικαιρότητα της έκδοσης καθόσον η ημερομηνία έκδοσης είναι σημαντική και καθορίζει αν η πληροφορία είναι πρόσφατη και έγκυρη ή πεπαλαιωμένη, γ) η φήμη και η εγκυρότητα του εκδότη η οποία αποτελεί απόδειξη για την ποιότητα της πληροφορίας. Για παράδειγμα, οι πανεπιστημιακές εκδόσεις εκδίδουν έντυπα ακαδημαϊκού επιπέδου, ενώ υπάρχουν και εκδότες που εκδίδουν βιβλία των οποίων ο συγγραφείς μπορεί να έχουν καλύψει ιδιωτικά τα έξοδα της. Διάκριση γίνεται για το θέμα της έρευνας καθώς το είδος αυτών των πηγών αντικατοπτρίζουν διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας ως προς το πώς παρουσιάζονται οι πληροφορίες και οι ιδέες. Σχετικά με τα περιοδικά, το λεξικό Webster's ορίζει ότι το επιστημονικά είναι οι εκδόσεις που ασχολούνται με την ακαδημαϊκή έρευνα και παρουσιάζουν τις μεθόδους, τις τάσεις και τους τρόπους της λογιότητας. Οι συγγραφείς τους είναι πανεπιστημιακοί, ειδικοί στο αντικείμενο του περιοδικού. Τα δημοφιλή περιοδικά απευθύνονται σε ειδικό κοινό αλλά είναι γενικότερου ενδιαφέροντος και σκοπός έχουν να ενημερώσουν και να διασκεδάσουν τους αναγνώστες και να προβάλλουν προϊόντα, τρόπο ζωής, πρόσωπα και απόψεις. Αντίστοιχα, στην περίπτωση της επιστημονικής έρευνας οι διαδικτυακές πηγές που προσφέρουν έγκριτη πληροφορία είναι αυτές που γενικά η διεύθυνσή τους τελειώνει με συγκεκριμένη κατάληξη όπως .edu ή .org, ενώ οι καταλήξεις .net ή .com δηλώνουν προέλευση που μπορεί είναι αμφισβητήσιμη για την επιστημονική έρευνα.

Σύνταξη της εργασίας

Την έρευνα ολοκληρώνει η σύνταξη των αποτελεσμάτων της. Αυτή βασίζεται στην οργάνωση της πληροφορίας μετά τη συγκέντρωσή της. Το πρώτο στάδιο για την οργάνωση του υλικού είναι η δημιουργία ενός πλαισίου για την ανάπτυξη του θέματος με προτεραιότητες και ακόλουθα. Αυτό γίνεται με την εισαγωγή και αναγνώριση των κυρίων θεμάτων, την ανάπτυξη σε κεφάλαια, τη διατύπωση των συμπερασμάτων και τη σύνταξη των παραπομπών στις πηγές ενώ μπορεί επίσης να περιέχει εισαγωγή και πίνακα περιεχομένων. Οι παραπομπές είναι πολύ σημαντικό μέρος της δημοσίευσης καθώς τεκμηριώνουν την υποστήριξη του θέματος και την

άποψη του παρουσιάζεται στην έρευνα αφού το έργο και οι δημοσιεύσεις άλλων ειδικών χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό.

Δεν υπάρχουν πολλές μελέτες για τη συμπεριφορά και τις συνήθειες των χρηστών ή φοιτητών που αναζητούν μουσική πληροφορία. Η σχετική βιβλιογραφία για την αναζήτηση μουσικής πληροφορίας δείχνει ότι οι μουσικοί κυρίως ερευνούν παρτιτούρες και ηχογραφήσεις κυρίως με κριτήριο το όνομα του συνθέτη γιατί η αναζήτηση με τίτλο ή ομοιόμορφο τίτλο είναι συχνά προβληματική. Η βιβλιογραφία επίσης αναδεικνύει ότι η σειρά προτίμησης για αναζήτηση είναι με συνθέτη, τίτλο, είδος, αριθμό opus ή θεματικού καταλόγου, μουσικού είδους και ενορχήστρωσης.

Ένα μάθημα πληροφοριακής παιδείας στηρίζεται στις ανάγκες και το επίπεδο του εκάστοτε προγράμματος σπουδών και βασίζεται στην στρατηγική που παρουσιάστηκε και αναλύθηκε. Επικεντρωθήκαμε στην ανάπτυξη προγράμματος με βάση την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την πληροφοριακή παιδεία των μουσικών.

Βιβλιογραφία

The Association of College and Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education.* Ανακτήθηκε από http:// www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf.

Cary, P., & Samsel, L. (2006). *Information Literacy Instructional Objectives for Undergraduate Music Students. Notes. 62*(3), 663-679.

Moon, F. (2006). Information Literacy for Music Students [lecture notes]. Ανακτήθηκε από http://library3.tnstate.edu/library/eresearch/library/libone.pdf.

Μίχα, Π. (2016). Χαρακτηριστικά και αντιδράσεις παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης (προβρεφικής και μεταβρεφικής ηλικίας) στα πλαίσια μουσικής αφύπνισης. 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. 324-337). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Χαρακτηριστικά και αντιδράσεις παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης (προβρεφικής και μεταβρεφικής ηλικίας) στα πλαίσια μουσικής αφύπνισης

Παρασκευή Μίχα
Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός, PhD
2ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας
evi_micha@yaho.fr

Περίληψη
Η "Μουσική Αγωγή" στην προσχολική ηλικία έχει ως στόχο όχι μόνο τη μουσική, αλλά τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και την ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του βοηθώντας σε όλους του τομείς ανάπτυξης (έκφραση, χαλάρωση, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, ψυχική ισορροπία, φυσιολογία). Για να δημιουργήσουμε αυτό που ονομάζουμε παιδαγωγική μουσικής αφύπνισης, σχεδιάσαμε μουσικές δραστηριότητες με στόχο τη μουσική αφύπνιση (l' éveil musical) του μικρού παιδιού. Στόχος είναι να αναδείξουμε, μέσα από τις θεωρίες μουσικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας και την πρωτογενή έρευνα, αντιδράσεις 8 παιδιών, προβρεφικής και μεταβρεφικής ηλικίας κατά την εφαρμογή 9 μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων σε 5 μαθήματα. Εξετάζονται παράμετροι όπως η συμπεριφορά, η εκφραστικότητα, η φωνητική συμμετοχή αλλά και η χρήση απλών κρουστών οργάνων. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας και αναδεικνύονται τρόποι για να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής μουσικής αγωγής τους μικρούς μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική της μουσικής αφύπνισης, προσχολική μουσική εκπαίδευση, μουσικοπαιδαγωγική, μουσικοκινητική αγωγή

Micha, P. (2016). Features and pre-school children reactions (pre and post infant age) during pedagogical of music awakening. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 324-337). Thessaloniki: GSME.

Features and pre-school children reactions (pre and post infant age) during pedagogical of music awakening

Paraskevi Micha
Musicologist, Music Educator (PhD)
2nd Primary School of Amaliada
evi_micha@yaho.fr

Abstract
Music Education in pre-school age is not exclusively aimed in music, but also in developing personalities helping in expression, relaxation, communication, socialization etc. To create what we call pedagogy of music awakening, a number of music activities, were designed, aimed on awakening music of the preschool aged child. The aim is to highlight, through theories of the pedagogy, music psychology and primary research, features and reactions of eight children (postnatal and preschool age), during application of nine music educational activities in 5 courses. A limited statistical sample will be presented, including reactions of students for every musical activity in relation with four criteria such as: behavior, expressiveness, participation in singing and mobility (response to percussion instruments), in order to prove their impact on one hand, and their completeness on the other. Finally results and conclusions of research are presented to emerge ways for pre-school music teachers, to approach students.

Keywords: pedagogy of music awakening, preschool music education, music education, music pedagogy

Εισαγωγή

Η αφύπνιση των μικρών παιδιών μέσα από τη μουσική, βασίζεται στις αρχές της μουσικής παιδαγωγικής και των μουσικοπαιδαγωγικώνμεθόδων των C. Orff, (Ματέυ, 1986· Τσαφταρίδης, 1997), J. Dalcroze, (Αρζιμάνογλου, 1996), Z. Kodaly (Chosky, 1981), Suzuki (Suzuki, 1973) και E. Willems (Willems, 1950). Πρόκειται για μια εξελισσόμενη μουσική παιδαγωγική (Delalande, 1976) που εφαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, το οποίο θέλει να τραγουδήσει, να παίξει, να χορέψει και να πειραματιστεί με τα όργανα. Δημιουργεί στιγμές ξεκούρασης, ευχαρίστησης και χαλάρωσης χωρίς να αποτελεί απαραίτητα πηγή μάθησης μέσω της μουσικής σημειογραφίας ή της εκμάθησης μουσικού οργάνου. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη σωματική (Dereux, 2009), αισθητηριακή (Grosléziat, 1998) και φωνητική (Imberty, 1969) αφύπνιση των παιδιών μέσω του τραγουδιού, του παραμυθιού και του παιχνιδιού.

Η παιδαγωγική της μουσικής αφύπνισης αποτελεί το σημείο συνάντησης μουσικής και παιδαγωγικής. Ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία της μουσικής καλλιεργώντας τις αισθήσεις όπως ακοή, αφή, κίνηση και χωροταξική αντίληψη (Agosti-Gherban, 2000). Το παιδί δεν υπακούει τυφλά αλλά παρακολουθεί το πρόγραμμα και δέχεται ότι του ταιριάζει, αφομοιώνοντας προαιρετικά, μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία με την επανάληψη. Σημαντικό ρόλο παίζει το παιχνίδι με στόχο την επικοινωνία, τη δημιουργία, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας.Ο μουσικοπαιδαγωγός δε διδάσκει τεχνικές, αλλά συμμετέχει, δίνει κατάλληλα ερεθίσματα -χωρίς να επεμβαίνει στη μουσική εξερεύνηση- καλλιεργεί και ενδυναμώνει το δεσμό ανάμεσα σε αυτόν και τα παιδιά.

Τα θεματικά στοιχεία με τα οποία μπορούμε να «κάνουμε μουσική», και να «παίξουμε» με τα παιδιά προέρχονται κυρίως από τον κόσμο των ονείρων και των παραμυθιών, καθώς η εκμάθηση του μικρού παιδιού περνά μέσα από το παιχνίδι. Μια από τις βασικότερες προσεγγίσεις της είναι η χρήση του μουσικού παιχνιδιού, ένα προνομιούχο εργαλείο που το βοηθά να αναπτύξει τον κόσμο του μέσα από την χαλάρωση και την ευχαρίστηση. Κάθε παιδί μπορεί να ανακαλύψει τον κόσμο των ήχων αλλά και την ποικιλία και την ποιότητα των ηχητικών ερεθισμάτων και, κατά περίπτωση, να αναπτύξει και να εμπλουτίσει τις ικανότητες του.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν αυτό που θέλουν αυθόρμητα, να ενδιαφερθούν για αντικείμενα που παράγουν ήχο, να επέμβουν στα αντικείμενα, στον ήχο και να επεκτείνουν την εξερεύνηση μέχρι να φτάσουν να κάνουν μουσική. Δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τις ηχητικές πηγές και όργανα και είναι έτοιμα να προχωρήσουν τις εξερευνήσεις τους αν δεν εμποδιστούν (Céleste, et al., 1982·· Καραδήμου, 2003).

Ο F. Delalande (2003) προσαρμόζοντας τις απόψεις του J. Piaget (Inhelder & Piaget, 1959), μίλησε για τα τρία στάδια που χαρακτηρίζουν τις αυθόρμητες μουσικές δραστηριότητες των παιδιών: Στο 1ο στάδιο (Αισθησιοκινητικό), το μουσικό παιχνίδι έχει αισθησιοκινητικό χαρακτήρα (οι μαθητές μας ανήκουν σ' αυτό το στάδιο). Τα παιδιά ανακαλύπτουν την επίδραση που έχει η κίνηση στον ήχο ενός μουσικού οργάνου αλλά και αντίστροφα, η επίδραση που έχει η μουσική στο σώμα τους. Στο 2ο στάδιο (Συμβολικό) αποδίδονται συμβολικά νοήματα σε ήχους εκφράζοντας μέσα από την μουσική τα δικά τους συναισθήματα. Τέλος στο 3ο στάδιο (Κανόνες) τίθενται κανόνες, οπότε ο αυτοσχεδιασμός αποκτά μουσική φόρμα.

Τέλος, σύμφωνα και με τον D.Winnicott (1971) η μάθηση περνάει μέσα από το παιχνίδι. Οι μουσικές δραστηριότητες αναπτύσσονται σταδιακά προερχόμενες από τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, τον περιβάλλοντα χώρο, τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία, τη μίμηση, την καλλιέργεια της ομιλίας και την εξερεύνηση των ήχων.

Ερευνητικό ερώτημα - Υπόθεση

Κεντρικό ερώτημα στην έρευνα μας ήταν το πώς αντιδρά μια ομάδα μικρών μαθητών σε συγκεκριμένεςδραστηριότητες, όσον αφορά στη συμπεριφορά, στην εκφραστικότητά τους, στη φωνητική παραγωγή και στην ενασχόληση με τα κρουστά όργανα.

Εάν καταγράψουμε, κατηγοριοποιήσουμε και προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις αντιδράσεις των παιδιών που παρακολουθούν μαθήματα μουσικής αφύπνισης, τότε θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζοντας, παραλλάσσοντας ή ακόμα και αφαιρώντας δραστηριότητες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εργαστήρι μουσικοκινητικής αγωγής, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς (2014-2015). Σε όλα τα μαθήματα εφαρμόστηκαν εννέα προτεινόμενες πειραματικές δραστηριότητες (Πίνακας 1) και έγινε ταυτόχρονα βιντεοσκόπηση και συστηματική επιτόπια καταγραφή. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν πέντε μαθήματα με κριτήριο τη χρονική τους τοποθέτηση. Έτσι τα τρία από τα πέντε επιλεχθέντα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν τον πρώτο μήνα μαθημάτων, το τέταρτο τον επόμενο μήνα και το πέμπτο λίγο πριν το τέλος της χρονιάς. Τα μαθήματα, ήταν διάρκειας 60 λεπτών και συμμετείχαν 8 παιδιά (5 κορίτσια και τα 3 αγόρια) ηλικίας από 1 έως 3 ετών με τους συνοδούς τους (5 μαμάδες, μία γιαγιά και ένας μπαμπάς). Τις δραστηριότητες εφάρμοζε η μουσικοπαιδαγωγός του εργαστήριου ενώ η ερευνήτρια κατέγραφε τις αντιδράσεις των παιδιών. Η μουσικοπαιδαγωγός προτείνει στα παιδιά και στους συνοδούς τους τις πειραματικές δραστηριότητες. Εάν τα παιδιά επιθυμούν, μιμούνται τη μουσικοπαιδαγωγό ή τους συνοδούς όσον αφορά τον τρόπο πραγματοποίησης της κάθε δραστηριότητας. Εάν δεν έχουν διάθεση να συμμετάσχουν απλώς παρακολουθούν ενώ εάν χρειάζονται βοήθεια, καθοδηγούνται ανάλογα. Να σημειωθεί ότι στα ενδιάμεσα μαθήματα όπου δεν πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση, εφαρμοζόταν το ίδιο πρόγραμμα σύμφωνα με τη διάθεση των παιδιών, ακολουθώντας πάντα τη λογική της μουσικής αφύπνισης, με πολύ μικρές αλλαγές όπως, για παράδειγμα, να παραλειφθούν ή να τροποποιηθούν κάποιες από τις δραστηριότητες. Μεγάλη προσοχή έπρεπε να δοθεί στο να μην αντιληφθεί το παιδί ότι καταγράφουμε τις αντιδράσεις του γιατί τότε υπάρχει πιθανότητα να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Με τη μέθοδο της «παρατήρησης» αντλήθηκαν πληροφορίες και δεδομένα για τις αντιδράσεις/επιδόσεις των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 1993) και έγινε «ανάλυση περιεχομένου» για την κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση και ποσοτικοποίηση του υλικού που καταγράφηκε από τη έρευνα (Κυριαζή, 1998). Η στατιστική επεξεργασία έγινε με την χρήση προγράμματος υπολογιστικών φύλλων. Οι αντιδράσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν με παραμέτρους τη *Συμπεριφορά* (συμμετοχή στις δραστηριότητες), την *Εκφραστικότητα* (ποιοτική συμμετοχή στο

τραγούδι), τη *Φωνητική παραγωγή* (ποσοτική συμμετοχή στο τραγούδι) και την *Κινητικότητα (ανταπόκριση) στα κρουστά όργανα*.

Οι εννέα δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τη μουσικοπαιδαγωγό, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της μουσικής αφύπνισης, την ηλικιακή ομάδα που απευθυνόμαστε και τις αρχές των κλασσικών μουσικοπαιδαγωγών. Βασικοί στόχοι κατά τον σχεδιασμό τους ήταν: 1) να καλλιεργηθούν οι λειτουργίες της σκέψης, της επανάληψης σε συνδυασμό με αυτές των αισθήσεων της αφής, της ακοής και της όρασης (Jaell, 1995), 2) να αποτελέσουν ασυνείδητα πηγή και συλλογή εμπειριών κατά τη πρώτη περίοδο της βασικής ανάπτυξης (Montessori, 1992), 3) να καλλιεργηθεί η φωνή τους, σύμφωνα με το σύστημα του κινητού Ντο (μέθοδος Z. Kodaly, στο Houlahan & Tacka, 2008), 4) να συνοδεύσουν τα τραγούδια με κρουστά όργανα (μέθοδος C. Orff, στο Ματέυ, 1987, Τσαφταρίδης 1997), 5) να συνοδεύσουν τα παιγχνιδοτράγουδα και τα μουσικοκινητικά παιγνίδια με ρυθμικές κινήσεις και αυτοσχεδιασμό (μέθοδος J. Dalcroze, στο Αρζιμάνογλου, 1996), 6) να μάθουν παραδοσιακά τραγούδια μέσω των οποίων χρησιμοποιούν τη μητρικής τους γλώσσα (Suzuki, 1973), 7) να επωφεληθεί το κάθε παιδί, χαρισματικό ή όχι, μέσα από τη πρακτική των μουσικών στοιχείων (ρυθμικών, μελωδικών και αυτοσχεδιασμών), η οποία προηγείται της μετάδοσης θεωρητικών γνώσεων (Willems, 1950).

Τα τραγούδια που συνοδεύουν τις δραστηριότητες διακρίνονται σε νανουρίσματα, ταχταρίσματα, τραγούδια με κινήσεις χεριών, τραγούδια με κίνηση και χορό, τραγούδια για να την καθημερινότητα και ηχοϊστορίες. Προσφέραμε αληθινά μουσικά όργανα και όχι παιγνίδια καθώς το αυτί συνηθίζει να αναγνωρίζει την τονικότητα και την ηχητική ποιότητα.

Πίνακας 1. Συνοπτικός πίνακας των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων

Δραστηριότητες	**Περιγραφή**
1. ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ (ατομική)	Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και τραγουδούν με τη μουσικοπαιδαγωγό με χρήση μαριονέτας. Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *Καλωσορίσατε … (Στίχοι- Μουσική Α. Σλάβικ)* • *Πολλά παιδιά στην ίδια παρέα… (εμπνευσμένο από τις μεθόδους Robby & Tedddy, Yamaha, MusicEducation*)
2. ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ (ατομική)	Τα παιδιά κάθονται και τραγουδούν με τη μουσικοπαιδαγωγόσε κύκλο, με έμφαση στη σωματική κίνηση. Το 1 Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *5 δαχτυλάκια…. (Στίχοι Α. Παπαγιάννη, Μουσική Β. Ρακόπουλος).* • *Κάθε μέρα που ξυπνάω….. (C. Peters)*
3. ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ (Παιδί με αντικείμενο)	Το κάθε παιδί τραγουδάει και παίζει με τη «δική του» κούκλα. Αν υπάρχει αντίδραση από το παιδί τότε ο συνοδός τραγουδάει και παίζει μαζί του. Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *Η μικρή πουπέ (Παραδοσιακό) (la poupée: κούκλα)* • *Χοπ-χοπ-χοπ τρέχα αλογατάκι (Ελληνικό παραδοσιακό - Αγνώστου)*

4. ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ (ομαδική δραστηριότητα)	Τα παιδιά νανουρίζουν όλες τις κούκλες μαζί. Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *Νάνι μικρό παιδί (Dodo petit moineau) (Παραδοσιακό Γαλλικό)* • *Κοιμήσου αγγελούδι μου (Στίχοι Κ. Βίρβος, Μουσική Μ. Θεοδωράκης)*
5. ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ (ομαδική)	Τα παιδιά (με τη βοήθεια της μουσικοπαιδαγωγού) επεξεργάζονται μικρά κρουστά (τονικές καμπανούλες, μαράκες-αυγά, κουδουνάκια, ταμπουρίνα, μεταλλόφωνο κτλ.). Παίζουν με τα όργανα δοκιμάζοντας τα ηχητικά τους όρια και τους ήχους που μπορούν να παραχθούν. Μέσα από τα τραγούδια και το λόγο (ονόματα, μήνες, παροιμίες, αινίγματα, παιχνιδοτράγουδα, λαχνίσματα κ.ά.) δημιουργούνται επαναλαμβανόμενα ρυθμικά μοτίβα τα οποία τα παιδιά προσπαθούν να τα μιμηθούν «βιωματικά». Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *Ρίμες για κρουστά όργανα από το βιβλίο «Μουσική Α΄& Β΄ Δημοτικού (βιβλίο εκπαιδευτικού)».*
6. ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΧΩΡΟ (ομαδική)	Τα παιδιά παίζουν παιγχνιδοτράγουδα με σκοπό να ανακαλύψουν το χώρο. Παιχνιδοτράγουδα για τη δραστηριότητα: • *Τσαφ τσουφ το τρένο περνά (με ταμπουρίνα) (Παραδοσιακό ελληνικό)* • *Στα ψηλά αρχίζω (Ν. Ατέσογλου, σύστημα Orff)-με κορδέλες.*
7. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΠΟΙΗΣΗ (ομαδική)	Τα παιδιά ξετυλίγουν ένα μικρό χαλί τραγουδώντας, χωρίς τη βοήθεια των συνοδών τους. Μόλις τελειώσουν κάθονται και τραγουδούν με παλαμάκια ή μαράκες.
8. ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ (ομαδική)	Παντομίμα κινήσεων με χρήση κλασσικής μουσικής και μουσικά ακούσματα άλλων πολιτισμών και χωρών. Μουσικά ακούσματα για τη δραστηριότητα: • *Το Καρναβάλι των ζώων (C. Saint-Saens)* • *Θάλασσα (R. Korsakov)*
9. ΚΛΕΙΣΙΜΟ (ατομική)	Τα παιδιά τραγουδούν σε κύκλο. Τραγούδια για τη δραστηριότητα: • *Φεγγαράκι μου λαμπρό…(Παραδοσιακό Ελληνικό)* • *Το μάθημα ….. (P. Onrust)*

Παράμετροι / Μεταβλητές- Δείκτες

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ελέγχθηκαν οι παράμετροι:

- *Συμπεριφορά (Αντίδραση):* Διακρίνουμε τις αντιδράσεις των παιδιών στο πρόσωπο και στο σώμα τους, τη διάθεση και τα συναισθήματα που επέδειξαν κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Πίνακας 2). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η φανέρωση χαράς περιγράφεται ως η συχνότητα και η ένταση με την οποία το παιδί εκφράζει ελεύθερα τη χαρά του στο παιχνίδι˙ κάτι που συχνά παρατηρείται μέσω του χαμόγελου, του γέλιου ή ακόμα και όταν τραγουδάει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Lieberman, 1977)
- *Εκφραστικότητα*: Καταγράφουμε τις (ποιοτικές) φωνητικές αντιδράσεις και τον τρόπο που εκφράζονται με την φωνή τους (Πίνακας 3). Ο τρόπος που το παιδί θα επιλέξει ή όχι να μιμηθεί με τη φωνή του τον ενήλικα, θα αναπτύξει σταδιακά (και με την επανάληψη) μια εξελισσόμενη ικανότητα να συγκρίνει και να συνδυάζει τα

μελωδικό-ρυθμικά στοιχεία του τραγουδιού. Η διαδικασία αυτή βοηθάει στη ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Grosléziat, 2002).

- *Φωνητική παραγωγή:* Παρατηρούμε τις (ποσοτικές) φωνητικές αντιδράσεις και τη συμμετοχή στο τραγούδι (Πίνακας 4). Η αντίληψη της μελωδικο-ρυθμικής βάσης οφείλεται στη μουσική ικανότητα και στην παραγωγή των ηχητικών μηνυμάτων από το παιδί. Η φωνητική παραγωγή (la vocalité) προκύπτει από τη μίμηση μουσικών φράσεων από τον ενήλικα με τη συνοδεία σωματικών κινήσεων (Imberty, 1979).
- *Χρήση κρουστών οργάνων:* Καταγράφουμε τους τρόπους χειρισμού των οργάνων (Πίνακας 5) (Winnicott, 1971). Η διαδικασία που το παιδί παρατηρεί και προσπαθεί να μιμηθεί τον ενήλικα όταν παίζει ένα κρουστό όργανο, αποτελεί τη μίξη των διαδικασιών της επανάληψης, της μίμησης και της δημιουργίας. Το παιδί μιμείται τον ήχο που παράγεται από τον ενήλικα εκτελώντας τον όμως με μια άλλη κίνηση και με μια άλλη χρήση του οργάνου. Μέσα από την επανάληψη του τρόπου παιξίματος του οργάνου και του αντίστοιχου ηχητικού αποτελέσματος που παράγεται, επιβεβαιώνει τη διαφορετικότητα του, παραμένοντας συχνά στον ίδιο χρόνο και στυλ με αυτό του ενήλικα.

Για την αξιολόγηση των παραπάνω παραμέτρων/μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε δείκτες (Πίνακες 2, 3, 4, 5) που περιγράφουν τη διάθεση (συμπεριφορά), τον τρόπο που χειρίζονται τη φωνή και τον προφορικό λόγο (εκφραστικότητα), το πόσο χρησιμοποιούν τη φωνή και τον προφορικό λόγο (φωνητική παραγωγή) και τον τρόπο που χειρίζονται τα μουσικά όργανα (κινητικότητα στα όργανα). Επιπλέον προστέθηκε ξεχωριστά ο δείκτης *έλλειψη απόκρισης*, όταν δεν καταγράφηκε κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Οι παραπάνω παράμετροι εξετάζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους στα μαθήματα. *Επιδιωκόμενη* ή *διαφοροποιημένη* θεωρείται μια αντίδραση όταν παρατηρείται σε συχνότητα πάνω από τα μισά μαθήματα. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η πρόθεσή μας επικεντρώνεται στο να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα των πειραματικών δραστηριοτήτων και όχι να κρίνουμε τις επιδόσεις των παιδιών. Έτσι για παράδειγμα,όταν διαφοροποιημένες αντιδράσεις αρκετών παιδιών καταγράφονται συνεχώς σε μια δραστηριότητα τότε θεωρούμε ότι αυτή θα ήταν προτιμότερο να αναπροσαρμοστεί.

Τέλος, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζουμε τις *μουσικοκινητικές δραστηριότητες*, ενώ ως εξαρτημένες τις *αντιδράσεις* των παιδιών.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς στις δραστηριότητες

Αντιδράσεις	Δείκτες Αξιολόγησης Συμπεριφοράς
ΕΠΙΔΙΟΚΩΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Χαμογελαστό-Χαρούμενο*(**ΧΑ-ΧΑ**) *Ενεργητικό-Δυναμικό (***ΕΝ-ΔΥΝ***)* *Συνεργάσιμο στη διαδικασία (***ΣΥΝΕΡ***)* *Ανεξάρτητο από τον συνοδό (***ΑΝΕΞ***)* *Με πρωτοβουλίες στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων* (**ΠΡΩΤ-ΝΑΙ**)
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Λυπημένο -Σοβαρό (***ΛΥΠ-ΣΟΒ***)* *Διστακτικό ως προς τα στάδιο προσαρμογής (***ΔΙΣΤ***)* *Μη Συνεργάσιμο στη διαδικασία (***ΜΗΣΥΝΕΡ***)* *Εξαρτημένο (από τον συνοδό) (***ΕΞΑΡΤ***)* *Χωρίς Πρωτοβουλίες στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων (***ΠΡΩΤ-ΟΧΙ***)*

Πίνακας 3. Αξιολόγηση της εκφραστικότητας στις δραστηριότητες

Αντιδράσεις	Δείκτες Αξιολόγησης Εκφραστικότητας
ΕΠΙΔΙΟΚΩΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Εκφράζεται λεκτικά (π.χ. επαναλαμβάνει τους στίχους των τραγουδιών) (***ΛΟΓΟΣ***)* *Αυθόρμητο Τραγούδι (π.χ. τραγουδά δικούς του στίχους) (***ΑΥΘ-ΤΡΑΓ***)* *Μωρουδίστικη Ομιλία («χαϊδεύεται»)(***ΜΩΡ-ΟΜΙΛ***)*
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Δεν συμμετέχει στο τραγούδι - Δυσανασχετεί (***ΔΥΣΑΝ***)*

Πίνακας 4. Αξιολόγηση της φωνητικής παραγωγής στις δραστηριότητες

Αντιδράσεις	Δείκτες Αξιολόγησης Φωνητικής Παραγωγής
ΕΠΙΔΙΟΚΩΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Έντονη χρησιμοποίηση της φωνής και του λόγου (***ΠΟΛΥ**)
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Πολύ μικρή χρησιμοποίηση της φωνής και του λόγου (***ΛΙΓΟ**)
	*Μηδενική χρησιμοποίηση της φωνής και του λόγου (***ΚΑΘΟΛΟΥ**)

Η μουσικοκινητική δραστηριότητα «Επεξεργασία Οργάνων» εξετάζεται με την παράμετρο *Κινητικότητα στα Όργανα*.

Πίνακας 5. Αξιολόγηση της κινητικότητας στα μουσικά όργανα

Αντιδράσεις	Δείκτες Αξιολόγησης Κινητικότητας στα Όργανα
ΕΠΙΔΙΟΚΩΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Παρόμοιεςμε το μουσικοπαιδαγωγό αντιδράσεις στο παίξιμο* **(ΠΑΡΟΜ)**
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	*Διαφορετικέςαπό το μουσικοπαιδαγωγό αντιδράσεις στο παίξιμο* **(ΔΙΑΦ)**

Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

Οι αντιδράσεις καταγράφηκαν σε πίνακες, ενώ όπου παρατηρήσαμε παραπάνω από μία αντιδράσεις αποτυπώσαμε μία από αυτές (την πιο συχνή). Ως παράδειγμα παρατίθενται παρακάτω μόνο οι πίνακες από το πρώτο από τα πέντε μαθήματα. Οι χρωματικές ενδείξεις, ομαδοποιούν τα αποτελέσματα στις τρεις κατηγορίες: επιδιωκόμενες αντιδράσεις (πράσινο χρώμα), διαφοροποιημένες (κόκκινο χρώμα), έλλειψη απόκρισης (γκρι χρώμα).

Πίνακας 6. Αξιολόγηση Συμπεριφοράς - Παράδειγμα

Συμπεριφορά (1ο / 5ο ΜΑΘΗΜΑ)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	¨ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ"	"ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ"	"ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ"	"ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΧΩΡΟ"	"ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΠΟΙΗΣΗ"	"ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΑ"	"ΚΛΕΙΣΙΜΟ"
ΠΑΙΔΙ 1	ΧΑ-ΧΑ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΑΝΕΞ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΑΝΕΞ	ΑΝΕΞ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΛΥΠ-ΣΟΒ
ΠΑΙΔΙ 2	ΧΑ-ΧΑ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΠΡΩΤ ΝΑΙ	ΑΝΕΞ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΑΝΕΞ	ΔΙΣΤ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΧΑ-ΧΑ
ΠΑΙΔΙ 3	ΧΑ-ΧΑ	ΜΗ ΣΥΝΕΡ	ΠΡΩΤ ΝΑΙ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΙΣΤ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΥΠ-ΣΟΒ
ΠΑΙΔΙ 4	ΛΥΠ-ΣΟΒ	ΔΙΣΤ	ΔΙΣΤ	ΔΙΣΤ	ΔΙΣΤ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΑΝΕΞ	ΧΑ-ΧΑ	ΧΑ-ΧΑ
ΠΑΙΔΙ 5	ΧΑ-ΧΑ	ΧΑ-ΧΑ	ΔΙΣΤ	ΧΑ-ΧΑ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΧΑ-ΧΑ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ
ΠΑΙΔΙ 6	ΔΙΣΤ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΥΠ-ΣΟΒ	ΔΙΣΤ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΔΙΣΤ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ
ΠΑΙΔΙ 7	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΝ-ΔΥΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΞΑΡΤ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ
ΠΑΙΔΙ 8	ΧΑ-ΧΑ	ΛΥΠ-ΣΟΒ	ΠΡΩΤ ΝΑΙ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΑΝΕΞ	ΧΑ-ΧΑ	ΛΥΠ-ΣΟΒ

Πίνακας 7. Αξιολόγηση Εκφραστικότητας - Παράδειγμα

Εκφραστικότητα (1ο / 5ο ΜΑΘΗΜΑ)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	¨ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ"	"ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ"	"ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ"	"ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΧΩΡΟ"	"ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ-ΠΟΙΗΣΗ"	"ΜΟΥΣΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΑ"	"ΚΛΕΙΣΙΜΟ"
ΠΑΙΔΙ 1	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ	ΛΟΓΟΣ	ΛΟΓΟΣ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ
ΠΑΙΔΙ 2	ΔΥΣΑΝ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ
ΠΑΙΔΙ 3	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΔΥΣΑΝ	ΑΥΘ-ΤΡΑΓ	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ
ΠΑΙΔΙ 4	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ
ΠΑΙΔΙ 5	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ
ΠΑΙΔΙ 6	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΔΥΣΑΝ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ
ΠΑΙΔΙ 7	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΔΥΣΑΝ
ΠΑΙΔΙ 8	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΜΩΡ-ΟΜΙΛ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ

Πίνακας 8. Αξιολόγηση Φωνητικής Παραγωγής - Παράδειγμα

Φωνητική Παραγωγή (1ο / 5ο ΜΑΘΗΜΑ)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	¨ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ"	"ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ"	"ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ "	"ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΧΩΡΟ"	"ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ-ΠΟΙΗΣΗ"	"ΜΟΥΣΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΑ"	"ΚΛΕΙΣΙΜΟ"
ΠΑΙΔΙ 1	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ
ΠΑΙΔΙ 2	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ
ΠΑΙΔΙ 3	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ
ΠΑΙΔΙ 4	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΠΑΙΔΙ 5	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ
ΠΑΙΔΙ 6	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ	ΛΙΓΟ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ
ΠΑΙΔΙ 7	ΛΙΓΟ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΛΙΓΟ
ΠΑΙΔΙ 8	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	ΠΟΛΥ

Πίνακας 9. Αξιολόγηση της Κινητικότητας στα Όργανα - Παράδειγμα

Κινητικότητα στα Οργανα (1ο / 5ο μάθημα)		
	A	B
	ΜΕΤΑΛΛΙΚΑ	**ΞΥΛΙΝΑ ΔΕΡΜΑΤΙΝΑ**
ΠΑΙΔΙ 1	ΔΙΑΦΟΡ	ΔΙΑΦΟΡ
ΠΑΙΔΙ 2	ΠΑΡΟΜ	ΔΙΑΦΟΡ
ΠΑΙΔΙ 3	ΔΙΑΦΟΡ	ΔΙΑΦΟΡ
ΠΑΙΔΙ 4	ΠΑΡΟΜ	ΠΑΡΟΜ
ΠΑΙΔΙ 5	ΔΙΑΦΟΡ	ΔΙΑΦΟΡ
ΠΑΙΔΙ 6	ΔΙΑΦΟΡ	ΔΙΑΦΟΡ
ΠΑΙΔΙ 7	ΠΑΡΟΜ	ΠΑΡΟΜ
ΠΑΙΔΙ 8	ΠΑΡΟΜ	ΠΑΡΟΜ

Αντίστοιχα δημιουργήθηκαν και οι υπόλοιποι πίνακες για τα υπόλοιπα μαθήματα. Για κάθε έναν από τους πίνακες αυτούς, βρήκαμε τις συχνότητες Vi για τις τρεις ομαδοποιημένες κατηγορίες αντιδράσεων (Xi, i=1..3), των αθροιστικών συχνοτήτων (ΣVi, i=1..3) και των σχετικών συχνοτήτων fi, κάθε δραστηριότητας. Ως παράδειγμα παρατίθεται ο πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την παράμετρο *Συμπεριφορά* στο 1ο μάθημα. Με τον ίδιο τρόπο κατασκευάσαμε τους υπόλοιπους πίνακες.

Πίνακας 10. Παράδειγμα πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την αξιολόγηση της Συμπεριφοράς

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ 1ο / 5ο ΜΑΘΗΜΑ											
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ											
	¨ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ"	"ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ"	"ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ "	"ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ"	"ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΟ ΧΩΡΟ"	"ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ-ΠΟΙΗΣΗ"	"ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΑ"	"ΚΛΕΙΣΙΜΟ"	Αθροισμα Συχνοτήτων	Σχετική Συχνότητα
Τιμές Xi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Συχνότητα Vi (i=1..3)	Σ (v)	fi
X_1 ΕΠΙΔ/ΜΕΝΟ	5	2	3	5	6	3	3	5	2	34	47%
X_2 ΔΙΑΦ/ΜΕΝΟ	2	3	3	2	1	1	2	1	3	18	25%
X_3 ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	1	3	2	1	1	4	3	2	3	20	28%
ΑΘΡΟΙΣΜΑ (V)	8	8	8	8	8	8	8	8	8	72	100%

Τέλος, κατασκευάσαμε συγκεντρωτικούς πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων.

Πίνακας 11. Παράδειγμα συγκεντρωτικού πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την αξιολόγηση της Συμπεριφοράς

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ												
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ "ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ"												
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ												
	1ο ΜΑΘΗΜΑ		2ο ΜΑΘΗΜΑ		3ο ΜΑΘΗΜΑ		4ο ΜΑΘΗΜΑ		5ο ΜΑΘΗΜΑ		Αθροισμα Συχνοτήτων	Σχετική Συχνότητα
ΤΙΜΕΣ X_i (i=1..3)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ V_i	Σχετική Συχνότητα fi	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ V_i	Σχετική Συχνότητα fi	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ V_i	Σχετική Συχνότητα fi	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ V_i	Σχετική Συχνότητα fi	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ V_i	Σχετική Συχνότητα fi	$\sum(V_i)$	fi
ΕΠΙΔ/ΜΕΝΕΣ	5	63%	5	63%	6	75%	6	75%	7	88%	29	73%
ΔΙΑΦΟ/ΜΕΝΕΣ	2	25%	2	25%	1	13%	2	25%	1	13%	8	20%
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	1	13%	1	13%	1	13%	0	0%	0	0%	3	8%
ΑΘΡΟΙΣΜΑ (V)	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	40	100%

Με τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκαν και οι υπόλοιποι πίνακες για τις παραμέτρους *Συμπεριφορά*, *Εκφραστικότητα*, *Φωνητική Παραγωγή* και ένας ξεχωριστός για την *Κινητικότητα στα όργανα*.

Αποτελέσματα έρευνας[1]

«Καλωσόρισμα»: Η πρώτη δραστηριότητα παρουσιάζει επιδιωκόμενες αντιδράσεις στη *Συμπεριφορά* σε ποσοστό 65% στα δύο πρώτα μαθήματα. Η πορεία ανά μάθημα δείχνει ότι τα παιδιά μιμήθηκαν τον ενήλικα μετά το 3ο μάθημα, κάτι που δικαιολογείται καθώς είναι η πρώτη δραστηριότητα σε έναν καινούργιο χώρο και με ένα πρωτόγνωρο αντικείμενο. Στο 5ο μάθημα το ποσοστό των επιδιωκόμενων αντιδράσεων είναι πολύ μεγάλο (90%). Στην παράμετρο *Εκφραστικότητα* είχαμε επιδιωκόμενες αντιδράσεις (>70%) ιδίως στο δείκτη «Αυθόρμητο τραγούδι» (δηλαδή συμμετέχω με το δικό μου τρόπο και όχι απαραίτητα ακολουθώντας το ρυθμό ή τη μελωδία). Στο τελευταίο μάθημα το ποσοστό μεγαλώνει καθώς το παιδί συμμετέχει ακολουθώντας πλήρως ρυθμό και μελωδία. Όμοια και τα αποτελέσματα και στη *Φωνητική Παραγωγή*. Το τραγούδι ή αλλιώς φωνητική έκφραση είναι μια κατάσταση αρκετά περίπλοκη καθώς το παιδί για να μπορέσει να εκφραστεί με το τραγούδι χρειάζεται να νιώσει ασφάλεια και πληρότητα.

«Ανακαλύπτω το σώμα μου»: Στην παράμετρο *Συμπεριφορά*, τα ποσοστά των επιδιωκόμενων αντιδράσεων ήταν 30% (1ο και 2ομάθημα), 50% (3ο και 4ο μάθημα) και 60% (5ο μάθημα). Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει τραγούδια και παιγνίδια (τραγουδάω-κάνω κινήσεις-κάθομαι σε κύκλο-μιμούμαι-παίζω οργανάκια) και είναι αρκετά απαιτητική. Τοποθετήθηκε αμέσως μετά το «Καλωσόρισμα», καθώς τα παιδιά είναι πιο ξεκούραστα. Στις παραμέτρους *Εκφραστικότητα* και *Φωνητική παραγωγή* είχαμε 25% επιδιωκόμενες αντιδράσεις στα 3 πρώτα μαθήματα, 40% στο 3ο και 60% στο 5ο μάθημα. Στην ηλικία αυτή το να διαχειρίζονται τη φωνή τους ως εκφραστικό

[1] Για την Εκφραστικότητα και τη Φωνητική Παραγωγή, επειδή τα αποτελέσματα προσομοιάζουν παρουσιάζονται από κοινού.

μέσο απαιτεί χρόνο και σωστή προσέγγιση. Γι' αυτό παρατηρούνται μικρά ποσοστά επιδιωκόμενων αντιδράσεων που αυξάνονται (όχι εντυπωσιακά) στη συνέχεια.

«Πρωτοβουλία»: Η δραστηριότητα αυτή είχε 40% αποδοχή (1ο και 2ο μάθημα), 60% (3ο και 4ο) και 90% στο 5ο μάθημα και στις τρεις παραμέτρους. Στη δραστηριότητα αυτή αλλάζει ο «πρωταγωνιστής». Το παιδί απελευθερώνεται αφού δεν έχει πλέον τον κύριο ρόλο (η κούκλα για τα κορίτσια, το αρκουδάκι για τα αγόρια). Σημαντικό ρόλο για την ποιότητα των αντιδράσεων παίζει αν θυμούνται τη στιχουργική και μελωδικορυθμική βάση των τραγουδιών. Γι' αυτό καταγράφονται τα υψηλά ποσοστά προς το τέλος.

«Νανούρισμα»: Στην παράμετρο *Συμπεριφορά*, διακρίνουμε υψηλό ποσοστό επιδιωκόμενων αντιδράσεων από την αρχή, καθώς τα παιδιά κάνουν ανάκληση σε δικές τους προσωπικές μνήμες. Στο 1ο και 2ο μάθημα καταγράφεται 60% επιδιωκόμενων αντιδράσεων, στο 3ο και 4ο μάθημα το ποσοστό φτάνει στο 78% περίπου ενώ στο 5ο μάθημα ξεπερνά το 90%. Στην *Εκφραστικότητα* και τη *Φωνητική Παραγωγή,* τα νανουρίσματα έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιδιωκόμενων αντιδράσεων από την αρχή (65% στα τρία πρώτα μαθήματα). Τα παιδιά τραγουδούν εναλλακτικά με μεγάλη ευκολία νανουρίσματα σε ρυθμό 2/4, 3/4 και 6/8.

«Κρουστά Όργανα»: Παρατηρούνται πολύ υψηλά ποσοστά στη *Συμπεριφορά,* από τα πρώτα μαθήματα (>70%) καθώς φαίνεται να αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα από όλες τις υπόλοιπες. Στις άλλες δυο παραμέτρους καταγράφονται χαμηλά ποσοστά, λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος στην εκμάθηση των στίχων. Τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην επεξεργασία και το χειρισμό των οργάνων παρά στο να τραγουδήσουν ή να θυμηθούν στίχους. Τα κρουστά όργανα εξετάστηκαν επιπλέον με άλλους δείκτες (Πίνακας 5) θέλοντας να ανακαλύψουμε το κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να ακολουθήσουν τη δυναμική της μουσικής (piano, forte). Εκεί τα αποτελέσματα ήταν μοιρασμένα με τον δείκτη «Διαφορετικές» (από το μουσικοπαιδαγωγό) αντιδράσεις στο παίξιμο, να εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια.

«Ανακαλύπτω το Χώρο»: Η δραστηριότητα αυτή καταλήγει με υψηλά ποσοστά (95%) στην παράμετρο *Συμπεριφορά* καθώς στα πρώτα μαθήματα τα παιδιά δεν έχουν αντιληφθεί πλήρως τους κανόνες του παιγνιδιού ενώ στη συνέχεια, απελευθερώνονται. Η δραστηριότητα αυτή έχει υψηλές απαιτήσεις (στιχουργική και μελωδικορυθμική βάση των τραγουδιών, εκμάθηση σωματικών κινήσεων συνοδεία ταμπουρίνου). Γι' αυτό, εμφανίζει χαμηλά ποσοστά στα 2 πρώτα μαθήματα (25% επιδιωκόμενες αντιδράσεις στην *Εκφραστικότητα* και τη *Φωνητική Παραγωγή*), με υψηλά ποσοστά της τάξης του 75 και 95% στο 4ο και 5ο μάθημα αντίστοιχα.

«Ανεξαρτητοποίηση»: Παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά επιδιωκόμενων αντιδράσεων και στα 5 μαθήματα (δεν ξεπέρασε το 50%) και στις τρεις παραμέτρους. Οι λόγοι θα μπορούσαν να είναι ότι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή του μαθήματος, τα παιδιά αναζητούν δραστηριότητες με έντονη σωματική κίνηση. Προτείνουμε να μεταφερθεί πριν από τη δραστηριότητα «Κρουστά Όργανα».

«Μουσικοκινητική»: Εδώ τα παιδιά απελευθερώνονται, χαλαρώνουν ξεπερνώντας φόβους και ανασφάλειες. Φαίνεται να κατακτούν τον χώρο και να γίνονται κυρίαρχα παντού. Σε όλα σχεδόν τα μαθήματα το ποσοστό των επιδιωκόμενων αντιδράσεων ξεπερνά το 95%. Δεν εξετάζονται οι παράμετροι *Εκφραστικότητα* και *Φωνητική παραγωγή*, καθώς τα παιδιά δεν τραγουδούν.

«Κλείσιμο»: Στη *Συμπεριφορά*, τα ποσοστά είναι σχεδόν μοιρασμένα, με υψηλά ποσοστά στις διαφοροποιημένες αντιδράσεις (φαινομενικά παράδοξο) κάτι που όμως δικαιολογείται καθώς τα παιδιά αντιδρούν με τον δικό τους τρόπο είτε ζητώντας και άλλες δραστηριότητες είτε είναι κουρασμένα και δεν συνεργάζονται. Αυτό παρατηρείται σε όλα τα μαθήματα. Στην *Εκφραστικότητα* και στη *Φωνητική παραγωγή*, καταγράφονται επίσης διαφοροποιημένα ποσοστά αντιδράσεων εξαιτίας της αναστάτωσης που προκύπτει από τους παραπάνω λόγους.

Συμπεράσματα - Μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με επιφύλαξη γιατί, αφ' ενός τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας είναι: παρατηρώ, συγκεντρώνομαι, εσωτερικεύω, και, ενίοτε, μιμούμαι, τα οποία βέβαια αποτελούν και αυτά στάδιο μάθησης και, αφετέρου, η καταγραφή των εξωτερικευμένων (περιγραφικών) αντιδράσεων, πάνω στις οποίες βασίστηκε η παρούσα έρευνα, μπορούν εύκολα να ανατραπούν την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι διαφοροποιημένες αντιδράσεις μπορεί να οφείλονται σε πληθώρα αιτιών, όπως η μη ενεργή συμμετοχή του συνοδού, η άσχημη διάθεση του παιδιού (ή του συνοδού), η αδυναμία του μουσικοπαιδαγωγού να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία όταν χρειάζεται, ίσως ακόμα και η αναποτελεσματικότητα-πολυπλοκότητα κάποιων δραστηριοτήτων. Όσον αφορά τις επιδιωκόμενες αντιδράσεις, παρατηρήθηκαν στις περιπτώσεις που συμμετείχε η μητέρα, κυρίως ως συνοδός, στις δραστηριότητες που εμπεριέχουν κίνηση και σε αυτές που ενσωμάτωναν χρήση μεταλλικών και ξύλινων κρουστών οργάνων. Πρόσθετοι αρνητικοί παράγοντες της έρευνας είναι το μικρό στατιστικό δείγμα και οι μη ελεγχόμενες παράμετροι όπως το επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό προφίλ των συνοδών.

Ζητήματα και ερωτήματα που αναδείχθηκαν μέσα από την εφαρμογή των πειραματικών δραστηριοτήτων και μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική έρευνα είναι:

Η συγκέντρωση και η απόδοση του παιδιού φαίνεται να εξαρτάται από τη συμπεριφορά και την υποστήριξη του συνοδού. Τα παιδιά πολλές φορές «οσμίζονταν» το ενδιαφέρον (ή αντίστοιχα την αδιαφορία) του συνοδού κάτι που επηρέαζε θετικά ή αρνητικά στη συμμετοχή τους, ενώ συχνά στρέφονταν σε αυτόν ζητώντας ενθάρρυνση ώστε να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορετικές αντιδράσεις τόσο ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια όσο σε ατομικές και ομαδικές (σε κύκλο) μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

Να επισημάνουμε τέλος ότι το παιδί ερμηνεύοντας το «πραγματικό» (αυτό δηλαδή που αντιλαμβάνεται εκείνη τη στιγμή από τις κινήσεις ή το τραγούδι του ενήλικα, ενεργοποιεί τις διαδικασίες του «συνδυασμού», της «διάσπασης», της «μείωσης», της «οργάνωσης», της «επανασύνδεσης» και της «επιτάχυνσης» για να μπορέσει τελικά να δημιουργήσει τις δικές του αναφορές με το χώρο, το χρόνο και τα παιγνίδια.

Βιβλιογραφία

Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan.

Céleste, B., Delalande, F., & Dumaurier, E. (1982). *L'enfant du sonore au musical. Bibliothèque de recherche musicale.* Paris: Buchet-Chastel et Institut National de l' Audiovisuel.
Chosky, L. (1981). *The Kodaly Context.* Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. J.
Delalande, F. (1976). *Pédagogie musicale d'éveil.* Paris: Institut National de l' Audiovisuel.
Delalande, F. (2003). *La musique est un jeu d' enfant*. Paris: Buchet/Chastel.
Dereux, V. (2009). *L' Éveil corporel et musical chez l'enfant de 3 ans: vers l'accompagnement de l' instabilité.* Paris: L' Harmattan.
Gordon, E. E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children (rev. ed.)*. Chicago: GIA Publications.
Grosléziat, C. (1998). *Les Bébés et la musique, Premières sensations et créations sonores*. Toulouse: Erès.
Grosléziat, C. (2002). Jouer, chanter, sans rire et sans parler. *Spirale, 4*(24)*,* 80-87.
Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education. 1st Edition.* USA*:* Oxford University Press.
Imberty*,* M. (1979). *Entendre la musique: Sémantique psychologique de la musique.* Paris: Dunod.
Imberty, M. (1969). *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris: Klincksieck.
Inhelder, B., & Piaget, J. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires: Classifications et sériations*. Paris: Delachaux et Niestlé.
Jaell, M. (1995). *La main et la pensée musical.* Paris: Nouvelle Edition.
Lieberman, J. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
Montessori, M. (1992). *L'enfant.* Paris: Desclée de Brouwer.
Suzuki, S. (1973). *Nurtured by love: The classic approach to Talent Eduncation*. Smithtown, NY: Exposition Press.
Willems, E. (1950). *La préparation musicale des tout-petits.* Lausanne: Maurice & Pierre Foetisch.
Winnicott*,* D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education, 44*(1), 34-48.
Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical. Etude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale.* Issy-les-Moulineaux: E.A.P.
Αρζιμάνογλου-Μαντζαρλή, Λ. (1996). Οι Απαρχές της Μουσικής Dalcroze. *Ρυθμοί, 20,* 12-16.
Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Orpheus - Σ. & Μ. Νικολαΐδης.
Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα - Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*. Αθήνα: Νάκας.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τομ. 1 & 2)*. Αθήνα: Ιδίου.
Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.

Μπαμπαλή, Α. (2016). Η σημασία και ο παιδαγωγικός ρόλος των έργων για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20ου αιώνα στα νέα προγράμματα σπουδών για το υποχρεωτικό πιάνο και το πιάνο ως όργανο επιλογής στα Μουσικά Σχολεία, όπως παρουσιάζονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού. 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. 338-349). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η σημασία και ο παιδαγωγικός ρόλος των έργων για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20ου αιώνα στα νέα προγράμματα σπουδών για το υποχρεωτικό πιάνο και το πιάνο ως όργανο επιλογής στα Μουσικά Σχολεία, όπως παρουσιάζονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού

Άννα Μπαμπαλή
ΜΑΜ. Ed., Καθηγήτρια Πιάνου ΠΕ16.01,
Μουσικό Σχολείο Πειραιά
anna_babali@yahoo.co.uk

Περίληψη
Με τα νέα προγράμματα σπουδών διδασκαλίας του πιάνου ως υποχρεωτικό όργανο και ως όργανο επιλογής για τα Μουσικά Γυμνάσια της Ελλάδας, η διδασκαλία του πιάνου οριοθετείται και έτσι ανοίγει ένας νέος δρόμος για τη σπουδή αυτού του οργάνου στο Δημόσιο Μουσικό Σχολείο. Ο μαθητής εντάσσεται σε ένα από τα έξι επίπεδα που έχουν οριστεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και ειδικότερα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ο καθηγητής πιάνου βαδίζει πλέον σε συγκεκριμένα πλαίσια ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής. Στο νέο πρόγραμμα σπουδών καθώς και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού η αναφορά σε έργα Ελλήνων συνθετών για μαθητές πιάνου αποτελεί ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο. Η παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσει να παρουσιάσει την παιδαγωγική σημασία των έργων αυτών, συσχετίζοντας τους τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών με αντίστοιχα παραδείγματα από έργα Ελλήνων συνθετών με στόχο να αναδειχθεί η σημασία ένταξής τους στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Έλληνες συνθέτες 20ού αιώνα, Μουσικά Σχολεία, διδασκαλία πιάνου, οδηγός σπουδών καθηγητή πιάνου

Babali, A. (2016). The role and the pedagogical value of piano pieces by 20th century Greek composers in the new piano curricula for Music Schools, as this is referred to in the teachers' guide. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 338-349). Thessaloniki: GSME.

The role and the pedagogical value of piano pieces by 20th century Greek composers in the new piano curricula for Music Schools, as this is referred to in the teachers' guide

Anna Babali
BA (Hons) - MA Mus. Ed., Piano Teacher
Music High School of Piraeus
anna_babali@yahoo.co.uk

Abstract
Piano teaching has been framed in that way that a new path opens up for the piano studies as required study, according to the new piano curriculum for the Greek State Music Schools. According to that, the student enters at one of the six levels, as these were issued by the Ministry of Education in collaboration with the Institute for Educational Policy. The piano teacher follows the appropriate curriculum according to the students' level. The reference to pieces by 20th Century Greek Composers in the teachers' guide is a special section on its own. This paper will endeavour to present the pedagogical value of such pieces, connecting them to the cognitive areas prescribed in the new piano curriculum.

Keywords: 20th century Greek composers, Music School, piano teaching, piano teachers' guide

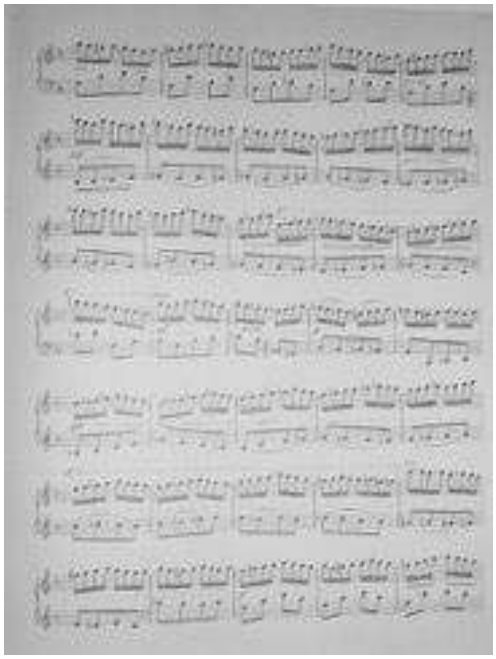
Οι Έλληνες συνθέτες του 20ού αιώνα αποτελούν ένα μεγάλο κεφάλαιο της μουσικής ιστορίας της Ελλάδας, το οποίο παραμένει αρκετά ανεκμετάλλευτο για τη μουσική διαπαιδαγώγηση των Ελλήνων μαθητών πιάνου των Μουσικών Σχολείων. Αυτό το μέρος της διδασκαλίας του πιάνου, μαζί και με άλλες πτυχές και θέματα παιδαγωγικής του πιάνου, αναπτύχθηκαν στον Οδηγό Εκπαιδευτικού, ο οποίος συντάχθηκε σε διάστημα μόλις λίγων εβδομάδων, από μια ομάδα καθηγητών μουσικής και πιάνου (κ.κ. Μαρκέα Γεωργία, Μανιτάκη Θεοδώρα, Χαρατσή Μαρία-Ιουλία και Μπαμπαλή Άννα). Εκτός, λοιπόν από τα εισαγωγικά στοιχεία, περιλαμβάνει παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών του πιάνου ως υποχρεωτικό και ως όργανο επιλογής, ενδεικτικές προτάσεις διδακτικών σεναρίων με παραδείγματα σχεδίων μαθημάτων, μεθοδολογικές επισημάνσεις, με παραδείγματα δραστηριοτήτων και συμπληρωματικό υλικό υποστήριξης, ενώ στο τέλος παρατίθενται βιβλιογραφία και πηγές.

Με αυτή την εισήγηση θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τους Οργανωτές Γνώσεων-Δεξιοτήτων-Συμπεριφορών (1. Μουσική Ανάγνωση και Τεχνική του Πιάνου, 2. Άρθρωση, Ήχος και Προσωδία, 3. Μουσική Τεχνοτροπία και ερμηνεία, 4. Σύνδεση με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες επιστήμες και τέχνες, 5. Μουσική Δημιουργικότητα και Σύμπραξη) και τους επιμέρους στόχους του μαθήματος, όπως αναγράφονται στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) (ΦΕΚ 2858/28-12-15), με κάποια πιανιστικά κομμάτια Ελλήνων συνθετών του 20ού αιώνα.

Το ρεπερτόριο που προσφέρεται από τους Έλληνες συνθέτες του 20ού αιώνα είναι αρκετά ευρύ και ποικίλο. Η ποικιλομορφία εντοπίζεται στο συνθετικό ύφος και στην τεχνική που απαιτούν τα έργα από τον ερμηνευτή. Έτσι θεωρήθηκε απαραίτητη η ένταξη ανάλογων έργων στα προτεινόμενα της ενότητας: Υποχρεωτικό Περιεχόμενο 2 (ΥΠ2): Μουσικά Έργα των Π.Σ. (ΦΕΚ 2858/ 28-12-15). Ένα από τα προτεινόμενα κομμάτια, το έργο *XVI* από τα *44 Παιδικά κομμάτια για πιάνο επάνω σε ελληνικούς χορούς* του Γ. Κωνσταντινίδη, επιλέχθηκε να ενταχθεί στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το πιάνο, ως μία αναφορά σε διδακτικό σενάριο (Μαρκέα κ.ά., 2015: 44-52).

Μπορούμε να αναφέρουμε κάποιους συνθέτες, των οποίων τα έργα διδάσκονται για πολλές δεκαετίες σε ωδεία και Μουσικές Σχολές. Τέτοιοι είναι οι Μανόλης Καλομοίρης, Γιάννης Κωνσταντινίδης, Μάριος Βάρβογλης, Γεώργιος Καζάσογλου και Γιάννης Παπαϊωάννου. Ξεκινώντας λοιπόν από τους παραπάνω συνθέτες μπορούμε να αναφερθούμε και σε μεταγενέστερους αυτών, όπως Θεόδωρος Αντωνίου, Άκης Δαούτης, Κώστας Λυγάτσικας, Δημήτρης Μαραγκόπουλος, Κώστας Νικήτας, Ιωσήφ Παπαδάτος, Καλλιόπη Τσουπάκη, Χρήστος Χατζής, Παύλος Βεντούρας, Αλέξανδρος Καλογεράς, Κωνσταντίνος Λυγνός κ.ά. που δημιούργησαν τα έργα τους τις τελευταίες δεκαετίες. Τα έργα αυτά είναι πιο σύγχρονα και μπορούν να βοηθήσουν τον καθηγητή του πιάνου να διευρύνει το ρεπερτόριο και να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών του.

Ο Μανόλης Καλομοίρης στις αρχές του 20ού αιώνα, συνειδητοποίησε την αναγκαιότητα σύνθεσης έργων για μαθητές πιάνου, για αυτό και συνέθεσε τον κύκλο του *Για τα Ελληνόπουλα* σε τρία τεύχη (τρεις σειρές). Τα έργα του αυτά είναι βασισμένα στις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες του κλασικού τρόπου σύνθεσης. Ιδιαίτερα τα κομμάτια της Δεύτερης και Τρίτης Σειράς θα μπορούσαν να διδαχθούν συμπληρωματικά με Σπουδές για πιάνο.



Εικόνα 1: Μ. Καλομοίρης, Για τα Ελληνόπουλα Σειρά Δεύτερη νο. 3

Αυτό το ύφος σύνθεσης, με στοιχεία που παραπέμπουν στην παραδοσιακή μουσική, όπως τη 2η αυξημένη, που χρησιμοποιείται σε πολλά σημεία της μελωδίας από το μ. 28 μέχρι μ. 72, σχηματίζοντας χρωματικά τετράχορδα (με απόδοση στο συγκερασμένο σύστημα) π.χ. στα μέτρα 53 & 56, ίσως προσελκύει τους μαθητές περισσότερο από άλλες πιο γνωστές σπουδές, όπως Czerny, Gurlitt κ.ά.

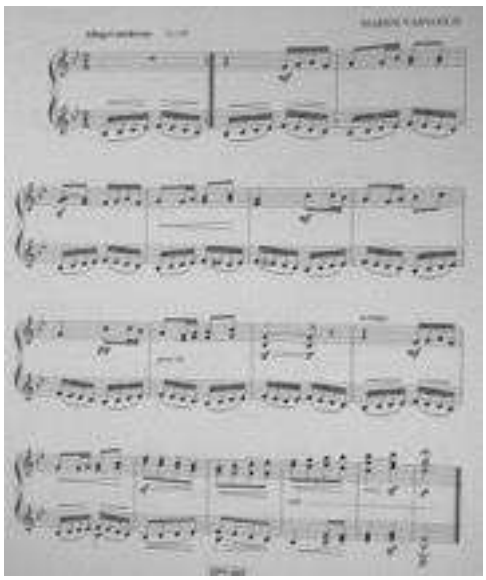
Το γεγονός ότι το ύφος της γραφής του συνθέτη είναι απλό, προσφέρει αξιόλογη βοήθεια στον καθηγητή να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του στοιχεία από πολλούς Οργανωτές Γνώσεων των Π.Σ., όπως κυρίως αυτόν, που συνδέεται με την αρμονική ανάλυση του έργου (κλίμακες, συγχορδίες, σύνδεση συγχορδιών). Πέρα από αυτό ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει την ακουστική αγωγή, μέσα στο πλαίσιο των Συμπληρωματικών Μουσικών Γνώσεων, αλλά και να προαγάγει τον αυτοσχεδιασμό, στηριζόμενος στο συνδυασμό των συγχορδιών που έχει χρησιμοποιήσει ο συνθέτης ή στις κλίμακες που κινείται το κομμάτι. Διαπιστώνουμε ακόμα ότι, ειδικά στο πιο πάνω έργο του Καλομοίρη, περιλαμβάνονται αρκετές και έντονες εναλλαγές χρωματισμού, tempo, ρυθμικών μέτρων και ρυθμικής και εκφραστικής αγωγής. Ο συνθέτης χρησιμοποιεί επίσης πολλές μετατροπίες, patterns και αναλυμένες συγχορδίες. Όλα αυτά διευρύνουν τις γνώσεις τις σχετικές με την Ευρωπαϊκή Θεωρία και Πράξη (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Στο Τρίτο τεύχος, επιπλέον, ο καθηγητής έχει την ευχέρεια να αναφερθεί στην έννοια των Παραλλαγών, του Πρελούδιου και της Φούγκας. Και στις τρεις Σειρές ο μαθητής εξασκεί την αυτονομία των χεριών, καθώς η μελωδία εναλλάσσεται από το ένα χέρι στο άλλο, ενώ το άλλο χέρι συνοδεύει. Από το έργο αυτό μόνο το πρώτο κομμάτι από την Πρώτη Σειρά είναι γραμμένο σε σύνθετο μέτρο (12/8), ενώ τα υπόλοιπα περιλαμβάνουν απλούς, συνηθισμένους ρυθμούς, οικείους στον μαθητή.

Ο Μάριος Βάρβογλης, στο έργο του *Παιδικά κομμάτια για πιάνο* έχει επηρεαστεί ως προς τον τρόπο σύνθεσης από τη Γαλλική Μουσική Σχολή των αρχών του 20ού αιώνα, για αυτό και όποια μουσικά στοιχεία, που παραπέμπουν σε ελληνική

(παραδοσιακή, λαϊκή) μουσική, χρησιμοποιούνται ως «εξωτικιστικά» (exoticism). Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν την κύρια πηγή έμπνευσης για τον συνθέτη, αλλά απλά είναι κάποιες «πινελιές» στο «μουσικό του πίνακα». Ακολουθεί και αυτός τη φιλοσοφία του ζωγράφου φίλου του Μοντιλιάνι. Θα μπορούσε λοιπόν ο καθηγητής να τα συσχετίσει με το μάθημα των Καλλιτεχνικών, καθώς και με τη Γαλλική γλώσσα και φυσικά ο μαθητής να ερευνήσει και να ανακαλύψει περισσότερα στοιχεία για τους Γάλλους συνθέτες αυτής της εποχής, μέσα από ανάλογη εργασία. Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν μια πολύ καλή εισαγωγή στους Γάλλους συνθέτες και σε όποια μεταγενέστερη διδασκαλία έργων, π.χ. του Debussy (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Από μουσικής άποψης, τα *Παιδικά κομμάτια για πιάνο*, χαρακτηρίζονται σαν μινιατούρες, απλές στην τεχνική τους, που έχουν τη δυνατότητα να εξασκούν την ανεξαρτησία των χεριών και να εισάγουν τον μαθητή σε διάφορες φόρμες και είδη σύνθεσης (κανόνας, πρελούδιο, φούγκα, Berceuse) και χορούς (βάλς, gavotte). Μόνο ένα κομμάτι μπορεί να έχει ύφος σπουδής, αυτό με τον τίτλο *Grande étude transcendante sur l' air "j' ai du bon tabac" pour ennuyer les voisins*.



Εικόνα 2: Μάριος Βάρβογλης Παιδικά κομμάτια για πιάνο

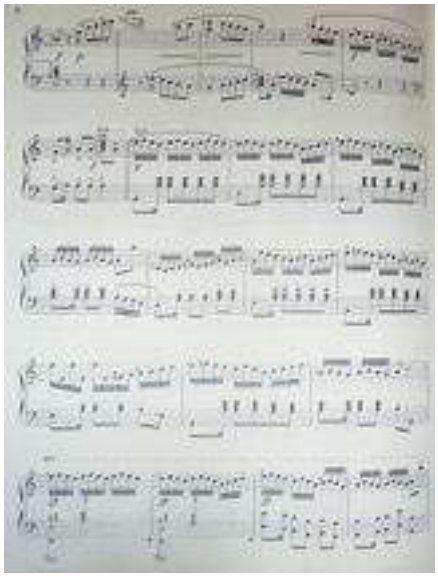
Τα υπόλοιπα κομμάτια έχουν το κάθε ένα διαφορετικό χρώμα και αισθητικό χαρακτήρα. Το σημαντικό σε αυτές τις συνθέσεις για το μαθητή και τον καθηγητή βρίσκεται στο ότι είναι σύντομες, περιλαμβάνουν πολλές αλλοιώσεις, κάποια μέρη τους κινούνται σε περισσότερες από δύο φωνές, χρησιμοποιούν το σύνθετο μέτρο 6/8 και έχουν ενδιαφέρουσες τονικότητες και αρμονίες, όπως και παράλληλες 9ες και 13ες. Παράλληλα, εξασκούνται τα δάχτυλα ώστε να είναι ανεξάρτητα και ιδιαίτερα ενδυναμώνεται το πέμπτο δάκτυλο του δεξιού χεριού που στηρίζει τη μελωδία. Συγχρόνως ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει το ύφος του γαλλικού μουσικού Ιμπρεσιονισμού των αρχών του 20ού αιώνα. Επιπλέον προσφέρονται για αρμονική ανάλυση ανώτερου επιπέδου. Τέτοιου ύφους έργα συμβάλλουν και στη βελτίωση της εκ πρώτης όψεως ανάγνωσης για προχωρημένους μαθητές (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Ένα σπουδαίο κεφάλαιο του πιανιστικού ρεπερτορίου για μαθητές αποτελούν τα *44 Παιδικά κομμάτια για πιάνο επάνω σε ελληνικούς χορούς* του Γιάννη Κωνσταντινίδη. Είναι κομμάτια για μαθητευόμενους πιανίστες περιλαμβανόμενα σε τρία τετράδια, ξεκινώντας με πιο απλά κομμάτια, στο Τετράδιο Α΄, και προχωρώντας σε πιο απαιτητικά, στο Τετράδιο Γ΄. Το ιδιαίτερο και μοναδικό στοιχείο των κομματιών αυτών είναι ότι βασίζονται σε συγκεκριμένα παραδοσιακά τραγούδια από διάφορες συλλογές, που ο ίδιος ο συνθέτης αναφέρει στις εκδόσεις του έργου. Ο Κωνσταντινίδης σέβεται την αρχική γνήσια μελωδία, χωρίς να αλλοιώνει το αυθεντικό της άκουσμα, την αναπλάθει αντιστικτικά, επιδιώκοντας να επιτύχει ένα ηχητικό αποτέλεσμα που μιμείται το άκουσμα των οργανοπαιχτών μιας παραδοσιακής κομπανίας ή ζυγιάς. Ο μαθητής εξοικειώνεται με τα ασύμμετρα μέτρα (ή μικτά) της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (7/8, 5/8) καθώς και με το σύνθετο μέτρο των 6/8 (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Η μορφή της σύνθεσής τους διευκολύνει τον μαθητή να αποκτήσει αυτονομία χεριών, εξασκώντας και την ανεξαρτησία των δακτύλων, επειδή κάθε χέρι μπορεί να παίζει δύο φωνές. Τα κομμάτια αυτά, καθώς και όλα τα έργα για πιάνο του Γιάννη Κωνσταντινίδη, όπως η *Σονατίνα σε κρητικούς λαϊκούς σκοπούς* και τα *22 Τραγούδια και χοροί της Δωδεκανήσου*, δίνουν την ανάλογη βάση για τροπική ανάλυση και έτσι αποτελούν το καταλληλότερο υλικό για τη διδασκαλία των Δυτικών Εκκλησιαστικών τρόπων μέσα από το μάθημα του πιάνου. Η τεχνική της μίμησης στις συνθέσεις, όπως και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα προσφέρουν το κατάλληλο έδαφος για ασκήσεις ανάπτυξης ακουστικών δεξιοτήτων και για μορφολογική ανάλυση (Μαρκέα κ.ά., 2015: 44-52).

Ο συνδυασμός Ευρωπαϊκής μουσικής με παραδοσιακά τραγούδια μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τον μαθητή για ενασχόληση και με τα δύο είδη μουσικής (Ευρωπαϊκής και Ελληνικής παραδοσιακής). Γενικότερα προσφέρουν πλούσιο υπόβαθρο για διαθεματική προσέγγιση και σύνδεση του μαθήματος του πιάνου με την Ιστορία της Μουσικής, με το μάθημα της Παραδοσιακής Μουσικής Θεωρίας και Πράξης, την Αρμονία, την Ευρωπαϊκή Θεωρία και Πράξη, με την Μουσική Ακρόαση, καθώς και με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Φυσική Αγωγή, Φιλολογικά μαθήματα, Καλλιτεχνικά, Μουσική Τεχνολογία και Πληροφορική, Μουσικά Σύνολα, άλλα μουσικά όργανα), αφού ο καθηγητής του πιάνου μπορεί να συνεργαστεί με τις αντίστοιχες ειδικότητες του σχολείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύνδεσή του με το μάθημα της Μορφολογίας και της Ανάλυσης μουσικού κειμένου, μέσω των οποίων μπορεί να αναδειχθεί ο αποτελεσματικός τρόπος απόδοσης της παραδοσιακής μουσικής στο συγκερασμένο δυτικοευρωπαϊκό σύστημα. Έτσι, μπορεί να αναδειχθεί η υφολογική και μορφολογική αποτύπωση των στοιχείων της παραδοσιακής μουσικής, όπως έλλειψη θεματικής ανάπτυξης, χρήση επερείσεων αντί μικροδιαστημάτων κ.ά.

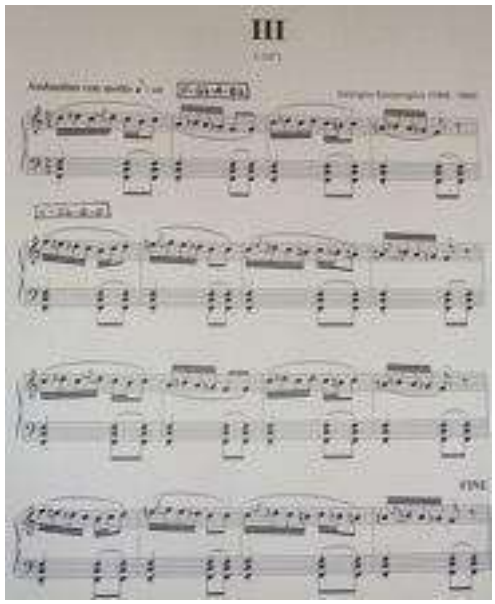
Εναλλακτική επιλογή για μαθητές που επιθυμούν το άκουσμα της παραδοσιακής μελωδίας επεξεργασμένης για συγκερασμένο όργανο, όπως το πιάνο, ενώ συγχρόνως δεν αποδίδουν ανάλογα σε σπουδές τεχνικής, όπως του Czerny, είναι όμως καταρτισμένοι στην αρμονία και επιθυμούν την ενδυνάμωση της δεξιοτεχνίας τους, είναι το *Ελληνικό Τρίπτυχο* για πιάνο του Διονύσιου Βισβάρδη.



Εικόνα 3: Διονύσιος Βισβάρδης, Ελληνικό Τρίπτυχο - Ο Αετός

Τα κομμάτια αυτά, εκτός από ανάπτυξη της δεξιοτεχνίας του μαθητή, παρέχουν ένα πολύ εύφορο έδαφος για αρμονική ανάλυση που συνδυάζει γνώσεις της Ευρωπαϊκής θεωρίας και πράξης αλλά και της θεωρίας της παραδοσιακής μουσικής. Ο καθηγητής μπορεί να τους διδάξει την αντιστοιχία των ελάσσονων κλιμάκων με τους βυζαντινούς ήχους της παραδοσιακής μουσικής, προσαρμοσμένους βέβαια σε συγκερασμένο σύστημα (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Μια σειρά με μουσικά κομμάτια για αρχάριους μαθητές πιάνου, που είναι βαθιά επηρεασμένα από στοιχεία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, είναι οι *Ελληνικοί Χοροί* για πιάνο του Γεώργιου Καζάσογλου. Τα κομμάτια αυτά δίδονται κυρίως σε μαθητές του επιπέδου 1 ως 3 του ΥΠ και επιπέδου 1 & 2 στο πιάνο ως όργανο επιλογής. Όπως τα προηγούμενα έργα, έτσι και αυτά μπορούν να συνδυάσουν τη διδασκαλία των ελάσσονων κλιμάκων με την συγκερασμένη εκδοχή των Βυζαντινών ήχων και ελληνικών τρόπων.



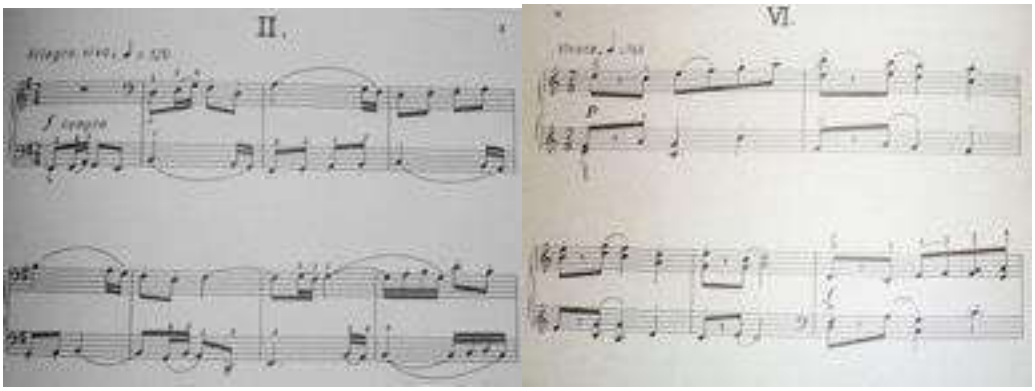
Εικόνα 4: Γεώργιος Καζάσογλου, Ελληνικοί Χοροί- ΙΙΙ

Οι μελωδίες είναι δημοτικοφανείς, χωρίς να είναι αυθεντικές. Είναι ευχάριστες, κατανοητές και απομνημονεύονται εύκολα. Είναι εναρμονισμένες με απλή διαδοχή διαστημάτων που γίνεται αντιληπτή από τους αρχάριους και αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία των συγχορδιών της I, IV, V και V μεθ' εβδόμης. Οι μαθητές εξοικειώνονται από το αρχάριο στάδιο με τους ασύμμετρους ρυθμούς, ενώ οι επερείσεις και τα στολίδια που μιμούνται την παραδοσιακή φωνή ενδυναμώνουν τα δάκτυλα. Τα κομμάτια αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, ώστε να αναπτυχθούν οι ακουστικές ικανότητες του μαθητή, επειδή έχουν απλή φόρμα, μικρή έκταση της μελωδίας και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Κάποια από αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σαν κομμάτια για την εξάσκηση της εκ πρώτης όψεως ανάγνωσης (primavista) στο επίπεδο 6 (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Μια σημαντική μουσική παρακαταθήκη αποτελούν τα έργα του Γιάννη Παπαϊωάννου: *6 Μινιατούρες, Κομμάτια για Πιάνο* & *14 Παιδικά Πορτραίτα, Σουΐτα για πιάνο*. Οι *6 Μινιατούρες* αφορούν αρχάριους μαθητές. Είναι από τα λίγα έργα Ελλήνων συνθετών του 20ού αιώνα για αρχάριους, γραμμένο στο κλειδί του Σολ και στα δύο χέρια. Παρόλα αυτά πρέπει να έχει προηγηθεί εξοικείωση του μαθητή με τις νότες στο αριστερό χέρι στο κλειδί του Φα με ανάλογου ύφους ρεπερτόριο, όπως για παράδειγμα τα προαναφερθέντα έργα του Καζάσογλου. Ο Παπαϊωάννου δίνει μια απλή μορφή κομματιών με χρήση κοντινών μεταξύ τους φθόγγων, μέσα από την οποία ο μαθητής μπορεί να εξοικειωθεί με βασικές έννοιες έκφρασης όπως legato-staccato, portato, και διάφορα σημεία χρωματισμού, να βελτιώσει την τεχνική του και να κατανοήσει τη σημασία της συνομιλίας των χεριών.

Τα *14 Παιδικά Πορτραίτα, Σουΐτα για πιάνο* βρίσκονται σε επόμενο βαθμό δυσκολίας από τα παραπάνω έργα του ίδιου συνθέτη. Είναι μικρά και περιεκτικά σε μουσικά στοιχεία με απλή φόρμα και με ένα διαφορετικό στοιχείο σε κάθε κομμάτι που βοηθά στην πρόοδο του μαθητή. Τεχνικά βοηθούν τον μαθητή να εξοικειωθεί με μεγάλο μέρος των πλήκτρων, να εξασκήσει το portato και το legato σε συνδυασμό με staccato, να εξοικειωθεί με τις αλλοιώσεις και τα σημεία έκφρασης και να εξασκηθεί σε πολυπλοκότερα ρυθμικά μοτίβα, καθώς και στην εναλλαγή του κλειδιού και στο αριστερό και στο δεξί χέρι. Εκτός αυτών εξοικειώνεται με την συνδιαλλαγή των χεριών και τα τρίηχα, όταν παίζονται με δέκατα έκτα ή με όγδοα, αποκτώντας έτσι περισσότερη αυτονομία χεριών και δαχτύλων. Οι διάφωνες συγχορδίες και τα πιο ιδιαίτερα διαστήματα που χρησιμοποιεί ο συνθέτης σε αυτά τα κομμάτια μπορούν να ωφελήσουν τον μαθητή να εξασκηθεί σε αντίστοιχες έννοιες της Θεωρίας και Πράξης της Ευρωπαϊκής Μουσικής.

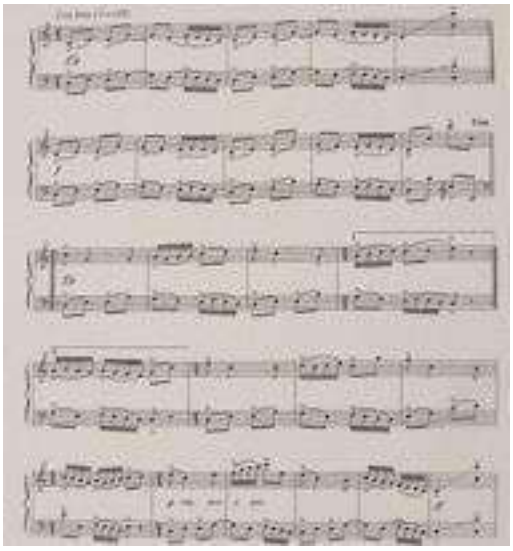
Κάποια από τα *14 Παιδικά Πορτραίτα, Σουΐτα για πιάνο*, όπως τα *VII*, *IX*, *XI* και *XIV*, που έχουν συγκεκριμένη χαρακτηριστική μελωδία, που ακούγεται είτε στο δεξί είτε στο αριστερό χέρι, μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλο υλικό για μελωδικό αυτοσχεδιασμό ή τη βάση για αυτοσχεδιασμό σε ostinato ή και μιας αρμονικής ακολουθίας. Αντίστοιχα, τα κομμάτια *II* και *VI* έχουν τις κατάλληλες ρυθμικές κανονικότητες επάνω στις οποίες ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς.



Εικόνες 5 & 6: Γ. Παπαϊωάνννου, 14 Παιδικά Πορτραίτα, Σουΐτα για πιάνο- II &VI

Αναφέρουμε επίσης ότι όσα κομμάτια κινούνται σε φωνές, όπως τα παραπάνω Παιδικά κομμάτια, καθώς και του Γ. Κωνσταντινίδη και του Γ. Καζάσογλου, αποτελούν υποστηρικτικό υλικό για τον συσχετισμό του πιάνουμε άλλα μουσικά όργανα, καθώς μπορούν διάφορα όργανα της οικογένειας των εγχόρδων, πνευστών, κρουστών ή και παραδοσιακών οργάνων να αποδώσουν κάθε μια από τις φωνές στις οποίες κινούνται τα κομμάτια, δημιουργώντας σύμπραξη οργάνων (Οργανωτής νο. 5).

Για μαθητές επιπέδου 5 & 6 αντιστοιχεί και το έργο του Θεόδωρου Αντωνίου *Sieben rhythmische Tanze*, που κρατά στοιχεία από την παραδοσιακή μουσική, όπως ρυθμό, περιορισμένη έκταση της βασικής μελωδίας κ.ά. Κάθε ένας χορός έχει διαφορετικό διδακτικό περιεχόμενο αλλά και βαθμό δυσκολίας για τον μαθητή, έτσι ώστε ο καθηγητής να μπορεί να συνδυάσει πολλούς οργανωτές γνώσεων-Δεξιοτήτων & Συμπεριφορών, ιδιαίτερα όταν ο μαθητής έχει όργανο επιλογής το πιάνο.



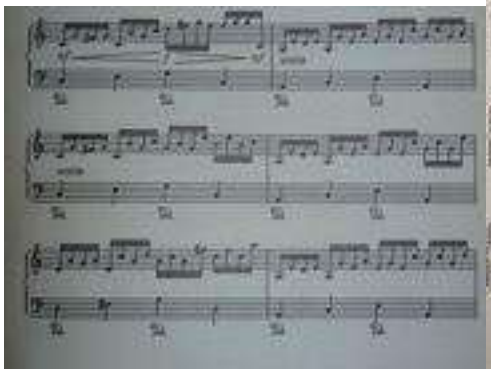
Εικόνα 7: Θ. Αντωνίου Sieben Rhythmische Tanze no.1

Το ρεπερτόριο με έργα για πιάνο, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει να επιδείξει ένα αρκετά πλούσιο υλικό από αξιόλογους Έλληνες συνθέτες, των οποίων τα έργα αξίζει να διδάσκονται στους μαθητές των Μουσικών Σχολείων, γιατί παρουσιάζουν ποικιλομορφία και συνθετική διαφορετικότητα παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη. Μια τέτοια συλλογή, έργα της οποίας αναφέρονται ως προτεινόμενα στα νέα

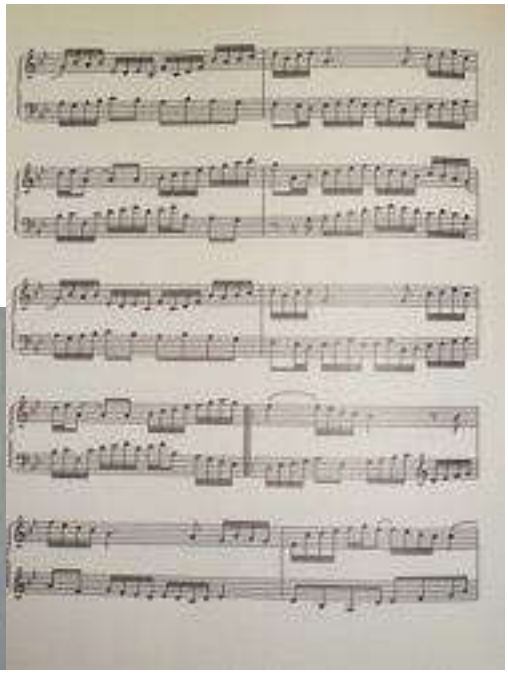
προγράμματα σπουδών του υποχρεωτικού πιάνου και του πιάνου ως όργανο επιλογής, είναι τα *Παιδικά κομμάτια για πιάνο πάνω σε Κυκλαδίτικα θέματα* από τον Ελληνικό Μουσικό Κύκλο (Εκδ. Φ. Νάκας, 1988). Η παιδαγωγική σημασία της Συλλογής αυτής βρίσκεται στη διαφορετικότητα του συνθετικού ύφους και της τεχνοτροπίας του κάθε πιανιστικού έργου. Ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το κατάλληλο κομμάτι ανάλογα με τα στοιχεία που επιθυμεί να διδάξει στον μαθητή.

Αν ο καθηγητής επιδιώκει να αλλάξει το συνηθισμένο τονικό ύφος σύνθεσης και να διδάξει ατονικότητα πρέπει να προτιμήσει τα πιανιστικά έργα των Κώστα Νικήτα *Εν κινήσει...* και Δημήτρη Μαραγκόπουλου *Ο Διόνυσος και οι Πειρατές - Το ταξίδι από την Ικαρία στη Νάξο* από την παραπάνω συλλογή. Και τα δύο προαναφερόμενα κομμάτια εξασκούν τον μαθητή στην εναλλαγή από τρίηχο σε όγδοα ή δέκατα έκτα εξοικειώνοντάς τον με ποικίλα ρυθμικά μοτίβα. Η εναλλαγή των ρυθμικών κανονικοτήτων, ιδιαίτερα στο έργο του Δ. Μαραγκόπουλου, αποτελεί ιδανική πηγή για ρυθμικό αλλά και μελωδικό αυτοσχεδιασμό. Τεχνικά το κομμάτι αυτό βασίζεται στην αυτονομία των χεριών, που άλλοτε παίζουν τριακοστά δεύτερα, άλλοτε το αριστερό κινείται σε τρίηχα, ενώ το δεξί παίζει συνεχόμενη τρίλλια και, σε άλλες περιπτώσεις, και τα δύο χέρια παίζουν τρίηχα. Τέτοιου είδους κομμάτια αποτελούν εξαιρετική πηγή για συνδυασμό του μαθήματος του πιάνου με την αρμονία και την ανάλυση σε προχωρημένο επίπεδο (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Τα κομμάτια του Άκη Δαούτη *Κυκλαδίτικο Πρωϊνό* και του Χρήστου Χατζή *Εναλλασσόμενες Εναρμονίσεις για Πληκτροφόρο όργανο*, από την ίδια συλλογή κομματιών για πιάνο, προσφέρουν εξάσκηση της δεξιοτεχνίας τέτοια ώστε να μπορούν να αντικαταστήσουν ευχάριστα σπουδές αντίστοιχου επιπέδου, ενώ το δεύτερο, να μπορεί διδαχθεί παράλληλα και με κομμάτια αντιστικτικού ύφους του επιπέδου 5 & 6.



Εικόνα 8:
Άκη Δαούτη Κυκλαδίτικο Πρωϊνό



Εικόνα 9:
Χρήστου Χατζή Εναλλασσόμενες Εναρμονίσεις για Πληκτροφόρο όργανο

Ειδικά οι «Εναλλασόμενες εναρμονίσεις για πληκτροφόρο όργανο», που βασίζονται στο δημοτικό τραγούδι «Μεσ' του Αιγαίου τα νερά», μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συνδυασμό του μαθήματος του πιάνου με την Αρμονία, την Ευρωπαϊκή Θεωρία και Πράξη και την Ανάλυση, αφού ξεκινά σε μονοφωνικό τροπικό θέμα, με την κύρια μελωδία να εναρμονίζεται με μια συνεχώς εξελισσόμενη συνοδεία αντιστικτικού χαρακτήρα, για να τελειώσει σε μάλλον μπαρόκ κατάληξη.

Για μαθητές και καθηγητές που αναζητούν τις σύγχρονες τάσεις σύνθεσης, οι οποίες βασίζονται σε προχωρημένες αρμονίες με διάφωνες συγχορδίες, υπάρχουν αρκετές επιλογές, όπως των Ιωσήφ Παπαδάτου *Μονοπάτι του πανιού*, Κωνσταντίνου Λυγνού, *Πρελούδια και χοροί, Μαθητικά κομμάτια για πιάνο*, καθώς και του Αλέξανδρου Καλογερά, *Μικροί Ερωδιοί* (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Οι *Μικροί Ερωδιοί* είναι μία συλλογή από είκοσι κομμάτια για πιάνο που προορίζονται για μαθητές όλων των επιπέδων, όπως προσδιορίζονται στα νέα Π.Σ. Υ.Π. και Π.Ε. Στόχος τους είναι να γνωρίσουν οι μαθητές από πολύ νωρίς τα ποικίλα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στον εικοστό αιώνα. Για αυτό κάθε ένα βασίζεται σε κάποια από τις πολυάριθμες τεχνικές σύνθεσης που χρησιμοποιήθηκαν στον 20ό αιώνα, όσον αφορά στην επιλογή και επεξεργασία του μελωδικού και αρμονικού υλικού. Αυτά καλύπτουν κομμάτια βασισμένα στον παραδοσιακό μείζονα ή ελάσσονα τρόπο, στην πεντατονική, εξατονική και οκτατονική κλίμακα, στο δώριο, φρύγιο ή άλλο παρόμοιο τρόπο, σε δωδεκαφθογγική σειρά, ή σε άλλα σύνολα φθόγγων. Αρμονικά αποφεύγονται οι συγχορδίες με τρίτες, οι οποίες αντικαθίστανται από συγχορδίες με τέταρτες, δεύτερες, αυξημένες τέταρτες, οστινάτι και συγχορδίες που προκύπτουν από τη συνήχηση φθόγγων της μελωδίας ή τη χρήση άλλων τροπικών ή σειραϊκών τεχνικών. Εμφανίζονται κυρίως μέτρα των 2/4, 3/4 και 4/4, καθώς και τα ασύμμετρα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής των 5/8, 7/8 και 9/8 (ΙΕΠ, 2015: 120-126).

Εναλλακτικά προτείνεται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού *Το προετοιμασμένο πιάνο για μικρούς πιανίστες, α) Παιχνίδι για 4 παίχτες, β) Εμβατήριο για 4 χέρια*, του Παύλου Βεντούρα. Ο συνθέτης μέσα από αυτά τα κομμάτια γνωρίζει στους νέους πιανίστες την τεχνική του προετοιμασμένου πιάνου παρέχοντάς τους την ευκαιρία να γνωρίσουν τις άπειρες δυνατότητες παραγωγής ηχοχρωμάτων που παρέχει το πιάνο μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο. Η τεχνική αυτή προβλέπει την τοποθέτηση διάφορων αντικειμένων ανάμεσα στις χορδές του πιάνου (χάρτινα, μεταλλικά, πλαστικά κλπ.), με αποτέλεσμα να προκύπτουν νέα πρωτόγνωρα ηχοχρώματα, ή την απευθείας κρούση των χορδών αυτού. Όλα αυτά βέβαια αποτελούν πολύ πρωτοποριακές ιδέες λειτουργίας και διδασκαλίας του πιάνου (Μαρκέα κ.ά., 2015: 120-126).

Με τα παραπάνω στοιχεία έγινε μια απλή αναφορά στα περισσότερα έργα για πιάνο Ελλήνων Συνθετών του 20ου αιώνα, που αναφέρονται στα νέα Π.Σ. για πιάνο ως υποχρεωτικό και ως όργανο επιλογής και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τα Μουσικά Σχολεία και περιγράφηκε συνοπτικά η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών σε σχέση με τους Οργανωτές Γνώσεων, την στοχοθεσία και τις λοιπές δραστηριότητες. Αναμφισβήτητα, τα παραπάνω δεν καλύπτουν το πλούσιο υλικό μουσικών έργων Ελλήνων συνθετών, που είναι κατάλληλα για διδασκαλία πιάνου σε μαθητή Μουσικού Σχολείου. Κάθε ένα από τα προαναφερθέντα κομμάτια μπορεί να αποτελέσει μοναδική περίπτωση για διδασκαλία και μουσική δημιουργικότητα. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές του «Νέου Σχολείου» εξασφαλίζεται η διαθεματικότητα στη διδασκαλία του πιάνου μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός Μουσικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνικός Μουσικός Κύκλος. (1988). *Παιδικά κομμάτια για πιάνο πάνω σε κυκλαδίτικα θέματα: Ένα μουσικό καλειδοσκόπιο γραμμένο από 21 Έλληνες συνθέτες.* Αθήνα: Εκδόσεις Φίλιππος Νάκας.

Μαρκέα, Γ., Μανιτάκη, Θ., Χαρατσή, Μ. Ι., & Μπαμπαλή, Α. (2015). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πιάνο (Υποχρεωτικό πιάνο και πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής) του θεματικού πεδίου: Μουσικά όργανα Γυμνασίου (πιάνο) Μουσικών Σχολείων.* Αθήνα: ΙΕΠ (υπό δημοσίευση).

Τσούγκρας, Κ. (2007). Τα 44 Παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη ως μοντέλο για μια εκπαιδευτική Συνθετική Προσέγγιση του ύφους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής. *Πρακτικά Συνέδριου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 66-78.

Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., & Ραφτάκης, Σ. (ΦΕΚ 2858/ 28-12-15). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου «Μουσικά Όργανα» σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων, Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Οικονόμου, Ι., & Αγγελίδου, Ε. (2016). Πολυμεσική εφαρμογή γραφικής παρτιτούρας για παιδιά προσχολικής ηλικίας «Ο Λίνος». 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. 350-360).
Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Πολυμεσική εφαρμογή γραφικής παρτιτούρας για παιδιά προσχολικής ηλικίας «Ο Λίνος»

Ιωάννης Οικονόμου
Σχεδιαστής οπτικής επικοινωνίας
fadomlord@gmail.com

Ευδοξία Αγγελίδου
Εκπαιδευτικός μουσικής
metapandwra@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της δημιουργίας και η λειτουργία της πολυμεσικής εφαρμογής "Ο Λίνος" που σκοπό έχει την εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη μουσική σημειογραφία μέσα από τη χρήση της γραφικής παρτιτούρας. Με βάση τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική αγωγή και τα αποτελέσματα των ερευνών γύρω από τις επινοημένες σημειογραφίες, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες εικονικών αναπαραστάσεων που σκοπό έχουν να εξοικειώνουν τα νήπια με τις ιδιότητες του ήχου και να αναπτύσσουν τις μουσικές τους δεξιότητες σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης και παιχνιδιού. Οι τεχνικές απαιτήσεις για τη λειτουργία της εφαρμογής διατηρήθηκαν απλές, όπως και ο τρόπος χειρισμού της, ώστε να μην απαιτούνται επιπλέον μουσικές ή τεχνικές ικανότητες από τον χρήστη. Ο σχεδιασμός των οθονών και των δραστηριοτήτων έγινε με βάση την αισθητική της παιδικής εικονογράφησης, ώστε να είναι δυνατό να αναπαραχθεί από τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: πολυμεσική εφαρμογή, γραφική παρτιτούρα, προσχολική αγωγή, μουσική σημειογραφία

Oikonomou, I., & Angelidou, E. (2016). "Linus": A multimedia application of graphical score for preschool Children. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 350-360). Thessaloniki: GSME.

"Linus": A multimedia application of graphical score for preschool Children

Ioannis Oikonomou
Visual Communication Designer
fadomlord@gmail.com

Eudoxia Angelidou
Music Educator
metapandwra@gmail.com

Abstract
This paper describes the theoretical framework for the creation and the operation of the multimedia application "Linus", which aims to familiarize preschool children with the music notation through the use of graphic score. Based on the pedagogical principles underling the teaching of music in preschool education and the results of investigations on invented notations, virtual representations activities were designed that aimed to familiarize preschoolers with the sound properties and to develop their musical skills in a multimedia learning environment and game. The technical requirements for the application's operation were designed to be simple, and so were the operating modes, so as it is not require additional musical or technical capabilities of the user. The design of the application and the activities were based according to the aesthetics of children's illustrations, so as to be able to reproduce them.

Keywords: multimedia application, graphic score, preschool education, musical notation

Εισαγωγή

Στην παγκόσμια αγορά έχει δημιουργηθεί και κυκλοφορήσει πλήθος από εφαρμογές που εξοικειώνουν τους μαθητές με τις μουσικές έννοιες, για χρήση σε προσωπικούς υπολογιστές και ταμπλέτες. Αυτές οι εφαρμογές άλλοτε στοχεύουν στην εκπαίδευση και άλλοτε στην ψυχαγωγία παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και ως επί το πλείστον ασχολούνται με την εκτέλεση δραστηριοτήτων χαμηλής δεξιότητας. Αυτός είναι και ο λόγος που οι απόψεις για τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση κινούνται από τις πολύ θετικές, όπως ο Ziajka (1983) που υποστηρίζει πως η χρήση τους προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες στην εκπαίδευση, έως πολύ αρνητικές που αφορούν στην έλλειψη κοινωνικοποίησης των μαθητών (Heller & Martin, 1982). Η ελληνική αγορά χρησιμοποιεί εφαρμογές του εξωτερικού ή σε σπάνιες περιπτώσεις τις μεταφράζει αυτούσιες, με αποτέλεσμα το περιεχόμενό τους να μην ανταποκρίνεται στην κουλτούρα και στις ανάγκες των μαθητών.

Το «νέο σχολείο» είναι το σχολείο που εφαρμόζει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και αυτό στο μέλλον πρόκειται να επεκταθεί ακόμη περισσότερο καθώς αυτές κάνουν το μάθημα περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές (Yu et al., 2010). Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση κατάφεραν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που ισχύει στις παραδοσιακές τάξεις (Σύψας, Λέκκα & Παγγέ, 2013). Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν έχουν ακόμη τα απαιτούμενα εργαλεία στα χέρια τους για να οργανώσουν ένα μάθημα με νέες τεχνολογίες.

Το ηλεκτρονικό παιχνίδι επίσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών και μέρος της γενικότερης εκπαίδευσης των νέων. Σε αυτό έχει συμβάλει τόσο η απομάκρυνση των παιδιών από τις πλατείες και τα πάρκα, όσο και η αυξανόμενη χρήση του προσωπικού υπολογιστή. Οι μαθητές πλέον χειρίζονται με άνεση υπολογιστές και ταμπλέτες και αποτελούν σημαντικό μέρος της αντίστοιχης αγοράς.

Στην σύγχρονη παιδαγωγική η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας εντάσσεται ήδη από την προσχολική ηλικία με την μορφή της γραφικής παρτιτούρας (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου). Η κατανόηση όμως των μουσικών εννοιών μπορεί να εκφραστεί από τα παιδιά μεταξύ άλλων μέσω της κίνησης ή μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις. Από έρευνες στον τομέα της μουσικής αναπαράστασης προέκυψε πως μεταξύ 4 και 7 ετών τα παιδιά βρίσκονται σε κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξη της ικανότητας της συμβολικής αναπαράστασης μουσικών εννοιών (Μαγαλιού, 2007).

Ένας μεγάλος αριθμός των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας (Upitis, 1986). Η εφαρμογή "Ο Λίνος" σκοπεύει να προσφέρει το πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της μουσικής από το Νηπιαγωγείο, με σκοπό την εξοικείωση και όχι τη διδασκαλία των μουσικών συμβόλων, για τα μικρά παιδιά.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η τυπική μουσική σημειογραφία εξυπηρετεί τρεις κυρίως λειτουργίες. Είναι μέθοδος «αποθήκευσης» της μουσικής, μέθοδος επικοινωνίας της μουσικής ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά μπορεί και να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο ώστε να μπορέσει κάποιος να σκεφτεί πάνω στη μουσική (McCarthy et al., 2005). Η παραδοσιακή μουσική σημειογραφία είναι ένα σύστημα που σημειώνει τις νότες, χρησιμοποιώντας

μουσικά σύμβολα στο πλαίσιο του πενταγράμμου. Συχνά, όμως οι μαθητές δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη μουσική σημειογραφία επειδή τα σύμβολά της είναι αφηρημένα και έτσι χάνουν το ενδιαφέρον τους στην εκμάθηση μουσικής ή μειώνεται η μουσική τους αντιληπτικότητα (Yu et al., 2010).

Ο σκοπός της χρήσης της γραφικής παρτιτούρας είναι τόσο να ξεπεράσει τους περιορισμούς της κοινής μουσικής σημειογραφίας όσο και να επιτρέψει περισσότερη ελευθερία στον ερμηνευτή. Ένα κεντρικό σημείο στη χρήση της γραφικής παρτιτούρας είναι ότι η «γραμματική», η σύνταξη και η σημειολογία των οπτικών της στοιχείων, επινοούνται από τον συνθέτη, ως μέρος της δημιουργικής διαδικασίας (Stead, Blackwell & Aaron, 2012).

Στην προσχολική αγωγή η εκπαίδευση του παιδιού βασίζεται στις άμεσες εμπειρίες του και δεν διαχωρίζεται η οργανωμένη απασχόληση από το παιχνίδι (Σέργη, 1995). Οι μαθητές χαίρονται όταν μαθαίνουν καινούρια πράγματα και όταν καταλαβαίνουν πως οι ικανότητές τους έχουν αναπτυχθεί. Έτσι παίρνουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση από τα αποτελέσματα των καλλιτεχνικών τους δράσεων (Κοκκίδου, 2014). Σε ηλικία 4-5 χρονών τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο επιδέξιων χειρισμών κατά Swanwick & Tillman (1985, εδώ: Παπαπαναγιώτου, 2002), που σημαίνει πως τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην τεχνική παιξίματος οργάνων και οι δημιουργίες τους παρουσιάζουν σταθερό ρυθμό και συχνά είναι μακροσκελείς, με πολλές επαναλήψεις. Ενώ μεταξύ 4-6 ετών περνώντας στο στάδιο προσωπικής εκφραστικότητας τα παιδιά χρησιμοποιούν αρκετά εναλλαγές στο ρυθμό και τη δυναμική με ανοργάνωτο τρόπο.

Η επινοημένη σημειογραφία (invented notation) αποτελεί ένα παράθυρο στα μυαλά των παιδιών σχετικά με τη μουσική σύνθεση. Τα μουσικά σχέδια προσφέρουν έναν τρόπο μη λεκτικής επικοινωνίας της γνωστικής διαδικασίας και αναπαράστασης. Οι επινοημένες σημειογραφίες συχνά οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση του πως φτιάχνεται ή οργανώνεται μία μουσική σύνθεση. Πειράματα που έχουν γίνει πάνω σε αυτό δείχνουν πως τα παιδιά σκέφτονται πάνω στον ήχο και πως αυτό αλλάζει με την ηλικία και την εμπειρία (Webster, 2008).

Η Bamberger (2005) και η Barrett (2005) στις έρευνες που έκαναν ζήτησαν από παιδιά να εφεύρουν δικά τους συστήματα μουσικής γραφής. Συγκεκριμένα ζήτησαν από τα παιδιά να εφεύρουν μία σημειογραφία για ένα γνωστό σκοπό, ώστε κάποιος από τους συνομηλίκους τους να είναι σε θέση να ερμηνεύσει αυτό το σκοπό, χωρίς περαιτέρω καθοδήγηση από τον ερευνητή. Όταν ζητείται από παιδιά να γράψουν τον τρόπο με τον οποίο ακούγεται το κομμάτι αυτά έρχονται αντιμέτωπα με ένα πρόβλημα και πρέπει να εφεύρουν μία λύση. Πριν από τη λύση όμως πρέπει να καταλάβουν τι είναι το τραγούδι και έπειτα να βρουν ένα τρόπο να το γράψουν, άρα πρέπει να βιώσουν το τραγούδι και να μεταφράσουν το βίωμα σε αναπαράσταση που με κάποιον τρόπο μπορούν να γράψουν (Gromko,1994). Οι γραφικές αναπαραστάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη μουσική εκπαίδευση και λειτουργούν σαν σημείο εκκίνησης για να μάθει κανείς στρατηγικές ακρόασης (Tan & Kelly, 2004). Οι επινοημένες αναπαραστάσεις τέλος, βοηθούν στην ικανότητα του μαθητή να αντιστοιχήσει τον κόσμο που «αντιπροσωπεύει» με τον κόσμο που «αντιπροσωπεύεται». Πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές συνδέονται με την αποτυχία τους να δημιουργήσουν τις κατάλληλες αντιστοιχίσεις μεταξύ των δύο κόσμων (Kaput, 1987).

Σχεδιασμός εφαρμογής

Το περιβάλλον της μάθησης παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εκπαίδευση. Πλέον χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση περιβάλλον μάθησης σε υπολογιστές αν και έρευνες έχουν αποδείξει πως οι υπολογιστές δεν είναι συχνό φαινόμενο στις τάξεις μουσικής (Cencic et al., 2009). Η διδασκαλία σε μεικτά περιβάλλοντα μάθησης (blended learning) είναι η διδασκαλία στην οποία χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, διαφορετικοί μέθοδοι διδασκαλίας και διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως περιβάλλον υπολογιστή και περιβάλλον παραδοσιακής τάξης (Borota, 2011). Σχετικά με το ρόλο της οπτικής πληροφορίας στη μουσική, ο Schutz αναφέρει πως πρέπει να γίνει αποδεκτή ως ένα χρήσιμο εργαλείο ώστε να ξανακερδηθεί η πληρότητα της μουσικής εμπειρίας των προγόνων (2008).

Κατά το σχεδιασμό της εφαρμογής δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι διδακτικοί της στόχοι να είναι ρεαλιστικοί και να επιτυγχάνονται με ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας υπολογίστηκαν, ώστε να είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των μαθητών του σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου. Η λειτουργία της εφαρμογής στηρίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών και συνδέεται μέσω της σπειροειδούς μάθησης με τις γνώσεις που θα αποκτήσουν στο δημοτικό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ενισχύεται παράλληλα με τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η γνώση προάγεται ενοποιημένη καθώς η εφαρμογή χρησιμοποιείται σε διαθεματικό πλαίσιο, κατά κύριο λόγο ανάμεσα στη μουσική, στα εικαστικά και στην πληροφορική αλλά και παράλληλα με τη διδασκόμενη θεματική ενότητα.

Μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με την εφαρμογή σκοπός είναι να καλλιεργούνται δεξιότητες μουσικής αντίληψης τονικού ύψους, ρυθμού, δυναμικής, διάρκειας και χροιάς, ενώ γίνεται χρήση ποικίλου υλικού, μέσων, προάγοντας την αιτιολόγηση και την κριτική σκέψη. Η εφαρμογή δεν στηρίζει το σχεδιασμό της στις σωστές και λάθος απαντήσεις καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να λάβουν αποφάσεις, να είναι δημιουργικοί και να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με προσωπικούς τρόπους. Επίσης, διατηρεί την παιγνιώδη φύση της μάθησης στο νηπιαγωγείο ενώ ενσωματώνει τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες έχουν πλέον δεσπόζουσα θέση στην εκπαίδευση και τη ζωή των παιδιών. Η αξιολόγηση γίνεται τόσο μέσα από την εφαρμογή όσο και από τον εκπαιδευτικό στην τάξη με σκοπό την επιβράβευση, την ανατροφοδότηση και την επιβεβαίωση την νεοαποκτηθείσας δεξιότητας και γνώσης.

Οι τεχνικές απαιτήσεις της εφαρμογής δεν είναι εξειδικευμένες αλλά συναντώνται στο σύνολο των υπολογιστών που χρησιμοποιούνται σήμερα στα περισσότερα δημόσια νηπιαγωγεία και σχολεία. Η εφαρμογή έχει σχεδιαστεί εξ' ολοκλήρου με τη χρήση κώδικα HTML, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει με τη χρήση ενός κοινού φυλλομετρητή (browser) και να είναι συμβατή με οποιοδήποτε σύστημα υπολογιστή. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να προβάλλεται από βιντεοπροβολέα και να έχει εξωτερικά ηχεία τοποθετημένα στερεοφωνικά. Όλες οι παρεχόμενες πληροφορίες βρίσκονται αποθηκευμένες μέσα σε μία φορητή συσκευή αποθήκευσης, μνήμη USB. Στην τάξη του νηπιαγωγείου που εφαρμόζεται πρέπει να υπάρχουν μεταλλόφωνα έγχρωμα και ο εκπαιδευτικός να έχει πρόσβαση σε εκτυπωτή και λευκές κόλλες Α4, έγχρωμους μαρκαδόρους και μολύβια για να εξασκούνται οι μαθητές.

Η παρούσα εφαρμογή για εμπορικούς κυρίως λόγους φέρει την ονομασία «Λίνος», ο οποίος είναι ο βοηθητικός χαρακτήρας και κρατά στα χέρια του μία λύρα ώστε να συνδηλώνεται η ιδιότητά του ως δάσκαλος μουσικής. Σε κάθε οθόνη εμφανίζεται στα αριστερά το βασικό μενού πλοήγησης. Η δομή και ο σχεδιασμός στο υπόλοιπο μέρος των οθονών έχει γίνει με γνώμονα την ευκολία στην χρήση και απλότητα στην παρουσίαση της παρεχόμενης πληροφορίας. Κατά τον εικαστικό σχεδιασμό κεντρικό ρόλο έπαιξε η αισθητική της να είναι σύμφωνη με την εικονογράφηση του παιδικού παραμυθιού και με την αισθητική που χρησιμοποιείται στα σύγχρονα παιδικά κινούμενα σχέδια. Το φόντο χωρίζεται σε δύο μέρη. Σε πρώτο πλάνο εμφανίζονται τα δύο κομμάτια της κόκκινης κουρτίνας τα οποία μένουν ανοιχτά ώστε να πλαισιώνουν το κεντρικό θέμα της κάθε οθόνης. Στο δεύτερο πλάνο υπάρχει τοπίο με σκηνή σε ένα λιβάδι.

Τα χαρακτηριστικά σχήματα μέσα στα κουμπιά είναι καθαρά λευκού χρώματος και γίνονται εύκολα αντιληπτά χάρη στο έντονο μονό χρώμα του φόντου κάθε κουμπιού. Επιπλέον, κάτω από κάθε κουμπί υπάρχει και το λεκτικό που διευκρινίζει τη λειτουργία του καθενός από αυτά. Το κάθε κουμπί έχει τρεις καταστάσεις λειτουργίας α) την «normal», β) την κατάσταση «over» και γ) την κατάσταση «pres». Τα κείμενα εμφανίζονται μέσα σε πλαίσια σε λευκό ή μαύρο χρώμα με μία σχετική διαφάνεια 80%, ώστε να εξυπηρετούν στην ευκολότερη ανάγνωση τους. Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται είναι η *Comic Sans* επειδή υπάρχει στα περισσότερα συστήματα στα οποία μπορεί να λειτουργήσει η εφαρμογή.

Λειτουργία Εφαρμογής

Για την εκκίνηση και λειτουργία της εφαρμογής, θα πρέπει να συνδεθεί η φορητή μνήμη αποθήκευσης USB στην αντίστοιχη θύρα του υπολογιστή. Αυτόματα θα εμφανιστεί ένα παράθυρο με τα περιεχόμενα της εφαρμογής στη μνήμη USB κλειδωμένα μέσα σε φακέλους όπως και το εικονίδιο. Αφού ο χρήστης κάνει διπλό κλικ στο εικονίδιο, επιλέγει τον φυλλομετρητή (browser) που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει και η εφαρμογή ξεκινά να λειτουργεί. Το εικονίδιο της εφαρμογής μπορεί να μεταφερθεί στην επιφάνεια εργασίας του συστήματος ως συντόμευση, αλλά θα μπορεί να γίνει εκκίνηση από εκεί μόνο με την προϋπόθεση ότι η φορητή μνήμη USB είναι συνδεδεμένη. Για όσο χρόνο χρειάζεται για να φορτωθούν οι πληροφορίες της εφαρμογής από το σύστημα, εμφανίζεται η οθόνη φόρτωσης.

Εικόνα 1: Εικόνα φόρτωσης

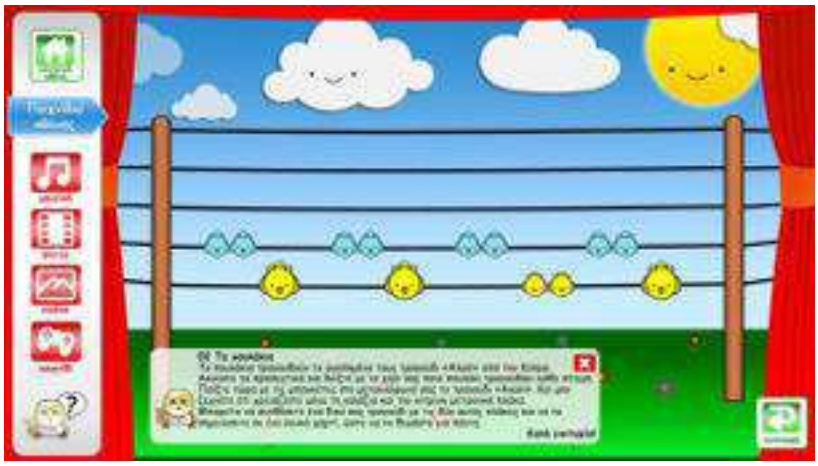
Μόλις ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία εμφανίζεται η κεντρική οθόνη της εφαρμογής. Στην αριστερή πλευρά της, υπάρχει το κεντρικό μενού της εφαρμογής. Σε αυτό εμφανίζονται τα βασικά κουμπιά της πλοήγησης. Πρώτο είναι το κουμπί της κεντρικής οθόνης, και επαναφέρει πάντα τον χρήστη σε αυτή. Από κάτω ένα γαλάζιο βέλος, δείχνει στον χρήστη που βρίσκεται κάθε φορά. Το επόμενο κουμπί έχει δύο νότες και το λεκτικό «μουσική» και οδηγεί στην οθόνη με τα μουσικά αποσπάσματα. Έπειτα το κουμπί με το σχέδιο της μαγνητοταινίας και το λεκτικό «βίντεο», οδηγεί στην οθόνη των μουσικών βίντεο. Το επόμενο κουμπί με σχέδιο που σχηματίζει μία διπλή βουνοκορφή και το λεκτικό «εικόνες», οδηγεί στην οθόνη με τις εικόνες και τελευταίο με το χαρακτηριστικό σχέδιο του χειριστηρίου ηλεκτρονικών παιχνιδιών και το λεκτικό «παιχνίδια» οδηγεί στην οθόνη των παιχνιδιών. Στο κάτω μέρος βρίσκεται το σχέδιο του Λίνου με ένα ερωτηματικό, το οποίο αποτελεί την βοήθεια του χρήστη. Στη δεξιά πλευρά βρίσκεται το κουμπί της επιστροφής.

Την πρώτη φορά που η εφαρμογή μπαίνει σε λειτουργία εμφανίζεται ο βοηθητικός χαρακτήρας του Λίνου με γενικές πληροφορίες που απευθύνονται στους μαθητές. Σε κάθε επόμενη χρήση ο Λίνος εμφανίζεται αφού γίνει επιλογή στο κουμπί βοήθειας και παράλληλα ακούγονται οι πληροφορίες, ώστε να γίνονται κατανοητές απευθείας από τα παιδιά χωρίς την συμμετοχή του εκπαιδευτικού.

Από την κεντρική οθόνη ο χρήστης, με επιλογή του κουμπιού «μουσική» οδηγείται στη βασική οθόνη της κατηγορίας «μουσική» που περιλαμβάνει διάφορα παιδικά τραγούδια. Στην οθόνη αυτή περιλαμβάνεται η λίστα με αύξοντα αριθμό, τίτλο και μικρή εικόνα προεπισκόπησης του κάθε τραγουδιού. Στα δεξιά υπάρχει η δυνατότητα κάθετης κύλισης ώστε να γίνουν ορατά περαιτέρω τραγούδια. Στα αριστερά υπάρχει το κεντρικό μενού και στο γαλάζιο βέλος που ορίζει που βρίσκεται ο χρήστης σημειώνεται η λέξη «μουσική». Ο χρήστης επιλέγει από την βασική οθόνη μουσικής το τραγούδι που επιθυμεί με αριστερό κλικ και τότε εμφανίζεται η δευτερεύουσα οθόνη του τραγουδιού. Σε αυτήν υπάρχει ο αύξον αριθμός, ο τίτλος και μια μικρή εικόνα σε προεπισκόπηση. Στο κέντρο της οθόνης εμφανίζεται η χρονική διάρκεια του κομματιού. Στο κάτω μέρος υπάρχουν πράσινα κουμπιά που οδηγούν τον χρήστη στο προηγούμενο και στο επόμενο μουσικό κομμάτι και ανάμεσά τους κόκκινα κουμπιά για τον χειρισμό παύση, έναρξη και τέλος του μουσικού κομματιού. Στην δεξιά πλευρά της οθόνης, υπάρχει κείμενο με πληροφορίες για δραστηριότητες που συνοδεύουν το κομμάτι. Ομοίως ο χρήστης μπορεί να πλοηγηθεί και στις υπόλοιπες κατηγορίες (Οικονόμου, 2015).

Εικόνα 2: Βασική οθόνη κατηγορίας «μουσική»

Οι δραστηριότητες εικονικής αναπαράστασης μπορούν να είναι οι δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους σύμβολα με σκοπό να απεικονίσουν τις μουσικές έννοιες χωρίς καμία παρέμβαση από τον παιδαγωγό. Επίσης, μπορούν να είναι οι δραστηριότητες κατά τις οποίες ο παιδαγωγός κάνοντας τις κατάλληλες συσχετίσεις μουσικών εννοιών και εικονικών αναπαραστάσεων οδηγεί σταδιακά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εξοικειωθούν με την μουσική σημειογραφία. Στην παρούσα εφαρμογή χρησιμοποιούνται και οι δύο εκδοχές εξελικτικά. Αρχικά οι μαθητές καλούνται να εφεύρουν τα δικά τους σύμβολα ώστε να απεικονίσουν την μουσική που ακούνε. Ένα στάδιο μετά την ελεύθερη εφευρετικότητα των μαθητών βρίσκεται το παιχνίδι «το μυστήριο». Σε αυτό με απλά σχέδια που είναι στην ευχέρεια των παιδιών να επαναλάβουν, χτίζεται μία πολύ συγκεκριμένη γραφική παρτιτούρα. Αργότερα, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τα παιδιά σε συγκεκριμένες επιλογές που οδηγούν στην εξοικείωση με την τυπική μουσική σημειογραφία. Ένα πρώτο στάδιο είναι το παιχνίδι «το ουράνιο τόξο» στο οποίο εισάγονται τα χρώματα του μεταλλόφωνου και οι γραμμές και τα διαστήματα του πενταγράμμου. Ομοίως και το παιχνίδι «Η μέλισσα» στο οποίο εντάσσεται η έννοια του ύψους, χωρίς συγκριμένους τόνους. Περαιτέρω, στο παιχνίδι «Τα πουλάκια» εντάσσεται το πεντάγραμμο, το τονικό ύψος με τη χρήση συγκεκριμένου χρώματος και η διάρκεια με την διαφορά στο μέγεθος. Το ίδιο συμβαίνει και με το παιχνίδι «Τα λουλουδάκια», όπου τα παιδιά εξοικειώνονται με τις ρυθμικές αξίες και εξασκούνται στην προφορική ανάγνωση του ρυθμού. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να αντιληφθούν τις βασικές μουσικές έννοιες και να μπορέσουν να συνθέσουν τις δικές τους ρυθμικές ή και μελωδικές φράσεις.



Εικόνα 3: Δευτερεύουσα οθόνη κατηγορίας «Παιχνίδια οθόνης», «Τα πουλάκια»

Αποτελέσματα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σύνθεση, η εκτέλεση και η ακρόαση της μουσικής αποτελούν τον πυρήνα της μουσικής εκπαίδευσης (Swanwick, 1979), η μουσική διδασκαλία στα κρίσιμα για την μουσικότητα χρόνια της προσχολικής αγωγής πρέπει να προσφέρει όλες αυτές τις ευκαιρίες στους μαθητές. Η εφαρμογή "Λίνος" περιλαμβάνει και τους τρεις άξονες, σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση της μουσικής, οργανωμένους με τρόπο ώστε να εξοικειώνουν σταδιακά τους μαθητές με την μουσική σημειογραφία. Για την εφαρμογή σχεδιάστηκαν δραστηριότητες γραφικής παρτιτούρας που σκοπό έχουν να

εκπαιδεύσουν και να εξοικειώσουν τους μαθητές με την έννοια του ρυθμού και ειδικότερα με τις ρυθμικές αξίες του τέταρτου, του όγδοου και της παύσης τετάρτου και δραστηριότητες που εφιστούν την προσοχή των μαθητών στην έννοια του τονικού ύψους, στην ακουστική αντίληψη του ψηλά και χαμηλά και στην έννοια του πενταγράμμου και την διαφοροποίηση των γραμμών και των διαστημάτων.

Η πολυμεσική εφαρμογή ενσωματώνει τα μουσικά βίντεο, τις εικόνες, τα κείμενα, τα παιχνίδια, την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και συμβατικών μέσων και μουσικών οργάνων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που σκοπεύει να βοηθά το μαθητή με βιωματικό τρόπο να εξοικειωθεί με τη γραφική παρτιτούρα.

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη χρήση της εφαρμογής δεν περιορίζεται στην ευκολία παροχής πολλών πληροφοριών αλλά προωθεί τον μαθητή να χρησιμοποιήσει τα συμβατικά μουσικά όργανα και να ασχοληθεί με παραδοσιακές δραστηριότητες στο χαρτί. Όπως προτείνει ο Φεσάκης (2009), στα νήπια οι νέες τεχνολογίες πρέπει να συνδυάζονται με τα παραδοσιακά μέσα και όχι να τα αντικαθιστούν. Επιπλέον, συμβάλει στη συνεργατικότητα και ευνοεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Βοηθάει τους μαθητές να μάθουν να χειρίζονται με ευκολία τον κέρσορα, να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οθόνες και βασικές εντολές αρχής και τέλους ενός προγράμματος, απλά γραφικά και τεχνικές κίνησης (Παγγέ, 1997).

Τα τραγούδια που έχουν επιλεγεί είναι όλα γνωστά παιδικά τραγούδια. Περιλαμβάνουν ελληνικά παραδοσιακά, δημοφιλή μεταφρασμένα ευρωπαϊκά και παραδοσιακά τραγούδια από την Κύπρο και άλλες χώρες. Τα περισσότερα στηρίζονται στη χρήση των δύο πρώτων τόνων που διδάσκονται τα παιδιά, σολ – μι ή έχουν εύκολες μελωδίες. Οι εικόνες που έχουν χρησιμοποιηθεί αποσκοπούν να κάνουν κατανοητό πως η μουσική σημειογραφία εκτός του ότι εξελίσσεται συνεχώς, αποτελεί μια σύμβαση και τα σύμβολα της είναι επίσης συμβατικά. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες με αρχαία ελληνική μουσική σημειογραφία, με μεσαιωνική μουσική σημειογραφία, βυζαντινή παρασημαντική και τυπική σημειογραφία, γραφικές παρτιτούρες και πίνακες ζωγραφικής που αναφέρονται σε μουσικά έργα. Τα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν για την εφαρμογή σκοπεύουν να εξοικειώνουν σταδιακά τους μαθητές με τη μουσική σημειογραφία μέσα από την εξοικείωσή τους με τη χρήση γραφικής παρτιτούρας. Τα μουσικά βίντεο παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή καθώς η μουσική πρέπει να μελετάται ως πολυτροπικό φαινόμενο (Jensenius, 2007, στο: Webb, 2012).

Στα πλεονεκτήματα της εφαρμογής, σημειώνεται η πολυμεσικότητα, η βιωματική και ενεργητική λειτουργία της εφαρμογής και οι ατελείωτες δημιουργικές ώρες χαράς που προσφέρει στους μαθητές. Ενώ στα μειονεκτήματα σημειώνεται η έλλειψη διαδραστικών παιχνιδιών, και η έλλειψη της δυνατότητας σύνθεσης και ταυτόχρονης ακρόασης μέσα από την εφαρμογή.

Ο μαθητής καθώς θα πλοηγείται στην εφαρμογή, θα έρχεται σε επαφή με τον ρόλο των εικόνων, των συμβόλων, τη χρήση των μουσικών βίντεο, τη μουσική γραφή, την επινοημένη γραφή, θα μαθαίνει να παίζει μουσικά όργανα και να σχεδιάζει με προσοχή, θα μαθαίνει να τραγουδά και να παρατηρεί τις σημαντικές λεπτομέρειες που περιβάλλουν τον κόσμο του, θα αναπτύσσει την φαντασία του και τη δημιουργικότητά του ενώ παράλληλα θα συνεργάζεται και θα κοινωνικοποιείται.

Βιβλιογραφία

Bamberger, J. (2005). How the conventions of music notation shape musical perception and performance. In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 143-170). New York: Oxford University Press.

Barrett, M. (2005). Representation, cognition and communication: Invented notation in children's musical communication. In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 117-142). New York: Oxford University Press.

Borota, B. (2011). Motivation and learning results in Music Education related to Blended Learning. *Metodicki ozbori ,12*(6:2), 49-61.

Cencic, M., Cotic, M., Medved Udovic, V., & Borota, B. (2009) Comparison of the usage of ICT among some compulsory subjects in the Slovenian primary schools. *Problems of Education in the 21st century*, 17(1), 39-48.

Gromko, J. E. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music, 22*, 136-147.

Heller, R., & Martin, C. (1982). *Bits 'n bytes about computing*. Rocville MD: Computer Science Press.

Kaput, J. J. (1987). Towards a theory of symbol use in mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 159-195). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McCarthy, C., Bligh, J., Jennings, K., & Tangney, B. (2005). Virtual Collaborative Learning Environments for Music: Networked DrumSteps. *Computers and Education*, 44, 173-195.

Schutz, M. (2008). Seeing Music? What musicians need to know about vision. *Empirical Musicology Review, 3*(3), 83-108.

Stead, A., Blackwell, A., & Aaron, S. (2012). Graphic Score Grammars foe End-Users. In *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME)* (pp. 176-179). University of Michigan: Ann Arbor.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.

Tan, S., & Kelly, M. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, *32*(2), 191-212.

Upitis. R. (1986). Teaching Standard Rhythm Notation through Children's Spontaneous Notations: An Example of Reflection-in-Action. *Annual Conference of the American Educational Research Association.*

Webb, M. (2012). Αναθεωρώντας την ακρόαση: η «κουλτούρα των βιντεοκλίπ» και η δια-τροπική μάθηση στη μουσική τάξη. Μτφρ. Μαίη Κοκκίδου, *Μουσικοπαιδαγωγικά, 10*, 94-132.

Yu, P.-T., Lai, Y.-S., Tsai, H.-S., & Chang, Y.-H. (2010). Using a Multimodal Learning System to Support Music Instruction. *Educational Technology & Society*, *13*(3), 151-162.

Ziajka, A. (1983). Microcomputers in early childhood education? A first look. *Young Children*, *38*(5), 61-67.

ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, ανακτήθηκε από: http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf στις 28/02/2015.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η Εμψύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto books

Μαγαλιού, Μ. (2007). Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στην μουσική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΕΜΑΠΕ-Gutenberg: Αθήνα.

Οικονόμου, Ι. (2015). Ανάπτυξη πολυμεσικής εφαρμογής γραφικής παρτιτούρας με στόχο την εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη μουσική σημειογραφία. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

Παγγέ, Π. (1997). Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο νηπιαγωγείο μέσω εφαρμογών πολυμέσων: Μια εφαρμογή. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *1*, 111-119.

Παπαπαναγιώτου. Ξ. (2002). Η σύνθεση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: έρευνα, θεωρίες ανάπτυξης και διδακτικές μέθοδοι. *Μουσική Εκπαίδευση*, 11ΙΙΙ, 187-196.

Σέργη. Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*. Gutennber: Αθήνα

Σύψας, Α., Λέκκα, Α., & Παγγέ, Τζ. (2013). Εκπαιδευτικά παιχνίδια με τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6,* 267-279.

Φεσάκης. Γ. (2009). Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, *2*(1-2), 5-27.

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2016). Μουσική Βουτιά στα Βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. 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. 361-371). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσική Βουτιά στα Βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο

Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου
Μουσικοπαιδαγωγός, Διδάκτορας, Βοηθός Διευθύντρια Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σύμβουλος Μουσικής Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρος
mariapapz@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές για την μελέτη των πολυδιάστατων πλαισίων στα οποία επιτελείται μουσική μάθησης και τους τρόπους που αυτά συσχετίζονται. Τα αξιόλογα αποτελέσματα της έρευνας της Green (2008) με το πρόγραμμα «Musical Futures» με προσανατόλισαν ερευνητικά στην εμβριθή μελέτη της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Στόχος μου ήταν να «διεισδύσω» στο μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών μου, ευελπιστώντας να περιγράψω τις διαδικασίες που ακολούθησαν και να κατανοήσω όσα αφορούν στις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Για την προσέγγιση αυτή, εκπόνησα έρευνα μελέτης περίπτωσης. Η διερεύνηση του ενιαίου συστήματος της τάξης και των τεσσάρων ειδικών περιπτώσεων παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, μου έδωσε τη δυνατότητα να συλλέξω πολυδιάστατα δεδομένα. Οι πρώτες ενδείξεις από την ανάλυση δείχνουν πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να αντεπεξέλθουν σε όλες τις μουσικές ή άλλες προκλήσεις που αντιμετώπισαν αποκτώντας μουσικές και έξω-μουσικές δεξιότητες και γνώσεις.

Λέξεις κλειδιά: άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης, αυτονομία, ομαδική/συνεργατική μάθηση, ενεργή μουσική εμπλοκή

Papazachariou-Christophorou, M. (2016). Thrown in the deep end: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 361-371). Thessaloniki: GSME.

Thrown in the deep end: Integrating informal music practices in a primary music classroom in Cyprus

Maria Papazachariou-Christophorou
Music Teacher, PhD, Substitute Head in Primary School
Music Advisor, Ministry of Education and Culture, Cyprus
mariapapz@gmail.com

Abstract
In recent years an increasing number of music educators and researchers have drawn attention to the multidimensional dynamic of music teaching and learning in various settings. During the last twenty years or so, massive consideration is specified on the ways informal learning practices could be integrated in classrooms due to the important benefits of this practice. In this qualitative case study, I explored the music learning processes and strategies that 5th grade primary students' use when are given the agency and opportunity to listen, copy by ear and perform music they chose in friendly groups. I endeavored to investigate in depth their experience, (opinion, thoughts, feelings, values), the learning benefits (musical or non-musical) and the way this approach encouraged and effected their motivation and active involvement concerning music. Findings show that children responded to the informal learning approach in a great enthusiastic manner and all groups of students, with no exception, were observed to be positively and highly motivated to get involved in music making activities that found meaningful and joyful! Students valued the opportunity to have the autonomy to cooperate and learn in friendly groups and were excited by the challenge that was involved in the project.

Keywords: informal music practices, autonomy, group-learning, student agency, meaningful music making activities

Πλαίσιο άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης

Στη δυτική κοινωνία υπάρχουν δυο βασικές μορφές μουσικής μάθησης μέσα από τις οποίες τα άτομα λαμβάνουν, με την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε αυτές, μουσική μόρφωση (γνώσεις και δεξιότητες). Η διεθνής βιβλιογραφία (Campbell, 1995, 1998, 2000· Jorgensen, 2003· Strauss, 1984· Fornas et al., 1995· Folkestad, 2006· Green, 2002· Bowman, 1998, 2004· Rodriguez, 2004· Cope & Smith, 1997· Prouty, 2002), αναφέρεται στις δυο αυτές μορφές οι οποίες καθορίζουν και διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και τις διαχωρίζει ως: (α) τυπική θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση που εμφανίζεται και εφαρμόζεται, κυρίως, σε σχολικά περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνει αξιολόγηση και καταλήγει συνήθως σε πιστοποιητικό φοίτησης και (β) άτυπες, εκτός σχολείων και ιδρυμάτων, πρακτικές μουσικής μάθησης, οι οποίες είναι αυθόρμητες, ασυνείδητες, τυχαίες, χωρίς καθορισμένους στόχους ή ακολουθία διαδικασιών και χωρίς καθοδήγηση. Οι δυο μορφές πρακτικών απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων έχουν μεγάλο εύρος, είναι πολυδιάστατες και αποτελούν τους βασικότερους τρόπους μουσικής μόρφωσης. Η καθεμία εφαρμόζεται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με διαφορετική δομή το καθένα, περιλαμβάνει διαφορετικές διαδικασίες απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, όπως και διαφορετικούς τρόπους ανάμειξης και συμμετοχής των ατόμων στη μουσική πράξη.

Τα τελευταία χρόνια, μεγάλος αριθμός ερευνών (με σημαντικότερες αυτές των Campbell, 1995· Finnegan, 1989· Green, 2002· Fornas et al., 1995· Jaffurs, 2004· Davis, 2005· Papazahariou, 2008) έχει στραφεί στην εις βάθος διερεύνηση άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης, με κύριο στόχο την περιγραφή των βιωμάτων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτά και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών τους. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την πεποίθηση πως το ουσιαστικότερο και πιο αξιόλογο χαρακτηριστικό των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης είναι το ισχυρό κίνητρο για μουσική εμπλοκή, λόγω της απόλαυσης που παρέχει η μουσική εκτέλεση αγαπημένων τραγουδιών. Η μουσική μάθηση στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές του κάθε ατόμου ξεχωριστά, στην απόλαυση της εμπλοκής στη μουσική πράξη, και στην οικειότητα με το συγκεκριμένο είδος μουσικής το οποίο εκτελεί.

Η εκτεταμένη διερεύνηση άτυπων πλαισίων μουσικής μάθησης έχει φέρει στο προσκήνιο πρακτικές και διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά, ώστε να εμπλουτίσουν τις προσεγγίσεις μουσικής μάθησης στα θεσμοθετημένα πλαίσια, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα μουσικής εμπλοκής. Το ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο της σύγχρονης κοινωνίας, το οποίο έχει όραμα να δώσει την ευκαιρία σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές να εμπλακούν στη μουσική μάθηση, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αυτονομία, και να νιώσουν τη χαρά της μάθησης, παρέχει πρόσφορο έδαφος στις προσπάθειες ενσωμάτωσης και υιοθέτησης των στρατηγικών των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στα σχολεία. Στα πλαίσια αυτά έχουν διενεργηθεί ποιοτικές έρευνες τα τελευταία χρόνια, με πιο σημαντική την εφαρμογή του προγράμματος *«Musical Futures»* από την Green (2008), οι οποίες φανερώνουν τη σημαντική παιδαγωγική αξία της εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολικές τάξεις (Allsup, 2002, 2003· Abramo, 2009· Byrne & Sheridan, 2000· O' Flynn, 2006· Väkevä, 2006· Westerlund, 2006· Davis, 2008· Hasty, 2009· Tobias, 2010· Mesbur, 2006· Karlsen, 2010· Andrews, 2011· Benson, 2012).

Το ερευνητικό πρόγραμμα *«Musical Futures»* (Green, 2008), είχε εφαρμοστεί για περίπου τέσσερα χρόνια σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε αυτό έλαβαν μέρος 1.500 περίπου παιδιά ηλικίας 13 και 14 χρονών και 32 δάσκαλοι μουσικής. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσίασαν πολύ ισχυρά κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μουσική πράξη και απόλαυσαν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους, καθώς και την αυτονομία που τους δόθηκε. Η εκτίμηση και η αναγνώριση της επίδρασης και αποτελεσματικότητας του προγράμματος για τη μουσική μάθηση των παιδιών από γονείς και διευθυντές σχολείων, ώθησε πολλά σχολεία να συνεχίσουν την εφαρμογή του με επιτυχία μέχρι σήμερα.

Ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο

Το έντονο ενδιαφέρον μου, για τις νέες αυτές τάσεις στη μουσική παιδαγωγική, με ώθησε να σκεφτώ τρόπους εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου. Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στράφηκε στην περιγραφή και κατανόηση των βιωμάτων των παιδιών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου της Ορμίδειας στην Κύπρο στο οποίο υπηρετώ ως δασκάλα μουσικής. Στα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης δόθηκε η ευκαιρία να εργαστούν σε φιλικές ομάδες και να εφαρμόσουν άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου στο μάθημα της μουσικής.

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

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η περιγραφή και κατανόηση των εμπειριών του ενιαίου συστήματος μιας τάξης μαθητών Δημοτικού Σχολείου, αλλά και ειδικότερα της μελέτης τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων (μαθητών), όταν βιώνουν την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στο μάθημα της Μουσικής. Με την έρευνα αυτή θέλησα να κατανοήσω σε βάθος τα βιώματα των μαθητών μου μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ανέπτυξα και εισήγαγα στην Ε' τάξη, για 5 περίπου μήνες, ένα μοντέλο εφαρμογής άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης, το οποίο προτείνει η Lucy Green (2014). Ο σχεδιασμός του μοντέλου αυτού έγινε με βάση τις θεμελιώδεις αρχές των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης τις οποίες καθορίζει η Green (2002).

Οι αρχές αυτές είναι:

- ο σχηματισμός φιλικών ομάδων και η συνεργατική μάθηση μεταξύ των μελών της ομάδας
- η επιλογή αγαπημένου μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) από τους μαθητές το οποίο τους ενδιαφέρει και απολαμβάνουν

- η «αντιγραφή»[1] και εκτέλεση του μουσικού κομματιού (ή τραγουδιού) με το αυτί από ηχογράφηση (ακουστική προσέγγιση) με χρήση μουσικών οργάνων που επιλέγουν τα παιδιά
- η «ολιστική» μουσική μάθηση που δεν ακολουθεί καθορισμένη πορεία
- η δυνατότητα ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μαζί με την ακρόαση και εκτέλεση του κομματιού (ή τραγουδιού).

Ο στόχος μου ήταν να «διεισδύσω» στο μαθησιακό περιβάλλον των δικών μου μαθητών, ευελπιστώντας να μάθω και να περιγράψω τις διαδικασίες που ακολούθησαν μέσα στις ομάδες που δημιούργησαν, καθώς και να κατανοήσω όσα αφορούσαν στις αντιλήψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για την προσέγγιση αυτή. Για τον λόγο αυτό κατευθύνθηκα σε ποιοτική έρευνα η οποία δίνει έμφαση στη λεπτομερή περιγραφή του πλαισίου που διερευνά, ενσωματώνοντας τις αντιλήψεις και ερμηνείες των συμμετεχόντων στο ερευνητικό αυτό πλαίσιο (Geertz, 1973· Lincoln & Guba, 1985). Συγκεκριμένα, επιστράτευσα τη μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης του ενιαίου συστήματος της σχολικής τάξης. Παράλληλα, σχεδίασα και την επιλεγμένη μελέτη τεσσάρων διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών οι οποίοι λειτούργησαν ως κύριοι συμμετέχοντες. Μέσα από τη λεπτομερή μελέτη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των κύριων συμμετεχόντων, τις οποίες έχω μελετήσει σε συνάρτηση με το σύνολο των παιδιών της τάξης μου, είχα τη δυνατότητα να κατανοήσω σε βάθος τις εμπειρίες των μαθητών μου και να αντλήσω πληροφορίες που αφορούν τις σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματά τους. Βασικά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών απετέλεσαν η προσωπική μου παρατήρηση και η προσεκτική λεπτομερής καταγραφή σημειώσεων (field notes), όπως και η ηχογράφηση της συμπεριφοράς και των δράσεων των κύριων συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής της έρευνας. Παράλληλα, διεξήγαγα ανοιχτές και ημι-δομημένες συνεντεύξεις στην ολομέλεια της ομάδας και σε ατομικό επίπεδο για τους κύριους συμμετέχοντες. Ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν και στους γονείς των κύριων συμμετεχόντων, όπως και στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης μαθητών.

Κύριες πτυχές του ερευνητικού μου ερωτήματος ήταν:

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

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

Το ερευνητικό πεδίο-κύριοι συμμετέχοντες

Η επιλογή της ομάδας παιδιών της Ε΄ τάξης ήταν συνειδητή και σκόπιμη, γιατί στο σύνολο υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν, για μένα, να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες πηγές άντλησης δεδομένων. Παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους (παιδιά 10-11 χρόνων) τα περισσότερα παιδιά είχαν άριστη δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας και μπορούσαν με μεγάλη ευκολία να εκφραστούν προφορικά.

«Είναι μια πολύ ζωντανή και ζωηρή θα έλεγα τάξη... παιδιά που δεν μπαίνουν εύκολα σε όρια, δεν μπορούν δηλαδή να θέσουν όρια στους εαυτούς τους οπότε και πολλές φορές χρειάζεται να βάζω τιμωρίες και ποινές για να μπορώ να κάνω μάθημα!» (υπευθ. εκ/κος, συνέντευξη #1). Μαθησιακά, η πλειοψηφία των παιδιών βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά πολλά παιδιά παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς, ήταν αδιάφορα για μάθηση και είχαν αρνητική στάση για το σχολείο.

Οι τέσσερις κύριοι συμμετέχοντες που επέλεξα για να εξετάσω ειδικότερα, πιστεύω πως σκιαγραφούν τα βασικά προφίλ μαθητών που μπορεί να συναντήσει κάποιος δάσκαλος μουσικής σε μια σχολική τάξη.

- Ο Γρηγόρης είναι καλός μαθητής, με ενδιαφέρον στα μαθηματικά. Με τη μουσική δεν έχει ιδιαίτερη σχέση, και μάλιστα σε προηγούμενες χρονιές εξέφραζε τη δυσαρέσκειά του για το μάθημα. Πιστεύει ότι δεν μπορεί να πετύχει κάτι με τη μουσική, γιατί δεν ξέρει κάποιο μουσικό όργανο, δεν έχει σωστή φωνή, και δεν πιστεύει στην αξία της μουσικής. Δεν ήθελε να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες που οργάνωνα στην τάξη ούτε συμμετείχε στα μουσικά σύνολα του σχολείου.
- Η Μία είναι μια άριστη μαθήτρια με ενδιαφέρον για μάθηση. Αγαπά τη μουσική και συμμετείχε αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος. Είναι μέλος της χορωδίας του σχολείου και αν οι γονείς της είχαν την οικονομική άνεση θα ήθελε να μάθει πιάνο.
- Η Εβελίνα είναι πολύ καλή μαθήτρια και ασχολείται με τη μουσική και εκτός σχολείου. Μαθαίνει βιολί σε ωδείο, συμμετέχει σε παιδική ορχήστρα εγχόρδων και το οικογενειακό της περιβάλλον ασχολείται με τη μουσική. Είναι μέλος της ορχήστρας του σχολείου και θέλει να γίνει μουσικός.
- Η Άννα είναι αρκετά αδύνατη μαθήτρια μαθησιακά και έχει αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση. Διοχετεύει όλη την ενέργειά της σε αρνητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές (καβγάδες, εκφοβιστική συμπεριφορά, ζημιές, σωματική βία κ.ά.) και στο μάθημα της μουσικής ποτέ δεν συμμετείχε σε δραστηριότητες που οργάνωνα, ποτέ δεν είχε φέρει τον αυλό ή τα βιβλία της και συνήθως ζωγράφιζε σε ένα πρόχειρο για να περάσει η ώρα ή κουβέντιαζε δημιουργώντας «φασαρία».

Ενδείξεις για τα αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση και διασταύρωση των δεδομένων φαίνεται ότι και τα 19 παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους και πέτυχαν να αντεπεξέλθουν σε όλα τα μουσικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετώπισαν, αποκτώντας δεξιότητες και γνώσεις.

Όταν ζήτησα από τα παιδιά στο τέλος της εφαρμογής να σκεφτούν μια ιδεοθύελλα με λέξεις που θα μπορούσαν να περιγράψουν τα όσα έζησαν, είπαν: «Γνώση, συνεργασία, απόλαυση, χαρά, διασκέδαση, αγωνία» (συνέντευξη ομαδική#3). Επιπλέον εκφράστηκαν ως εξής: «Ήταν τέλεια!», «Είμαστε τυχεροί που το ζήσαμε! Είναι ωραία εμπειρία. Συνδυάζει μάθημα και αστείες στιγμές, διασκέδαση. Πολύ ενδιαφέρον», «Πολύ διαφορετικός τρόπος να μαθαίνεις, παράξενος αλλά ωραίος» (ομαδική συνέντευξη#3).

Εκτίμησαν την αυτονομία που τους δόθηκε παρόλο που είχαν να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις.

> *Πιο δύσκολος θα έλεγα τρόπος γιατί ακόμα και για να βρούμε μια νότα χρειαζόμασταν πολλή ώρα... Δεν είναι όλα έτοιμα από κάποιο δάσκαλο έτσι δεν ήταν τόσο απλός τρόπος να μαθαίνεις μουσική. Αν μας έγραφε τις νότες ο δάσκαλος θα είχαμε μόνο να τις μάθουμε στο όργανο* (ομαδική συνέντευξη#2).

> *Μου άρεσε που δουλέψαμε ομαδικά. Με αυτό τον τρόπο ήμαστε όλοι πιο εργατικοί. Ο κάθε ένας μπορούσε να εκφράσει τη γνώμη του και παίζαμε όλοι ομαδικά* (ομαδική συνέντευξη#2).

> *Αν σου δείχνει κάποιος δάσκαλος δεν θα έχεις την ευχαρίστηση να πεις ότι εγώ τα κατάφερα μόνη μου χωρίς να μου δείξει κανένας!* (ομαδική συνέντευξη#2).
> *Ακολουθούσαμε τη δική μας πορεία. Σταματούσαμε λίγο για να ξεκουραστούμε όποτε αποφασίζαμε, μετά ακούγαμε το τραγούδι... Στο σχολείο γενικότερα ο δάσκαλος βγάζει πρόγραμμα για το τι θα κάνουμε* (Γρηγόρης συνέντευξη#1).

> *Να είσαι με φίλους σου και να μαθαίνεις είναι πιο καλά. Έχουμε τη δική μας πορεία μπορούμε να κάνουμε αυτό που θέλουμε* (Άννα συνέντευξη#2).

> *Είμαι περισσότερη ώρα με τις φίλες μου και μου αρέσει. Δικαιούμαστε να παίξουμε ό,τι όργανο θέλουμε, να κάνουμε ό,τι θέλουμε, να παίρνουμε αποφάσεις για να βγει πιο καλό αποτέλεσμα* (Μία συνέντευξη#2).

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

Επέδειξαν πολύ ισχυρά κίνητρα για μουσική εμπλοκή, και φάνηκε ότι βασικές στρατηγικές μάθησης που εφάρμοσαν ήταν:

(α) η αυτομόρφωση, δηλαδή η ατομική προσπάθεια του καθενός να βελτιωθεί και να επιτύχει την εκτέλεση του μουσικού ρόλου που αναλαμβάνει μέσα από εξάσκηση στο σχολείο αλλά και στο σπίτι,

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

προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση: «Δεν έχουμε δάσκαλο, αλλά ο ένας μαθαίνει από τον άλλο... Δείχνει ο ένας που ξέρει στον άλλο που δεν ξέρει!» (Γρηγόρης συνέντευξη#2),

(γ) η αλληλοδιδασκαλία, δηλαδή η συνειδητή και στοχευμένη καθοδήγηση και διδασκαλία του ενός παιδιού από το άλλο. Όταν κάποια παιδιά είχαν δυσκολίες να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στους μουσικούς ρόλους που ανέλαβαν, άλλα παιδιά από την ομάδα τους αναλάμβαναν τον ρόλο του δασκάλου: «Είμαστε ομάδα, είμαστε μαζί, αποφασίζουμε, μαθαίνουμε η μια της άλλης» (Μία συνέντευξη#2),

(δ) οι δημοκρατικές συζητήσεις οι οποίες φάνηκε να έχουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση μουσικών προβλημάτων ανάμεσα στις ομάδες: «Ναι είχαμε διαφωνίες, όχι έντονες! Τα συμφωνήσαμε... το συζητήσαμε ποιος τα καταφέρνει καλύτερα. Το κάνουμε με πλειοψηφία δημοκρατικά» (Μία συνέντευξη#2). «Τα προβλήματα τα λύναμε με κουβέντα... με συζήτηση» (Γρηγόρης συνέντευξη#3),

(ε) η συμπτωματική μάθηση, δηλαδή η απρόβλεπτη χωρίς συνέπεια και συνέχεια μάθηση που επερχόταν στην ομάδα χωρίς συγκεκριμένη πορεία. Από την παρακολούθηση των ομάδων φάνηκε ότι αρκετές φορές εκεί που είχα την εντύπωση ότι οι δραστηριότητες που ακολουθούσαν ήταν χαώδεις και δεν θα κατέληγαν σε αποτέλεσμα, τα παιδιά συμπτωματικά πετύχαιναν κάτι σημαντικό και προόδευαν.

Όλα τα παιδιά, χωρίς εξαίρεση, συμμετείχαν ενεργά στη μουσική δράση: «Παίζει όλη η τάξη όργανα, όχι μόνο ένα δύο παιδιά» (ομαδική συνέντευξη#2). Κανένα παιδί δεν έμεινε στο περιθώριο χωρίς να αναμειχθεί σε κάποιο βαθμό με τη μουσική εργασία που τους είχε δοθεί. Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες μουσικές τους δεξιότητες, τα παιδιά επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με ενθουσιασμό και αφοσίωση στις προσπάθειες της ομάδας τους.

> *Τώρα στις ομάδες που κάναμε στην μουσική όλοι συμμετέχουν σε κάτι. Σε άλλα μαθήματα για παράδειγμα στα μαθηματικά ένας σκέφτεται και οι άλλοι αντιγράφουν. Στην τάξη δεν συνεργαζόμαστε. Εδώ ναι! Συνεργαζόμαστε πραγματικά* (ομαδική συνέντευξη#2).

Έμαθαν να συνεργάζονται και να λειτουργούν συλλογικά σαν ομάδα με κοινούς στόχους και επιδιώξεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα παιδιά: «Μάθαμε να συνεργαζόμαστε πιο πολύ με τους συμμαθητές μας στην ομάδα για να μπορέσουμε να κάνουμε πρόοδο. Ήταν ο μόνος τρόπος να κάνουμε πρόοδο» (ομαδική συνέντευξη#2). «Μάθαμε να έχουμε υπομονή να μην θυμώνουμε, να δείχνουμε ο ένας του άλλου και έτσι να προχωρούμε» (ομαδική συνέντευξη#2).

Αναμείχθηκαν σε κάποιο βαθμό με ολόκληρο το φάσμα του τρίπτυχου της μουσικής, στην ακρόαση, εκτέλεση και αυτοσχεδιασμό/σύνθεση. Άκουσαν τη μουσική που επέλεξαν να «αντιγράψουν» με προσοχή, τραγούδησαν το τραγούδι με κέφι, κινήθηκαν στο ρυθμό του, εκτέλεσαν απλά και πιο σύνθετα μέρη της ενορχήστρωσης που αποφάσισαν στα μουσικά όργανα και έδειχναν να έχουν όρεξη να παίζουν μουσική για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε όλα τα μέρη εφαρμογής με αμείωτο ενδιαφέρον.

«Μάθαμε να τραγουδούμε και πιο σωστά γιατί ακούγαμε το cd συνέχεια και τραγουδούσαμε μαζί του» (ομαδική συνέντευξη#2). «Μάθαμε να παίζουμε διάφορα όργανα» (ομαδική συνέντευξη#2). «Έμαθα να βρίσκω με το αυτί νότες από ένα τραγούδι, ενώ παλιά έπαιζα μόνο από παρτιτούρα» (Εβελίνα συνέντευξη#2). «Παλιά άκουγα τραγούδια στο σπίτι μου... δεν ήξερα ότι θα μπορούσα να τα βγάζω με το αυτί και να παίζω. Δεν ήξερα ότι γίνεται αυτό. Τώρα που το έμαθα το κάνω και στο σπίτι μου» (ομαδική συνέντευξη#3).

Νιώθω ότι άλλαξε η σχέση μου με τη μουσική (Γρηγόρης συνέντευξη#3).

Εμένα με άλλαξε. Δεν μου άρεσε η μουσική. Ήταν μόνο αυλός και θεωρία. Φέτος μου αρέσει! Το διασκεδάζαμε! (ομαδική συνέντευξη#3).

Παλιά βαριόμουν πολύ! Τα ίδια πράγματα συνέχεια... βαρετά. Τώρα μου αρέσει! Νομίζω να κάνουμε κι άλλα, να συνεχίσουμε (Άννα συνέντευξη#3).

Επίλογος

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη έχει καταδείξει πως κρύβει μεγάλη αξία γιατί ισχυροποιεί πρωτίστως τα κίνητρα εμπλοκής των παιδιών και αναπτύσσει μουσικές και έξω-μουσικές δεξιότητες μέσα από την ενεργή τους ανάμειξη στην μουσική πράξη. Τα παιδιά φαίνεται να εκτιμούν και να απολαμβάνουν την αυτονομία που παρέχει η προσέγγιση αυτή και μέσα από την ουσιαστική ομαδική εργασία να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις προκλήσεις και ιδιαιτερότητες της.

Βιβλιογραφία

Abramo, J. M. (2009). *Popular music and gender in the classroom*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.

Allsup, R. E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.

Andrews, K. (2011). *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group*. Unpublished Master Theses, University of London Institute of Education.

Benson, F. (2012). *"Thrown in the deep end": Informal Learning in a Primary Music Classroom*. Unpublished thesis, University of Syndey.

Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music.* Oxford: Oxford Univ. Press.

Bowman, W. D. (2004). "Pop" goes…? Taking popular music seriously. In C.X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education* (pp. 29-59). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.

Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rockmusic in Scottish schools. *International Journal of Music education, 36*, 46-57.

Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of

young rock musicians. *Research Studies in Music Education, 4,* 12-20.
Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, *11*, 42-51.
Campbell, P. S. (2000). What music really means to children. *Music Educators Journal, 86*(5), 32-36.
Cope, P., & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, *14*, 283-289.
Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts, 5*(16).
Davis, S. G. (2008). *Fostering a musical say: Enabling meaning making and investment in a band class by connecting to students' informal music making processes.* Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formaland informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, *23*(2), 135-145.
Fornas, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth andmodernity.* London: Routledge.
Geertz, C. (1974). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture.* New York: Basic Books.
Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education.* Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music-learning processes. *Music Educators Journal, 91*(4), 27-32.
Green, L. (2008). *Music informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
Green, L. (2014). *Hear, listen, play! How to free your students' aural, improvisation, and performance skill*. Oxoford: Oxford University Press.
Hasty, A. (2009). *The impact of informal music learning practices on students' musical meanings and experiences*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
Jaffurs, S.E. (2006). *Lessons from a garage band: Informal venues for music making.* Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.
Jeffs, T., & Smith, M. (1999). *Informal education* (2nd ed.). Education Now Publishing Co-operative Ltd.
Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming music education.* Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
Karlsen, S. (2010). "Boomtown" music education and the need for authenticity: Informal learning put into practice in Swedish post-compulsory musiceducation. *British Journal of Music Education, 27*, 35-46.
Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
Mesbur, E. (2006). *Choosing to play: Adolescent girls and informal music learning*. Doctoral Dissertation. University of Torondo.

O'Flynn, J. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: A case study. *International Journal of Music Education, 24*(2), 168-77.

Papazahariou, M. (2008). *A touch of Leri: The beliefs, attitudes and perceptions of anelementary student in Cyprus about his experiences in different music-making and learning practices.* Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.

Prouty, K.E. (2002). *From storyville to state university: The intersection of academicand non-academic learning cultures in post-secondary jazz education*. Dissertation Abstracts International, *64*(01), UMI No. 3078870.

Strauss, C. (1984). Beyond "formal" versus "informal" education: Uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos, 1*2(5), 195-222.

Tobias, E. (2010). *Crossfading and plugging in: Secondary students' engagement and learning in a songwriting and technology class*. Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses.

Väkevä, L. (2010). Garageband or GarageBand? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education, 27*(1), 59-70.

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, *24*(2), 119-125.

Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ε. (2016). Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. 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. 372-3808). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Έλενα Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου
Υποψήφια Διδάκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
comich@primehome.com

Περίληψη
Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα μοντέλο άτυπης μάθησης το οποίο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο έρευνας σε ένα Δημόσιο Σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Αφορά τη διδασκαλία της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής και έχει βασιστεί σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (informal learning). Τα δεδομένα της έρευνας βασίστηκαν σε συνεντεύξεις από μαθητές Στ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Πάφου (πριν και μετά την παρέμβαση) καθώς και στις βιντεοσκοπήσεις των ομάδων που δημιουργήθηκαν. Στο πλαίσιο της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου. Μελετήθηκαν οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά των μαθητών στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν καθώς και το στυλ μάθησης που προέκυψε ανάλογα με τον τρόπο που προσέγγισαν οι μαθητές αυτό το μοντέλο άτυπης μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη μάθηση, άτυπες μαθησιακές μεθόδους, Κυπριακή παραδοσιακή μουσική

Papatherapontos-Constantinou, E. (2016). Application of an informal learning model for the teaching of Cypriot traditional music at an Elementary public school in Cyprus. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 372-380). Thessaloniki: GSME.

Application of an informal learning model for the teaching of Cypriot traditional music at an elementary public school in Cyprus

Elena Papatherapontos-Constantinou
Music Educator, Primary Education, Cyprus,
PhD Candidate, Ionian University
comich@primehome.com

Abstract
This research presents an informal music learning model which has been implemented in an Elementary public school in Cyprus; it focuses on the teaching of Cypriot traditional music to a class of 6th grade students, using informal learning methods and strategies. The data of the research is comprised of students' interviews that were filmed both before and after the research as well as the video recordings of the specific groups while working. Pupils' views about Cypriot traditional music were examined before and after the venturing as well as the experience of participating in the specific informal music learning model. Emphasis has been given on pupils' reactions and behavior while working in their own groups, as well as on the style of learning that emerged as a result of the pupils' learning approach while practicing the informal music learning model.

Keywords: informal learning, informal music teaching practices, Cypriot traditional music

Εισαγωγή

Η πολύχρονη επαφή της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας με μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και η διαπίστωση ότι αυτοί δυσανασχετούσαν όταν δίδασκε κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια με την ίδια μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούσε στη διδασκαλία των άλλων τραγουδιών την οδήγησε στην εφαρμογή ενός μοντέλου άτυπης μάθησης για τη διδασκαλία της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής. Το μοντέλο βασίστηκε στο μοντέλο άτυπης μάθησης της Lucy Green (2008). Για την εφαρμογή του στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου η εκπαιδευτικός αφού επέλεξε κυπριακά τραγούδια δημιούργησε το ακουστικό υλικό το οποίο ήταν απαραίτητο για την εργασία των μαθητών στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν. Στόχος ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες ακουστικής μουσικής αντίληψης και να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό με την εφαρμογή του η εκμάθηση κυπριακών τραγουδιών με το αυτί τους διευκολύνει και προσδίδει σε αυτούς ευχαρίστηση στη διδασκαλία και μάθηση στη σχολική τάξη.

Το προτεινόμενο μοντέλο άτυπης μάθησης για τη διδασκαλία της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής

Η διδασκαλία της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής βασισμένης στο μοντέλο που προτείνεται στην παρούσα έρευνα, λειτουργεί ως εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Σχετικές μαρτυρίες της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, αναφέρουν ότι «*η εφαρμογή προτεινόμενων μοντέλων και στρατηγικών διδασκαλίας, όχι μόνο προάγουν γενικά την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά αποτελούν βοηθητικά εργαλεία - τόσο για τον παιδαγωγό όσο και για τον μαθητή- που προσφέρουν άμεσες λύσεις στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες που παρουσιάζει κάθε σχολικό μάθημα*» (Σταύρου, 2004: 9).

Το μοντέλο περιέχει πρακτικές της άτυπης μάθησης (informal learning) των μουσικών δημοφιλούς μουσικής. Σύμφωνα με την Lucy Green (2014) οι πρακτικές αυτές είναι απλές, αποτελεσματικές, ευέλικτες και ευχάριστες. Λέγοντας άτυπες πρακτικές μάθησης (είναι κατά βάση προφορικές) εννοούμε εκείνες τις πρακτικές με τις οποίες αποκτάς μουσικές δεξιότητες και γνώσεις μέσα από άλλους τρόπους μετάδοσης και απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Αντί οι μαθητές να διδάσκονται από κάποιον ειδικό ή κάποιο δάσκαλο με ιδιαίτερες δεξιότητες, βοηθούν ο ένας τον άλλο και μαθαίνουν χωρίς να το συνειδητοποιήσουν απλά ακούγοντας, παρακολουθώντας ο ένας τον άλλο και συζητώντας για τη μουσική.

Οι πρακτικές αυτές βασίζονται στη μουσική κουλτούρα των συμμετεχόντων, στις ιδιαίτερες τους προτιμήσεις και στις μουσικές πρακτικές του περιβάλλοντός τους. Τις εφαρμόζουν με διαφορετικούς τρόπους μουσικοί από τον χώρο της παραδοσιακής, της τζαζ και άλλων ειδών μουσικής οι οποίοι μέσα από αυτές αναπτύσσουν σε πολύ υψηλό επίπεδο κάποιες δεξιότητες όπως να παίζουν με το αυτί και να αυτοσχεδιάζουν (Green, 2008). Η διδακτική αυτή μέθοδος είναι μια καλή πρακτική μετάβασης από την ακοή στην ακρόαση γιατί οι μαθητές χωρίς να το συνειδητοποιούν έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με τις τεχνικές της άτυπης (informal) και της προφορικής ακουστικής (aural) μάθησης (Green, 2014).

Επιλέγηκε αυτό το μοντέλο καθώς οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αυτονομία του μαθητή, τη δυνατότητα για επιλογή της μουσικής και την ευχαρίστηση του από το παίξιμο με το αυτί. Η μάθηση επιτυγχάνεται με σημείο αναφοράς τον

μουσικό ήχο αυτόν καθ' αυτόν και όχι το μουσικό κείμενο και οι προτεινόμενες στρατηγικές εφαρμόζονται σε ομάδες μαθητών που δημιουργούνται ανάλογα με τις φιλικές σχέσεις και παίζουν διαφορετικά όργανα. Η μάθηση μέσω της ακρόασης και της παρατήρησης των συνομηλίκων είναι μια βασική πρακτική της άτυπης μάθησης και μπορεί για κάποιους μαθητές να είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν. Σημαντικό είναι το ότι οι συνομήλικοι μιας ομάδας επωφελούνται ο ένας τον άλλο καθώς μοιράζονται συνειδητά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και έγιναν σεβαστοί οι κανονισμοί, οι συνήθειες, το ωρολόγιο πρόγραμμα και οι άλλες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο που υπηρετεί η ερευνήτρια εκπαιδευτικός (Δημόσιο Σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και συμμετείχαν οι 21 μαθητές (13 κορίτσια και 8 αγόρια) της Στ΄ τάξη του σχολείου της. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1985), σε μία ποιοτική έρευνα η επιλογή των υποκειμένων γίνεται επιλεκτικά και όχι με δειγματοληψία, όπως στην ποσοτική έρευνα.

Διερευνήθηκαν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Το προτεινόμενο μοντέλο:

- Επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της μουσικής και τους δίνει ευχαρίστηση στη διδασκαλία και μάθηση στη σχολική τάξη;
- Βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με κάποια βασικά βήματα για να παίζουν με το αυτί κυπριακά τραγούδια βάσει των πρακτικών μάθησης των μουσικών δημοφιλούς μουσικής;
- Προάγει την ικανότητα των μαθητών να παίζουν μουσική σε μικρές ομάδες, χωρίς να χρειάζονται μονίμως την παρουσία και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού;
- Προάγει τη μάθηση της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθησή τους;
- Εστιάζει στα μουσικά γούστα των μαθητών και στην επιλογή κυπριακών τραγουδιών που προτιμούν με τρόπους που συμβάλουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων;

Η έρευνα είναι εκπαιδευτική με την έννοια ότι προσπαθεί να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Bassey, στο Τσάφος, 1998). Η εκπαιδευτικός έγινε και ερευνήτρια της εκπαιδευτικής της δράσης και είχε πρόσβαση μόνο ως παρατηρητής και αξιολογητής της μαθησιακής διαδικασίας.

Μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι όπως συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση, βιντεοσκοπήσεις, και συμμετοχική παρατήρηση. Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός επέλεξε ως ερευνητική της μέθοδο την έρευνα δράσης η οποία συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη. Αφού σχεδίασε ένα ερευνητικό σχέδιο το έθεσε σε εφαρμογή και παρατηρούσε συστηματικά τη δράση του και το αξιολογούσε. Συμμετείχε σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής της διαδικασίας που στόχο είχε την βελτίωση της επαγγελματικής της πρακτικής. Επικεντρώθηκε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης του σχολείου της και εμπλούτιζε τις παρατηρήσεις της με την καθημερινή αλληλεπίδραση που είχε με τους μαθητές της.

Δεν ασχολήθηκε με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε αναζήτησε γενικευμένα συμπεράσματα που μπορούν να ισχύουν σε κάθε περίσταση.

Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου έγινε λόγω της δυνατότητας που επέτρεπε στην εκπαιδευτικό να συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική της διαδικασία διερευνώντας μια συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας την οποία θεωρεί σημαντική και πολυσύνθετη. Αυτό το είδος έρευνας ανταποκρινόταν στις προσδοκίες της και δεν θα απομακρυνόταν από το καθημερινό της παιδαγωγικό περιβάλλον.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν έξι συναντήσεις των 40 λεπτών η κάθε μία, από τις οποίες στις πέντε τα παιδιά εργάζονταν στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν. Στην έκτη παρουσίασαν το τραγούδι τους στους συμμαθητές και στη διευθυντική ομάδα του σχολείου τους καθώς και στον καθηγητή παραδοσιακής μουσικής του Μουσικού Λυκείου της πόλης τους.

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρακολουθούσε τον τρόπο που εργάζονταν οι μαθητές στις ομάδες που δημιούργησαν χωρίς να καθοδηγεί τις δραστηριότητες απλά όπου χρειαζόταν κατεύθυνε τη διδακτική και παράλληλα εκπαιδευτική πορεία κάποιων μαθητών. Περιφερόταν από ομάδα σε ομάδα και στεκόταν πίσω από τους μαθητές στην αρχή της διαδικασίας, παρατηρούσε τι κάνουν οι μαθητές και έδειχνε ότι σέβεται τους στόχους που έθεταν σε κάθε συνάντηση που είχαν με τις ομάδες τους. Παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τις αντιδράσεις τους και τον τρόπο που οι μαθητές κατεύθυναν τη δική τους μάθηση με τους φίλους τους.

Οι απόψεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση διερευνήθηκαν με ατομική συνέντευξη του κάθε μαθητή διάρκειας 7 με 10 λεπτών. Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988) η περιγραφή και η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων θεωρείται πολύ σημαντικό στάδιο, αποτελεί το πρώτο και το απαραίτητο βήμα μιας ερευνητικής διαδικασίας καθώς σε αυτό το στάδιο επιχειρείται μία πρώτη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες της έρευνας και της ερευνήτριας εκπαιδευτικού.

Τα θέματα που τέθηκαν για διερεύνηση αφορούσαν τις απόψεις τους για το είδος μουσικής που ακούν στην καθημερινότητά τους, τη σημασία/νόημα που έχει γι' αυτούς η κυπριακή παραδοσιακή μουσική, οι χώροι/πλαίσιο που τυχαίνει να βρίσκονται και να ακούν κυπριακά τραγούδια και τέλος οι απόψεις τους για τη διδακτική πρακτική της εκπαιδευτικού όταν διδάσκει με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας Κυπριακά τραγούδια. Τα θέματα που τέθηκαν μετά την παρέμβαση αφορούσαν τις απόψεις τους για τον νέο τρόπο εκμάθησης του τραγουδιού τους με το αυτί, ποιοι ήταν οι λόγοι επιλογής του τραγουδιού τους, τι τους άρεσε και εάν άλλαξε κάτι και τι στις μουσικές τους προτιμήσεις μετά από αυτή την εμπειρία που είχαν.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και την απομαγνητοφώνηση των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων των ομάδων που δημιουργήθηκαν η εκπαιδευτικός/ ερευνήτρια κατηγοριοποίησε τα στοιχεία των κειμένων που κατέγραψε σε ένα ορισμένο αριθμό κατηγοριών σε μία προσπάθεια απόδοσης νοήματος σε όλα τα μη-δομημένα στοιχεία που συνέλεξε. Όπως υποστηρίζεται απόδοση νοήματος μπορεί να σημαίνει ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν είτε προέκυψαν από τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας

(Ιωσηφίδης, 2003). Στόχος ήταν να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά, να γίνει μια κατανόηση των κειμένων που προέκυψαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, επικεντρώνοντας στα βασικά θέματα και να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων

Εισάγοντας την άτυπη μάθηση στην τάξη: οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες φίλων

Αφού οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες φίλων (σχηματίστηκαν τρεις ομάδες με επτά παιδιά η κάθε μία) πήγαν στους χώρους που θα εργάζονταν με την ομάδα τους. Η πρώτη ομάδα πήγε στην αποθήκη της αίθουσας μουσικής και η δεύτερη μαζί με την τρίτη παρέμειναν μέσα στην τάξη. Στην συνέχεια καθώς οι δύο ομάδες που εργάζονταν μέσα στην τάξη είχαν αρκετές δυσκολίες γιατί δεν μπορούσαν να ακούσουν τα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα του τραγουδιού στην τρίτη συνάντηση των ομάδων αφού έγιναν οι απαραίτητες διευθετήσεις η τρίτη ομάδα άλλαξε χώρο εργασίας, πήγε στην πινακοθήκη του σχολείου.

Στην πρώτη συνάντηση των ομάδων αφού οι μαθητές σχημάτισαν τις ομάδες τους η ερευνήτρια τους ζήτησε πρώτα να ακούσουν τα κυπριακά τραγούδια που τους έδωσε σε ένα ψηφιακό δίσκο cd, για να επιλέξουν ένα το οποίο τους άρεσε περισσότερο. Δύο από τις τρεις ομάδες επέλεξαν το τραγούδι «Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα» (Καλλίνικος, 1950) και η τρίτη ομάδα επέλεξε το τραγούδι «Αροδαφνούσα» (Αβέρωφ, 1989). Παρ' όλο που η εκπαιδευτικός εισηγήθηκε στη δεύτερη ομάδα να επιλέξει άλλο τραγούδι γιατί ήδη το τραγούδι «Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα» το επέλεξε η πρώτη ομάδα οι μαθητές επέμεναν στη δική τους επιλογή.

Όταν οι μαθητές επέλεξαν το τραγούδι τους, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έδωσε στους μαθητές ένα άλλο ψηφιακό δίσκο cd με τα ηχογραφημένα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού τα οποία ηχογραφήθηκαν ζωντανά από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό, χωρίς ψηφιακή επεξεργασία, χρησιμοποιώντας τα κυπριακά παραδοσιακά όργανα όπως την ταμπουτσιά, το βιολί, το λαούτο και το πιθκιάβλι (αυλό). Αυτά τα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα ακούγονταν σε επανάληψη και σε κάθε track που ακολουθούσε, είχε ένα ξεχωριστό μέρος ή επίπεδο του κομματιού που εκτελείτο μόνο του και επαναλαμβανόταν συνεχώς για περίπου δύο λεπτά. Στο πρώτο track της λίστας κάθε τραγουδιού ήταν το τραγούδι πλήρως ενορχηστρωμένο. Όταν η μελωδία είχε μεγάλη έκταση, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τη χώριζε και την παρουσίαζε σε δύο tracks για να είναι πιο εύκολη και αναγνωρίσιμη από τους μαθητές.

Στις πρώτες συναντήσεις οι μαθητές αυτοσχεδίαζαν παίζοντας στα όργανα. Ξεκινούσαν να παίζουν πρώτα στα μη-μελωδικά όργανα που είχαν στη διάθεση τους, συνομιλούσαν μεταξύ τους και έδειχναν να ενθουσιάζονται με τα λόγια του τραγουδιού που επέλεξαν. Και οι τρεις ομάδες επέλεξαν τραγούδι που τους άρεσε περισσότερο και χρησιμοποιούσαν ενστικτωδώς πρακτικές της άτυπης μάθησης στην εκμάθηση του τραγουδιού τους με το αυτί. Άκουαν τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα και δοκίμαζαν στα όργανα, χρησιμοποιούσαν τη φωνή τους για να βρουν τις νότες, σταματούσαν την ηχογράφηση όταν έβρισκαν κάποιες νότες και ήθελαν να τις γράψουν σε χαρτί για να τις θυμούνται, ήθελαν να κρατούν σημειώσεις και έβαζαν να ακουστούν τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα αρκετές φορές. Επίσης κάποια παιδιά

παρατηρούσαν πρώτα τον τρόπο που έπαιζαν οι συμμαθητές τους και μετά δοκίμαζαν και αυτοί στα όργανα που επέλεξαν να παίξουν.

Αντιδράσεις και συμπεριφορά των μαθητών στις ομάδες τους - στυλ μάθησης που προέκυψε

Οι μαθητές της α΄ ομάδας από τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας τους έδειχναν πολύ ενθουσιασμένοι και έπαιζαν παρορμητικά, δυνατά στα όργανα χωρίς να σκεφτούν. Δεν άκουαν προσεκτικά τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα, τα προχωρούσαν γρήγορα και το πρώτο όργανο που κτυπούσαν δυνατά ήταν κρουστό, την ταμπουτσιά. Σταδιακά διαφάνηκε ότι δέθηκαν και οργανώθηκαν ως ομάδα. Το στυλ μάθησης που προέκυψε ανάλογα με τον τρόπο που προσέγγισαν οι μαθητές αυτό το μοντέλο ήταν σύμφωνα με την Lucy Green (2014) το «παρορμητικό».

Οι μαθητές της β΄ ομάδας στις πρώτες τους συναντήσεις κυρίως τα αγόρια, κάθονταν στην ομάδα και απλά παρατηρούσαν, δίσταζαν να παίξουν στα όργανα που είχαν στην διάθεσή τους και έδειχναν ότι «δεν έκαναν τίποτα». Πολύ ενεργητικά και βοηθητικά απέναντι στα αγόρια ήταν τα κορίτσια τα οποία προσπαθούσαν πολύ να τα δραστηριοποιήσουν. Είναι η μόνη ομάδα που η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια χρειάστηκε να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει περισσότερο. Το στυλ μάθησης που προέκυψε, σύμφωνα με την Lucy Green (2014) ήταν το «αμήχανο».

Οι μαθητές της γ΄ ομάδας εργάζονταν οργανωμένα, άκουγαν και δοκίμαζαν στα όργανα, σταματούσαν την ηχογράφηση και κρατούσαν σημειώσεις, επωφελούνταν ο ένας τον άλλο και γενικά μοιράζονταν μεταξύ τους γνώσεις και δεξιότητες. Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισαν ήταν όταν εργάζονταν μέσα σε ένα θορυβώδες περιβάλλον μέσα στη τάξη με την β' ομάδα. Το στυλ μάθησης που προέκυψε ήταν το «πρακτικό» στυλ μάθησης. Σύμφωνα με την Lucy Green (2014) οι μαθητές αυτού του στυλ συνήθως δυσκολεύονται να βρουν τις νότες μέσα σε ένα θορυβώδες περιβάλλον όπου παίζουν πολλά άτομα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι τρεις ομάδες εργάστηκαν με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας στρατηγικές της άτυπης μάθησης και έβγαλαν το τραγούδι τους με το αυτί. Η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη βελτιωνόταν σε κάθε συνάντηση και τα αγόρια που αρχικά είχαν κάποιες περισσότερες δυσκολίες, εντάχθηκαν σιγά - σιγά στις δραστηριότητες της ομάδας. Οι μαθητές που συνήθως δεν ήταν συνεργάσιμοι στο μάθημα της μουσικής και δυσκόλευαν με τη συμπεριφορά τους την εκπαιδευτικό στο μάθημα της μουσικής αποκάλυψαν στην εκπαιδευτικό/ερευνήτρια από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις όχι μόνο τις κρυμμένες μουσικές τους δυνατότητες αλλά και τις ηγετικές τους ικανότητες και την προθυμία τους να συνεργαστούν με την ομάδα τους για να βγάλουν με το αυτί το τραγούδι που επέλεξαν. Σταδιακά έμαθαν να λειτουργούν ως ομάδα, να αποκτούν την αίσθηση του ρυθμού και να βρίσκουν σε τι είναι καλύτερος ο καθένας και ανάλογα να δοκιμάζουν στο όργανο που μπορούν να παίξουν καλύτερα. Διαφάνηκε ότι η συνεργασία, η ανταλλαγή εμπειριών και η αλληλοβοήθεια ήταν εξίσου σημαντικές στη μάθηση.

Μουσική δημιουργία στην τάξη

Συμπεράσματα

Μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου, διαφάνηκε ότι τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ήταν γι' αυτούς «σιγανά», «χωριάτικα», «παλιές μουσικές που μόνο οι μεγάλοι ακούν», «δύσκολα» γιατί δεν μπορούσαν να καταλάβουν τα λόγια, να αναγνωρίσουν τις νότες και να τα παίξουν στα μουσικά τους όργανα. Όπως δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους δεν ήταν στις μουσικές τους προτιμήσεις και δεν ήθελαν να τα τραγουδούν γιατί δεν ήταν σύγχρονα τραγούδια. Μάλιστα κάποιοι δεν ήθελαν ούτε και να τα ακούν σε άλλους χώρους που συνηθίζουν να πηγαίνουν όπως σε γάμους, πανηγύρια και σε διάφορα φεστιβάλ. Αντίθετα, μέσω της άτυπης μάθησης, συγκεκριμένα μέσω αυτού του μοντέλου που έχει εφαρμοστεί, τους άρεσαν, τους ενθουσίασαν, έμαθαν να ακούν και να αναγνωρίζουν με το αυτί τις νότες και να τις παίζουν στα μουσικά τους όργανα.

Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια ενός μαθητή ο οποίος δήλωσε «*...έμαθα να χρησιμοποιώ το αυτί μου και να ξεχωρίζω από τις άλλες μουσικές την παραδοσιακή μας μουσική γιατί μπορώ τώρα να ακούω τα όργανα, πριν δεν τα άκουα*». Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δήλωσαν ότι τα κυπριακά τραγούδια δεν ήταν πλέον «χωριάτικα» και ότι θα τα ακούν και θα τα αγαπούν γιατί σύμφωνα με τα λεγόμενά τους τώρα ανακάλυψαν την ομορφιά αυτών των τραγουδιών και θα τα ακούν γιατί είναι τα τραγούδια των παππούδων τους, είναι οι ρίζες της πατρίδας τους, είναι ο τόπος τους, είναι η παράδοσή τους, είναι η Κύπρος τους.

Βιβλιογραφία

Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A way ahead for music education*. Aldershot, Ashgate Publishing Group.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A new classroom pedagogy.* Ashgate Publishing Group.

Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε, Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και την εκτέλεση.* (Επιμ. και μτφρ.: Ζωή Διονυσίου & Μαίη Κοκκίδου). Αθήνα: Faggotto books.

Kemmis, St., & Mc Taggart, R. (Eds.) (1998). *The Action Research Planner.* Victoria: Deakin University Press.

Αβέρωφ, Γ. (1989). *Τα δημοτικά τραγούδια και οι λαϊκοί χοροί της Κύπρου.* Λευκωσία: Πολιτιστικό Ίδρυμα Τράπεζας Κύπρου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Σημειώσεις. Μυτιλήνη.

Καλλίνικος, Θ. (1951). *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα.* Λευκωσία: Εταιρεία Κυπριακών Σπουδών.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: Εκδόσεις συγγραφέα.

Σταύρου, Γ. (2004). *Η παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση σημερινή πραγματικότητα.* Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Τσάφος, Β. (1998). *Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής και η διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από μετάφραση στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Παπασταύρου, Δ. (2016). Οι μουσικοί-πρότυπα ως εργαλείο ανάδειξης ποιοτικών στοιχείων στις άτυπες διεργασίες μάθησης μιας μουσικής ομάδας ενηλίκων. 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. 381-390). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Οι μουσικοί-πρότυπα ως εργαλείο ανάδειξης ποιοτικών στοιχείων στις άτυπες διεργασίες μάθησης μιας μουσικής ομάδας ενηλίκων

Δήμητρα Παπασταύρου
Μουσικοπαιδαγωγός, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου
dimpapasta@gmail.com

Περίληψη
Με την επιθυμία να αποκτήσουν ένα κοινό ρεπερτόριο, τα μέλη μιας άτυπης μουσικής ομάδας μάθησης ανταλλάσσουν μουσικό υλικό. Από το υλικό αυτό προβάλλουν οι μουσικοί που θαυμάζουν τα μέλη της ομάδας, οι λεγόμενοι μουσικοί-πρότυπα. *Το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια εθνογραφική έρευνα μιας άτυπης ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη, που καταπιάνονται με την bluegrass και την gypsy swing μουσική. Η έρευνα δείχνει πώς οι μουσικοί-πρότυπα επηρεάζουν τις μουσικές και μαθησιακές διαδικασίες και πρακτικές στην ομάδα. Η αναπαραγωγή με το αυτί μετατρέπεται σε αναπαραγωγή προτύπων ήχου και εικόνας ενσωματώνοντας ένα σύνολο ηχητικών και σωματικών εκφράσεων. Η ακρόαση, η παρατήρηση και η μίμηση μετατρέπουν τους μουσικούς-πρότυπα σε δασκάλους, ενώ, μέσα από τη συζήτηση που τροφοδοτείται από αυτούς, τα μέλη της ομάδας κατασκευάζουν άρρητες θεωρίες μάθησης για να επιβεβαιώσουν τις επιλογές τους και να χτίσουν την αισθητική τους. Καθώς τα μέλη εξελίσσονται δεξιοτεχνικά, οι μουσικοί-πρότυπα μετατρέπονται σε οικεία πρόσωπα με τα οποία τα μέλη μπορούν να συγκριθούν, και η μάθηση στην ομάδα μετασχηματίζεται σε ταυτοποιητική διαδικασία.*

Λέξεις κλειδιά: άτυπες διαδικασίες μάθησης, ομάδα μουσικής μάθησης ενηλίκων, μουσικοί-πρότυπα, κατασκευή ταυτοτήτων, άρρητες θεωρίες μάθησης

Papastavrou, D. (2016). Role-model musicians as a qualitative tool for understanding informal learning procedures in an adults' music group. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 381-390). Thessaloniki: GSME.

Role-model musicians as a qualitative tool for understanding informal learning procedures in an adults' music group

Dimitra Papastavrou
Music Educator, Department of Traditional Music,
Technological Educational Institute of Epirus, Arta, Greece
dimpapasta@gmail.com

Abstract
Wishing to build a common repertoire, the members of an informal music learning group exchange music material. This material reveals the musicians admired by the members of the group, the so-called role-model musicians. This paper is based on an ethnographic study of an informal group of five adults from Thessaloniki involved in bluegrass and gypsy swing music. The research shows how role-model musicians influence the group's music learning procedures and practices. Copying by ear is then transformed into copying audio and visual patterns, which embody sonic and gestural expressions. Listening, observation and imitation turn role-model musicians into teachers, who reinforce conversation within the group and help members construct their own tacit learning theories in order to confirm their choices and build their aesthetics. As members further develop their skills, role-model musicians become familiar faces members can compare themselves with, and learning within the group becomes a procedure of constructing identities.

Keywords: Informal learning, adult music learning group, role-model musicians, identity construction, tacit learning theories

Αν αναρωτηθεί κανείς γιατί κάποιοι ενήλικες αποφασίζουν να συγκροτήσουν μια ομάδα μουσικής μάθησης και πράξης, θα βρεθεί αναπόφευκτα μπροστά σε μια κρυφή μα κοινή φαντασίωση: «Όλοι οι ακροατές, και όχι μόνο όσοι συλλαμβάνουν το σχέδιο να παίξουν οι ίδιοι, φαντασιώνουν ότι είναι μουσικοί. Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει απλώς την ταύτιση με ένα συγκεκριμένο πρότυπο (...), αλλά και την προβολή στη θέση του μουσικού» (Χρηστάκης, 1999: 123). Όμως, φαντασιώνομαι τον εαυτό μου ως μουσικό σημαίνει ταυτόχρονα ότι φαντασιώνομαι κι ένα σύνολο ανθρώπων που με πλαισιώνουν. Δίπλα μου ή πίσω μου υπάρχουν αυτοί οι Άλλοι που συνδιαμορφώνουν Εμένα επί σκηνής. Ο Άλλος είναι «πανταχού παρών στη συνείδηση του ατόμου» και λειτουργεί ως «καθρέφτης της οντότητάς του» ή ως «ενσωματωμένο σύνολο κοινωνικών ορισμών και στάσεων» (Χαλάτσης, 2005: 99). Έτσι, η σύσταση μιας μουσικής ομάδας -σαν απόηχος των ομάδων που φτιάχναμε μικροί για να παίξουμε- έρχεται να εκπληρώσει την επιθυμία κάθε μέλους να επιδοθεί μαζί με άλλους σε μια σειρά από σενάρια και πρακτικές που υπόσχονται να σε μεταφέρουν από το χώρο του ακροατή σε αυτόν του μουσικού.

Όπως είναι φανερό, αυτή η αρχική επιθυμία να παίζω μουσική ή να παίζω μουσική με άλλους τρέφεται από την κατασκευή των μουσικών αναφορών του κάθε ακροατή. «Οι μουσικές αναφορές παρουσιάζονται ως 'ακούσματα', δηλαδή ως (...) το πρωτογενές εκείνο γεωλογικό στρώμα χωρίς το οποίο δεν νοείται μουσική δημιουργία και επί του οποίου στήνεται όλο το μουσικό οικοδόμημα του υποκειμένου-μουσικού» (Χρηστάκης, 1999: 107). Συνεπώς, οι μουσικές αναφορές λειτουργούν ως χάρτης πλοήγησης: ορίζουν το μουσικό είδος, στο πλαίσιο του οποίου αναζητούνται συμπαίκτες, οι οποίοι κατά το σχηματισμό της ομάδας συναντιούνται ως «κάτοχοι πληροφοριών» (Χρηστάκης, 1999: 119) αυτού του μουσικού είδους.

Αυτές οι πληροφορίες, ως αντανακλάσεις των μουσικών προτιμήσεων, έχουν μεγάλο εύρος, μιας και μπορεί να συνδέονται τόσο με ένα μουσικό είδος όσο και με συγκεκριμένους μουσικούς ή συγκροτήματα (Χρηστάκης, 1999: 118). Ωστόσο, η δυναμική που έχουν τα πρόσωπα πίσω από το είδος είναι καθοριστική. Η συναισθηματική αναπαράσταση του υποκειμένου σε θέση μουσικού προσωποποιείται διά των βασικών εκπροσώπων του είδους. Αυτοί οι μουσικοί εκπρόσωποι, οι μουσικοί που τα υποκείμενα θαυμάζουν κι επιθυμούν να γίνουν, ονομάζονται εδώ *μουσικοί-πρότυπα*.

Στόχος εδώ είναι να διερευνηθεί το πώς τα μέλη μιας μουσικής ομάδας ενηλίκων που μαθαίνουν μέσα στο δικό τους αυτοδημιούργητο πλαίσιο επικαλούνται τους δικούς τους μουσικούς-πρότυπα, για να τους αξιοποιήσουν ως ένα εναλλακτικό εργαλείο μάθησης με έντονες ταυτοποιητικές προεκτάσεις.

Η έρευνα στηρίζεται στη μελέτη περίπτωσης μιας άτυπης μουσικής ομάδας πέντε ενηλίκων ανδρών από τη Θεσσαλονίκη, η οποία πραγματοποιήθηκε από το φθινόπωρο του 2006 μέχρι και το χειμώνα του 2008 (Παπασταύρου, 2010).[1] Τα μέλη της ομάδας[2] είναι ο Σπύρος, βιολιστής και μπαντζίστας 30 χρονών, ο Θοδωρής, κιθαρίστας 32 χρονών, ο Αναστάσης, μπασίστας 33 χρονών, ο Κυριάκος, κιθαρίστας 33 χρονών, και ο Γρηγόρης, κιθαρίστας 34 χρονών. Η συλλογή του υλικού έγινε

---

[1]Μέρος του υλικού που χρησιμοποιείται στο παρόν άρθρο βασίζεται στη διδακτορική μου διατριβή.

[2]Χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

ηχογραφώντας όσα λέγονταν και παίζονταν στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της ομάδας (κάθε Παρασκευή απόγευμα) για ένα διάστημα δύο περίπου ετών. Ακολούθησαν ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες εμπλούτισαν το υλικό με την προσωπική εικόνα του κάθε μέλους για την ομάδα και τα υπόλοιπα μέλη της. Από τον τεράστιο όγκο του ηχογραφημένου υλικού που συγκεντρώθηκε, απομαγνητοφωνήθηκαν τα αποσπάσματα που είχαν ως άξονα τέσσερις κατευθυντήριες ενότητες, οι οποίες συγκροτήθηκαν κατά τη θεωρητική επισκόπηση του πεδίου και αφορούσαν τις άρρητες θεωρίες μάθησης, τις μαθησιακές διαδικασίες σε σχέση με τη μουσική πράξη, τις ταυτότητες και την ομάδα. Σε αυτές τις ενότητες βασίστηκε και η ανάλυση, η οποία αποτέλεσε και την επανακατασκευή του υλικού ερμηνεύοντας όσα ειπώθηκαν στην ομάδα και όσα προσέφερε η συνολική εμπειρία της συμμετοχικής παρατήρησης.

Δύο μουσικά είδη αποτέλεσαν το σύστημα εντοπισμού των μελών της ομάδας. Αναζητώντας συμπαίκτες μέσα από αγγελίες, κοινούς γνωστούς ή φίλους σε μια πόλη που οι μουσικές συναντήσεις δεν είναι ποτέ τυχαίες, οι πέντε ενήλικες γνωρίστηκαν το 2005 στη Θεσσαλονίκη και άρχισαν να βρίσκονται κάθε Παρασκευή απόγευμα στο σπίτι του Αναστάση, με σκοπό να μάθουν να παίζουν κομμάτια του bluegrass[3] και του gypsy swing[4] ρεπερτορίου.

Η ομάδα στο στάδιο της έρευνας λειτούργησε ως ομάδα μάθησης και όχι ως μουσικό συγκρότημα. Επειδή οι πέντε ενήλικες ασχολούνται με δύο μουσικά είδη, η πεντάδα σε κάποιες συναντήσεις ή σε ορισμένες στιγμές χωρίζεται σε υπο-ομάδες ανάλογα με το είδος που επιθυμεί ο καθένας να παίξει ή -στο αρχικό στάδιο- ανάλογα με την εξοικείωση που ο καθένας έχει με το εκάστοτε μουσικό είδος. Οι μουσικοί αυτοί δεν είναι ακόμα επαγγελματίες, με την έννοια ότι δεν βιοπορίζονται ακόμα από την ενασχόλησή τους με τη μουσική και ότι δεν έχουν μεγάλη εμπειρία παιξίματος μπροστά σε κοινό. Ωστόσο, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, κατέχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τα δύο μουσικά είδη, καθώς και ένα πολύ καλό επίπεδο δεξιοτεχνίας, το οποίο έχουν μέσα από ξεχωριστές μαθησιακές διαδρομές - άλλοι μόνο εκτός και άλλοι εντός κι εκτός θεσμικών εκπαιδευτικών πλαισίων.

Η εμφάνιση των μουσικών-πρότυπα μέσα από την κατασκευή ρεπερτορίου

Οι πέντε ενήλικες συναντιούνται με ξεκάθαρο σκοπό να παίξουν μαζί μουσική. Έτσι, ήδη από την πρώτη επίσημη συνάντησή τους έρχονται όλοι με το μουσικό τους όργανο, και άρα οι σποραδικές τους συναντήσεις σχεδόν αυτόματα μετασχηματίζονται σε καθιερωμένες συναντήσεις.

Η επιθυμία που εκφράζεται από τις πρώτες συναντήσεις είναι η κατάκτηση ενός κοινού ρεπερτορίου, δηλαδή ενός συνόλου μουσικών κομματιών που θέλουν να μάθουν και να παίζουν μαζί. Το ρεπερτόριο λοιπόν προσδιορίζει το περιεχόμενο των συναντήσεων των πέντε ενηλίκων και συστηματοποιεί τις συναντήσεις τους

---

[3]Η *bluegrass* είναι ένα είδος αμερικάνικης παραδοσιακής μουσικής που έχει τις ρίζες της στα μουσικά φαινόμενα που εμφανίζονται σε διάφορες περιοχές των νότιων πολιτειών. Δέχτηκε επιρροές κυρίως από τους Άγγλους και Ιρλανδούς μετανάστες και από τα μπλουζ και τα γκόσπελ των μαύρων. Βασικά όργανα είναι το πεντάχορδο μπάντζο, το βιολί, η κιθάρα και το μαντολίνο.

[4]Η gypsy swing ή gypsy jazz είναι η έγχορδη ακουστική εκδοχή της αμερικάνικης *swing* μουσικής, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από την ερμηνευτική ματιά τσιγγάνων μουσικών και έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής κυρίως στη Γαλλία τη δεκαετία του 1930.

εκφράζοντας μια κοινή επιθυμία και θέτοντας κοινούς σκοπούς και στόχους. Συνεπώς, συμβάλλει ενεργά στην ανάδειξη μιας κοινής γλώσσας και στη συγκρότηση μιας ομάδας.

Εντός της ομάδας, το ρεπερτόριο χτίζεται στη βάση τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών μουσικών αναφορών, με τρόπους που καθιστούν το κάθε μέλος δυνάμει δάσκαλο (Faulkner & Becker, 2009). Ταυτόχρονα όμως αποτελεί και έναν πρώτο πυρήνα γύρω από τον οποίο τα μέλη μπορούν να νιώσουν περισσότερο μουσικοί και λιγότερο μαθητές, μιας και εμπλουτίζοντάς το αισθάνονται ότι θα μπορούν να παίξουν μπροστά σε κοινό, όπως ακριβώς και οι μουσικοί που θαυμάζουν. Έτσι, σε φαντασιακό αρχικά επίπεδο, το ρεπερτόριο εντάσσει τα μέλη της κλειστής ακόμα ομάδας σε μια ευρύτερη μουσική κοινότητα στην οποία ανήκουν οι μουσικοί-πρότυπα.

> Σ: *Ουσιαστικά αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να χτίσουμε ένα ρεπερτόριο. Να χτίσουμε ένα ρεπερτόριο για να παίζουμε. Να παίζουμε και σε κόσμο και μόνοι μας, και έξω, και λοιπά. (...) Το ρεπερτόριο δηλαδή είναι αυτό που σου δίνει την αίσθηση ότι είσαι μουσικός κάπως.*
>
> Συνέντευξη με τον Σπύρο (Παπασταύρου, 2010:190)

Το ρεπερτόριο συστήνεται μέσα από κομμάτια που φέρνει ο καθένας σε ψηφιακή μορφή, και οργανώνεται απ' όλους με τον ίδιο τρόπο**.** Και οι πέντε φτιάχνουν φακέλους στους υπολογιστές τους, στους οποίους ταξινομούν όλα τα μουσικά κομμάτια σε διάφορες, κοινές για όλους κατηγορίες. Οι φάκελοι ορίζονται κατά είδος, κατά καλλιτέχνη ή κατά μουσικό κομμάτι. Αυτή η οργάνωση του υλικού εξυπηρετεί την πρώτη ανταλλαγή δεδομένων και ορίζει την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Από το υλικό που έχουν, επιλέγουν τα κομμάτια που τους αρέσουν και τα προτείνουν στους υπόλοιπους, ώστε σε πρώτο επίπεδο να τα ακούσουν στο σπίτι και να αρχίσουν να τα αναπαράγουν μόνοι τους. Έτσι ορίζεται το πρώτο υλικό πάνω στο οποίο θα δουλέψουν στην επόμενη συνάντησή τους. Το ρεπερτόριο εμπλουτίζεται κι αμφισβητείται, δηλαδή συγκατασκευάζεται, από όλους.

> Δ: *Πώς επιλέγετε τα κομμάτια;*
>
> Γ: *Κατ' αρχάς βρισκόμαστε και οι τρεις και λέμε ότι αυτό μας αρέσει. Φυσικά υπάρχει, να το πω έτσι, και μια διαδικασία συλλογική. Λέμε... μας άρεσε αυτό το κομμάτι, θέλετε να το παίξουμε; Ξέρω 'γω, ναι μου αρέσει, εμένα δε μου αρέσει, τα βρίσκουμε τέλος πάντων. Από τη στιγμή που θ' αποφασίσουμε να παίξουμε το συγκεκριμένο κομμάτι, ο καθένας έχει το αντίτυπό του στο σπίτι. Το ακούει, το μελετάει και από 'κει και πέρα βέβαια προσπαθεί να βγάλει κάποιο σόλο το οποίο θα ταιριάξει στο χαρακτήρα του κομματιού.*
>
> Συνέντευξη με τον Γρηγόρη (Παπασταύρου, 2010:192)

Μέσα από αυτή τη διαδικασία περιορίζονται και αρχίζουν να ακούγονται μέσα στην ομάδα οι μουσικοί-πρότυπα. Η παρουσία τους σε επίπεδο συναισθηματικής ταύτισης είναι τόσο έντονη, ώστε τα μέλη στις αρχικές συναντήσεις δεν τα απασχολεί τόσο το δεξιοτεχνικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, όσο η ανάγκη να καταφέρουν γρήγορα να εκφράσουν την ταύτισή τους με τα πρόσωπα που θαυμάζουν. Έτσι, οι άτυπες διαδικασίες μάθησης παίρνουν εξαρχής πρακτικό χαρακτήρα.

Ο ρόλος των μουσικών-πρότυπα στην αναπαραγωγή με το αυτί

Το χαρακτηριστικό που σηματοδοτεί την έναρξη της διαδικασίας μάθησης στην πράξη είναι *η ακρόαση και η αναπαραγωγή μουσικών κομματιών με το αυτί* (Green, 2002, 2008). Το ενδιαφέρον είναι ότι αυτή τη διαδικασία την ακολουθούν όλοι στην ομάδα, ανεξαρτήτως αν κάποιοι έχουν την ευκολία να διαβάσουν και παρτιτούρες. Οι παρτιτούρες είναι κάτι το οποίο έρχεται μόνο συμπληρωματικά, μαζί με άλλες μη-μουσικές πηγές.

> Κ: *Μερικές φορές (...) αντιγράφω, ειδικά τώρα που είναι και αρχή, αβέρτα, πράγματα που ακούω από το δίσκο που παίζει, απ' το cd. Μ' αρέσει να 'χω πολλές εκτελέσεις αν γίνεται από το κομμάτι για να δεις διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο κομμάτι, πολύ άκουσμα θέλει στην πρώτη επαφή, να το ακούσεις πολύ για να το προσέξεις, να το μάθεις. Από κει και πέρα μπορείς να βγάλεις και πράγματα που παίζουν αυτοί, ωραίες ιδέες και πράγματα, ολόκληρα κομμάτια (...).*
>
> Συνέντευξη με τον Κυριάκο (Παπασταύρου, 2010: 194)

Τα μέλη της ομάδας δεν επιχειρούν απλώς να αντιγράψουν και να αναπαραγάγουν μελωδικές γραμμές -κάτι το οποίο θα μπορούσαν να κάνουν χρησιμοποιώντας μόνο παρτιτούρες-, αλλά να μυηθούν στις τεχνικές μιας αφήγησης. Παράλληλα με την αναπαραγωγή της μελωδίας, προσπαθούν να μιμηθούν και να αποδώσουν ένα ευρύτερο φάσμα ποιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η χροιά, οι τονισμοί και το μουσικό ύφος.

Συνάμα, επειδή το υλικό ανακοινώνεται στην ολομέλεια *και* μέσα από αρχεία εικόνας, η οπτικοποίηση του ήχου εκφράζεται από σωματικές εκφράσεις που αναδεικνύουν νέα πρότυπα προς αναγνώριση και αναπαραγωγή. Έτσι, προκύπτουν επιπλέον ποιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην κατασκευή του μουσικού νοήματος και μετασχηματίζουν την αναπαραγωγή μουσικών κομματιών με το αυτί σε *αναπαραγωγή προτύπων και σχέσεων* που εκφράζονται κατά τη μουσική πράξη. Έτσι, το μουσικό κείμενο ζωντανεύει ως μουσική επιτέλεση, και η διαδικασία μάθησης μετασχηματίζεται σε διαδικασία ταύτισης. Η αναπαραγωγή των κομματιών γίνεται πεδίο εκδήλωσης ταυτοτήτων με τα μέλη της ομάδας να αρθρώνουν στην πράξη την επιθυμία να γίνουν οι μουσικοί που θαυμάζουν. Στο στάδιο αυτό οι μουσικοί-πρότυπα επανέρχονται ως φορείς και κατασκευαστές του μουσικού νοήματος ή αλλιώς ως δάσκαλοι (Τσίρης & Παπασταύρου, 2011: 96).

Σε αντιδιαστολή με την ιδιωτική, η ακρόαση στην ομάδα ως εμπειρία που ο καθένας μοιράζεται με τους άλλους φαίνεται να εκφράζει πιο έντονα αυτό που τα μέλη αισθάνονται για τη μουσική που έχουν επιλέξει. Προσδίδει λοιπόν στη μουσική τους μια αυθεντικότητα, μιας και φέρεται να εκφράζει κοινές επιθυμίες, αισθήματα και εμπειρίες (Dell' Antonio, 2004: 212). Σε αυτό το κλίμα, τα μέλη της ομάδας, ως κάτοχοι πληροφοριών, αναγνωρίζουν την αξία των μουσικών-πρότυπα ως εκφραστών της αυθεντικότητας.

> Σ: *Που νομίζω εγώ ρε παιδί μου, ότι από τη στιγμή που θα έχεις το υλικό και ακούσεις αυτή τη μουσική, νομίζω ότι είναι νομοτελειακή ανάγκη ν' αρπάξεις το όργανο και να θέλεις να το παίξεις. Αυτή την ιδιότητα έχει αυτή η μουσική για μένα.*
>
> Κ: *Άμα σου αρέσει.*

Σ: *Δηλαδή αν παίζεις για παράδειγμα κιθάρα και ξαφνικά ανακαλύψεις τον Τόνυ Ράις και γουστάρεις κάργα, πιστεύω θα πάρεις την κιθάρα και θα ξεκινήσεις.(...) Είναι η ιδιότητα αυτή των παραδοσιακών μουσικών συνολικά. Ότι σου υπαγορεύουνε, σε σπρώχνουνε να το… να καταπιαστείς μαζί τους. Ίσως γιατί αισθάνεσαι ότι μπορείς να το χτυπήσεις άνετα ρε παιδί μου. (...) Αυτοί οι άνθρωποι ρε παιδί μου, πιστεύω ο Ράις, ο Γκρίσμαν, αυτοί, είναι ικανοί να σε σηκώσουν απ' την καρέκλα και να το πεις αυτό.*

Απόσπασμα από τις συναντήσεις της ομάδας (Παπασταύρου, 2010: 193)

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ακρόασης και αναπαραγωγής, η πρώτη ανησυχία συνδέεται με ζητήματα γνησιότητας στο παίξιμο.

Σ: *Αυτό είναι ορίτζιναλ; Ακούγεται ορίτζιναλ;* [Ο Σ. παίζει μια φράση στο βιολί].
Κ: *Ορίτζιναλ είναι όλα τα συστατικά ρε παιδί μου* (...) [ο Σ. συνεχίζει να παίζει]. *Ωχ! Τώρα τι είναι αυτό; Κατάλαβες;* [Αναφέρεται σε κάτι που παίζει ο Σ.]
Σ: *Αυτό το χρησιμοποιούν πολύ συχνά. Παράλληλες πέμπτες. Πολύ συχνά. Αυτό* [παίζει για να του εξηγήσει]. *Συνέχεια το κάνουν αυτό* [συνεχίζει να παίζει].

Απόσπασμα από τις συναντήσεις της ομάδας (Παπασταύρου, 2010: 201)

Ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας μπαίνουν προσωρινά και σε θέση κριτικών εντοπίζοντας τους *μουσικούς-αντιπρότυπα***.**

Α: *Φαίνεται καθαρά όταν δεις την πρώτη γιαπωνέζικη μπάντα που μας έδειξε ο Σπύρος που παίζουνε bluegrass, σε χτυπάει αυτή η διαφορά κατευθείαν. (...) Τώρα... δεν μπορώ να εκφράσω ακριβώς πώς. Δεν έχω και κάτι συγκεκριμένο γι' αυτό, αλλά σίγουρα υπάρχει διαφορά η οποία δεν ξέρω τι μπορείς να πεις γι' αυτό πραγματικά. Φαίνεται κάπως αστείο. Όπως το να δεις έναν γιαπωνέζο μπουζουξή ας πούμε.*

Απόσπασμα από τις συναντήσεις της ομάδας (Παπασταύρου, 2010:200)

Οι άρρητες θεωρίες μάθησης

Μετά την κατάκτηση της δομής και των μελωδιών, κι έπειτα από πολλές ώρες παιξίματος, τα μέλη της ομάδας έχουν αποκτήσει ευχέρεια των κομματιών και νιώθουν ότι μπορούν να περάσουν στο επόμενο στάδιο της μουσικής δημιουργίας, αυτό του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι των μουσικών ειδών τους και άρα έχει εξαιρετική σημασία για τα μέλη, καθώς σηματοδοτεί την εξέλιξή τους από μαθητές σε μουσικούς.

Η πρώτη τους επαφή με τον αυτοσχεδιασμό ξεκινάει με τον ίδιο τρόπο που ξεκίνησε και η αναπαραγωγή μουσικών κομματιών: με την εντατική ακρόαση και την αναπαραγωγή των αυτοσχεδιασμών των μουσικών-πρότυπα. Καθοριστικό ρόλο *και* σε αυτό το στάδιο παίζουν οι πολύωρες συζητήσεις και αναλύσεις που κάνουν τα μέλη της ομάδας, οι οποίες είχαν ξεκινήσει από την πρώτη κιόλας συνάντησή τους.

Οι συστηματικές ακροάσεις σε συνδυασμό με τις κουβέντες των πέντε ενηλίκων γεννούν και -στο στάδιο του αυτοσχεδιασμού- ενδυναμώνουν τις λεγόμενες «άρρητες θεωρίες μάθησης» (Παπασταύρου, 2010: 206). Ο όρος αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας για το πώς κάποιος μαθαίνει και γίνεται μουσικός. Το περιεχόμενό τους αντλείται από οτιδήποτε: από καθιερωμένα θεωρητικά πλαίσια, την πολιτική/αισθητική τους κουλτούρα, τις

αντιλήψεις τους για τη ζωή, ακόμα και από απλοϊκές προσλαμβάνουσες της καθημερινότητάς τους.

Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται στις αφηγήσεις, στις κουβέντες και στον λόγο των ενηλίκων, και αποτελούν στοιχεία των συναντήσεων τόσο σημαντικά όσο και η μουσική πράξη, μιας και μετατρέπουν την ομάδα σε παρέα και καταφύγιο προσωπικών σχέσεων. Κατασκευάζοντας τις θεωρίες τους, οι πέντε ενήλικες γίνονται φίλοι που περνούν ώρες συνομιλώντας και ανταλάσσοντας απόψεις. Διά του λόγου, οι συναντήσεις τους μετατρέπονται σε πεδίο αλληλεπιδράσεων, οι οποίες με τη σειρά τους επανανοηματοδοτούν τις δραστηριότητες της ομάδας αναδεικνύοντας νέους μαθησιακούς κύκλους (Potter, 2005: 220). Οι άρρητες θεωρίες αποκρυσταλλώνονται μέσα από τους μουσικούς-πρότυπα, τους οποίους τα μέλη επικαλούνται και πάλι για να επιβεβαιώσουν ή να ακυρώσουν μια θεωρία.

Σ: *Τα κλισεδάκια είναι πολύ σημαντικά.*

Κ*: Ε! Ναι. Αυτοί νομίζεις θυμούνται ολόκληρα σόλα απ' έξω; Δε νομίζω ότι δουλεύουν έτσι.*

Σ: *Ο Ράις ας πούμε δουλεύει πολύ με κλισέ.*

Κ: *(...) Έχει το* Salt Creek *ας πούμε. Σου πατάει το μόουντ στην πρώτη ρε παιδί μου, μπαίνει στο βήτα, κι αρχίζει τον άλλον τον...χαβά ας πούμε με τα πεντατόνικς ξέρω γω. Κλισέ ιν, κλισέ άουτ, γεια σας! Στην άλλη γύρα, πάλι τα ίδια, θα στο παίξει τώρα λίγο αλλιώς. (...) [Το] Τίρου-ρίρου-ρίρου το κάνει Τουρί-ρουρί-ρουρί.*

Απόσπασμα από τις συναντήσεις της ομάδας (Παπασταύρου, 2010: 208)

Όσο περισσότερο καταφέρνουν τα μέλη της ομάδας να αυτοσχεδιάσουν, τόσο πιο κοντά έρχονται στο να απομυθοποιήσουν τους μουσικούς-πρότυπα, μιας και αρχίζουν να αισθάνονται ότι και οι ίδιοι μπορούν να παίξουν έτσι. Μέσα από τις θεωρίες για το πώς έμαθαν ή παίζουν οι μουσικοί-πρότυπα, εντοπίζουν τεχνικές που είναι στην ουσία οι δικές τους. Με τον τρόπο αυτό διά των μουσικών-πρότυπα αναγνωρίζουν και επιβεβαιώνουν την αξία της δικής τους πορείας.

Κ: *(...) Έτσι θα μπορείς να χτίζεις μελωδίες ρε παιδί μου που θα κάνουν νόημα, αλλά όχι πως θα έχεις εμπνευστεί, [πως] θα έχει σφυρίξει το μυαλό σου σ' αυτό το πράγμα (...), αλλά είναι τερτίπι (...). Ακούω τον Τέιλορ ας πούμε, Μάρτιν Τέιλορ άμα προσέξεις, που είναι πάρα πολύ ωραίος παίκτης (...), και παίζει με τέτοια πάτερν ρε παιδί μου. Είναι τζαζάς, αυτοί έτσι δουλεύουνε. Και λες τώρα, τι ωραία το φαντάστηκε κι αυτό! (...) Δεν προλαβαίνει, ούτε και φαντάστηκε τίποτα σε πληροφορώ! Έχει ένα χαλαρό οδηγό, αρμονικό, χαλαρό, ξέρει τα ακόρντα (...) και θέλει να παίξει με τη μελωδία.*

Απόσπασμα από τις συναντήσεις της ομάδας (Παπασταύρου, 2010: 208)

Όσο εξελίσσονται δεξιοτεχνικά, οι πέντε ενήλικες καταπιάνονται με τη σημασία του συναισθήματος στο παίξιμό τους και κατασκευάζουν αισθητικές θεωρίες. Η αισθητική που σχηματίζεται στην ομάδα σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της τεχνικής, τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου και την κατάκτηση μιας κοινής μουσικής γλώσσας απομυθοποιεί ακόμα περισσότερο τους μουσικούς-πρότυπα. Έτσι, στην ομάδα αποκαθηλώνεται η ταυτότητα των μαθητών και αναδύεται αυτή των μουσικών που μπορούν να παίξουν μπροστά σε κοινό. Αυτή η ταυτοτική εξέλιξη σε συνδυασμό

με την ενδυνάμωση των σχέσεων εντός της ομάδας οδηγούν τους πέντε ενήλικες στο να κάνουν τις πρώτες εμφανίσεις τους μπροστά σε κοινό μετατρέποντάς τους στην πράξη από μαθητές σε επαγγελματίες.

Επίλογος

Κάπως έτσι, ολοκληρώνεται ένας πρώτος κύκλος μιας μαθητείας που δεν έχει γραμμική πορεία και που για το κάθε μέλος της ομάδας εξ ορισμού δεν τελειώνει ποτέ. Οι μουσικοί-πρότυπα αποτελούν πλέον παρακαταθήκη τόσο της ομάδας όσο και του καθενός ξεχωριστά. Ως συλλογική και ως προσωπική αναφορά, οι μουσικοί αυτοί επανέρχονται ξανά και ξανά παίζοντας διαφορετικούς ρόλους σε διαφορετικές στιγμές, ανάλογα με τα όσα επιτάσσουν οι πολλαπλές ταυτότητες των πέντε ενηλίκων, που στο διηνεκές θα συνδιαλέγονται μαζί τους με σεβασμό και αγάπη, άλλοτε ως μαθητές τους, άλλοτε ως συνάδελφοι κι άλλοτε -γιατί όχι;- ακόμη και ως φίλοι.

Ανακεφαλαιώνοντας, είδαμε ότι οι μουσικοί-πρότυπα εισάγονται και κοινοποιούνται στην ομάδα ως μέρος των μουσικών αναφορών των μελών της. Έπειτα, μετατρέπονται σε δασκάλους όλης της ομάδας και αργότερα παρουσιάζονται ως ισότιμα μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής στην οποία ανήκουν και τα μέλη της ομάδας. Σταδιακά, τα μέλη της ομάδας τους απομυθοποιούν, συνομιλούν μαζί τους και φτάνουν ακόμα και στο σημείο να ασκήσουν κριτική επιβεβαιώνοντας την ταυτότητά τους ως μουσικών, μια ταυτότητα που επισφραγίζεται με τις πρώτες εμφανίσεις τους μπροστά σε κοινό. Κάπως έτσι, πέρα από εργαλείο ερμηνείας, κατανόησης και μάθησης, οι μουσικοί-πρότυπα γίνονται μια αφορμή για την ανάδειξη της ιδιαίτερης σημασίας που έχουν οι άτυπες διεργασίες μάθησης: αποτελώντας μια ξεκάθαρα διά-προσωπική επιλογή δίνουν στα μέλη μιας ομάδας τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν ένα πεδίο πειραματισμού και προσωπικών καταθέσεων. Τους δίνουν τη δυνατότητα να ζήσουν -έστω και για λίγο- εκείνη την πρώτη φαντασίωση.

Βιβλιογραφία

Dell' Antonio, A. (2004). Collective Listening. Postmodern Critical Processes and MTV. In A. Dell' Antonio (Ed.), *Beyond Structural Listening? Postmodern modes of hearing* (pp. 201-232). Berkeley, CA: University of California Press.

Faulkner, R., & Becker, H. (2009). *"Do you know…?" The jazz repertoire in action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Potter, J. (2005). Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η διά του λόγου ψυχολογία. Στο M. Whetherell (Επιμ.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (σσ. 175-271). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταύρου, Δ. (2010). *Οι μαθησιακές διεργασίες στη συγκρότηση μουσικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση της ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη που μαθαίνουν και παίζουν μαζί μουσική.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσίρης, Γ., & Παπασταύρου, Δ. (2011). Μουσικοτροπώντας: Η μουσική πράξη ως υγεία και θεραπεία μέσα από μια διεπιστημονική προοπτική. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, *3*(2), 91-107.

Χαλάτσης, Π. (2005). Φιλία και κρίση στη μετανεωτερική εποχή. Στο Κ. Ναυρίδης & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Κοινωνίες σε κρίση και αναζήτηση νοήματος* (σσ. 97-112). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Ν. (1999). *Μουσικές ταυτότητες. Αφηγήσεις ζωής μουσικών συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπασταύρου, Δ., & Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, Ρ. (2016). «Να τα πούμε;» Τα κάλαντα ως διαδρομές άτυπης μάθησης μουσικής και κοινωνικής ένταξης. 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. 391-399). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

«Να τα πούμε;» Τα κάλαντα ως διαδρομές άτυπης μάθησης μουσικής και κοινωνικής ένταξης

Δήμητρα Παπασταύρου
Μουσικοπαιδαγωγός, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου
dimpapasta@gmail.com

Ρεγγίνα Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου
Κοινωνιολόγος, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Παρίσι
reguina.ha@gmail.com

Περίληψη
Τα κάλαντα είναι ένα ελληνικό μουσικό έθιμο που οργανώνεται και λέγεται από ομάδες παιδιών, σε κάποιες από τις οποίες εντάσσονται και παιδιά μεταναστών. Το άρθρο βασίζεται σε επιτόπια έρευνα εθνογραφικού χαρακτήρα με ομάδες παιδιών που λένε τα κάλαντα την περίοδο των Χριστουγέννων στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει: α) πώς συγκροτούνται οι άτυπες διαδικασίες μάθησης και επιτέλεσης των καλάντων, β) πώς τα κάλαντα ενισχύουν τη σχέση των παιδιών με τον γεωγραφικό και τον κοινωνικό χώρο στον οποίο ζουν, γ) πώς αυτές οι σχέσεις αποτυπώνονται και χαρτογραφούνται μέσα από τη μουσική πράξη και τον λόγο των παιδιών. Αναλύοντας τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση που πραγματοποιείται με τη συμμετοχή στα κάλαντα, η έρευνα προσεγγίζει την έννοια της ένταξης μέσα από τη διαδρομή των παιδιών από το σχολείο και την οικογένεια προς τη γειτονιά και τον τόπο, και αντίστροφα, μέσω της μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: κάλαντα, άτυπες διαδικασίες μάθησης, κοινωνική ένταξη, παιδιά μεταναστών

Papastavrou, D., & Hatzipetrou-Andronikou, R. (2016). "Shall we sing it?" The *kalanta* tradition as a route for informal music learning and social inclusion In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 391-399). Thessaloniki: GSME.

"Shall we sing it?" The *kalanta* tradition as a route for informal music learning and social inclusion

Dimitra Papastavrou
Music Educator, Department of Traditional Music,
Technological Educational Institute of Epirus, Arta, Greece
dimpapasta@gmail.com

Reguina Hatzipetrou-Andronikou
Sociologist, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
reguina.ha@gmail.com

Abstract
Kalanta is a Greek caroling tradition organized and performed by informal groups of children that may also include immigrants' children. This paper is based on fieldwork including observation, interviews and recordings of groups of children caroling during the Christmas period in Athens and Thessaloniki. The research shows: a) how informal learning procedures and kalanta performance are constructed, b) how kalanta strengthens children's relationship with their physical and social environment, c) how this relationship is mapped and imprinted through children's musical act and discourse. By analysing learning and socialising procedures reinforced by the participation in the kalanta ritual, this study approaches the notion of inclusion following children's route from their school and their family to their neighborhood and the place they live in, and backwards, through music.

Keywords: *kalanta*, informal learning, social inclusion, immigrants' children

Τα κάλαντα είναι ένα παιδικό μουσικό έθιμο που οργανώνεται κυρίως από ομάδες παιδιών. Μέσα από τη συζήτηση, τη συναίνεση, την κοινή δράση και τη συμμετοχή στη μουσική πράξη τα παιδιά αντλούν ευχαρίστηση βγάζοντας ταυτόχρονα και το χαρτζιλίκι τους (Frith, 2003). Το μουσικό αυτό έθιμο αποτελεί ένα πλαίσιο με πολιτισμικές, γεωγραφικές, κοινωνικές και ταυτοτικές συνιστώσες. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στη φυσική ανάγκη του ανθρώπου να αισθανθεί ότι «βρίσκεται στο σπίτι του» (Levy, 2004: 48). Συμμετέχοντας σ' αυτό το μουσικό έθιμο τα παιδιά ορίζουν και εκδηλώνουν τις σχέσεις με τον τόπο, το χρόνο, τον εαυτό και τους άλλους, και εκφράζουν την ανάγκη να ανήκουν και να αισθάνονται καλά όπου ανήκουν (Small, 1998). Έτσι, τα κάλαντα εξακολουθούν να λέγονται από ομάδες παιδιών σε όλη την ελληνική επικράτεια. Σε αυτές τις ομάδες εντάσσονται και παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχουν έρθει σε νεαρή ηλικία και πηγαίνουν σχολείο στην Ελλάδα.

Σκιαγραφώντας και αναλύοντας τους τρόπους μέσα από τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν και συμμετέχουν στα κάλαντα, η έρευνα εστιάζει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών που τα τραγουδάνε. Σκοπός της είναι να αναδείξει: πρώτον, πώς συγκροτούνται οι άτυπες διαδικασίες μάθησης και επιτέλεσης των καλάντων (Green, 2002), δεύτερον, πώς μέσα από τα κάλαντα τα παιδιά σχετίζονται με τους συνομηλίκους, τους ενήλικες, τη γειτονιά, το σχολείο και τον τόπο και, τρίτον, πώς αυτές οι σχέσεις αποτυπώνονται και χαρτογραφούνται μέσα από την ίδια τη μουσική πράξη αλλά και το λόγο τους (Schippers & Campbell, 2012: 96) κατά τη διάρκεια των καταγραφών της έρευνας. Καταλήγοντας παρουσιάζονται κάποιες ιδέες για το πώς τα χαρακτηριστικά του εθίμου των καλάντων μπορούν να φανούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς.

Μεθοδολογία

Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε επιτόπια έρευνα εθνογραφικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα ακολουθήσαμε το έθιμο των καλάντων και από τις πρωινές μέχρι τις μεσημεριανές ώρες καταγράψαμε παιδιά που λέγανε κάλαντα τις παραμονές των Χριστουγέννων του 2008 και της Πρωτοχρονιάς του 2012 στο δυτικό τμήμα του κέντρου της Θεσσαλονίκης, καθώς και την παραμονή των Χριστουγέννων του 2012 στην περιοχή του Αγίου Παντελεήμονα στην Αθήνα. Η καταγραφή περιλαμβάνει ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση του ίδιου του τραγουδιού καθώς και της μικρής συνέντευξης που το ακολουθούσε με καθεμία από τις 59 ομάδες καλαντιστών που αποτελούν το δείγμα μας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ομάδες, φύλο και ηλικία του συνόλου των παιδιών που καταγράφηκαν στην έρευνα

	Χριστούγεννα Θεσ/νίκη 2008	Χριστούγεννα Αγ. Παντελεήμονας 2012	Πρωτοχρονιά Θεσ/νίκη 2012	Σύνολο
Ομάδες	24	19	16	59
Φύλο	22 κορίτσια 31 αγόρια	19 κορίτσια 21 αγόρια	14 κορίτσια 26 αγόρια	55 κορίτσια 78 αγόρια
Ηλικία	Δ΄ δημοτικού- Β΄ γυμνασίου	Β΄ δημοτικού- Β΄ γυμνασίου	Δ΄ δημοτικού- Β΄ γυμνασίου	
Σύνολο παιδιών	53	40	40	133

Στις διαδρομές μας συναντήσαμε και παιδιά μεταναστών που λέγανε τα κάλαντα. Πριν ξεκινήσουμε την έρευνα, μας απασχόλησε το πώς θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε και να μάθουμε αν τα παιδιά που θα ακούγαμε κατάγονται από άλλες χώρες. Σκεφτήκαμε να ρωτήσουμε αν τα είπανε στους δικούς τους και πιο συγκεκριμένα στους παππούδες και στις γιαγιάδες τους, υποθέτοντας ότι ορισμένοι από αυτούς μπορεί να μην έχουν ακολουθήσει την οικογένειά τους στην Ελλάδα. Επίσης, τα ονόματα θα μπορούσαν να είναι ενδεικτικά της καταγωγής των παιδιών, αν και ο εξελληνισμός των ονομάτων είναι πολύ συχνό φαινόμενο.

Τελικά στις καταγραφές μας η ξένη καταγωγή σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρθηκε σχετικά άμεσα, ενώ σε άλλες καταλάβαμε με πιο έμμεσο τρόπο την καταγωγή, για παράδειγμα από τα μικρά τους ονόματα. Στο σύνολό τους στις 21 από τις 59 ομάδες που καταγράψαμε εμφανίζονται ενδείξεις για άλλες χώρες καταγωγής: σε 6 από τις 24 ομάδες στη Θεσσαλονίκη τα Χριστούγεννα του 2008, σε 11 από τις 15 ομάδες στον Άγιο Παντελεήμονα τα Χριστούγεννα του 2012 και σε 4 από τις 16 ομάδες στη Θεσσαλονίκη την Πρωτοχρονιά του 2012.

Τρόποι πρόσληψης και μάθησης των καλάντων

Οι τρόποι πρόσληψης και μάθησης που αναφέρονται από τα παιδιά είναι κοινοί. Στην ερώτηση «πού τα μάθατε;» η πιο συνηθισμένη απάντηση είναι «στο σχολείο», αλλά συναντήσαμε και παιδιά που μας είπαν «και στο σχολείο» ή που αναφέρθηκαν κατευθείαν στη δασκάλα τους. Πχ. «μας έδωσε χαρτί η κυρία» ή «η κυρία της μουσικής μας τα ’μαθε» ή και «από την κυρία της μουσικής». Το μάθημα της μουσικής ή η ενασχόληση με τη μουσική σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο εμφανίζεται και στην απάντηση «στη μουσική» ή «απ’ τη χορωδία». Προφανώς η ίδια η διατύπωση της ερώτησης «πού τα μάθατε» ή «από πού τα μάθατε/ξέρετε» κυρίως με τη λέξη «μαθαίνω» προδιαθέτει τα παιδιά σχολικής ηλικίας να δώσουν την αντανακλαστική απάντηση «στο σχολείο». Ωστόσο λίγες φορές αναφέρεται ξεκάθαρα η δασκάλα «μας» ή «της μουσικής». Επίσης είναι χαρακτηριστικό, όπως θα δούμε παρακάτω, πως οι ομάδες των καλαντιστών δεν έμαθαν μόνο το τραγούδι, αλλά και όλα τα επιτελεστικά στοιχεία αυτής της παράδοσης, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνει την προφορικότητα και την άτυπη διαδικασία μάθησης.

Εκτός από την άμεση ή έμμεση αναφορά στο σχολείο, συναντήσαμε και περιπτώσεις στις οποίες τα κάλαντα παρουσιάζονται ως κομμάτι μιας κοινής παράδοσης που τη μαθαίνει κανείς φυσικά, επειδή τυχαίνει να ζει και να μεγαλώνει στην Ελλάδα. Οι απαντήσεις σ’ αυτές τις περιπτώσεις συνήθως είναι «τα ξέραμε» ή «*και* από το σχολείο». Η πιο χαρακτηριστική ωστόσο απάντηση που δείχνει αυτή την αίσθηση της προφορικής παράδοσης και της δυσκολίας εντοπισμού ενός ανθρώπου ή θεσμού/φορέα από τον οποίο έμαθαν τα κάλαντα είναι η -αφοπλιστική- απάντηση «έλα μου ντε!». Κάποιες παραλλαγές αυτής τη απάντησης είναι «εγώ τα ήξερα», «τα ξέραμε από μικροί», «τα λέγαμε από παλιά». Αυτή η αίσθηση της κοινής -και προφορικής- παράδοσης, ορισμένες φορές εκφράζεται από τα παιδιά και ως αυτοδιδαξία. Τέσσερις ομάδες παιδιών μας είπαν ότι τα έμαθαν μόνες ή μόνοι τους, χωρίς να μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες για το πώς. Ωστόσο κάποιες άλλες φορές τα παιδιά περιγράφουν τον τρόπο ή το μέσο που χρησιμοποίησαν για να μάθουν μόνα τους. Ο Poulos (2011) σε έρευνά του έχει αναδείξει διεξοδικά την έννοια της διαμεσολάβησης της προφορικότητας στη μάθηση μουσικής. Στην

παρούσα έρευνα ο τρόπος εμφανίζεται με τις φράσεις «ε, ακούγαμε» ή «ε, τα μαθαίνουμε, τα ’χουμε ακούσει και τις άλλες χρονιές», ενώ η διαμεσολάβηση φαίνεται στις απαντήσεις «από CD», «από βιβλίο, τα διαβάσαμε… [και την μελωδία] εντάξει την ξέρουμε είναι γνωστή», «απ’ το ίντερνετ». Άλλες φορές όμως εντοπίζεται από τα παιδιά κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο που τους έμαθε τα κάλαντα όταν ήταν μικρά, όπως στην περίπτωση δύο αδελφών που μας είπαν «με τη μαμά, μας τα έμαθε η μαμά» ή άλλων που αναφέρθηκαν γενικότερα στους γονείς τους.

Σε μία παρέα παιδιών από την Πολωνία τα παιδιά συνδύαζαν δύο τρόπους μάθησης των καλάντων: ο ένας ήταν μέσα από κάποιο φίλο ή συγγενή και ο άλλος με τη χρήση του διαδικτύου. Το ένα αγόρι έμαθε τα κάλαντα λέγοντάς τα με τους υπόλοιπους, οι οποίοι μας είπαν ότι του τα «έμαθαν» σε μία μέρα: «Ναι, έρχεται μαζί μας και λέει τα κάλαντα, του μαθαίνουμε μία μέρα και μετά έρχεται μαζί μας και τα λέει». Το μικρότερο κορίτσι τα έμαθε από το μεγαλύτερο, που είναι η αδελφή της, η οποία με τη σειρά της τα έμαθε από την ακόμα μεγαλύτερη αδελφή τους αλλά και χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο: «Της Νάντιας της τα έμαθε η Σάντρα, η Σάντρα τα έμαθε από την πιο μεγάλη αδελφή και απ’ το κομπιούτερ, έγραψα ‘τα Χριστούγεννα’ και βγήκε ‘Χριστουγεννιάτικα τραγούδια για κάλαντα’. Τ’ άκουσα και τα ’γραψα και τα ’μαθα, για να μην κάθομαι όλη μέρα στο κομπιούτερ και...τα μάτια, τα ’γραψα και τα ’μαθα. Και οι άλλοι [συμμαθητές] το κάνουν».

Η επιτέλεση των καλάντων ως μορφή κοινωνικής ένταξης

Η επιτέλεση των καλάντων προσδιορίζεται από κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι εμφανή σε όλες τις ομάδες των παιδιών που συναντήσαμε. Το πρώτο από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η σύσταση της ομάδας. Οι ομάδες των παιδιών σε γενικές γραμμές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα παιδιά που επιλέγουν να πουν τα κάλαντα με συμμαθητές ή φίλους τους, και η δεύτερη κατηγορία τα παιδιά που λένε τα κάλαντα με τα αδέλφια ή τα ξαδέλφια τους. Στην πρώτη κατηγορία τα παιδιά είναι περίπου της ίδιας ηλικίας και του ίδιου φύλου, ενώ στη δεύτερη κατηγορία τα παιδιά έχουν διαφορετική ηλικία και φύλο, γεγονός που αντικατοπτρίζει την κοινωνικοποίηση των παιδιών σε αυτήν την ηλικία.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι επιλογή ρεπερτορίου η οποία ακόμα κι αν είναι υπόθεση της στιγμής προϋποθέτει έναν προγραμματισμό, μια σύμβαση, μια κοινή απόφαση και άρα μια πρωτοβουλία εκ μέρους τους. Το ρεπερτόριο των καλάντων -τουλάχιστον στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως είναι η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη- είναι κοινώς διαδεδομένο και αποδεκτό. Για τα Χριστούγεννα, αποτελείται από τα γνωστά *Καλήν ημέραν άρχοντες* ή *Καλήν εσπέραν άρχοντες* αλλά περιλαμβάνει πλέον και το τραγούδι *Τρίγωνα κάλαντα*, την ελληνική εκδοχή του αμερικάνικου τραγουδιού *Jingle Bells*. Για την Πρωτοχρονιά, το μόνο τραγούδι που ακούσαμε ήταν το *Αρχιμηνιά κι αρχιχρονιά*.

Σε σχέση με τα *Τρίγωνα κάλαντα*, μία από τις αρχικές μας υποθέσεις ήταν ότι ως τραγούδι που παραδοσιακά δεν ανήκει στην κατηγορία των καλάντων ίσως να τραγουδιόταν κυρίως από τα παιδιά μεταναστών. Αυτό δεν ισχύει στο δείγμα μας, όπου τα παιδιά που το τραγούδησαν ήταν κατά κύριο λόγο τα μικρότερα σε ηλικία. Ωστόσο, τόσο στις καταγραφές του 2008 όσο και σε αυτές του 2012 τις παραλλαγές του *Καλήν ημέραν άρχοντες* επιλέγει η συντριπτική πλειοψηφία: οι 15 από τις 24 ομάδες του 2008 και οι 13 από τις 19 ομάδες του 2012. Τα *Τρίγωνα κάλαντα*

επιλέγουν μόνο 8 από τις 24 ομάδες του 2008 και 4 από τις 19 του 2012. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά ακολουθούν την ίδια δομή και εκτέλεση των καλάντων, κάτι που δηλώνει τη δυναμική της πρόσληψης αυτού του εθίμου.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του εθίμου των καλάντων είναι τα συνοδευτικά μουσικά όργανα. Στις ομάδες που καταγράψαμε το κύριο συνοδευτικό όργανο ήταν το τρίγωνο. Το τρίγωνο συνοδεύει το τραγούδι, και η παρουσία του φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία μιας και ως κρουστό λειτουργεί ως μια εναλλακτική εισαγωγή στο τραγούδι, του προσδίδει περισσότερη ενέργεια και δυναμική -λόγω έντασης του ήχου- ή/και βοηθά τα παιδιά να ξεπερνούν το ενδεχόμενο άγχος ή την ντροπή να τραγουδήσουν. Επιπλέον, το τρίγωνο επιβεβαιώνει τον αυτονόητο συνειρμό ότι τα παιδιά λένε τα κάλαντα, και άρα είναι σημαντικό τόσο για τα ίδια όσο και για τους ακροατές. Παράλληλα, προσδίδει ένα στοιχείο παραστατικότητας, κάνει πιο εμφανή τη μουσική πράξη και διαμορφώνει το ηχοτοπίο της πόλης κατά τις μέρες των καλάντων. Πέρα απ' όλα αυτά, το τρίγωνο λειτουργεί και ως ένα άλλου τύπου παιχνίδι για τα παιδιά ενώ ταυτόχρονα μετατρέπει τα κάλαντα σε μια σοβαρή και καλά οργανωμένη υπόθεση.

Τα δεδομένα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν ότι η παρουσία του τριγώνου στα κάλαντα έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά. Εκτός από την περίπτωση ενός κοριτσιού που έπαιζε μελόντικα συνοδεύοντας τη φίλη της που τραγουδούσε και έπαιζε τρίγωνο και μιας ομάδας δύο αγοριών που έπαιζαν φλογέρα, σε όλες τις άλλες ομάδες που καταγράψαμε υπήρχε τουλάχιστον ένα τρίγωνο.

Το επόμενο χαρακτηριστικό είναι η πρόβα. Στην περίπτωση των παιδιών που τραγουδούν τα κάλαντα, η πρόβα δεν παρουσιάζεται ως μια σειρά οργανωμένων συναντήσεων με διάρκεια, αλλά είναι κάτι που μπορεί να συμβεί μόλις τα παιδιά βρεθούν και λίγο πριν ξεκινήσουν τη διαδρομή τους. Σε αυτήν την περίπτωση, στόχος είναι μάλλον να θυμηθούν τα λόγια και το πώς πάει η μελωδία και όχι απαραίτητα να ορίσουν μια συγκεκριμένη εκτέλεση ή να συντονιστούν σε επίπεδο ερμηνείας.

Στις περιπτώσεις που καταγράψαμε στη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα, συναντήσαμε μόνο δύο αγόρια τα οποία ανέφεραν τη λέξη «πρόβα» όταν τα ρωτήσαμε από πού μάθανε τα κάλαντα. Ωστόσο, η έννοια της πρόβας δεν φαίνεται να είναι καταχωρημένη στη σκέψη τους όπως εννοείται μεταξύ μουσικών. Το πιο πιθανό είναι πως και για τα δύο αυτά παιδιά το «κάναμε πρόβες» σημαίνει «βρεθήκαμε για λίγο και θυμηθήκαμε τη μελωδία». Κάτι αντίστοιχο ακούσαμε και από την ομάδα των παιδιών από την Πολωνία στην Αθήνα, που μιλώντας για το πώς έμαθε τα κάλαντα ο φίλος τους που δεν τα ήξερε, μας είπαν «του τα μαθαίνουμε μία μέρα και μετά έρχεται μαζί μας και τα λέει». Το ίδιο ισχύει και με την περίπτωση των παιδιών που θυμούνται ότι έμαθαν τα κάλαντα από το διαδίκτυο ή από κάποιο βιβλίο, καθώς κάτι τέτοιο προϋποθέτει με κάποιον τρόπο να έχουν μπει σε διαδικασία τουλάχιστον επανάληψης. Στις περιπτώσεις αυτές, η μάθηση σχετίζεται με την έννοια της πρόβας ως μιας προετοιμασίας μικρής διάρκειας λίγο πριν τα κάλαντα. Πέρα από αυτές τις δύο περιπτώσεις, η πιο ξεκάθαρη σχετική προετοιμασία που καταγράψαμε ήταν στην εκτέλεση δύο κοριτσιών, τα οποία είχαν προβάρει την κατάληξή τους με τη φράση «και του χρόνου».

Στα στοιχεία παραστατικότητας που εντοπίσαμε είναι η επιλογή μιας χριστουγεννιάτικης ενδυμασίας, όπως το εξαιρετικά συνηθισμένο αγιοβασιλιάτικο σκουφάκι. Επιπλέον συναντήσαμε και ορισμένα κορίτσια τα οποία φορούσαν άλλου

τύπου αξεσουάρ όπως φτερά αγγέλου, κεραίες μέλισσας ή κέρατα ταράνδου. Όλα τα παιδιά για να πουν τα κάλαντα στήνονταν σε σειρά απέναντι στους ακροατές τους όπως συμβαίνει σε οποιαδήποτε παράσταση επί σκηνής.

Σε καμία από τις ομάδες που καταγράψαμε δεν υπήρχαν άλλοι εμφανείς ρόλοι εκτός από αυτόν του ταμία. Στις περισσότερες ομάδες ήταν συγκεκριμένο το παιδί που μάζευε τα χρήματα, αναλαμβάνοντας αυτό τον ρόλο έπειτα από συμφωνία με τα μέλη της ομάδας. Το γεγονός ότι τα παιδιά απαντούσαν στην καθιερωμένη ερώτηση «ποιος είναι ο ταμίας;» υποδεικνύοντάς τον καθώς και το γεγονός ότι ο ταμίας συνήθως κουβαλούσε ένα τσαντάκι δήλωναν ξεκάθαρα τον διαχωρισμό του ρόλου αυτού.

Όπως διαφαίνεται από τις διαδικασίες πρόσληψης, μάθησης και επιτέλεσης των καλάντων τα παιδιά μπαίνουν και λειτουργούν μέσα σ' αυτό το μουσικό έθιμο με τους ίδιους όρους. Ο ενταξιακός αυτός χαρακτήρας των καλάντων εκδηλώνεται και μέσα από τις επιλογές των παιδιών ως προς τη διαδρομή που θα ακολουθήσουν. Αυτή άλλοτε επιλέγεται με κριτήριο τους εμπορικούς δρόμους της γειτονιάς τους, άλλοτε με κριτήριο τους ενήλικες εργαζόμενους που τους είναι οικείοι και άλλοτε χωρίς κάποιο ιδιαίτερο κριτήριο πέρα από αυτό που ορίζει η γειτονιά και ο χρόνος που διαθέτουν. Παρότι τα κάλαντα διεξάγονται από ομάδες παιδιών, ορισμένες από αυτές συνοδεύονταν από έναν ενήλικα. Αυτός ή αυτή δεν συνόδευε τα παιδιά στα καταστήματα ή στις πολυκατοικίες, αλλά τα ακολουθούσε διακριτικά σε όλη τη διαδρομή τους «για λόγους ασφάλειας» ή «μ' αυτά που συμβαίνουν» όπως μας είπε μία συνοδός μεγαλύτερη αδελφή. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά για τους ίδιους λόγους δεν έλεγαν τα κάλαντα σε πολυκατοικίες.

Επίλογος: τα κάλαντα στο σχολείο

Ανακεφαλαιώνοντας, από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι τα κάλαντα φέρουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών της επαγγελματικής μουσικής δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα η επιλογή συναδέλφων, ρεπερτορίου, η πρόβα, η οργάνωση των κομματιών, η ιδιαίτερη ενδυμασία και η αμοιβή. Άρα, οι εκπαιδευτικοί πέρα από τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη τα κάλαντα ως υλικό εξοικείωσης με τη λαϊκή παράδοση (Διονυσίου, 2009) μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κάλαντα και ως εμπειρία για να δώσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες επιπλέον κίνητρα εμβάθυνσης και ενδυνάμωσης δεξιοτήτων στο μάθημα της μουσικής (Green, 2008· Harwood & Marsh, 2012). Τα κάλαντα μπορούν να λειτουργήσουν και ως αφετηρία για συλλογή υλικού και καταγραφή εμπειριών που μπορούν να ενταχθούν στη σχολική τάξη αναδεικνύοντας τη σύνδεση σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, μέσα από τις κοινές μουσικές και πολιτισμικές αναφορές των παιδιών. Καθότι όλα τα παιδιά που λένε κάλαντα, τα λένε με τον ίδιο τρόπο, ακολουθώντας το τελετουργικό των καλάντων, η έννοια της αναδημιουργίας της μουσικής παράδοσης των καλάντων κρίνεται, μεταξύ άλλων, και στο επίπεδο της διεύρυνσης του πληθυσμού των παιδιών που τα λένε. Παλιότερα τα κάλαντα τα

έλεγαν κυρίως αγόρια[1], αργότερα και κορίτσια και σήμερα λέγονται και από παιδιά μεταναστών[2]. Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς ότι το συγκεκριμένο μουσικό έθιμο συμπεριλαμβάνει τη μουσική πράξη, την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών. Ταυτόχρονα στα κάλαντα τα παιδιά λειτουργούν αυτόνομα και αυτοοργανώνονται ως προς τον προγραμματισμό, τη δράση και τις σχέσεις τους. Για όλους αυτούς του λόγους το έθιμο αυτό προσφέρεται ως αφορμή για πολλαπλές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τόσο στο μάθημα της μουσικής όσο και γενικότερα στο χώρο του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Frith, S. (2003). Music and everyday life. In M. H. T. Clayton & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music. A critical introduction* (pp. 92-101). New York, NY: Routledge.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school*. Aldershot: Ashgate.

Harwood, E., & Marsh, K. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. E. McPherson & G. E. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, vol. 1, (pp. 322-340). New York: Oxford University Press.

Levy, C. (2004). Who is the «Other» in the Balkans? Local ethnic music as a *different* source of identities in Bulgaria. In S.Whiteley, A. Bennett & S. Hawkins (Eds.), *Music, space and place: Popular music and cultural identity* (pp. 42-54). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Nowak-Fabrykowski, K., & Shkandrij, M. (2004). Between languages and cultures: The triad of symbols in the world of an immigrant child. *Multicultural Education*, *12*(1), 25-29.

Poulos, P. (2011). Rethinking orality in Turkish classical music: A genealogy of contemporary musical assemblages. *Middle East Journal of Culture and Communication*, *4*, 164-183.

Roberts, B. A. (2004). The social construction of music as a school subject. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, *3*(3), 1-18.

Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural diversity: Beyond «Songs from every land». In G. E. McPherson & G. E. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, vol. 1, (pp. 87-104). New York: Oxford University Press.

---

[1]Αυτό φαίνεται από τις αναφορές των λαογράφων που έχουν ασχοληθεί με τα δημοτικά τραγούδια και τα έθιμα, στις οποίες ο διαχωρισμός των καλάντων διαφαίνεται μέσα από την ειδική μνεία που γίνεται στα κάλαντα της περιόδου του Πάσχα (Λαζάρου, βαΐτικα) τα οποία λέγονται μόνο από κορίτσια, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κάλαντα (Κυριακίδης, 1978: 12-20· Πολίτης, 1914: 190). Εκτός από τα κάλαντα του Λαζάρου, που τραγουδιούνται ακόμα σε ορισμένες περιοχές της χώρας, ελάχιστα κορίτσια εμφανίζονται στις πηγές και στις αναπαραστάσεις. Από την άλλη μεριά, ομάδες αγοριών που λένε τα κάλαντα εμφανίζονται τόσο στις αναπαραστάσεις στην τέχνη (ζωγραφική, λογοτεχνία, φωτογραφία) όσο και σε προσωπικές αφηγήσεις παλαιότερων γενιών.

[2]Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με το παιδικό έθιμο του Halloween, που γιορτάζεται κυρίως στη Β. Αμερική. Παρά το γεγονός ότι το Halloween δεν είναι μουσικό έθιμο, έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το έθιμο των καλάντων. Σχετική έρευνα (Nowak-Fabrykowski & Shkandrij, 2004), δείχνει πως παιδιά Πολωνών και Ουκρανών μεταναστών στον Καναδά ανακαλύπτουν και συμμετέχουν στο έθιμο αυτό μέσα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με φίλους και συνομηλίκους και όχι από την οικογένειά τους.

Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.

Διονυσίου, Ζ. (2009). «Ήρθ' ο Λάζαρος, ήρθαν τα βάγια»: Ανοιξιάτικοι αγερμοί στην τάξη. *Μουσική Εκπαίδευση*, *19*, 54-63. Ειδική έκδοση: Πρακτικά Ημερίδας Ε.Ε.Μ.Ε. με θέμα: Με αφορμή την παράδοση: μουσικές δραστηριότητες στην τάξη.

Κυριακίδης, Σ. Π. (1978). *Το δημοτικό τραγούδι. Συναγωγή μελετών*. Αθήνα: Ερμής.

Πολίτου, Ν. Γ. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα: Τυπογραφείον «Εστία».

Παπουτσή, Α. (2016). Η μουσική πράξη μέσα από διαδικασίες άτυπης μουσικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός αυτοσχεδιαστή. 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. 400-409).
Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η μουσική πράξη μέσα από διαδικασίες άτυπης μουσικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός αυτοσχεδιαστή

Άννα Παπουτσή
Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ.
papoutsianna@gmail.com

Περίληψη
Η έλλειψη επίσημης μουσικής εκπαίδευσης σε πολλές περιπτώσεις ανθρώπων δεν έχει σταθεί τροχοπέδη για τη μουσική τους δραστηριότητα. Με επίκεντρο τον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό και τις αφηγήσεις ενός αυτοσχεδιαστή που δεν έχει περάσει καθόλου από επίσημη μουσική εκπαίδευση, το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος μιας εν εξελίξει διδακτορικής διατριβής, η οποία εξετάζει πώς αυτή η μουσική δραστηριότητα διαμορφώνεται μέσω των άτυπων διαδικασιών εκπαίδευσης και σε ποιες ανάγκες ανταποκρίνεται. Αυτές οι ανάγκες σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές διαμορφώσεις, καθώς και με τις εξελίξεις της τεχνολογίας, μας δείχνουν πλέον ότι πρέπει να επανεξεταστεί το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης. Σίγουρα, η ιδιαίτερα εκτενής αλλά έως τώρα ελλιπώς αναγνωρισμένη μουσική δραστηριότητα των αυτοσχεδιαστών μπορεί να μας δείξει νέους τρόπους κάνοντας τη μουσική πράξη πιο προσιτή σε όλους.

Λέξεις κλειδιά: μουσική πράξη, ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός, άτυπες μορφές μουσικής εκπαίδευσης

Papoutsi, A. (2016). Musical action through informal music education processes: An improviser's story. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 400-409). Thessaloniki: GSME.

Musical action through informal music education processes: An improviser's story

Anna Papoutsi
PhD Candidate, Department of Musical Studies, A.U.Th.
papoutsianna@gmail.com

Abstract
For many active musicians, the absence of a formal musical education has not been an obstacle to a personal musical development. Focusing on in depth interviews with an improviser who has not gone through any formal musical training, this paper is part of an ongoing doctoral thesis, which looks at the formative processes of improvised musical activity as an informal educational process, and examines the different requirements this activity responds to. Addressing such requirements in combination with a drastically changing social and economic climate and technological progress also, the paper suggests an urgent necessity for revisions to current conceptions of music education. The extensive, but until now largely underrepresented and unacknowledged activity of free improvisers is a pointer towards such revisions, as it fosters an idea of open, accessible musical action.

Keywords: musical action, freely improvised music, informal music education

Εισαγωγή

Με κέντρο τον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό και συγκεκριμένα την περίπτωση ενός αυτοσχεδιαστή, το παρόν κείμενο είναι μία προσπάθεια διερεύνησης της μουσικής πράξης, όταν αυτή προκύπτει μέσα από άτυπες μορφές μουσικής εκπαίδευσης, ή με άλλα λόγια, όχι μέσα από την επίσημη / θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση.

Ο αυτοσχεδιαστής που επιλέχθηκε, που τώρα είναι γύρω στα σαράντα, δεν έχει περάσει καθόλου από επίσημη μουσική εκπαίδευση, ωστόσο παρουσιάζει έντονη μουσική δραστηριότητα κατά κύριο λόγο στην Αθήνα, με σχετική αναγνωρισιμότητα στον ιδιαίτερα προσδιορισμένο χώρο της εγχώριας πειραματικής μουσικής. Μας αφηγείται ο ίδιος, μέσα από συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου, για αυτή του τη δραστηριότητα, ελπίζοντας να μας βοηθήσει να αναπτύξουμε τις σκέψεις μας γύρω από τις 'άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης' και να επαναπροσδιορίσουμε την αξία τους στο γενικότερο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης.

Μια σημαντική διαπίστωση που έγινε εξετάζοντας αυτήν την αφήγηση στο σύνολό της ήταν ότι για να κατανοήσουμε καλύτερα τη μουσική πράξη, σωστότερο ήταν να μην αρχίσουμε τη διερεύνησή της από τη στιγμή που αυτή αρχίζει να πραγματοποιείται συνειδητά, αλλά από πολύ πιο πριν, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε ό, τι συνέβαλε στο να προετοιμαστεί το έδαφος, καθώς στην περίπτωση του αυτοσχεδιαστή μας, η ενασχόλησή του με την πρακτική της μουσικής δεν ήρθε τυχαία ή ξαφνικά. Έτσι λοιπόν το κείμενο είναι δομημένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος έχει να κάνει με κάποια κομβικά σημεία τα οποία προετοίμασαν το έδαφος για τη συνειδητή μουσική πράξη και το δεύτερο μέρος εξετάζει το τι συμβαίνει από κει και ύστερα. Και τα δύο μέρη κρίνονται εξίσου σημαντικά στην καλύτερη δυνατή κατανόησή μας για την εκπαιδευτική διαδικασία από την οποία πέρασε ο αυτοσχεδιαστής μας και η οποία αναμφίβολα επηρέασε και διαμόρφωσε και ακόμα διαμορφώνει τον τρόπο παιξίματός του.

Α΄ Μέρος - Προετοιμάζοντας το έδαφος της συνειδητής μουσικής πράξης

Η μυθοποίηση της μουσικής πράξης

Ήδη από τα εφηβικά του χρόνια ανέπτυξε μια ιδιαίτερη αγάπη και θαυμασμό προς τη μουσική, τα οποία προέκυψαν μέσα από τις ακροάσεις. Ακούγοντας πολύ μουσική και θαυμάζοντας όλους αυτούς τους μουσικούς, κατέληξε τελικά να μυθοποιήσει τη μουσική πράξη, σαν κάτι το 'άπιαστο', το 'υπεράνθρωπο', σαν κάτι τόσο ανώτερο που αγγίζει τα όρια του ανέφικτου να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, παρά μόνο από αυτούς που έχουν ειδικές μουσικές ικανότητες. Αλλά ποιες είναι αυτές οι ειδικές μουσικές ικανότητες και ποιοι είναι αυτοί που τις έχουν;

Τα ερωτήματα αυτά φαίνεται να είναι απλά καθώς οι απαντήσεις είναι ήδη κοινωνικά κατασκευασμένες (Μπλάκινγκ, 1981). Η κάθε κοινωνία με βάση το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει ορίσει, υποδεικνύει τις μουσικές ικανότητες ή δεξιότητες που κάποιος πρέπει να αποκτήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει μια κοινή γνώμη περί του ποιος μπορεί να υπολογίζεται ως μουσικός και ποιος όχι. Άρα κάποιος που για κάποιο λόγο δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει αυτές τις ικανότητες ή δεξιότητες θα ήταν λογικό να

θεωρήσει τον εαυτό του άμουσο και να μυθοποιήσει τη μουσική πράξη σαν κάτι που σίγουρα ο ίδιος δεν μπορεί να κάνει.

Τι θα γίνει όμως αν σκεφτούμε τη μουσική δραστηριότητα σε κοινωνίες όπου η επίσημη μουσική εκπαίδευση δεν είναι δομημένη με τον ίδιο τρόπο, όπως για παράδειγμα, κοινωνίες που στη μουσική τους παράδοση δεν έχουν σημειογραφία και κατά συνέπεια το παίξιμο των μουσικών οργάνων δεν διέπεται από τις ίδιες μουσικές αρχές και συμβάσεις; Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να μιλάμε για έλλειψη μουσικών ικανοτήτων ή έλλειψη ιδιαίτερα αξιόλογων μουσικών. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε αυτές τις ικανότητες με ένα διαφορετικό τρόπο. Να διευρύνουμε ίσως τα όρια ενσωματώνοντας μέσα σε αυτά επιπλέον ικανότητες, που πολλές φορές μπορεί να παίζουν πολύ πιο σημαντικό ρόλο κατά τη μουσική πράξη. Σύμφωνα με τον Μπλάκινγκ μία τέτοια σπουδαία ικανότητα είναι η ακουστική αντιληπτική ικανότητα, που σε πολλές κοινωνίες αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία δομείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και θα εξασφαλίσει τη συνέχεια της μουσικής τους παράδοσης. Η δημιουργία και επιτέλεση της μουσικής σε αυτήν την περίπτωση δηλαδή βασίζεται κυρίως στην ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει και να δομεί τον ήχο μέσα από την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων (Μπλάκινγκ, 1981).

Η παραπάνω αναφορά στις σκέψεις του Μπλάκινγκ έγινε για να αρχίσουμε σιγά σιγά να επανεξετάζουμε την έννοια της μουσικής ικανότητας. Ο Μπλάκινγκ τονίζει τη σπουδαιότητα της ενεργητικής ακρόασης ως μέσο ανάπτυξης μουσικών ικανοτήτων σε κάποιες κοινωνίες. Εμείς, στη δική μας κοινωνία και στην περίπτωση που εξετάζουμε μπορούμε να δούμε τέτοιες αντιστοιχίες;

Ο αυτοσχεδιαστής της περίπτωσής μας, εφόσον για πολλά χρόνια ήταν πεπεισμένος ότι δεν μπορούσε να ασχοληθεί με την πρακτική της μουσικής, διοχέτευε όλη του την αγάπη για τη μουσική στη μουσική ακρόαση, διευρύνοντας έτσι, όλο και πιο πολύ τα μουσικά του ακούσματα. Παρακάτω θα δούμε πώς αυτό τελικά έπαιξε σπουδαίο ρόλο στη μετέπειτα πορεία του.

Διεύρυνση των μουσικών ακουσμάτων μέσα από την ανάγκη δημιουργίας μιας μουσικής ταυτότητας

Η μουσική είναι ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι ορίζουν τους εαυτούς τους σε αισθητικό ή συναισθηματικό επίπεδο, σαν τρόπος σκέψης ή δράσης στην καθημερινή τους ζωής. Αυτή η παρουσίαση ή προβολή του εαυτού μέσω της μουσικής καλύπτει μια έντονη εσωτερική ανάγκη των ανθρώπων, κυρίως όταν έρχονται σε συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. (DeNora, 2000) Με άλλα λόγια η διαρκής αναζήτηση νέων μουσικών ακουσμάτων φαίνεται να πηγάζει από την ανάγκη δημιουργίας μίας μουσικής ταυτότητας, τέτοια που να εξυπηρετεί ικανοποιητικά τον ορισμό του εαυτού και που θα είναι αυτή με την οποία κάποιος επιθυμεί να επικοινωνεί σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Τις περισσότερες φορές βέβαια, ο ορισμός του Εαυτού περικλείει ταυτόχρονα και έναν ορισμό του Άλλου ή μια διάκριση σε αντιδιαστολή με τον Άλλο, υποδηλώνοντας κυρίως όχι την ομοιότητα, αλλά τη διαφορετικότητα (Πουλάκης, 2005). Κάτι τέτοιο μπορούμε να δούμε και στην περίπτωση του αυτοσχεδιαστή που εξετάζουμε, κατά την οποία μέσα από την αφήγησή του φαίνεται καθαρά ότι η ανάγκη του να δημιουργήσει μία μουσική ταυτότητα δεν ικανοποιείται μόνο στον

ορισμό του εαυτού, αλλά και στη διαφοροποίησή του από τους 'άλλους'. Προσπαθεί να μάθει πράγματα που δεν ξέρουν οι άλλοι. Να γίνει μοναδικός. Η προσπάθειά του αυτή σαν επακόλουθο είχε τη διεύρυνση των μουσικών ακουσμάτων του και κατά συνέπεια των ορίων της μουσικής, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Αρχίζει να αποκτά ενδιαφέρον σε όλο και πιο εξεζητημένα ακούσματα, διευρύνοντας διαρκώς την έννοια της μουσικής και ενσωματώνοντας πλέον σε αυτήν όλους τους ήχους ή και τους θορύβους. Αυτή η διεύρυνση που πηγάζει από την ανάγκη διαμόρφωσης μιας μουσικής ταυτότητας αποτελεί το δεύτερο βασικό στοιχείο σε αυτό το πρώιμο στάδιο πριν τη συνειδητή μουσική πράξη. Αυτή η γνώση της ύπαρξης όλων αυτών των ειδών μουσικής η οποία οδήγησε προς το επαναπροσδιορισμό της μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας, αποτέλεσε ένα σημαντικό τρόπο μουσικής εκπαίδευσης. Μέσα λοιπόν από τις μουσικές ακροάσεις άρχισε σιγά σιγά να κατασκευάζεται ένα μονοπάτι που θα οδηγήσει λίγο αργότερα στη συνειδητή μουσική πράξη.

Οι πρώτες αφορμές ενασχόλησης και πειραματισμού με τους ήχους

Η στιγμή αυτή, στην περίπτωση του αυτοσχεδιαστή μας ήρθε μέσα από μια σταδιακή πορεία κάποιων ετών. Κάποια καίρια σημεία, τα οποία αναφέρει ο ίδιος στην αφήγησή του, προετοίμασαν το έδαφος έτσι ώστε από το 2003 και έπειτα και σε ηλικία περίπου 28 ετών να αρχίσει να ασχολείται ενεργά πια με την πρακτική της μουσικής.

Πρώτο σημείο είναι όταν κάπου στο 1996 και σε ηλικία 20 ετών λίγο πριν φύγει για σπουδές στην Αγγλία με παρότρυνση των φίλων του έκλεισαν κάποιες ώρες σε ένα στούντιο και πήγαν να παίξουν. Πιο πολύ να 'κοπανίσουν' ό, τι να' ναι σε ένα κλίμα 'χύμα' όπως το περιέγραψε, αλλά μέσα από αυτή τη διαδικασία φανερώθηκε μια δυνατότητα που μέχρι τότε ήταν κρυμμένη. Η τόσο έντονη ενασχόληση με τη μουσική σε επίπεδο ακρόασης μέχρι τότε, και η ανάγκη δημιουργίας μιας μουσικής ταυτότητας διαφοροποιώντας τον εαυτό του από τους 'άλλους', οδήγησε τον αυτοσχεδιαστή που εξετάζουμε στην ένταξη του μέσα σε παρέες ατόμων που ασχολούνταν και οι ίδιοι με τη μουσική, και κάποιοι με τη μουσική πράξη. Έτσι λοιπόν, οι πρώτες αφορμές ήρθαν μέσα από αυτές τις παρέες και τις κοινωνικές συναναστροφές που μέχρι τότε είχε. Έκτοτε και μέχρι το 2003 που πήγε για δεύτερη φορά στην Αγγλία για να συνεχίσει τις σπουδές του, πραγματοποιήθηκαν και άλλα τέτοια παιξίματα με αυτήν την παρέα, όμως ακόμα ήταν δράσεις που ούτε καν οι ίδιοι δεν τις έδιναν καμία αξία.

Ένα δεύτερο σημαντικό βήμα έγινε όταν γύρω στο 2000, μετά την επιστροφή του αυτοσχεδιαστή από την Αγγλία στην Αθήνα και μέχρι να έρθει η στιγμή να εκτίσει τη στρατιωτική του θητεία, ένας φίλος του έδωσε ένα μουσικό πρόγραμμα και τον παρότρυνε με αυτό να αρχίσει να πειραματίζεται με του ήχους και τη μουσική σύνθεση. Εκείνη την περίοδο ουσιαστικά άρχισε να ασχολείται με τη σύνθεση ηλεκτρονικής μουσικής. Βέβαια πάλι η δράση του αυτή ήταν στα πλαίσια, όπως μας περιγράφει, του να 'έχω κάτι να σκοτώνω την ώρα μου', αλλά όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων αποτέλεσε μια σημαντική αφορμή δημιουργίας νέων προϋποθέσεων και προοπτικών γύρω από τη μουσική πράξη. Μέσα από τη γνώση αυτή άρχισε σιγά σιγά να καταλαβαίνει όλο και περισσότερα για τη δημιουργία της μουσικής που μέχρι τότε μόνο άκουγε και θαύμαζε, γεγονός που λίγα χρόνια μετά τον

οδήγησε στο σημείο να την απομυθοποιήσει και να αρχίσει να πιστεύει ότι μπορεί και ο ίδιος να κάνει κάτι παρόμοιο. Ωστόσο μέχρι να έρθει αυτή η στιγμή, την όλη του διαδρομή προς τη συνειδητή ενασχόληση με την πράξη της μουσικής βοήθησαν και κάποια άλλα γεγονότα, με σημαντικότερο τη ανάπτυξη κάποιων νέων κοινωνικών επαφών.

Έτσι λοιπόν, ένα τρίτο σημαντικό στοιχείο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη μελλοντική του πορεία ήταν η γνωριμία με ένα άτομο, μέσα από το οποίο ήρθε σε επαφή με νέα ακούσματα και είδη μουσικής που δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένος, όπως με την κλασική και σύγχρονη μουσική, διαμορφώνοντας έτσι σιγά σιγά ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης γύρω από αυτήν. Όλα αυτά τα περίεργα ή και τα ακραία πολλές φορές μουσικά στοιχεία, που άρχισαν να γίνονται το επίκεντρο του ενδιαφέροντός του, όπως για παράδειγμα η ένταση, ο ηχητικός όγκος ή και η φασαρία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, συνειδητοποιεί ότι με κάποιο τρόπο μπορούν να συστηματικοποιηθούν. Υπάρχουν συνθέτες, όπως για παράδειγμα ο Ξενάκης, που ενσωματώνουν στη μουσική τους όλα αυτά τα στοιχεία δίνοντας ένα ηχητικό αποτέλεσμα που μπορεί να είναι αρκετά ακραίο, όμως διέπεται από διάφορες λογικές και συστήματα κάθε φορά. Αυτό επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόταν τον ήχο, όπου μέσα από διαδικασίες συστηματοποίησής του, άρχισε σιγά σιγά να δημιουργεί τα δικά του κομμάτια.

Τα τρία αυτά βασικά σημεία, συνέβαλαν καθοριστικά σε μια διαδρομή όπου γύρω στο 2003 οδήγησε το άτομο, την περίπτωση του οποίου εξετάζουμε, στις πρώτες επαφές του με τον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό, πρώτα σε επίπεδο ακρόασης, αναπτύσσοντας αρχικά μια ιδιαίτερη συμπάθεια προς αυτό το είδος μουσικής και έπειτα, λίγο αργότερα, και σε επίπεδο πρακτικής.

Β΄ Μέρος - Διαδικασίες άτυπης μουσικής εκπαίδευσης στο είδος του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού

Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την έννοια της εκπαίδευσης στον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό

Ένας πρώτος προβληματισμός είναι αν μπορούμε να μιλάμε για εκπαίδευση σε ένα είδος μουσικής όπως αυτό του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού που από τη φύση του έχει ως βασική προϋπόθεση τον αυθορμητισμό καθώς, σε πραγματικό χρόνο, πραγματοποιείται το απρόβλεπτο (Stumme, 1973). Πώς μπορούμε να αντιληφθούμε την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα είδος μουσικής που όχι μόνο δεν υπόκειται στους παραδοσιακούς κανόνες της μουσικής και της παρτιτούρας, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποδέσμευση από προκαθορισμένες ιδέες; Μπορούμε σε αυτή την περίπτωση να μιλάμε για μουσική εκπαίδευση;

Μια πρώτη σκέψη, σύμφωνα με την άποψη του αυτοσχεδιαστή μας, είναι ότι καταρχήν για να κάνει κάποιος κάτι, πρέπει να του αρέσει αυτό το κάτι και να τον ενδιαφέρει. Αυτή είναι μια βασική προϋπόθεση. Φαίνεται κάπως αυτονόητη αυτή η προϋπόθεση αλλά είναι σημαντικό να αναφερθεί θέλοντας να φανεί η αντίθεση με άλλα είδη μουσικής, όπως με την κλασική, κατά την οποία κάποιος πολλές φορές πρέπει να κάνει πολύ υπομονή παίζοντας πράγματα που πιθανόν να μην του αρέσουν, όπως για παράδειγμα ασκήσεις με κλίμακες ή μουσικά έργα, για να φτάσει σε σημείο

κάποια στιγμή να απολαμβάνει το παίξιμό του. Βέβαια δεν φτάνει να υπάρχει μόνο αυτή η προϋπόθεση. Έπειτα πρέπει να ακολουθήσει μια διαρκής ενασχόληση σε κάθε επίπεδο και με κάθε τρόπο ή αλλιώς, όπως μας λέει, να υπάρχει 'τριβή' με αυτό. Επομένως, αυτή η 'τριβή' με τη μουσική, είτε σε επίπεδο ακροάσεων, είτε σε επίπεδο πρακτικής, αποτελεί βασική εκπαιδευτική διαδικασία από μόνη της. Αυτό πάλι μπορεί να φαίνεται αυτονόητο αναλογιζόμενοι άλλα είδη μουσικής, κατά τα οποία δεν νοείται ενασχόληση με αυτά χωρίς σχεδόν καθημερινή εξάσκηση. Στον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό όμως, που δεν υπάρχει η λογική της παρτιτούρας και επομένως κάτι για να μελετηθεί, δεν είναι.

Από τη στιγμή που διαπιστώσαμε την ανάγκη διαρκούς ενασχόλησης με τον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό, ένα δεύτερο σημείο προβληματισμού είναι αυτό που έχει να κάνει με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται. Ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες, με δεδομένο ότι κατά τον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό δεν είναι απαραίτητες οι παραδοσιακές μουσικές γνώσεις, αλλά ούτε και η γνώση κάποιου μουσικού οργάνου; Χωρίς να υπάρχει μια σαφής και ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το ποιες είναι αυτές, ο αφηγητής μας δίνει κάποιες σκέψεις του. Έτσι λοιπόν μας λέει ότι αυτό που αναπτύσσουν οι αυτοσχεδιαστές είναι από τη μια ένα πιο πολύπλοκο, ευέλικτο και ενδιαφέρον 'λεξιλόγιο' στο παίξιμο τους και από την άλλη την ικανότητά τους να εστιάζουν ταυτόχρονα στο δικό τους παίξιμο και στο συνολικό ήχο, αλλά και στον ήχο του κάθε συμπαίχτη και έτσι αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα στο να διαχειρίζονται τη δική τους συνεισφορά την κάθε χρονική στιγμή μέσα σε έναν αυτοσχεδιασμό.

Τέλος, ένας τελευταίος προβληματισμός αφορά το πώς και με ποιο τρόπο κατακτιούνται οι δεξιότητες οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, έστω και αν δεν είναι σαφής. Ο αυτοσχεδιαστής της περίπτωσής μας κάνει αναφορά στους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος απέκτησε κάποιες δεξιότητες και βελτίωσε τον τρόπο παιξίματός του. Και αυτοί οι τρόποι διαμορφώνονται σε τρία επίπεδα: μέσα από την προσωπική προσπάθεια, μέσα από μουσικές συμπράξεις και μέσα από την ενασχόληση με γραφικές και λεκτικές παρτιτούρες.

Προσωπική προσπάθεια και ενασχόληση με τη μουσική

Μια βασική διαδικασία μάθησης από την οποία πέρασε ο αφηγητής μας είναι η διαδικασία της προσωπικής του ενασχόλησης με τη μουσική. Αυτή αφενός μεν πραγματοποιήθηκε στο επίπεδο των ακροάσεων, μαθαίνοντας μέσα από αυτές τρόπους που άλλοι αυτοσχεδιαστές διαχειρίζονται το παίξιμό τους, και αφετέρου μέσα από την προσωπική αναζήτηση ενός τρόπου έκφρασης και δημιουργικότητας μαθαίνοντας κάποια μουσικά λογισμικά με τα οποία αρχικά πειραματιζόταν με τους ήχους και συνέθετε κομμάτια, ενώ στη συνέχεια τα χρησιμοποιούσε (και τα χρησιμοποιεί ακόμα) για να αυτοσχεδιάζει. Αποκτώντας αυτές τις γνώσεις συνειδητοποίησε ότι μπορεί να εκφραστεί μουσικά χωρίς απαραίτητα να χρειάζεται να γνωρίσει και όλους τους παραδοσιακούς κανόνες της μουσικής ή κάποιο μουσικό όργανο. Ένιωσε ότι και ο ίδιος θα μπορούσε να κάνει κάτι αντίστοιχο με αυτά που άκουγε, χρησιμοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του. Και έτσι μέσα από μια διαδικασία μίμησης άρχισε να ασχολείται με το δημιουγικό κομμάτι της μουσικής (σύνθεση κομματιών και παίξιμο σε πραγματικό χρόνο).

Η διαδικασία της μίμησης, όπως σε κάθε είδος μουσικής, έτσι και στον αυτοσχεδιασμό αποτελεί μια σημαντική μορφή μάθησης καθώς μέσα από αυτή μπορεί να αναπτυχθεί αυτό που ο αυτοσχεδιαστής μας ανέφερε: το 'λεξιλόγιο' στο παίξιμο. Μπορεί να αναπτυχθεί μια καλή βάση, και μέσα από τη διαρκή εξελίξή της, ο αυτοσχεδιαστής να αρχίσει να αναπτύσσει ένα δικό του τρόπο παιξίματος. Προς αυτήν την κατεύθυνση και παράλληλα με την προσωπική ενασχόληση, έρχεται και το ομαδικό παίξιμο.

Διαδικασίες εκπαίδευσης μέσα από μουσικές συμπράξεις

Οι αυτοσχεδιαστές γενικά επιδιώκουν ευκαιρίες να παίξουν με άλλους αυτοσχεδιαστές είτε με κίνητρο μια συναυλία, αλλά είτε όχι. Όπως και να πραγματοποιείται μία σύμπραξη, κάτω από οποιαδήποτε συνθήκη και πλαίσιο, το σίγουρο είναι ότι αποτελεί μια μορφή άτυπης μουσικής εκπαίδευσης. Πώς όμως επιτυγχάνεται η μάθηση μέσα από τις συμπράξεις; Μέσα από την αφήγηση του αυτοσχεδιαστή μας μπορούμε να αναπτύξουμε κάποιες σκέψεις σχετικά με αυτό το ερώτημα.

Καθώς σε αυτό το είδος μουσικής δεν υπάρχει ένα μουσικό έργο ή καλύτερα μια παριτούρα την οποία θα ακολουθήσουν όλοι και μέσα από κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες κατά το παίξιμό θα προωθήσουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία, τον ρόλο του καθοδηγητή τον αναλαμβάνει κάποιο ή κάποια από τα μέλη της σύμπραξης. Αυτός ή αυτοί είναι συνήθως άτομα τα οποία έχουν και τη μεγαλύτερη εμπειρία στην πρακτική του αυτοσχεδιασμού και προσπαθούν με κάποιους τρόπους και τεχνικές να τη μεταδόσουν και στους υπόλοιπους. Προσπαθούν συνήθως να δημιουργήσουν συγκεκριμένες συνθήκες παιξίματος, βάζοντας κάθε φορά κάποιες παραμέτρους στο ηχητικό υλικό, όπως για παράδειγμα, χρήση ήχων μεγάλης διάρκειας και σιγανούς. Πέρα από αυτό όμως, εξίσου σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι στιγμές που ακολουθούνε μετά το παίξιμο, από όσο μας αναφέρει ο αφηγητής μας. Οι στιγμές που γίνονται οι συζητήσεις. Η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων πάνω στην πρακτική του αυτοσχεδιασμού η οποία πραγματοποιείται μέσα από τις συζητήσεις σίγουρα είναι μια σημαντική μορφή άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κοινωνικό κομμάτι αυτών των συμπράξεων, κατά την άποψη του αυτοσχεδιαστή μας είναι πολύ σημαντικό, ιδίως στις συμπράξεις που δεν αποσκοπούν σε μια συναυλία, όπου οι αυτοσχεδιαστές έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να πειραματιστούν και να εκφραστούν, χωρίς να τους περιορίζει ο ψυχολογικός παράγοντας του άγχους.

Αυτό που είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε είναι ότι η ίδια η μουσική πράξη, σε κάθε έκφανσή της, αποτελεί ταυτόχρονα και μια διαδικασία μάθησης. Αυτή η διαδικασία μάθησης δεν πρέπει να συγχέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για το μελλοντικό παίξιμο ενός περισσότερο ολοκληρωμένου αποτελέσματος, όπως συμβαίνει σε άλλα είδη μουσικής στα οποία χρησιμοποιείται η παρτιτούρα. Η ίδια η μουσική πράξη κάθε φορά εμφανίζεται ως μια ολοκληρωμένη οντότητα, ως ένα τελικό και μοναδικό προϊόν, το οποίο διαμορφώνεται και εξελίσσεται σε πραγματικό χρόνο. Μέσα από αυτό, κάποιος παίρνει τα εφόδια για να μπορεί κάθε φορά να ανταπεξέρχεται εκ νέου στις προκλήσεις ενός αυτοσχεδιασμού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Το να παίζεις όσο το δυνατόν περισσότερο και να βάζεις τον εαυτό σου αντιμέτωπο με κάθε είδους πρόκληση, σύμφωνα με την άποψη του αυτοσχεδιαστή

μας, είναι ζωτικής σημασίας κατά την πρακτική του αυτοσχεδιασμού. Μία από τις πολλές προκλήσεις που δέχθηκε ήταν η συμμετοχή του σε μια ομάδα η οποία είχε σαν στόχο την ερμηνεία γραφικών και λεκτικών παρτιτουρών.

Η συμβολή γραφικών και λεκτικών παρτιτουρών στην εκπαιδευτική διαδικασία του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού

Παρόλο που η συνθήκη παιξίματος μιας γραφικής ή λεκτικής παρτιτούρας διαφοροποιείται από αυτήν σε έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, φαίνεται ότι αυτά τα δύο (παρτιτούρες και αυτοσχεδιασμός) είναι άμεσα συνεδεμένα. Για τον αυτοσχεδιαστή μας αποτελεί μια ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία πειραματισμού και αναζήτησης, μέσα από την οποία διαμορφώνεται μία αισθητική. Η διαπραγμάτευση των οδηγιών που φέρουν αυτές οι παρτιτούρες και η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισής τους αποτελεούν μια διαδικασία άτυπης μουσικής εκπαίδευσης στον ελεύθερο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Ο τρόπος δηλαδή που κάθε φορά ψάχνεις για να διαχειριστείς τις οδηγίες που σου δίνονται μέσα στις παρτιτούρες μπορούν να προωθήσουν τη γενικότερη ικανότητα σου να αυτοσχεδιάζεις.

Επίλογος

Θα κλείσουμε αυτή τη σύντομη περιήγηση στην αφήγηση του αυτοσχεδιαστή μας με μία φράση που είπε ο ίδιος: «Πιστεύω ότι οποιοσδήποτε μπορεί να κάνει κάτι. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει ταλέντο.» Οποιοσδήποτε λοιπόν μπορεί να κάνει κάτι αρκεί να πιστεί ότι μπορεί και να το θελήσει. Η μουσική πράξη είναι μια πράξη που, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πορείας για τον καθένα, η οποία μπορεί να είναι πέρα της πορείας που ορίζει η επίσημη μουσική εκπαίδευση. Αξίζει λοιπόν να εξετάζουμε μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως αυτή του αυτοσχεδιαστή μας, γιατί η κάθε ιστορία αυτών μπορεί να τροφοδοτήσει σκέψεις γύρω από τον επαναπροσδιορισμό της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες να ανταποκρίνονται καλύτερα στην εποχή μας και στην κοινωνία μας. Όπως είδαμε η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ανάγκη προσαρμογής σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη καλλιτεχνική ζωή δημιουργεί νέες προοπτικές στη μουσική δημιουργία και έκφραση. Ο χώρος των αυτοσχεδιαστών έρχεται να μας προτείνει τρόπους με τους οποίους η μουσική πράξη μπορεί να γίνει προσιτή από όλους. Έρχεται να μας επισημάνει το πόσο σημαντικός είναι ο ενεργητικός τρόπος ακρόασης ως μέσο εκπαίδευσης, το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η τεχνολογία, καθώς η πρόσβαση σε αυτήν πλέον είναι ιδιαίτερα εύκολη, χωρίς όμως να παραβλέπονται ως εξίσου σημαντικές και οι διαπροσωπικές επαφές κατά τη διάδοση γνώσεων και ιδεών.

Βιβλιογραφία

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. UK: Cambridge University Press.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education.* Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Numm, T. (1998). *Wisdom of the impulse on the nature of musical free improvisation,* pdf edition 2004 for Website International Improvised Music Archive (IIMA), part 1-2.

Stumme, W. (Ed.). (1973). *Ο αυτοσχεδιασμός* (Μτφρ. Κ. Νάσος). Αθήνα: Νάσος.

Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Παπασταύρου, Δ. (2010). Οι μαθησιακές διεργασίες στη συγκρότηση μουσικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση της ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη που μαθαίνουν και παίζουν μαζί μουσική. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση, Α.Π.Θ.

Πουλάκης, Ν. (2005). Εθνότητα, ταυτότητα και μουσική: η κινηματογραφική κατασκευή του παρελθόντος. Στο Α. Ζούκη (Επιμ. σειράς: Τετράδιο Νο 1), *Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική, ήχος, τόπος* (σσ. 111-127). Άρτα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής.

Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης*. Μετ. Δ. Παπασταύρου & Σ. Λούστας. Αθήνα: Ιανός.

Ράπτης, Θ. (2016). Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική. 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. 410-418). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική

Θεοχάρης Ράπτης
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chraptis@cc.uoi.gr & charisraptis@yahoo.com

Περίληψη
Στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής παρατηρείται στη εποχή μας μια σχετική απουσία συζήτησης για το ρόλο του σώματος στη μουσική πράξη και στη μουσική αγωγή, παρά το γενικότερο ενδιαφέρον για το σώμα που αναδύεται σε πολλούς άλλους επιστημονικούς χώρους. Προτείνεται λοιπόν η επισκόπηση από μια πιο φιλοσοφική οπτική, που με βάση τη σχέση του ανθρώπου με το σώμα του, συλλαμβάνει τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και τη μουσική σε έναν ευρύτερο ορίζοντα. Αυτό γίνεται με την επικέντρωση σε κείμενα κάποιων συγκεκριμένων φιλοσοφικών κατευθύνσεων, όπως η φαινομενολογία και η φιλοσοφική ανθρωπολογία. Η διερεύνηση αυτή των κειμένων συμβάλλει και σε μια περαιτέρω συζήτηση για τη σημασία του σώματος στο πλαίσιο άτυπων μορφών μουσικής μάθησης. Μέσα από μια συνδυαστική βιβλιογραφική προσέγγιση ερμηνεύονται με τρόπο πιο ουσιαστικό φαινόμενα που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία μουσικής μάθησης, ιδιαίτερα σε συνθήκες άτυπης μάθησης και προκύπτουν νέες προτάσεις που μπορούν να ανανεώσουν και να ενισχύσουν τη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: μουσική και σώμα, άτυπη μουσική μάθηση, φιλοσοφική ανθρωπολογία, φαινομενολογία

Raptis, Th. (2016). Rediscovering (again) body in music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 410-418). Thessaloniki: GSME.

Rediscovering (again) body in music

Theocharis Raptis
Assistant Professor, University of Ioannina
charisraptis@yahoo.com & chraptis@cc.uoi.gr

Abstract
This paper highlights the role of the body in music and music education. While some of the most important music educational proposals focus on the human body, certain philosophical disciplines set the human body in the center of a wider horizon. Phenomenology and philosophical anthropology should be understood as an effort to highlight the unity of a human being and his relation to his environment. Especially in many texts from philosophical anthropology the human body is considered in relation to music and sound. The consideration of the relation between a human to his body can contribute to approach new forms of music learning, especially in conditions where orality and direct communication between the participants take place. In this way some processes of informal music learning can be better explained and new suggestions could be made.

Keywords: music and body, informal music learning, philosophical anthropology, phenomenology

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, σε μια εποχή που το σώμα δοξάζεται και λατρεύεται, που γυμνάζεται, θεραπεύεται, προστατεύεται, αποκαθίσταται, ανανεώνεται, η απουσία συζήτησης για αυτό σε πολλούς επιστημονικούς χώρους προκαλεί εντύπωση. Στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, υιοθετώντας τη διατύπωση του Shilling που μίλησε για το σώμα στις κοινωνικές θεωρίες, μπορεί επίσης να γίνει λόγος για μια «παρούσα απουσία» (Shilling στο Αλεξιάς, 2006: 39). Έτσι, μιλάμε για τον άνθρωπο που παίζει, ακούει, μαθαίνει, διδάσκει μουσική, αδιαφορώντας συχνά για τη σωματική του διάσταση. Βέβαια, η αμεσότητα της σχέσης της μουσικής με το ανθρώπινο σώμα είχε αποτελέσει τον κεντρικό άξονα σημαντικών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, κυρίως στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Την ίδια ακριβώς περίοδο υπήρξε ένα έντονο ενδιαφέρον για το ανθρώπινο σώμα σε πολλούς χώρους της ανθρώπινης σκέψης, μεταξύ των οποίων και σε αυτόν της φιλοσοφίας. Παρά το ότι η φιλοσοφία θεωρήθηκε για πολλούς αιώνες ένας χώρος του πνεύματος που βρίσκεται σε απόσταση από το σώμα, η φιλοσοφική θεώρηση μπορεί να προσφέρει ένα ευρύτατο πλαίσιο, όπου μουσική, μουσικός και σώμα τοποθετούνται σε έναν ανοιχτό ανθρωπολογικό ορίζοντα.

Στη συζήτησή μας θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε μια από τις πιο γνωστές φιλοσοφικές θεωρήσεις για τη σχέση του ανθρώπου με το σώμα του, αυτή της φαινομενολογίας, εστιάζοντας κυρίως στο έργο του Merleau-Ponty. Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στο έργο του Helmuth Plessner, ενός σημαντικού εκπροσώπου της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας, ο οποίος, παρά το ότι επηρέασε σε κάποιο βαθμό τη μουσικοπαιδαγωγική σκέψη στη Γερμανία τη δεκαετία του ’80, παραμένει σχετικά άγνωστος. Τέλος, θα δούμε τον τρόπο που αυτές οι σκέψεις εντάσσονται στη συζήτηση για τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης διαμορφώνοντας έτσι μια πιο στέρεα θεωρητική βάση για συγκεκριμένες προτάσεις.

Maurice Merleau-Ponty: σώμα και αντιληπτική εμπειρία

Το σώμα φαίνεται να αναδύεται ως κεντρική θεματική στο χώρο της φιλοσοφίας κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, κυρίως στο πλαίσιο της σφοδρής κριτικής και αντίδρασης στο σχήμα σκέψης που έχει εγκαθιδρυθεί με τον καρτεσιανισμό και τη διάκριση μεταξύ res cogitans και res extensa. Το σώμα ταυτίστηκε με το εκτατό, ενώ, σε αντιδιαστολή με αυτό, η εσωτερικότητα έγινε ο χώρος του κατεξοχήν ανθρώπινου (Αποστολοπούλου, 1978). Η ενότητα του ανθρώπου είχε κατακερματιστεί, το σώμα αντιμετωπίζονταν διαρκώς σε αντιδιαστολή με το νου, ως εμπόδιο προς την πνευματική ανύψωση του ανθρώπου. Αυτή λοιπόν η αντιπαράθεση είχε οδηγήσει «στη δημιουργία και στην καθιέρωση διπολικών και ιεραρχικών συλλήψεων» (Μακρυνιώτη, 2004: 13). Η φαινομενολογία ως φιλοσοφική κατεύθυνση ακολούθησε το πρόταγμα του Husserl και έθεσε ως αρχή της την επιστροφή «στα ίδια τα πράγματα». Και ενώ ο Roman Ingarden στρέφει τη ματιά του στο έργο τέχνης και την οντολογική του υπόσταση (Ingarden, 1962), ο φιλόσοφος που μας ενδιαφέρει εδώ περισσότερο, αν και ο ίδιος δεν αναφέρθηκε στα κείμενά του άμεσα στη μουσική, είναι ο Merleau-Ponty.

Ο Merleau-Ponty στο έργο του, και στο πλαίσιο της γενικότερης κριτικής απέναντι στις κυρίαρχες φιλοσοφικές κατευθύνσεις της εποχής, αμφισβητεί τη δυνατότητα ύπαρξης μιας αντικειμενικής, καθολικής και μοναδικής γνώσης. Και αυτό

γιατί η σκέψη δε νοείται ως μια απόλυτα αφαιρετική διαδικασία, αλλά ως μια διαδικασία βαθιά ριζωμένη στο ζωντανό κόσμο του σώματος. Βάση της γνώσης είναι η αντιληπτική εμπειρία και η καταγωγή αυτής της εμπειρίας εντοπίζεται στο σώμα. Η σωματική εμπειρία είναι ο ουσιαστικός τρόπος να είμαστε στον κόσμο, να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, καθώς το σώμα δεν είναι απλώς ένα αντικείμενο δίπλα σε άλλα αντικείμενα, αλλά ένα ζωντανό αντικείμενο (Merleau-Ponty, 1962). Η αισθητηριακή πρόσληψη γίνεται πάντα από μια συγκεκριμένη σκοπιά και είναι κατά συνέπεια μερική. Αμφισβητείται έτσι η έννοια της αντικειμενικής και καθολικής γνώσης. Ενώ η σκέψη προϋποθέτει απόσταση από τα πράγματα, η αντίληψη οδηγεί τον άνθρωπο μέσα στα πράγματα και έτσι καθίσταται δυνατή η υπέρβαση της διάζευξης μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, καθώς ο κόσμος υπάρχει μέσα στο προσλαμβάνον υποκείμενο. Ο άνθρωπος δεν παρατηρεί έναν ξένο, αναλλοίωτο κόσμο, αλλά είναι αναπόσπαστος παρατηρητής και συν-δημιουργός ενός ζωντανού, δυναμικού κόσμου. Όπως λέει ο Merleau-Ponty, «ο κόσμος δεν είναι το τι σκέφτομαι, αλλά αυτό μέσα στο οποίο ζω» (Merleau-Ponty, 1962: xvi-xvii). Για αυτόν ακριβώς τον λόγο η τέχνη αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο έργο του, καθώς πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία που αναδεικνύει, όπως επισημαίνει η Μουρίκη, «τις διαστάσεις ενός γενόμενου κόσμου» και δεν είναι σε καμιά περίπτωση αναπαραγωγική ή κατασκευαστική, αλλά κατεξοχήν εκφραστική, με τη δυνατότητα να εγκαθιδρύει νέες σημασίες και να προσλαμβάνει διαφορετικές παραμέτρους της πραγματικότητας (Μουρίκη, 1991: 15).

Η σκέψη του Merleau-Ponty επηρέασε σε μεγάλο βαθμό μια σειρά φιλοσόφων και επιστημόνων από διαφορετικούς χώρους, οι οποίοι με βάση τις απόψεις του για τη σωματική διάσταση της αντίληψης και τις συνέπειές της για την ανθρώπινη σκέψη, αναπτύσσουν τις θέσεις τους για τον τρόπο που η βιωματική αντίληψη μας οδηγεί να προσεγγίσουμε τη μουσική. Έτσι αρκετοί φιλόσοφοι επηρεάστηκαν από τις θέσεις του και τις μετέφεραν στον χώρο της μουσικής. Ακολουθώντας τον Wayne Bowman θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους Mikel Dufrenne, Thomas Clifton, David Burrow καθώς και την Eleanor Stubley (Bowman, 1998). Δεν θα γίνει στο σημείο αυτό πιο εκτενής αναφορά, καθώς υπάρχουν αρκετά σημεία στη σκέψη τους, στα οποία οι ομοιότητες με αποσπάσματα από κείμενα της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας, που θα συζητηθούν αμέσως παρακάτω, είναι εντυπωσιακές.

Helmuth Plessner: η σχέση του ανθρώπου με το σώμα του και η μουσική

Το επόμενο φιλοσοφικό ρεύμα στο οποίο θα στρέψουμε την προσοχή μας είναι η Φιλοσοφική Ανθρωπολογία, η οποία αναπτύσσει μιας μορφής φιλοσοφική βιολογία. Ένας από τους επιφανέστερους και πολύ κοντά στη θεματική που συζητούμε εκπρόσωπος της συγκεκριμένης κατεύθυνσης είναι ο Helmuth Plessner, ο οποίος έχει γράψει και αρκετά σημαντικά κείμενα για τον ήχο και τη μουσική. Βασική θέση της φιλοσοφίας του Plessner είναι αυτή της «εξώκεντρης τοποθετικότητας» (exzentrische Positionalität). Με τον όρο τοποθετικότητα ο Plessner αναφέρεται στη σχέση κάθε όντος με το περιβάλλον του, ορίζει ουσιαστικά τον τρόπο που αυτό εντίθεται μέσα στον κόσμο. Ο άνθρωπος, συγκρινόμενος με τα άλλα έμβια όντα, αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση με το σώμα του, που θα μπορούσε να συνοψιστεί στο «είμαι σώμα και έχω σώμα». Ο Plessner κάνει ένα διαχωρισμό μεταξύ ζώντος σώματος (Leib) και

σώματος ως ένα πράγμα μεταξύ άλλων (Körper). Ωστόσο, αυτό που διαχωρίζει τον άνθρωπο και από τα ζώα, είναι ότι μπορεί όχι απλώς να ζει τη ζωή του, αλλά να την κάνει αντικείμενο αναστοχασμού. Μόνο ο άνθρωπος μπορεί να βγαίνει έξω από τον εαυτό του και να τον συλλαμβάνει ως δεδομένο της συνείδησης του. Για τον άνθρωπο λοιπόν ζωή σημαίνει (α) σώμα, (β) μέσα στο σώμα (ως εμπειρία) και (γ) έξω από το σώμα, ως δυνατότητα να εξέρχεται αυτού και να συνειδητοποιεί τη δική του τοποθετικότητα, αλλά και των άλλων ανθρώπινων όντων ως εξώκεντρη. Με τον τρόπο αυτό κατανοεί τη σχέση του με τους άλλους και τον κόσμο. Αυτή η τριπλή σχέση με το σώμα που αποτελεί και τον ορισμό του «προσώπου» για τον Plessner θα πρέπει να νοείται μόνο ως ενότητα, η οποία ωστόσο δε θεωρείται δεδομένη, αλλά αποτελεί ζητούμενο. Πρόκειται δηλαδή για μια διαρκή διαδικασία κίνησης προς ένα στόχο (Plessner, 1981). Ο Plessner κάνει λόγο για την «καταστατική ανεστιότητα» του ανθρώπου, ο οποίος είναι ελεύθερος να ορίζει τη ζωή του και στόχος του είναι να γίνει αυτό που είναι. Έτσι, ενώ ο άνθρωπος, η σχέση του με το σώμα και οι κινήσεις του εξαρτώνται όπως και σε κάθε άλλο ζώο από τα ένστικτά του, από την άλλη από τη φύση του είναι ελεύθερος να ξεφεύγει περισσότερο ή λιγότερο από τέτοιου είδους περιορισμούς. Η πορεία του ανθρώπου λοιπόν σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό δεν είναι προδιαγεγραμμένη και με τον τρόπο αυτό γίνεται καλύτερα κατανοητός τόσο ο ρόλος του πολιτισμού, όσο και της αγωγής. Μεταξύ άλλων, η εξέλιξη της μουσικής είναι ακριβώς αποτέλεσμα της «ανοικτότητας και πλαστικότητας της ανθρώπινης κινητικότητας» που παράγει ήχο (Τσέτσος, 2012: 180).

Ωστόσο ο Plessner θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπ' όψιν σε μια μουσικοπαιδαγωγική συζήτηση, επειδή ακριβώς σε πολλά κείμενα του αγγίζει ζητήματα που σχετίζονται με τη μουσική και τον ήχο. Πιο συγκεκριμένα, στην προσπάθειά του να διακρίνει μεταξύ ήχου και χρώματος καταλήγει μέσα από μια φαινομενολογική προσέγγιση σε μια σειρά διαπιστώσεων για τον ήχο. Ο ήχος μπορεί να είναι ταυτοχρόνως κοντά και μακριά και έχει όγκο και ώθηση. Για το λόγο αυτό ο ήχος είναι απολύτως συμβατός με την ίδια τη φύση του σώματος και έχει άμεση επενέργεια στην ανθρώπινη σωματική κίνηση και στάση (Plessner, 1982). Ακόμη, ο τρόπος που ο άνθρωπος παράγει ήχο τον θέτει σε άμεση σχέση με την ανθρώπινη εκφραστικότητα. Κατανοεί λοιπόν κανείς ότι στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Plessner η βαρύτητα που δίνεται στη μουσική καθορίζεται από το γεγονός ότι ο ήχος σχετίζεται άμεσα με το ανθρώπινο σώμα, σε συνδυασμό με το ότι η σχέση του ανθρώπου με το σώμα του αποτελεί καταστατική συνθήκη αυτού που ορίζεται ως «πρόσωπο».

Όταν παράγουμε μουσική με την κίνηση του σώματός μας, ταυτοχρόνως ακούμε, προσλαμβάνουμε με τις αισθήσεις τον ήχο που παράγουμε. Μπορούμε λοιπόν να παίρνουμε απόσταση και να αντικειμενοποιούμε τις κινήσεις του σώματός μας ως ήχους που αντιλαμβανόμαστε. Ο ήχος που παράγουμε ως μουσική βγαίνει από εμάς προς τα έξω και επιστρέφει από έξω προς τα μέσα. Ειδικά στη φωνητική μουσική, όπου ο ήχος βγαίνει μέσα από το σώμα και επιστρέφει ξανά σε αυτό, συμμετέχει ολόκληρο το σώμα, και η διάκριση μεταξύ του «αντιλαμβάνομαι» και «γίνομαι αντιληπτός» εξαφανίζεται (Plessner, 1982). Αλλά και στη μουσική με όργανα, καθώς το όριο μεταξύ ανθρώπου και κόσμου δεν είναι κάτι τρίτο αλλά ανήκει στο σώμα (το δέρμα), τα μουσικά όργανα μπορούν να θεωρηθούν προεκτάσεις του ανθρώπινου σώματος, με τρόπο που ενισχύουν ακουστικά τον ήχο

που παράγεται με σωματική κίνηση. Τα μουσικά όργανα λοιπόν ενισχύουν την πρόσληψη των σωματικών κινήσεων που παράγουμε. Όμως αυτή η δυνατότητα της μετάβασης από και ξανά πίσω στο ανθρώπινο σώμα που παρέχει η μουσική, αυτή η μοναδική δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους και τον κόσμο, αποτελεί μια μορφή επικύρωσης της δομικής συνάρτησης της προσωπικότητας, ως σχέσης του ανθρώπου με το σώμα του και με τον κόσμο, όπως προαναφέρθηκε. Η μουσική καθίσταται με τον τρόπο αυτό συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν αυτό ακριβώς συνδυαστεί με το ρόλο της αγωγής για τον άνθρωπο, ο οποίος ελεύθερα θα πρέπει να γίνει αυτό που είναι, κατανοεί κανείς τη βαρύτητα που αποκτά η μουσική αγωγή στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Plessner. Ο Plessner ορίζει τη μουσικότητα ως τη δυνατότητα κάποιος να μπορεί να είναι κύριος του ενθουσιασμού που πηγάζει από την επαφή με τον ήχο (Plessner, 1982). Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να διακρίνει ότι ο ενθουσιασμός που πηγάζει από τη μουσική αντιστοιχεί στην κατάσταση «είμαι σώμα», ενώ η ικανότητα να ελέγχω αυτό τον ενθουσιασμό αντιστοιχεί στο «έχω σώμα» και μπορώ να αναστοχάζομαι πάνω σε αυτό.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές προεκτάσεις της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας

Οι απόψεις αυτές του Plessner, επηρέασαν κάποιους μουσικοπαιδαγωγούς τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα στη Γερμανία. Ο Christoph Richter θεωρεί κεντρική έννοια στη θεώρησή του αυτή της «ενσάρκωσης» (Verkörperung). Θέλοντας να εμβαθύνει στις απόψεις του Plessner χρησιμοποιεί το παράδειγμα του ηθοποιού, όπου ίσως φαίνεται με τον καλύτερο τρόπο η δυνατότητα να παίρνει κανείς απόσταση από το σώμα του και διευκρινίζει ότι με την ενσάρκωση κάποιος: (α) ενσαρκώνει κάτι, π.χ. ένα ρόλο και (β) κάποιος ενσαρκώνει τον εαυτό του, δηλαδή εκφράζει τον εαυτό του και επικοινωνεί με τον κόσμο γύρω του. Αντιστοίχως λοιπόν και στη μουσική κάποιος μπορεί (α) είτε να ενσαρκώνει τη μουσική, (β) είτε να ενσαρκώνει-ενσωματώνει τον εαυτό του μέσα από τη μουσική (Richter, 1987).

Αν επικεντρωθεί κανείς στη μουσική αγωγή, διαπιστώνει ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις ενσάρκωσης-ενσωμάτωσης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις απόψεις του Plessner για το πώς ο άνθρωπος συνδέεται με το σώμα του, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι το παιδί που έρχεται σε επαφή με τη μουσική στις πολύ μικρές ηλικίες αφήνεται στη γοητεία της και η σωματική σχέση του με τη μουσική κινείται έντονα προς την κατεύθυνση «είμαι σώμα». Εδώ θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πιο συγκεκριμένα την αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών στη μουσική, συχνά με όλο το σώμα και με μεγάλη ένταση, χωρίς άλλο παράγγελμα ή δεύτερη σκέψη. Από την άλλη η όλη διαδικασία που ακολουθεί το άτομο στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής, θα μπορούσε να νοηθεί ως μια διαδικασία να αποκτήσει κανείς και την ικανότητα να «έχει σώμα», να ελέγχει δηλαδή πιο συνειδητά τις σωματικές του κινήσεις, να παίρνει απόσταση από το σώμα και να τιθασεύει τον πρωταρχικό ενθουσιασμό που γεννάται από τον ήχο. Αυτό βέβαια, ακολουθώντας τον Plessner και την ερμηνεία του προσώπου ως τριπλή σχέση με το σώμα, σημαίνει ότι η πρωταρχική κατάσταση «είμαι σώμα» θα πρέπει να παραμείνει πάντα ως θεμελιώδες στοιχείο του μουσικού, ως μουσικού και ως ανθρώπινης ύπαρξης. Υπό αυτήν την έννοια αναδύεται και μια πληθώρα αιτημάτων για τον μουσικοπαιδαγωγό στις μικρές ηλικίες, καθώς θα πρέπει να ενδυναμώνει αυτήν την πρωταρχική αίσθηση του «είμαι σώμα», ώστε αυτή να μην αδρανήσει στη συνέχεια με την εξάσκηση και την

κατάκτηση της τεχνικής του σώματος που θα ακολουθήσει μέσα από τις διαδικασίες της μουσικής αγωγής. Παράλληλα το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση, συνεχίζοντας την ενασχόλησή του με τη μουσική, να συνειδητοποιεί τη σχέση του με το σώμα και να αναστοχάζεται πάνω στις σωματικές εμπειρίες που αποκομίζει.

Το σώμα στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης

Όσα αναφέρθηκαν μέσα από τη φιλοσοφική οπτική για τη σωματική διάσταση της μουσικής αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και στη συζήτηση για τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης. Από την όλη συζήτηση σε επίπεδο φιλοσοφικό αναδύονται κάποιες θεματικές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η φιλοσοφική επικέντρωση στο ανθρώπινο σώμα και ο τρόπος που ο άνθρωπος ως ον ενσώματο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και την πραγματικότητά του, φαίνεται ταυτοχρόνως να απομακρύνει από θεωρήσεις αυστηρά αφαιρετικές και μονοδιάστατες, που προϋποθέτουν πρωταρχικές διακρίσεις όπως ύλη-πνεύμα ή υποκείμενο-αντικείμενο. Σε μεγάλο βαθμό η εγγράμματη εκπαίδευση βασίστηκε σε τέτοιες διακρίσεις, οι οποίες επέτρεπαν μια πιο συστηματική και ασφαλή μεθοδολογικά ματιά, η οποία όμως συχνά έχανε το σύνολο, ή πολλές ουσιαστικές παραμέτρους του.

Ας επιστρέψουμε στον τρόπο που ερμήνευσε ο Richter τις απόψεις του Plessner για τη σχέση του ανθρώπου με το σώμα του μέσα από μια μουσικοπαιδαγωγική οπτική. Όταν κανείς μαθαίνει και παίζει μουσική, κινείται μέσα σε ένα συνεχές με πόλους από τη μια το «είμαι σώμα» και από την άλλη το «έχω σώμα». Σε κάθε φάση αυτής της μουσικοπαιδαγωγικής διαδικασίας και τα δύο στοιχεία είναι -και πρέπει να είναι- παρόντα, καθώς αποτελούν συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Ωστόσο, όπως ειπώθηκε, πρόκειται για μια διαδικασία που το άτομο σταδιακά είναι σε θέση να μετατρέπει σύμφωνα με τη βούλησή του το σώμα του σε εργαλείο, να παίρνει απόσταση και να το καθιστά παράγοντα ενός ηχητικού γίγνεσθαι που για το ίδιο έχει νόημα. Ποτέ όμως δεν παύει και να «είναι σώμα» με αποτέλεσμα και η μουσική αγωγή να μην επιτρέπεται να μετατρέπεται σε μονόπλευρη διαδικασία τεχνικής κατάρτισης, που αποτελεί το μουσικοπαιδαγωγικό σύστοιχο του καρτεσιανού διχασμού και αντιμετωπίζει το σώμα με τρόπο μονοδιάστατο και μηχανιστικό. Αυτή ακριβώς η τόσο ιδιαίτερη θέση που καταλαμβάνει κάθε άτομο που μαθαίνει και παίζει μουσική στο συνεχές μεταξύ «είμαι σώμα» και «έχω σώμα» προσδιορίζει την ιδιαιτερότητα της μουσικής πράξης κάθε ατόμου. Η μουσική πράξη με άλλα λόγια μεταφέρει πάντα ένα πολύ ιδιαίτερο σωματικό αποτύπωμα, την ξεχωριστή σωματική ταυτότητα κάθε ατόμου, την ιδιαίτερη σωματική και κινητική του φυσιογνωμία που με τον τρόπο αυτό, όπως διαπιστώθηκε και μέσα από τη θεωρία του Plessner, παρουσιάζει τον εαυτό του στον κόσμο και επικοινωνεί με τους άλλους.

Οι άτυπες μορφές μάθησης, σε όποιο πλαίσιο και αν λαμβάνουν χώρα, αφήνουν το περιθώριο για μια πιο ελεύθερη διαμόρφωση της ιδιαίτερης αυτής ταυτότητας για το άτομο. Ας γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι: η έμφαση στον προφορικό τρόπο μετάδοσης, μεταθέτει την προσοχή από το χαρτί στη ζωντανή εικόνα του σώματος που παράγει μουσική, ενώ εδραιώνεται μια εμπιστοσύνη πρωτίστως σε αυτό που παράγεται μουσικά και ακούγεται και όχι σε αυτό που διαβάζεται. Είναι ακόμη συχνά τα παραδείγματα μουσικών που ακολούθησαν εντελώς προσωπικές αναζητήσεις στο χώρο της τεχνικής, στην προσπάθειά τους να

προσεγγίσουν αυτό που άκουγαν (συχνά μέσα από ηχογραφήσεις) και τελικά δημιούργησαν το δικό τους προσωπικό στυλ ή άνοιξαν νέους μουσικούς δρόμους, μέσα από την αναζήτηση προσωπικών τεχνικών, που ουσιαστικά αποτυπώνουν τη δική τους σωματική απάντηση σε μουσικές προκλήσεις. Είναι επίσης γνωστό ότι ο τρόπος που πολλοί παραδοσιακοί μουσικοί έμαθαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο τους υποχρέωσε να υιοθετήσουν τη σωματική δυναμική που επιβάλλει το συγκεκριμένο κάθε φορά όργανο και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από μουσικούς της εγγράμματης παράδοσης της Δύσης (Rice, 2004· Πανόπουλος, 2007). Μάλιστα, πολλές φορές, αυτή ακριβώς η δυναμική, αυτή η σωματική αντίσταση αποτυπώνεται σε νέους αισθητικούς κώδικες που δημιουργούνται στη συγκεκριμένη μουσική. Ας επισημανθεί ακόμη, ότι κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού οι προσωπικοί σωματικοί αυτοματισμοί, όπως τους ονομάζει ο Γρηγορίου, αποτελούν σημαντικούς εκφραστικούς παράγοντες και τελικά σε αυτούς οφείλεται και ο πολύ ιδιαίτερος, ο ιδιοσυγκρασιακός τρόπος παιξίματος ενός μουσικού σε πολλούς μουσικούς πολιτισμούς (Γρηγορίου, 2011: 128).

Ακόμη, στο χώρο της λαϊκής μουσικής παράδοσης είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που οι πρωταγωνιστές ενός γλεντιού, μουσικοί και χορευτές, σωματοποιούν την κοινή τους εμπειρία. Οι μουσικοί από το χώρο της λαϊκής παράδοσης επικοινωνούν μέσα από ένα σωματικό κώδικα με το χορευτή και αντιλαμβάνονται τι θέλει (π.χ. αλλαγή στο τέμπο του τραγουδιού, στην ένταση, αλλαγή τραγουδιού, διακοπή, ανάδειξη ενός από τα όργανα κλπ), ενώ ένα μέλος του μουσικού σχήματος (π.χ. το κλαρίνο) μεταφέρει σωματικά τις αντίστοιχες οδηγίες στα υπόλοιπα μέλη. Ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει η Θεοδοσίου (2008: 89), μέσα από στερεότυπες και συχνά συνειδητά υπερβολικές στάσεις εξουσίας, υποταγής ή ευχαρίστησης που υιοθετούν μουσικοί και χορευτές, επιτυγχάνεται «μεγαλύτερη αναστοχαστική συνείδηση της ενσώματης διάστασής» τους. Αυτό βέβαια που μπορεί να έχει σημασία για ένα μαθητή μουσικής που ίσως θα δραστηριοποιηθεί μελλοντικά σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο, μπορεί να είναι η ικανότητα αναστοχασμού πάνω στη σωματική διάσταση της μουσικής και στις δυνατότητες επικοινωνίας που διανοίγει με τους άλλους μουσικούς και το κοινό, κατανοώντας τελικά τη σωματική στάση ως τρόπο να είναι στον κόσμο και με τους άλλους.

Αλλά και σε άλλους μουσικούς χώρους, όπως σε αυτόν της δημοφιλούς μουσικής ή στους χώρους που παίζουν τα παιδιά, όπου κατά κύριο λόγο μιλάμε για άτυπες μορφές μάθησης, η σωματική διάσταση της μουσικής παίζει πρωτεύοντα ρόλο τόσο στην προσέλκυση των μαθητών στο χώρο, όσο και στην ίδια τη διαδικασία εκμάθησης και στην επικοινωνία μεταξύ των μουσικών (Green, 2002· Harwood & Marsh, 2012). Ο εγγράμματος πολιτισμός δείχνει μια ροπή προς την αποσωματοποίηση, προς την αφαιρετικότητα που επιτρέπει ευκολότερα αναγωγές. Ο άνθρωπος όμως, που καταστατική συνθήκη της ύπαρξής του είναι το να είναι και να έχει σώμα και να μπορεί να συνειδητοποιεί αυτή του τη σχέση, χρειάζεται τη μουσική και ιδιαιτέρως στοιχεία και πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης, ως ουσιαστικούς συνδιαμορφωτές της σχέσης του με το σώμα. Αυτό δε σημαίνει σε καμία περίπτωση πως απορρίπτονται οι τυπικές μορφές μάθησης καθώς υπάρχουν διαφορετικοί μουσικοί πολιτισμοί, διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικές ανάγκες. Αυτό όμως που αποτελεί αίτημα των περισσοτέρων μελετητών που ασχολούνται με την άτυπη μουσική μάθηση είναι ακριβώς η εισαγωγή και προσαρμογή στοιχείων και

τεχνικών της άτυπης μουσικής μάθησης στην τυπική. Έχω την εντύπωση ότι η προσέγγιση μέσα από μια φιλοσοφική θεώρηση προσφέρει μια νέα οπτική στην όλη προσπάθεια, αλλά και θέτει εκ νέου το αίτημα για εντονότερη παρουσία του σώματος στη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη - αίτημα παλιό, που τελικά εξακολουθεί να παραμένει εξαιρετικά επίκαιρο.

Βιβλιογραφία

Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York, Oxford: University Press.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. A way ahead for music education. Aldershot, Hants: Ashgate.

Harwood, E., & Marsh, K. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*. *Vol. 1*. (pp. 322-340). Oxford: University Press.

Ingarden, R. (1962). *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk, Bild, Architektur, Film*. Tübingen: Niemeyer.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Plessner, H. (1981). Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. *Gesammelte Schriften IV*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Plessner, H. (1982). Zur Anthropologie der Musik, *Gesammelte Schriften VII*, 184-200.

Richter, C. (1987). Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik. In R. Schneider (Ed.), *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung*. *Musik im Diskurs, Band 4* (pp. 73-120). Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

Αλεξιάς, Γ. (2006). *Κοινωνιολογία του σώματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αποστολοπούλου, Γ. (1978). Πρόσωπο και κόσμος των προσώπων στη φιλοσοφική ανθρωπολογία του Helmuth Plessner. *Παρνασσός*, *20*(3), 425-443.

Γρηγορίου, Μ. (2011). *Μουσική αντίληψη και δημιουργία. Καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές*. Αθήνα: Νεφέλη.

Θεοδοσίου, Α. (2008). Όργανα και γλεντιστές στην Ήπειρο. Στο Γ. Κοκκώνης (Επιμ.). *Μουσική από την Ήπειρο* (σσ. 77-89). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.

Μακρυνιώτη, Δ. (2004). Εισαγωγή. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.). *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 11-73). Αθήνα: Νήσος.

Μουρίκη, Α. (1991). Εισαγωγή. Στο Μ. Μερλώ-Πόντυ, *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*. (Μτφρ. Α. Μουρίκη), (σσ. 9-23). Αθήνα: Νεφέλη.

Πανόπουλος, Π. (2007). Σώμα, μουσική και προφορικότητα: Ανθρωπολογικές σημειώσεις για το σώμα των μουσικών και των μουσικών οργάνων. Στο: *Προφορικότητες. Τα κείμενα*. Άρτα: Εκδόσεις Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, 78-85.

Τσέτσος, Μ. (2012). *Η μουσική στη νεότερη φιλοσοφία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σαλτάρη, Ρ. (2016). Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων. 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. 419-428). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων

Ρεγγίνα Σαλτάρη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
regina.saltari@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε βρετανικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο το 2014, και μελέτησε 35 μαθητές 11-12 χρονών, μέλη της χορωδίας για την Α΄ Γυμνασίου. Η χορωδία πραγματοποιούνταν εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή σε αυτήν ήταν εθελοντική. Η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι συσσωρευμένες τυπικές και άτυπες εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνουν τη μουσική τους ταυτότητα, καθώς και την αντίληψή τους για τη μουσική-στο-σπίτι *και τη* μουσική-στο-σχολείο. *Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά την εφηβεία, υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτών των δύο. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο δείγμα οι μαθητές εκφράζουν μια ισχυρή μουσική ταυτότητα, και οι περισσότεροι από αυτούς τείνουν να ταυτίζουν τη* μουσική-στο-σχολείο *με τη* μουσική-στο-σπίτι. *Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η σχολική μουσική εκπαίδευση θα όφειλε να ενσωματώσει αρκετά από τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε η* δική τους *μουσική να γίνει μέρος της μουσικής-στο-σχολείο. Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι μουσικές δραστηριότητες εκτός του υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.*

Λέξεις κλειδιά: μουσική ταυτότητα, μουσική-στο-σπίτι, μουσική-στο-σχολείο, μουσικότητα

Saltari, R. (2016). Teenagers' accumulated formal and informal experiences on the formation of their musical identity. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 419-428). Thessaloniki: GSME.

Teenagers' accumulated formal and informal experiences on the formation of their musical identity

Regina Saltari
PhD Candidate, Department of Music Studies, Ionian University
regina.saltari@gmail.com

Abstract
This survey was conducted at a secondary school in London in 2014, and studied 35 volunteer members of an extra-curriculum Year 7 (11-12 years old) choir. It focused on the way students' accumulated formal and informal musical experiences formed their musical identity, as well as their perception of music-at-home and music-at-school. Literature suggests that during adolescence there is a discrepancy between the two. However, in this specific sample, students express a strong musical identity and most of them seem to identify music-at-home with music-at-school. The survey suggests that school musical activities should focus on students' musical needs and interests so that their *music becomes part of school music. The survey also suggests that incorporating extra curriculum musical activities in school life contributes towards this direction.*

Keywords: musical identity, music-at-home, music-at-school, musicality

Εισαγωγή: η μουσική στην εφηβεία

Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα και βιβλιογραφία, η μουσική βρίσκεται παντού και είναι συνδεδεμένη με πολλές πτυχές της καθημερινής μας ζωής, όπως μουσική στην τηλεόραση, στο αυτοκίνητο, στον κινηματογράφο, στα μπαρ, στο κινητό τηλέφωνο, αλλά και φυσικά στο ραδιόφωνο, τον υπολογιστή και τις συναυλίες (DeNora, 2000). Ιδιαίτερα για τους νέους ανθρώπους, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους, κι αυτό συνδέεται με τις συναισθηματικές αλλαγές που βιώνουν κατά την εφηβεία. Η μουσική για αυτούς είναι ένα καταφύγιο από την ανία και την πίεση που βιώνουν σε κοινωνικό επίπεδο (North et al., 2000). Επίσης, μπορεί να αποτελέσει ένα όριο μεταξύ του δικού τους κόσμου και «των άλλων». Η Green (1999/2006, 168) σημειώνει ότι «η μουσική είναι σαν ένα ρούχο που μπορεί να φορεθεί δημοσίως (στο σχολείο) ή ιδιωτικά (στο σπίτι) και το οποίο αποκαλύπτει ή κρύβει κάτι για την προσωπικότητα, με άλλα λόγια, συνιστά ένα πολιτιστικό σύμβολο μέσω του οποίου οι έφηβοι προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους».

Η μουσική ταυτότητα στην εφηβεία: οι συσσωρευμένες τυπικές και άτυπες μουσικές εμπειρίες

Η μουσική ταυτότητα των εφήβων αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τους μουσικοπαιδαγωγούς. Μία από τις προϋποθέσεις για να κατανοήσουμε καλύτερα τη μουσική ταυτότητα των μαθητών είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι εισέρχονται στην τάξη έχοντας ήδη ένα διαμορφωμένο μουσικό υπόβαθρο. Αυτό αφορά τόσο στις προτιμήσεις τους όσο και στις αντιπάθειές τους για τα διάφορα είδη μουσικής. Είναι μάλιστα συχνό το φαινόμενο να σχηματίζονται παρέες στη βάση της προτίμησης του ίδιου είδους μουσικής, κάτι το οποίο παρέχει το έντονο αίσθημα του «ανήκειν» στην ίδια ομάδα, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Coleman, 2011). Έτσι, η μουσική γίνεται το μέσο για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να εξερευνήσουν και να ισχυροποιήσουν την ταυτότητά τους (Hallam, 2001· Hargreaves et al., 2002).

Το μουσικό υπόβαθρο των μαθητών διαμορφώνεται με βάση τις μουσικές εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Πώς συνδέεται αυτό με το μάθημα της μουσικής; Ήδη πολύ πριν οι μαθητές εισέλθουν στην τάξη, οι συσσωρευμένες εμπειρίες τους (accumulated experiences) έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας καθώς και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, δηλαδή την «αυτοεικόνα» τους (self-belief), και αυτό επιδρά καταλυτικά στα κίνητρα που έχουν για μάθηση (Bandura, 1997· Dweck, 2000). Οι εμπειρίες αυτές έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο και προέρχονται από τον εκάστοτε κυρίαρχο πολιτισμό, τα διάφορα τεχνολογικά μέσα, την οικογένεια, και σε μεγαλύτερη ηλικία, το σχολικό περιβάλλον και τους φίλους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνιστούν τη μουσική βιογραφία ενός ατόμου (Welch & McPherson, 2012). Η μουσική βιογραφία είναι δυνατό να αποκαλύψει πολλά στοιχεία σχετικά με την αντίληψη του εαυτού ως μουσικού ατόμου. Εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί σε ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης της μουσικότητας (Welch, 2000). Αντίστοιχα, όπου υπάρχουν δυσκολίες ή άνθρωποι με αρνητική μουσική επιρροή, και εφόσον αυτά τα εμπόδια δεν ξεπεραστούν, μπορούν να οδηγήσουν στην αντίληψη του εαυτού

ως μη μουσικού ατόμου αποδίδοντας μάλιστα στον εαυτό την ταμπέλα του «ανίκανου μουσικά» ή του «άμουσου».

Η έρευνα: στόχοι και μεθοδολογία

Το ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε από την αναζήτηση των κινήτρων των μαθητών να συμμετέχουν εθελοντικά στη χορωδία εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου για την Α΄ Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού τους διαλείμματος. Διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους σε σχέση με τη μουσική (ή τις διάφορες μουσικές), και η θέση που είχε η μουσική στη ζωή τους. Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι: Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους όσον αφορά τη μουσικότητά τους; Υπάρχει για αυτούς ο διαχωρισμός μεταξύ της μουσικής-στο-σπίτι και της μουσικής-στο-σχολείο, και αν ναι, πώς τον αντιλαμβάνονται; Τι ρόλο έχουν παίξει και συνεχίζουν να παίζουν στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας οι τυπικές και άτυπες εμπειρίες εντός και εκτός σχολείου μέχρι τώρα, καθώς και οι άνθρωποι που τους επηρέασαν σημαντικά, θετικά ή αρνητικά;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2014 σε ένα βρετανικό, μεικτό, δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νοτιοδυτικό Λονδίνο, με πάνω από 1000 μαθητές από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, εθνικότητες, και πολιτισμούς. Στην έρευνα πήραν μέρος 35 μαθητές 11-12 χρονών.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αρχικά διενεμήθηκε από την ερευνήτρια ένα διάγραμμα δύο σελίδων με κουτάκια προς συμπλήρωση με θέμα τις σημαντικότερες αναμνήσεις από την ενασχόληση με τη μουσική από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια με τις εξής υποενότητες: τις θετικές εμπειρίες, τις αρνητικές, και τους ανθρώπους με σημαντική επιρροή στη μουσική τους εξέλιξη, στο σχολείο, στο σπίτι και αλλού. Τα διαγράμματα συμπληρώθηκαν ατομικά από τους μαθητές με τις σχετικές πληροφορίες στο σχολείο (10 λεπτά) και στη συνέχεια συλλέχτηκαν και επιστράφηκαν στην ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σε μικρές ομάδες αρχικά των μαθητών μεταξύ τους, και έπειτα των μαθητών με την ερευνήτρια. Η συζήτηση βασίστηκε σε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες μοιράστηκαν σε μορφή φωτοτυπίας σε ομάδες των 3-4 μαθητών, και αφορούσαν την αγαπημένη τους ενασχόληση με τη μουσική, την ενασχόλησή τους με τη μουσική εκτός σχολείου (αν υπάρχει) με όποιον τρόπο αυτή εκφράζεται, τυπικά ή άτυπα, την αγαπημένη τους και λιγότερο αγαπημένη τους ανάμνηση από την ενασχόλησή τους με τη μουσική, το άτομο που τους έχει επηρεάσει πιο πολύ στην ενασχόλησή τους με τη μουσική (αν υπάρχει) και πώς, και τέλος, τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν στη χορωδία. Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν και αναλύθηκαν.

Στο τελικό στάδιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές ανά δύο με κυρίως σχεδιασμένες αλλά και αυθόρμητες ερωτήσεις που μπορεί να προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις στόχευαν στη διερεύνηση του ορισμού του μουσικού ατόμου, στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν εαυτούς μουσικά άτομα, των διαφορών μεταξύ της χορωδίας -αλλά και της μουσικής δραστηριότητας συνολικά- στο γυμνάσιο και το δημοτικό, των έντονων αρνητικών εμπειριών και πώς έχουν επιδράσει στη μουσική τους εξέλιξη, των διαφορών μεταξύ της μουσικής στο σπίτι και της μουσικής στο

σχολείο, και τέλος, της επιθυμίας τους (αν υπάρχει) να επιλέξουν το μάθημα της μουσικής στις GCSE[1] εξετάσεις. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και η διάρκεια της καθεμιάς δεν ξεπέρασε τα 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Όπως έδειξε η ανάγνωση του διαγράμματος μετά τη συμπλήρωσή του από τους μαθητές, οι αναμνήσεις τους από τη μικρή ηλικία προέρχονταν κυρίως από το σπίτι, για παράδειγμα νανουρίσματα, τραγούδι με μουσική από την τηλεόραση, χτύπημα κατσαρολικών, αλλά ακόμη κάποιοι ανέφεραν την παρακολούθηση προσχολικής μουσικής αγωγής. Όσον αφορά στις εμπειρίες τους, αυτές προέρχονταν από την τυπική μάθηση, κυρίως το σχολείο ή το ωδείο. Οι θετικές περιλάμβαναν συνήθως τη σολιστική εκτέλεση σε κάποια σχολική μουσική παράσταση, τη συμμετοχή σε σχολική παράσταση σε κάποιον από τους μεγάλους συναυλιακούς χώρους του Λονδίνου, αλλά και τις επιτυχείς εξετάσεις στο όργανο. Οι αρνητικές εμπειρίες περιλάμβαναν κυρίως «βαρετά» ή «πολύ απαιτητικά» μαθήματα μουσικής ή οργάνου, αποτυχίες στις εξετάσεις, και δασκάλους, τους οποίους χαρακτήρισαν «βαρετούς», «χάλια», «κακούς». Στους ανθρώπους που τους επηρέασαν θετικά ή αρνητικά συγκαταλέγονταν η οικογένεια και οι δάσκαλοι μουσικής. Όπως θα φανεί αργότερα κατά την πορεία της έρευνας, οι επιρροές τους προέρχονταν και από τους φίλους τους αλλά εδώ οι μαθητές δεν τους ανέφεραν. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αναφέρονται κυρίως στην τυπική μάθηση (σχολείο, μαθήματα) και τους ανθρώπους γύρω από αυτή.

Η συζήτηση σε μικρές ομάδες τους έδωσε τη δυνατότητα να περιγράψουν και να εκφράσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις πληροφορίες που έδωσαν στο διάγραμμα. Έμφαση δόθηκε σε δύο ερωτήσεις: (1) στην αγαπημένη τους μουσική ασχολία, όπου όλοι οι μαθητές απάντησαν καταρχήν «η ακρόαση», αλλά και το τραγούδι κατά την ακρόαση ή το παίξιμο κάποιου οργάνου, και (2) τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετάσχουν στη χορωδία, όπου οι μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει να τραγουδούν, ότι τους το πρότειναν οι φίλοι τους, ότι συμμετείχαν και στη χορωδία του δημοτικού και ήθελαν να συνεχίσουν και στο γυμνάσιο, ή ότι αναζητούσαν μια ασχολία για την ώρα του μεσημεριανού διαλείμματος.

Στις απαντήσεις που έδωσαν κατά τις συνεντεύξεις, οι περισσότεροι μαθητές είπαν ότι προτιμούσαν τη χορωδία στο γυμνάσιο γιατί ήταν πιο ώριμη, πιο απαιτητική και με περισσότερες δυνατότητες από αυτή του δημοτικού, και στο γυμνάσιο είχαν τη δυνατότητα να παίξουν διάφορα όργανα και να κάνουν «διάφορες μουσικές» (διάφορα είδη μουσικής) σε αντίθεση με το δημοτικό όπου το εύρος των μουσικών ειδών είναι πιο περιορισμένο. Όσον αφορά στη μουσικότητα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές έδωσαν τον ορισμό του μουσικού ατόμου ως αυτού που τραγουδάει και/ή παίζει κάποιο όργανο, και όσον αφορά τον εαυτό τους, σχεδόν όλοι είπαν ότι είναι μουσικά άτομα γιατί είτε τους αρέσει η μουσική γενικά, ή πιο συγκεκριμένα παίζουν κάποιο όργανο ή τραγουδούν στο σχολείο ή στο σπίτι. Όσον

[1] Οι GCSE εξετάσεις πραγματοποιούνται στο 5ο και τελευταίο έτος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι μαθητές εξετάζονται σε παν-βρετανικό επίπεδο σε μια σειρά από υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής μαθήματα.

αφορά στις διαφορές μεταξύ της μουσικής-στο-σπίτι και της μουσικής-στο-σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές ταύτισαν την πρώτη με την ακρόαση μουσικής, κάτι που, όπως είπαν, δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν στο σχολείο. Κάποιοι μαθητές είπαν ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά γιατί στο σχολείο κάνουν και τη μουσική που τους αρέσει. Μερικοί χαρακτήρισαν τη μουσική στο σπίτι άτυπη (informal) και την ταύτισαν με την ποπ, ενώ τη μουσική στο σχολείο τυπική (formal) και την ταύτισαν με την κλασσική. Τέλος, σχεδόν οι μισοί μαθητές απάντησαν ότι θα επέλεγαν το μάθημα της μουσικής στις GCSE εξετάσεις.

Συζήτηση

Η έρευνα δείχνει ότι η μουσική είναι σημαντική στη ζωή τους, και ιδιαίτερα η ακρόαση αποτελεί την αγαπημένη τους μουσική ασχολία, κάτι που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία (Zillmann & Gan, 1997· North et al., 2000). Επίσης, η συζήτηση σε ομάδες και οι συνεντεύξεις φανέρωσαν τη θετική ή αρνητική επιρροή των «σημαντικών άλλων», δηλαδή των φίλων, των δασκάλων και της οικογένειας, στη μουσική τους εξέλιξη και την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και των μουσικών ινδαλμάτων τους, ιδιαίτερα στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Welch et al., 2014· Ivaldi & O' Neill, 2010).

Ο διαχωρισμός της μουσικής-στο-σπίτι ως της μουσικής που «είναι ωραία», της «δικής μου» μουσικής, και της μουσικής-στο-σχολείο ως της «άλλης μουσικής», της «επίσημης», υφίσταται και σε αυτό το δείγμα μαθητών, όπως υποστηρίζει η σχετική έρευνα (Saunders, 2010· Saunders & Welch, 2012· Lamont et al., 2003· Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001· Green, 2002). Ωστόσο, κάποιοι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της μουσικής στο γυμνάσιο καθώς είπαν ότι το σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα να μάθουν διάφορα είδη μουσικής και να παίξουν διάφορα όργανα, κάτι που δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν στο σπίτι. Επίσης, μερικές φορές είχαν την ευκαιρία να τραγουδήσουν στη χορωδία κάποια από τα αγαπημένα τους τραγούδια/κομμάτια. Αντίθετα με τη βιβλιογραφία (O' Neill et al., 2002· Sloboda, 2001), οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν εγκαταλείπουν την ενασχόληση με τη μουσική, κάτι που παρατηρείται πιο έντονα κατά το πέρασμα του δημοτικού στο γυμνάσιο, αλλά αυτή συνεχίζεται τουλάχιστον με τη συμμετοχή στη χορωδία. Το ενδιαφέρον τους για τη μουσική στο γυμνάσιο αυξάνεται εκφράζοντας την πεποίθηση ότι εξελίσσονται καθώς μαθαίνουν περισσότερα όργανα και ρεπερτόριο που είναι «για μεγάλους», και πετυχαίνουν δύσκολους στόχους. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί οι μαθητές του δείγματος ήταν μαθητές Α΄ γυμνασίου, ενώ πιθανόν σε μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου το αποτέλεσμα να μην ήταν το ίδιο.

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις, πέρα από την επιρροή των φίλων ή την καταπολέμηση της ανίας κατά το μεσημεριανό διάλλειμα, στην επιλογή να συμμετάσχουν στη χορωδία συνέβαλε και η συμμετοχή τους στη χορωδία του δημοτικού. Αυτό αποτελεί μια προηγούμενη εμπειρία σημαντική για τη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας και εξέλιξης. Όπως έχουν δείξει έρευνες, η συμμετοχή σε σχολικά σύνολα, όπως χορωδίες, μπάντες, ορχήστρες, σύνολα, γκρουπ κ.ά., αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Adderley et al., 2003· Lamont, 2002· Morrison, 2001), και δημιουργεί μια κουλτούρα «αυτών που συμμετέχουν στα σχολικά σύνολα», οι οποίοι πολλές φορές γίνονται διακριτοί στη σχολική κοινότητα και αντικείμενο θαυμασμού από τους υπόλοιπους που δε συμμετέχουν.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών παρουσιάζει μια ισχυρή θετική μουσική ταυτότητα, και ο ορισμός που δίνουν οι ίδιοι στη μουσικότητα εμπεριέχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτή της «μουσικής ικανότητας» (Hallam & Prince, 2003). Αντίθετα με αυτόν που συναντάμε στη βιβλιογραφία, ο ορισμός που έδωσαν περιλαμβάνει και αντιληπτικές ικανότητες (receptive skills), όπως ακρόαση, εκτίμηση της μουσικής (music appreciation) και αντίδραση σε αυτή (reaction). Αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές εκτός από έναν θεωρούν εαυτούς μουσικά άτομα, όχι μόνο γιατί παίζουν κάποιο όργανο ή τραγουδούν στη χορωδία, αλλά γιατί τους αρέσει η μουσική γενικά, όπως να ακούν μουσική στο σπίτι. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της ευχαρίστησης της ενασχόλησης με τη μουσική, γιατί αλλιώς «τι νόημα έχει να λες ότι είσαι μουσικό άτομο μόνο και μόνο επειδή παίζεις ένα όργανο αν δε σ' αρέσει κιόλας;» (από συνέντευξη με μαθήτρια).

Σημαντικό στοιχείο για την καλύτερη κατανόηση της έκφρασης της ισχυρής θετικής μουσικής ταυτότητας των συμμετεχόντων είναι το γεγονός ότι ήταν τακτικά μέλη της χορωδίας για την Α΄ Γυμνασίου, η οποία πραγματοποιούνταν εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή σε αυτή ήταν εθελοντική. Οι σχολικές χορωδίες εκτός υποχρεωτικού προγράμματος στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν ιδιαίτερη σημασία. Οι ρίζες τους μπορούν να αναζητηθούν στην πλούσια ιστορία της χώρας στο τραγούδι εντός της κοινότητας, όπως χορωδίες σε εκκλησίες, χορωδίες με μέλη ομάδας επαγγελματιών ή ασθενείς με συγκεκριμένη ασθένεια (Durrant, 2003· Menehan, 2013). Σήμερα, όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με το χορωδιακό τραγούδι εφαρμόζονται στα σχολεία και λαμβάνουν χώρα εκτός υποχρεωτικού προγράμματος. Έρευνες έχουν δείξει τα οφέλη από τη συμμετοχή σε τέτοια εγχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα για τους έφηβους, οι χορωδίες αποτελούν έναν τρόπο συναισθηματικής έκφρασης, κοινωνικοποίησης, ή απλώς άντλησης ευχαρίστησης. Ωστόσο, λόγω της ιδιαιτερότητας της περιόδου που διανύουν, οι έφηβοι προτιμούν να ακούν και να τραγουδούν τα αγαπημένα τους τραγούδια όταν είναι μόνοι τους. Είναι όμως πιο πιθανό να ενδιαφερθούν να συμμετάσχουν σε μια χορωδία όταν το ρεπερτόριο είναι πιο κοντά στα μουσικά τους ενδιαφέροντα (Kennedy, 2002).

Συμπεράσματα και προεκτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο

Από τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για τη μουσική εκπαίδευση και να γίνουν κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια.

Ο σχηματισμός της ισχυρής θετικής μουσικής ταυτότητας στην εφηβεία τείνει να συνδέεται με το βαθμό στον οποίο τους παρέχεται ένα εύρος μουσικών δραστηριοτήτων και ειδών μουσικής συμπεριλαμβανομένων και *των δικών τους*, καθώς και με τη μέθοδο διδασκαλίας. Προκειμένου να διαρρηχτεί η ταύτιση της *δικής τους* μουσικής με την πράξη και της *μουσικής-στο-σχολείο* με τη θεωρία, είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται στη μουσική τάξη περισσότερες πρακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ποικίλο μουσικό υλικό με στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Όσον αφορά στη διδασκαλία, η χρήση άτυπων παιδαγωγικών μεθόδων καθώς και δραστηριοτήτων όπου ο μαθητής είναι υπεύθυνος

(student-led activities) επιτρέπουν την εξερεύνηση της μουσικής και τον αυτοσχεδιασμό (Green, 2002· Jaffurs, 2004). Ένα ακόμη μέσο που θα μπορούσε να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της μάθησης με νόημα για τους μαθητές (meaningful learning) είναι η τεχνολογία, η οποία μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών για μάθηση (Ruthman & Dillon, 2012).

Μία πολύ σημαντική πρακτική για τη συνεισφορά του σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων είναι οι μουσικές δραστηριότητες εκτός υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου, όπου οι μαθητές εντρυφούν σε μια ολοήμερη και ποικίλη ενασχόληση με τη μουσική. Η σημασία τέτοιων δραστηριοτήτων έχει επίσης αποδειχτεί στο γεγονός ότι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές εκφράζουν την επιθυμία και είναι πιο πιθανό να επιλέξουν το μάθημα της μουσικής στις GCSE εξετάσεις (Saunders, 2010).

Για την καλύτερη κατανόηση των εφήβων, της μουσικής τους ταυτότητας και των κινήτρων τους για μάθηση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους μια σειρά παραγόντων με κύριο το ήδη διαμορφωμένο μουσικό υπόβαθρο με το οποίο εισέρχονται στην τάξη στη βάση των συσσωρευμένων μουσικών τους εμπειριών. Οι μαθητές έχουν έντονη άποψη όχι μόνο για τη μουσική που τους αρέσει αλλά και τη μουσική που δεν τους αρέσει, κάτι που οφείλουμε να αφουγκραζόμαστε στη σχολική μουσική τάξη.

Συμπερασματικά, η μουσική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτή είναι ένα ευρύ ζήτημα στη μουσική εκπαίδευση. Όπως ανέδειξε το κείμενο, η σύγχρονη έρευνα έχει συνεισφέρει στη δημιουργία νέων παιδαγωγικών μεθόδων με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ωστόσο, το πόσο κοντά μπορούν να έρθουν οι δύο μουσικοί κόσμοι των μαθητών παραμένει ένα ζήτημα προς περαιτέρω διερεύνηση για το πεδίο της έρευνας της μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). 'A home away from home': The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education, 51*(3), 190-205.

Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, *18*(2), 103-118.

Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence* (4th edition.). New York, NY: Routledge.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. New York & London: Routledge.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in motivation, personality, and development* (new edition). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Green, L. (1999). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research*, *1*(2), 159-170.
Green, L. (2002). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, *19*(01), 5-30.
Hallam, S. (2001). *The power of music: The strength of music's influence on our lives: A study commissioned by the Performing Right Society*. London: Performing Right Society. Ανακτημένο από http://capitadiscovery.co.uk/northumbria-ac/items/1102046
Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, *20*(1), 2-22.
Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Στο *Musical Identities* (2nd edition, pp. 1-20). Oxford & New York: OUP Oxford.
Ivaldi, A., & O' Neill, S. A. (2010). Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. *Music Education Research*, *12*(2), 179-197.
Jaffurs, S. E. (2004). Informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, *22*(3), 189-200.
Kennedy, M. A. (2002). 'It's cool because we like to sing': Junior High School Boys' Experience of Choral Music as an Elective. *Research Studies in Music Education*, *18*(1), 26-36.
Lamont, A. (2002). In R. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (2nd edition, pp. 41-59). Oxford & New York: OUP Oxford.
Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, *20*(3), 229-241.
Menehan, K. (2013). Singing and Psychological Well-Being. Ανακτημένο από https://www.chorusamerica.org/
Morrison, S. J. (2001). The school ensemble a culture of our own. *Music Educators Journal*, *88*(2), 24.
North, A. C., Hargreaves, D. J., & O' Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(2), 255-272.
O' Neill, S. A., Sloboda, J., Boulton, M., & Ryan, K. (2002). *Young people and music participation project: Practitioner report and summary of findings*. University of Keele (http://www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC).
Ruthmann, S. A., & Dillon, S. C. (2012). Technology in the lives and schools of adolescents. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, OUP USA Oxford Handbooks in Music.
Saunders, J. (2010). *The music classroom: Pupils' experience and engagement during adolescence*. Διδακτορική Διατριβή. University of London.
Saunders, J., & Welch, G. (2012). *Communities of music education: A pilot study*. London: Institute of Education.
Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality, and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, *3*(2), 243-254.
Welch, G. F. (2000). The ontogenesis of musical behaviour: A sociological perspective1. *Research Studies in Music Education*, *14*(1), 1-13.

Welch, G. F., & McPherson, G. E. (2012). Introduction and commentary: Music education and the role of music in people's lives. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. OUP USA Oxford Handbooks in Music.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Cognitive Science*, *5*, 803.

Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In N. Hargreaves & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 161-187). Oxford, New York: OUP Oxford.

Σιάσος, Σ. (2016). Μέθοδος οργανοχρησίας του ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής σημειογραφίας. Μια διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. 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. 429-439). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μέθοδος οργανοχρησίας του ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής σημειογραφίας. Μια διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής

Σπύρος Σιάσος
Καθηγητής Μουσικής, Μουσικό Σχολείο Ιλίου
siasospyros@yahoo.gr

Περίληψη
Ο ταμπουράς, με τη μορφή του Οθωμανικού τανμπούρ, κατά τον 18ο και 19ο αιώνα αναφέρονταν ως όργανο εποπτείας, διδασκαλίας και μελέτης της βυζαντινής μουσικής από όλους τους μεγάλους δασκάλους και διαμορφωτές της βυζαντινής μουσικής. Από την ίδρυση των μουσικών σχολείων (1988) ο ταμπουράς, λόγω της δυνατότητας τοποθέτησης πλήθους δεσμών στον βραχίονα του, ανάλογων με τα διαστήματα και τους φθόγγους των ήχων της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, εισήχθη ως υποχρεωτικό όργανο στο ωρολόγιο πρόγραμμα τους. Σκοπός του μαθήματος είναι η πρακτική υποστήριξη των θεωρητικών γνώσεων του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί η πορεία και οι δυσκολίες συγγραφής μίας σύγχρονης μεθόδου οργανοχρησίας του ταμπουρά με χρήση βυζαντινής σημειογραφίας καθώς και η συμμετοχή και ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι μαθητές των μουσικών σχολείων Αγρινίου, Τρίπολης και Ιλίου ως εμπνευστές, διαμορφωτές και αξιολογητές της τελικής μορφής της μεθόδου. Επίσης, θα προταθεί ένα σχέδιο μαθήματος για τη διδασκαλία του ταμπουρά με κεντρικό άξονα τη βιωματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και μουσικών πολυ-γραμματισμών με στόχο το μάθημα του ταμπουρά να αποτελέσει την έμπνευση και την εφόρμηση στους μαθητές να δημιουργήσουν μουσικά σύνολα που θα προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία και τη θετική στάση απέναντι στη παραδοσιακή μουσική της Ελλάδος.

Λέξεις κλειδιά: ταμπουράς, μουσικά σχολεία, ελληνική παραδοσιακή μουσική, βυζαντινή, μουσική σημειογραφία, διαθεματικότητα

Siasos, S. (2016). Tambouras teaching method by using Byzantine notation. An interdisciplinary approach in teaching Greek traditional music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 429-439). Thessaloniki: GSME.

Tambouras teaching method by using Byzantine notation. An interdisciplinary approach in teaching Greek traditional music

Spyros Siasos
Music Educator, Music School of Ilion
siasospyros@yahoo.gr

Abstract
The tambouras in the form of the Ottoman tanbur, during the 18th and 19th century were mentioned as a reference instrument for the teaching and study of byzantine music by the great masters and influencers of byzantine music. Since the establishment of music schools (1988), the teaching of tambouras was introduced as a core course according to the official guide, because of the numerous frets that can be placed along its neck to correspond to the tones and notes of the modes of byzantine ecclesiastical music. The learning outcome of the course is the practical support of theoretical knowledge of the course of Greek traditional music. The paper in scope is to present the followed approach and the difficulties faced during the development of the "Tambouras Teaching Method by Using Byzantine Notation", and the participation and the role of the students of the music schools of Agrinio, Tripoli and Ilion who acted as creators, moderators and evaluators of the final version of the method. Furthermore, a lesson plan is to be proposed regarding the teaching of tambouras based on an interactive and holistic approach to knowledge through interdisciplinary approaches and musical multi-literacies. Thus, the core course of tambouras will be inspirational and motivational for the students stimulating the creation of musical ensembles that are to promote mutual cooperation, communication and positive attitude to traditional music of Greece.

Keywords: tambouras, music schools, Greek traditional music, byzantine music notation, interdisciplinary

Εισαγωγή: Ο ταμπουράς ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής

Ο ταμπουράς, με την μορφή του οθωμανικού τανμπούρ, κατά τον 18ο και 19ο αιώνα αναφέρονταν ως όργανο εποπτείας, διδασκαλίας και μελέτης της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής από όλους τους μεγάλους δασκάλους και διαμορφωτές της. Επιπλέον, αποτέλεσε έναν από τους συνδετικούς κρίκους μεταξύ των θεωρητικών βιβλίων της βυζαντινής με την οθωμανική μουσική και την αρχαία ελληνική μουσική, διότι σε αυτά είτε βρίσκουμε διαγράμματα που απεικονίζουν τον βραχίονα ενός ταμπουρά με διαγεγραμμένους δεσμούς που ορίζουν τη θέση των φθόγγων, όπως αυτοί παράγονται με το παίξιμό του, είτε αναφέρεται σαν όργανο-χάρακας όπου με μαθηματικούς τύπους διαιρείται η χορδή του, ώστε να μπορεί να παράγει ηχητικά όλα τα χρησιμοποιούμενα διαστήματα.

Τον 18ο και μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα πολλοί θεωρητικοί, μελουργοί και ψάλτες της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, στο πλαίσιο των μουσικών αλληλο-δανείων που λάμβαναν χώρα στην πολυπολιτισμική μουσική ζωή της Κωνσταντινούπολης, γνώριζαν την οργανοχρησία μουσικών οργάνων, όπως το τανμπούρ και το νέι, τα οποία χρησιμοποιούνταν στην κοσμική και στη θρησκευτική οθωμανική μουσική (Παπαδόπουλος, 1890). Η σπουδή τους αυτή επηρέασε θετικά και τις δυο μουσικές παραδόσεις της Πόλης.

Ο Απόστολος Κώνστας ο Χίος, ο οποίος, όπως και οι δάσκαλοι του, Πέτρος ο Βυζάντιος, Ιάκωβος ο Βυζάντιος και Γρηγόριος ο Πρωτοψάλτης, γνώριζε την οθωμανική μουσική και υπήρξε δεξιοτέχνης της πανδουρίδας, χρησιμοποιούσε το όργανο στη διδασκαλία της διαπασών κλίμακας και των κλιμάκων των Ήχων (Παπαδόπουλος, 1890: 318-339). Ο Κώνστας, στο θεωρητικό του σύγγραμμα ως εποπτικό μέσον, χρησιμοποίησε διαγράμματα ή «κανόνια» τα οποία απεικονίζουν βραχίονα «πανδωρίδας» για να αποτυπώσει τα διαστήματα και τους ήχους της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής καθώς και να εξηγήσει, στο κεφάλαιο περί φθορών, τη θέση των φθόγγων για τους οποίους δεν έβρισκε κατάλληλη ονομασία (Παππάς, 2007: 41).

Τη χρησιμότητα του ταμπουρά στη διδασκαλία της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής επεσήμανε εξ' αρχής ο θεμελιωτής της νέας αναλυτικής μεθόδου σημειογραφίας και κύριος εμπνευστής της, ο Χρύσανθος εκ Μαδύτου, στο σύγγραμμά του *Θεωρητικόν Μέγα τῆς Μουσικῆς,* όπου αναφέρει πως «Ἀπό τά μελῳδικά ὄργανα ἡ πανδουρὶς ἔρχεται εὐκολωτέρα εἰς δίδαξιν, καὶ σαφεστέρως γνωρίζονται ἐπάνω εἰς αὐτὴν οἱ τόνοι, τή ἀμίτονα, καά ἰπλῶς κάθε διάστημα» (Χρύσανθος, 1832: 194). Αντίστοιχα, ο μαθητής του Χρυσάνθου, Κυριάκος Φιλοξένης (1859: 41) αναφέρει πως «…εἰς τά θέλῃ να ἐνδυναμωθῇ εἰς την τέχνη, πρέπει νά γνωρίζῃ τοὐλάχιστον ἕν ὄργανον ἔνχορδον (κυρίως ταμποῦρι), το ὁποῖον συντείνει πολύ εἰς τον Μουσικόν καθ' ὅλα, ἤ ὡς να ἔχᾳ ῃντί ἑνός δέκα διδασκάλους».

Μολονότι όμως οι διαμορφωτές της νέας μεθόδου υποστήριξαν τη σημασία του τανμπούρ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, το 1881 η Μουσική Επιτροπή που συστάθηκε από τον Πατριάρχη Ιωακείμ τον Γ΄ για τη διευθέτηση θεμάτων και διαφωνιών που είχαν προκύψει περί της εκκλησιαστικής μουσικής, πρότεινε ως εποπτικό όργανο διδασκαλίας της βυζαντινής μουσικής ένα μουσικό όργανο τύπου ευρωπαϊκού

εκκλησιαστικού οργάνου, το Ιωακείμιον Ψαλτήριον (Πατριαρχική Επιτροπή, 1888). Αν και το υψηλό κόστος κατασκευής και συντήρησης και το αμφιλεγόμενο μουσικό αποτέλεσμά του το έθεσαν εξ αρχής σε αχρηστία (Παπαδόπουλος, 1904: 171), τα επόμενα θεωρητικά βιβλία που ακολούθησαν το σύγγραμμα της Πατριαρχικής Επιτροπής, εναρμονισμένα με αυτή, δεν ανέφεραν την αποδεδειγμένη από τους Μεγάλους Δασκάλους χρησιμότητα του ταμπουρά. Αποτέλεσμα αυτού υπήρξε η σταδιακή απομάκρυνση των ψαλτών από την οργανοχρησία του ταμπουρά.

Η επαναφορά και η επαναχρησιμοποίηση του οργάνου συντελέστηκε τη δεκαετία του 1980 καταρχήν με την αναφορά της χρησιμότητάς του στη *Μέθοδο της Ελληνικής Μουσικής* του Σίμωνος Καρά (1982) και αφετέρου με την ίδρυση των μουσικών σχολείων και την εισαγωγή του ως υποχρεωτικό όργανο στο ωρολόγιο πρόγραμμα τους για την πρακτική υποστήριξη των θεωρητικών γνώσεων του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (ΦΕΚ 649, τ. Β΄, 1988). Ο κύριος λόγος που ο ταμπουράς επαναπροτάθηκε ως εποπτικό όργανο ήταν η δυνατότητα τοποθέτησης πλήθους δεσμών στον βραχίονα του, ανάλογων με τα διαστήματα και τους φθόγγους των ήχων της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής. Τοιουτοτρόπως, μέσω της ακοής, της οράσεως και της αφής ο μαθητής μπορεί να αισθανθεί τις διαφορές των μουσικών φθόγγων και των διαστημάτων τους στους ήχους της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής (Καράς, 1982: 173).

Η συγγραφή της Μεθόδου

Τα παραπάνω πλαίσια και ανάγκες οριοθέτησαν τον προβληματισμό ύπαρξης μιας μεθόδου διδασκαλίας και οργανοχρησίας του ταμπουρά που θα χρησιμοποιεί μουσικούς γραμματισμούς της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής και θα προσεγγίζει διαθεματικά το μάθημα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία.

Η έλλειψη αυτή οδήγησε στην συγγραφή της *Μεθόδου Οργανοχρησίας του ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής Σημειογραφίας* (Σιάσος, 2014). Η μέθοδος αποτελεί μια πρωτότυπη πρόταση διδασκαλίας του ταμπουρά και κατ' επέκταση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, που ως σκοπό έχει την εκμάθηση του οργάνου μέσω μιας διεπιστημονικής συσχέτισης, της γνώσης και ανάπτυξης της οργανοχρησίας του ταμπουρά, της θεωρίας και σημειογραφίας της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής και της θεωρίας και πράξης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής υπό το πρίσμα της σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής επιστήμης.

Αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια υπήρξαν μαθητές των μουσικών σχολείων Αγρινίου (2004-2008), Τρίπολης (2009-2010) και Ιλίου (2011-2014), όπου δίδαξα το υποχρεωτικό μάθημα του ταμπουρά. Ο ρόλος που διαδραμάτισαν κατά τη συγγραφή της μεθόδου, ως εμπνευστές, αξιολογητές και συνδιαμορφωτές της τελικής μορφής της υπήρξε καθοριστικός. Καταρχήν, συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ρεπερτορίου των μουσικών παραδειγμάτων που χρησιμοποιήθηκαν π.χ. απερρίφθησαν τραγούδια και χοροί τα οποία η μη-δημοφιλία τους κατέστη ανασταλτικός παράγοντας στην παιδαγωγική διαδικασία και στη θέση τους προτάθηκαν άλλα. Επίσης, οι μαθητές υπήρξαν σημείο αναφοράς της επιλεχθείσας δυσκολίας της ύλης. Τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται στο επίπεδο δυνατότητας μαθητών των τριών τάξεων του μουσικού γυμνασίου όπου διδάσκεται το υποχρεωτικό μάθημα του ταμπουρά. Τέλος, καθόρισαν έμμεσα τον τρόπο εν γένει της

διδασκαλίας του ταμπουρά που διατυπώνεται στη μέθοδο. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, με ή χωρίς επιτυχία, τα οποία συνετέλεσαν στη δημιουργία της διδακτικής πρότασης που παρουσιάζεται στο πλάνο μαθήματος που ακολουθεί.

Δομή της Μεθόδου

Η μέθοδος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας της βυζαντινής εκκλησιαστικής σημειογραφίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πρώτα βήματα οργανοχρησίας του ταμπουρά, καθώς και ο τρόπος ανάλυσης του ρυθμού ενός τραγουδιού ή ενός χορού (π.χ. τσάμικος, καλαματιανός κ.ά.) με τη χρήση θέσης και άρσης της πένας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ήχοι της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής μέσω γνωστών παραδοσιακών τραγουδιών και χορών. Σε κάθε ήχο γίνεται ανάλυση των φθόγγων και των μεταξύ τους διαστημάτων και σημειώνονται σε σχεδιάγραμμα οι θέσεις τους στον βραχίονα του ταμπουρά. Η μέθοδος περιέχει επίσης δύο παραρτήματα. Το πρώτο παράρτημα αποτελεί μία αντιπαραβολή μουσικών γραμματισμών της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής με την ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία, μέσω είκοσι διασκευών παραδοσιακών χορών για ταμπουρά, με σκοπό να εισαγάγει τον μαθητή σε μια ολιστική θεώρηση των μουσικών σημειογραφιών που διδάσκεται. Στο δεύτερο παράρτημα παρουσιάζεται η φιλοσοφία και η διδακτική της μεθόδου μέσω ενός πλάνου μαθήματος.

Πλάνο Μαθήματος - Διαθεματικές Προσεγγίσεις

Το γενικό πλάνο μαθήματος που ακολουθεί συμπυκνώνει τη φιλοσοφία και τη διδακτική προσέγγιση της μεθόδου και αναφέρεται στο υποχρεωτικό μάθημα του ταμπουρά στο μουσικό γυμνάσιο. Σκοπός της εκμάθησης του ταμπουρά είναι η πρακτική υποστήριξη των θεωρητικών γνώσεων του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (ΦΕΚ 187/Β΄, 1995).

Επιμέρους στόχοι του μαθήματος

Γνωστικοί στόχοι

Ο μαθητής να είναι σε θέση,

- να εφαρμόζει τις γνώσεις της θεωρίας του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στην οργανοχρησία του ταμπουρά.
- να αναγνωρίζει τα σημάδια της βυζαντινής εκκλησιαστικής σημειογραφίας και να τα αποδίδει με τον σωστό τρόπο φωνητικά και οργανικά.
- να αναγνωρίζει τα διάφορα ελληνικά ρυθμικά μοτίβα (χορούς) και να τα αποδίδει οργανικά.
- να διακρίνει και να συγκρίνει τα διαφορετικά μουσικά διαστήματα των ήχων της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής στον βραχίονα του ταμπουρά.
- να διακρίνει το διαφορετικό μουσικό ύφος - ιδίωμα της κάθε γεωγραφικής περιοχής της Ελλάδος μέσα από το ρεπερτόριο των τραγουδιών του μαθήματος.
- να ελέγχει τη φωνητική του τοποθέτηση με τη βοήθεια του ταμπουρά ως συνοδευτικού οργάνου.

- να συνδέει τις γνώσεις οργανοχρησίας του ταμπουρά που έχει αποκομίσει από τα προηγούμενα μαθήματα (ανάκληση γνώσης) και να τις οργανώσει σε κανόνες και βήματα μάθησης που θα τον βοηθήσουν στην κατανόηση των επόμενων τραγουδιών.

Συναισθηματικοί στόχοι

Ο μαθητής,

- να αγαπήσει τον ταμπουρά και μέσω της οργανοχρησίας του να εκφράζει τα συναισθήματά του.
- να διαισθάνεται τις διάφορες ερμηνευτικές δυνατότητες του ταμπουρά και να τις χρησιμοποιεί στο παίξιμό του.
- να διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στην μουσική παράδοση του τόπου του και εν γένει της Ελλάδος.
- να είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε μουσικά σύνολα παραδοσιακής μουσικής παίζοντας ταμπουρά.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

Ο μαθητής να είναι σε θέση,

- να χειρίζεται αυτόνομα και ταυτόχρονα το δεξί και το αριστερό του χέρι (νευρομυϊκός συντονισμός - κιναισθητικές δεξιότητες).
- να παρουσιάζει τα τραγούδια που μαθαίνει στις εκδηλώσεις του σχολείου.
- να συνθέτει δικές του μελωδίες στον ταμπουρά.
- να καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες.

Διδακτική Προσέγγιση

Η διδακτική μέθοδος που προτείνεται ακολουθεί μία συνθετική πορεία. Επηρεασμένη από τον παραδοσιακό προφορικό τρόπο διδασκαλίας των μουσικών οργάνων στην Τουρκία “the Meşk method” (Akdeniz, 2012· Karahasanoğlu, 2012· Koç, 2013) και την παιδαγωγική του «μανθάνειν διά τοῦ πράττειν» του John Dewey (1924: 82) οδηγείται σε μία κονστρουκτιβιστική θεώρηση (Richardson, 1997), όπου οι μαθητές δομούν τις νέες τους γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης των ήδη διαμορφωμένων γνώσεων και πεποιθήσεων τους με τη νέα γνώση, τις ιδέες και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν, π.χ., την ενεργή συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα στο περιβάλλον του μουσικού σχολείου.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας βιωματικός κύκλος μάθησης ο οποίος ξεκινάει με την εμπειρία, συνεχίζει με τον αναστοχασμό της και οδηγείται στη δράση, η οποία με τη σειρά της μετατρέπεται σε μία νέα εμπειρία προς αναστοχασμό (Mountford & Rogers, 1996).

Επίσης, προτείνεται η εις βάθος επεξεργασία των πληροφοριών του διδασκόμενου τραγουδιού μέσω του μοντέλου των τριών επιπέδων επεξεργασίας των Craik & Lockhart (Cassells 2009: 19) που εστιάζει:

i. Στο *δομικό επίπεδο*, που αναφέρεται στην οπτική κωδικοποίηση των πληροφοριών, όπου γίνεται ανάλυση του γραπτού μουσικού κειμένου.
ii. Στο *φωνητικό επίπεδο*, μέσω της επανάληψης της παραλλαγής των φθόγγων από καθηγητή και μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του τραγουδιού, όπου επιτυγχάνεται η προσωρινή αποστήθιση του.

iii. Στο *σημασιολογικό επίπεδο*, μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων, όπου επιτελείται η βαθύτερη ανάλυση των πληροφοριών του τραγουδιού. Σε αυτό το επίπεδο διενεργείται μία ολιστική προσέγγιση στη γνώση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής από τους μαθητές, οι οποίοι μέσα από τις μουσικές γνώσεις και τις εμπειρίες τους θα διαμορφώσουν τις δικές τους ιδέες, απόψεις και συμπεράσματα (συνερευνητική και συμμετοχική μάθηση).

Διδακτέα ύλη

Οι μαθητές, ανάλογα με την Τάξη-Επίπεδο που βρίσκονται, ακολουθούν την αντίστοιχη ύλη του μαθήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, που αποτελείται από παραδοσιακά τραγούδια και χορούς από όλη την ελληνική επικράτεια.

Διαθεματικές προσεγγίσεις

Εκτός από τις θεωρητικές αναφορές της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής και της ευρωπαϊκής μουσικής κατά την πορεία της διδασκαλίας (σύνδεση θεωρίας - πράξης), έπειτα από συνεννόηση με τους διδάσκοντες καθηγητές, μπορούν να αναζητηθούν διαθεματικές προσεγγίσεις με τα μαθήματα:

- Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας: Εκμάθηση στον ταμπουρά των δημοτικών τραγουδιών «Ύπνε μου κι έπαρέ μου το» (Α΄ Γυμνασίου), «Ξενιτεμένο μου πουλί» (Β΄ Γυμνασίου), «Του γιοφυριού της Άρτας» και «Ερωτόκριτος» (Γ΄ Γυμνασίου) τα οποία διδάσκονται στο μάθημα των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.
- Ιστορία: Ανάλυση του κειμένου και των ιστορικών γεγονότων που αναφέρονται σε δημοτικά τραγούδια της μεθόδου π.χ., Στη μέση στην Αράχωβα, Πολεμικό εμβατήριο Μεσολογγίου κ.ά.
- Μαθηματικά – Φυσική: Θεωρητική ανάπτυξη του συγκερασμού των 72 μορίων στον βραχίονα του ταμπουρά και υπολογισμός των θέσεων των δεσμών.
- Πληροφορική: Δημιουργία υπολογιστικού μοντέλου των θέσεων των μπερντέδων στον βραχίονα του ταμπουρά σε πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (π.χ., EXCEL) και ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Στόχος των διαθεματικών προσεγγίσεων αποτελεί η διασύνδεση της σχολικής γνώσης με τη βιωματική εμπειρία που αποκτά ο μαθητής στο περιβάλλον που κινείται, καθώς και τη συνεργασία και σύμπραξη των διάφορων επιστημονικών κλάδων με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας ενότητας από όλες τις οπτικές θέασής της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 8).

Μέσα διδασκαλίας-υλικά-προϋποθέσεις

Για τη διδασκαλία του μαθήματος προτείνονται ταμπουράδες με μήκος χορδής 68 έως 71cm ώστε να κουρδίζεται η πρώτη τους χορδή στον φθόγγο Ρε (=Πα). Επίσης, ο καθηγητής είναι υπεύθυνος για τη σωστή τοποθέτηση των δεσμών στον βραχίονα του ταμπουρά, ώστε να αποδίδονται ορθά τα διαστήματα της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής.

Δομή μαθήματος: Διάρκεια μία διδακτική ώρα (45΄).

Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας

Εφόρμηση (10΄)

Ο καθηγητής, μέχρι να τακτοποιηθεί ο μαθητής στη θέση του, προτείνεται να παίζει κάποιο μουσικό κομμάτι διάρκειας περίπου δύο λεπτών, ως μουσικό καλωσόρισμα, ώστε να εισαγάγει τον μαθητή στο μάθημα του ταμπουρά. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η προσήλωση του μαθητή από την πρώτη στιγμή στη διαδικασία του μαθήματος.

Στη συνέχεια, ο καθηγητής αναλόγως το επίπεδο του μαθητή προτείνει ασκήσεις ενεργοποίησης των μυών του αριστερού και δεξιού χεριού. Συστήνεται οι ασκήσεις οργανοχρησίας να τελειώσουν με την εκτέλεση μουσικού κομματιού από το ρεπερτόριο του μαθητή για να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του πριν την παρουσίαση του προς εξέταση κομματιού του προηγούμενου μαθήματος.

Παρουσίαση – αξιολόγηση κομματιού προηγούμενου μαθήματος (5΄)

Το στάδιο αυτό θα περιγραφεί στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Παρουσίαση του νέου μουσικού κομματιού (3΄)

Η σωστή επιλογή του κομματιού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και προτείνεται να γίνει βάσει των παρακάτω:

i. το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής όσον αφορά την οργανοχρησία του ταμπουρά και τη θεωρία της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής (σύνδεση θεωρίας και πράξης),
ii. το επίπεδο δυσκολίας του κομματιού σε σχέση με το προηγούμενο (δηλαδή, δεν πρέπει το νέο κομμάτι να είναι ούτε πιο εύκολο από το προηγούμενο, ούτε πολύ πιο δύσκολο για να υπάρχει ομαλή προοδευτική μετάβαση στη νέα γνώση),
iii. το θεματικό του περιεχόμενο να συμβαδίζει με τη χρονική περίοδο διδασκαλίας (π.χ., Κάλαντα του Δωδεκαημέρου τον Δεκέμβριο, Ιστορικά τραγούδια που συνδέονται με τις Εθνικές Επετείους, Τραγούδια των Απόκρεων, της Άνοιξης κ.ο.κ.),
iv. να είναι αρεστό από τον μαθητή,
v. και να είναι τόσης διάρκειας ώστε να μπορεί να διδαχθεί σε μία διδακτική ώρα.

Ο καθηγητής, πριν αρχίσει τη διδασκαλία, παρουσιάζει το κομμάτι για να αποκτήσει ο μαθητής μία πρώτη επαφή με τον ρυθμό, τον ήχο και το ύφος της περιοχής που ανήκει. Στην αρχή με απλό τρόπο, για να διαπιστώσει ο μαθητής πως η εκτέλεση του κομματιού από τον ίδιον είναι επιτεύξιμη και στη συνέχεια με πιο σύνθετο (με σύνθετες πένες, αποτσιατούρες, λεγκάτα κ.ά.) και εάν υπάρχουν στίχοι τραγουδώντας το, ώστε να εμπνευστεί ο μαθητής και να προαχθεί η παιδαγωγική διαδικασία.

Ανάκληση γνώσης του μαθητή (7΄)

Δίνεται στον μαθητή το μουσικό κείμενο και του ζητείται να αναγνωρίσει τον Ήχο, να το αποδώσει με παραλλαγή και να βρει τις θέσεις οργανοχρησίας που θα χρησιμοποιήσει για να το παίξει στον ταμπουρά. Καθ' όλη τη διαδικασία

αναγνώρισης ο καθηγητής βοηθάει τον μαθητή διορθώνοντάς και λύνοντας τις απορίες του. Στη συνέχεια, μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων από τον καθηγητή, αναζητούνται διαθεματικές προσεγγίσεις του διδασκόμενου κομματιού με τα μαθήματα που προαναφέρθηκαν.

Μελέτη επιμέρους μουσικών φράσεων (15΄)

Ο καθηγητής χωρίζει το κομμάτι σε μικρές μουσικές φράσεις και με την τεχνική *'μαθαίνω μία φράση - την ενώνω με την προηγούμενη'*, καλεί τον μαθητή να τις παίξει μαζί του πολλές φορές. Είναι ωφέλιμο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μαθητής και καθηγητής παράλληλα με το παίξιμο να τραγουδάνε με παραλλαγή τις φράσεις ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του μαθητή και να του διατυπώνονται πιο εύκολα στη μνήμη.

Εκτέλεση του κομματιού (5΄)

Στο τέλος, επιχειρείται η εκτέλεση του κομματιού, καταρχήν χωρισμένο σε μεγάλες φράσεις, τις οποίες την πρώτη φορά παίζει ο καθηγητής και τη δεύτερη ακολουθεί ο μαθητής και κατόπιν ολόκληρο.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται με βάση την ενεργή συμμετοχή του κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το αποτέλεσμα της παρουσίασης του διδαχθέντος κομματιού στο επόμενο μάθημα. Η παρουσίαση του κομματιού γίνεται μετά το στάδιο της εφόρμησης. Ο καθηγητής, κατά τη διάρκεια παρουσίασης του κομματιού από τον μαθητή, τον συνοδεύει είτε ρυθμικά με συγχορδίες, είτε μελωδικά, ώστε να αποκτήσει ο μαθητής εμπειρίες μικρού μουσικού συνόλου, ενισχύοντας έτσι την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή του, με στόχο την ομαλή ενσωμάτωσή του στα μουσικά σύνολα του σχολείου. Είναι σημαντικό το κομμάτι, ανάλογα με τη διάρκειά του, να παιχθεί πολλές φορές και να γίνονται ταυτόχρονα οι απαραίτητες διορθώσεις ώστε να συγκαταλεχθεί στο ρεπερτόριο του μαθητή. Στο τέλος, ζητείται από τον μαθητή να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματά του για το αποτέλεσμα της παρουσίασης του (Μεταγνωστική Αξιολόγηση).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης θα επιτευχθεί η κατάλληλη ανατροφοδότηση, όπου ο μεν καθηγητής θα εντοπίσει τις τυχόν αδυναμίες του μαθητή και με άμεση υπόδειξη ή στοχευμένα βήματα θα προσπαθήσει να τις διορθώσει και ο δε μαθητής μέσω του αποτελέσματος της παρουσίασής του θα αποκτήσει μία σαφή εικόνα της προόδου του.

Δραστηριότητες μαθητή

Ζητείται από τον μαθητή το μουσικό κομμάτι που διδάχθηκε να το μελετήσει στο σπίτι του και να το παρουσιάσει στο επόμενο μάθημα. Επίσης, του προτείνεται να αναζητήσει το κομμάτι στη δισκοθήκη του σχολείου ή στο Διαδίκτυο και να το ακούσει από διάφορες εκτελέσεις ώστε να βελτιώσει τον τρόπο που το αποδίδει μουσικά, αναπτύσσοντας, μέσω της αυτομάθησης, μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, η μουσική αναζήτηση και η εμβάθυνση στη γνώση των μουσικών γραμματισμών που χρησιμοποιήθηκαν θα οδηγήσουν εν τέλει τον μαθητή στον αυτοσχεδιασμό και στη σύνθεση.

Τέλος, σημαντική θέση της μεθόδου είναι η δημιουργία, εντός και εκτός του περιβάλλοντος του μουσικού σχολείου, μουσικών συνόλων ταμπουρά. Οι μαθητές, με την ενθάρρυνση, την αρωγή και τη συνεργασία του καθηγητή τους, είτε στα πλαίσια του μαθήματος των μουσικών συνόλων, είτε στα πλαίσια του μαθήματος του ταμπουρά, καλούνται να οργανώσουν παρουσιάσεις των κομματιών που έχουν διδαχθεί σε εορτές και εκδηλώσεις του σχολείου τους. Έχει παρατηρηθεί πως η συμμετοχή και η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές στα μουσικά σύνολα του σχολείου, τους ωθεί στη δημιουργία μουσικών συνόλων και εκτός σχολείου, όπως τη σύσταση μουσικών ομάδων για το παίξιμο καλάντων του Δωδεκαημέρου (π.χ. μουσικά σύνολα ταμπουρά του Μουσικού Σχολείου Ιλίου).

Συμπεράσματα

Η μέθοδος ταμπουρά που παρουσιάστηκε, περιλαμβάνει και χρησιμοποιεί διαφορετικούς μεταξύ τους μουσικούς πολυγραμματισμούς, όπως τη βυζαντινή εκκλησιαστική σημειογραφία και θεωρία και την ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία σε συνδυασμό με παραδοσιακούς τρόπους εκμάθησης της ανατολικής μουσικής, όπως την αποστήθιση μουσικών φράσεων με σκοπό τη διάνθιση και τον αυτοσχεδιασμό τους. Επίσης, με στόχο τη βιωματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής από τους μαθητές, προτείνει διαθεματικές προσεγγίσεις με άλλα διδασκόμενα μαθήματα και θέτει το μάθημα του ταμπουρά στο μουσικό σχολείο σε ρόλο που θα εμπνεύσει τους μαθητές να συμμετάσχουν σε μουσικά σύνολα που θα προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία και εν τέλει τη θετική στάση τους απέναντι στη παραδοσιακή μουσική της Ελλάδος.

Βιβλιογραφία

Akdeniz, A. (2012). A historical look at the development of methods of turkish music education (transfer) in the history of world music. *History and Society IPEDR, 34,* 65-68.

Cassells, A. (2009). *Γνωστική ψυχολογία: Μνήμη και λήθη* (Μτφρ. Γ. Σπανούδης) (7η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία εργασίας* (Μτφρ. Μ. Γ. Μιχαηλίδου). Αθήνα: Εστία

Karahasanoğlu, S. (2012). Meşk: the traditional teaching system of Turkish music, *Journal of Teaching & Education, 1*(7), 165-170.

Koç, F. (2013). The Comparison of Methods Used for Oud Education in Turkish Music. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106,* 2645-2651.

Mountford, B., & Rogers, L. (1996). Using individual and group reflection in and on assessment as a tool of effective learning. *Journal of Advanced Nursing, 24,* 1127-1134.

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp. 3-14). Routledge.

Καράς, Σ. (1982). *Μέθοδος της Ελληνικής Μουσικής.* τόμοι Α΄ & Β΄, Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν της Εθνικής Μουσικής.

Μουσική Επιτροπή του Οικουμενικού Πατριαρχείου. (1888). *Στοιχειώδης Διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Μουσικής*. Κωνσταντινούπολη: Πατριαρχικό Τυπογραφείο.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011*). Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο».* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
Παπαδόπουλος, Γ. (1890). *Συμβολαί εις την Ιστορίαν της παρ' ημίν Εκκλησιαστικής Μουσική.* Αθήνα: Τυπογραφείον και Βιβλιοπωλείον Κουσουλίνου & Αθανασιάδου.
Παπαδόπουλος, Γ. (1904). *Ιστορική επισκόπησις της Βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, από των αποστολικών χρόνων μέχρι των καθ' ημάς (1-1900 μ. Χ.)*. Αθήνα: Τύποις Πραξιτέλους.
Παππάς, Μ. (2007). *Η θεωρητική πραγματεία του Αποστόλου Κώνστα. Αδημοσίευτη* Διδακτορική Διατριβή. Istanbul Technical University. Institute of Social Sciences.
Σιάσος, Σ. (2014). *Μέθοδος Οργανοχρησίας του Ταμπουρά με χρήση Βυζαντινής Σημειογραφίας*. Αθήνα: έκδοση ιδίου.
Φιλοξένης, Κ.(1859). *Θεωρητικόν Στοιχειώδες της Μουσικής.* Κωνσταντινούπολη: Σ. Ιγνατιάδου.
Χρύσανθος. (1832). *Εισαγωγή & Θεωρητικόν Μέγα τῆς Μουσικῆς*. Τεργέστη: MicheleWeis.

Πηγές

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988) «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».
Νόμος 2158/1993 (ΦΕΚ 109/Α/28-06-1993), άρθρο 8.
Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-06-1996), άρθρο 67.
Υπουργική Απόφαση Γ2/1685/02-03-1995 (ΦΕΚ 187/Β/17-03-1995).
Υπουργική Απόφαση Γ2/1950/27-03-1996 (ΦΕΚ 330/Β/14-05-1996).
Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-06-1998 (ΦΕΚ 658/Β/1-07-1998) «Λειτουργία μουσικών σχολείων».

Σπυράκου, Ε. (2016). Οι Συμπληρωματικές Μουσικές Γνώσεις ως αυτόνομο πεδίο στα νέα προγράμματα σπουδών Πιάνου Υποχρεωτικού και Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία. 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. 440-448). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Οι Συμπληρωματικές Μουσικές Γνώσεις ως αυτόνομο πεδίο στα νέα προγράμματα σπουδών Πιάνου Υποχρεωτικού και Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία

Ευαγγελία Σπυράκου
Καθηγήτρια Πιάνου ΠΕ 16.01
Δρ Μουσικολογίας, Διευθύντρια Μουσικού Σχολείου Δράμας
spyrakou.evangelia@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της θέσης που το πεδίο Συμπληρωματικές Μουσικές Γνώσεις καταλαμβάνει στα νέα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του Υποχρεωτικού Πιάνου και του Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία. Παράλληλα θα παρουσιαστούν ενδεικτικές δραστηριότητες του νέου ΑΠΣ που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν κατά την ατομική διδασκαλία, προκειμένου η διαμορφωτική αξιολόγηση και η τελική αξιολόγηση να υποβοηθούν στην αυτοβελτίωση και την συνειδητότερη σύνδεση του μαθητή με τα διάφορα αντικείμενα του Μουσικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις, ενδεικτικές δραστηριότητες, υποχρεωτικό πιάνο, πιάνο επιλογής, πρόγραμμα σπουδών

Spyrakou, E. (2016). Supplementary Musical Knowledge as an autonomous field in the new curriculum concerning Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective for Music Schools. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 440-448). Thessaloniki: GSME.

Supplementary Musical Knowledge as an autonomous field in the new curriculum concerning Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective for Music Schools

Evangelia Spyrakou
Piano Teacher (ΠΕ 16.01)
PhD in Musicology, Director of Music School of Drama
spyrakou.evangelia@gmail.com

Abstract
The aim of the present paper is to present the position Supplementary Musical Knowledge holds in the new curriculum of Compulsory Piano and that of Piano as an Instrumental Elective for Music Schools. Alongside, indicative activities which may be developed during individual teaching will be presented, so that formative and final pupil assessment in relation to Supplementary Musical Knowledge may assist in self-improvement and the conscious connection of the pupil with the various subjects taught in the Music School.

Keywords: supplementary musical knowledge, indicative activities, compulsory piano, piano as an instrumental elective, curriculum.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί την κατακλείδα της στρογγυλής τράπεζας στην οποία μετείχε η ομάδα των ειδικών επιστημόνων-εκπονητών που ανέλαβαν τη σύνταξη του νέου ΑΠΣ Πιάνου για τα Μουσικά Σχολεία. Η τράπεζα αυτή πραγματοποιήθηκε με στόχο την ενημέρωση των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών για τη φιλοσοφία, τις στοχεύσεις και τις επιμέρους επιδιώξεις ανά πεδίο του νέου, δημοσιευμένου Αναλυτικού Προγράμματος. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να λειτουργήσει ως εισαγωγή και επεξήγηση κατά την μελέτη του νέου ΑΠΣ σε ό,τι αφορά το αυτόνομο πεδίο «συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις».

Ως «συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις» ορίζονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εκείνες οι γνώσεις που εστιάζουν στο «συνθέτη και εποχή, στη μουσική τεχνοτροπία, τονικότητα, μορφή, μετατροπίες και στοιχειώδη μουσική ανάλυση του έργου και ακόμα γνώσεις γύρω από το πιάνο και την ιστορική εξέλιξη του ως όργανο» (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 15). Οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις είναι ένα από τα κύρια πεδία δραστηριοτήτων που μαζί με τον Αυτοσχεδιασμό-δημιουργία στο πιάνο και την όποιας μορφής μουσική σύμπραξη, απαρτίζουν τις Δραστηριότητες ανάπτυξης συμπληρωματικών/υποστηρικτικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο πιάνο και στοχεύουν στη Σύνδεση με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, επιστήμες και τέχνες και με την κοινωνία (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 14-15).

Η σπουδαιότητα των συμπληρωματικών/υποστηρικτικών μουσικών γνώσεων έχει επισημανθεί τόσο στον ιδρυτικό νόμο των Μουσικών Σχολείων όσο και στα κατά καιρούς ωρολόγια προγράμματά τους με τα συνοδευτικά προγράμματα σπουδών. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά όλων των προαναφερθέντων είναι η έμφαση που δίνεται στην πνευματική πολυμέρεια, μέσα από την οποία επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός μαθητή με ανοιχτούς ορίζοντες, ευαίσθητου στα ερεθίσματα όλων των μορφών τέχνης, χωρίς περιχαρακώσεις και αποκλεισμούς. Προς αυτή την κατεύθυνση άλλωστε, διδάσκονται ισότιμα η ευρωπαϊκή και η ελληνική παραδοσιακή μουσική σε διασύνδεση με τα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής, όπως η Ιστορία Τέχνης, τα Καλλιτεχνικά και το Θέατρο, καθώς και ο χορός ως αυτόνομο αντικείμενο, παράλληλα με τη φυσική αγωγή.

Η αυθυπαρξία των συμπληρωματικών μουσικών γνώσεων είναι δεδομένη σε ένα πλήθος προγραμμάτων σπουδών σε παγκόσμια κλίμακα από χώρες, όπως η Αγγλία (Associated Board of the Royal Schools of Music, Trinity College London) ο Καναδάς (Royal Conservatory of Music), οι Η.Π.Α. (New York State School Music Association) και η Νέα Ζηλανδία (New Zealand Music Examinations Board). Αποτελούν δε ξεχωριστά βαθμολογούμενο τομέα τόσο σε διαδικασία εισαγωγικών εξετάσεων όσο και κατά την τελική αξιολόγηση, ανεξαρτήτως ηλικίας των εξεταζομένων.

Οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις ως αυτόνομο πεδίο στα νέα προγράμματα σπουδών είναι ίσως το κύριο σημείο στο οποίο καθίσταται δυνατή η υλοποίηση της βασικής στόχευσης των Μουσικών σχολείων για διασύνδεση των μουσικών μαθημάτων ως συστατικών στοιχείων μίας ευρύτερης ολότητας, προάγοντας κατά συνέπεια την ολιστική μαθησιακή διεργασία. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, υπηρετείται η έννοια της διαθεματικότητας που ευαγγελίζεται το «Νέο Σχολείο» αλλά και η γενικότερη διασύνδεση των μαθητικών γνώσεων. Η τάση αυτή συγκεκριμενοποιείται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο»

στο πλαίσιο του Επιστημονικού Πεδίου 'Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης' (Υ.Α. 124662/Γ2/1-11-2011), το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημειωτέον όμως ότι το αίτημα για διαθεματικότητα και διασύνδεση των μαθητικών γνώσεων στο νέο ΑΠΣ για τα Μουσικά Σχολεία υπερβαίνει την μέχρι πρότινος απλή λειτουργία του υποχρεωτικού, κυρίως, πιάνου ως οργάνου υποβοήθησης στην εμπέδωση της Ευρωπαϊκής Μουσικής Θεωρίας και Πράξης/ Αρμονίας. Οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις λειτουργούν πλέον ως αυτόνομο πεδίο, με συγκεκριμένες στοχεύσεις ανά επίπεδο, με συγκεκριμένες υποβοηθητικές δραστηριότητες και συγκεκριμένη διαδικασία διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση λειτουργούν πάντοτε σε συνάρτηση με τα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Ένα από τα τελικά ζητούμενα ανά επίπεδο είναι ο μαθητής να διασυνδέει τις μουσικές του γνώσεις και βιώματα με παράλληλες γνώσεις και βιώματα από άλλα μαθήματα της μουσικής και της γενικής παιδείας. Προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι η απόκτηση της μεγαλύτερης δυνατής συνειδητότητας των εκφραστικών δυνατοτήτων και της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Μέσα από την καλλιέργειά τους τίθεται το υπόβαθρο για την ανάπτυξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού, της σύμπραξης και της ορθής εκτέλεσης και ερμηνείας.

Βεβαίως, στο ασφυκτικά σύντομο χρονικό διάστημα που είχαμε στη διάθεσή μας ως ομάδα ειδικών επιστημόνων-εκπονητών των νέων προγραμμάτων σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και του Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία, είχαμε παράλληλα πλήρη συνείδηση της απόστασης που αναπόφευκτα υπάρχει ανάμεσα στο ιδεατό που περιγράφεται στο πρόγραμμα σπουδών και την διαφοροποιημένη πραγματικότητα που το κάθε μουσικό σχολείο βιώνει. Μια πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα από το μόνιμο προσωπικό που διαθέτει, την σε περισσότερες περιπτώσεις απόστασή του από τα μεγάλα αστικά κέντρα και την κάθε χρόνο καθυστερημένη και ελλειμματική πρόσληψη των καθηγητών υποχρεωτικών και ατομικών οργάνων.

Για αυτούς τους λόγους, ο όλος προγραμματισμός του υλικού είτε για το υποχρεωτικό πιάνο είτε για το πιάνο ως όργανο επιλογής γίνεται πλέον όχι με τα τρία επίπεδα ανά τάξη που αναφερόταν ουσιαστικά στα τρία τρίμηνα του γυμνασίου, αλλά συμβατικά με ένα επίπεδο ανά σχολικό έτος. Τα επίπεδα αριθμούνται ως 1, 2 και 3 για τις αντίστοιχες τάξεις του γυμνασίου και αφορούν εκείνον τον μαθητή που έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το πιάνο. Ο μαθητής της α΄ γυμνασίου που έρχεται με προϋπάρχουσες γνώσεις οργάνου κατατάσσεται στο επίπεδο 4 και στοχεύει στο τέλος του γυμνασίου να έχει ολοκληρώσει το περιεχόμενο του επιπέδου 6 (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 12).

Έχοντας ως στόχο να γίνει κατανοητή η αυτονόμηση του πεδίου των συμπληρωματικών μουσικών γνώσεων, στα πλαίσια της παρούσας εισήγησης θα χρησιμοποιηθεί ως βάση διαπραγμάτευσης το υποχρεωτικό πιάνο. Το πιάνο ως όργανο επιλογής δεν θα χρησιμοποιηθεί, διότι εκλαμβάνεται στα πλαίσια του νέου ΑΠΣ ως εμβάθυνση στους στόχους και το περιεχόμενο του υποχρεωτικού πιάνου.

Έχει ορισθεί ότι σκοπός του Υποχρεωτικού Πιάνου είναι «η γνώση του οργάνου και του ρεπερτορίου του και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας έτσι ώστε αυτό να αποτελεί μέσο μουσικής έκφρασης και αναδημιουργίας και γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία του μαθητή σε σχέση με άλλα

μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με την παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, τον πειραματισμό με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής του δημιουργικότητας και της αγάπης για τη μουσική» (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015: 11-12). Με δεδομένο δε ότι οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις έχουν παραπάνω ορισθεί ως οι γνώσεις που σχετίζονται με συνθέτη και εποχή, με τη μουσική τεχνοτροπία, τονικότητα, μορφή, μετατροπίες και στοιχειώδη μουσική ανάλυση του έργου και ακόμα ως γνώσεις γύρω από το πιάνο και την ιστορική εξέλιξη του ως όργανο, αναπόφευκτα αναδύεται μία σειρά ερωτημάτων. Ερωτημάτων που σχετίζονται με την μέχρι τώρα ακολουθούμενη μαθησιακή διαδικασία. Διότι αποτελεί κοινό τόπο για τους διδάσκοντες των αρχαρίων, κυρίως, μαθητών ότι οι ώρες του υποχρεωτικού πιάνου αναλώνονται σε πολλές περιπτώσεις για την κατανόηση και εμπέδωση θεμάτων που άπτονται της Μουσικής Θεωρίας και Πράξης. Αλλά και σε επόμενα επίπεδα, θέματα όπως οι πτώσεις, οι μορφές συνοδείας, η ομοφωνική ή πολυφωνική υφή του κομματιού ή τα βιοεργογραφικά στοιχεία του συνθέτη διαρκώς διαπλέκονται με τα τεχνικά προβλήματα του οργάνου.

Όλα τα παραπάνω προβλεπόταν σαφώς ως περιεχόμενο των μαθημάτων Πιάνου. Διότι από κτίσεως μουσικών σχολείων ακόμη και στην πιο πρόσφατη αναφορά του υποχρεωτικού πιάνου στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2009 είναι σαφώς καθορισμένο ότι «ένας από τους δύο σκοπούς του μαθήματος είναι η γνώση και χρήση του οργάνου για την κατανόηση της θεωρίας, της αρμονίας, της ιστορίας της μουσικής και της μορφολογίας και ως εκ τούτου να συμβάλλει στην καλλιέργεια της μουσικότητας και αισθητικής ευαισθητοποίησης του μαθητή» (Υ.Α. 68092/ Γ7/12-6-2009, 2009: 16430). Για αυτό άλλωστε στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2009 ως προς το υποχρεωτικό πιάνο, δίνονται σαφείς οδηγίες στον καθηγητή, σύμφωνα με τις οποίες οφείλει στο εβδομαδιαίο μάθημα να εντοπίζει και να επισημαίνει εκείνα τα στοιχεία της θεωρίας και της αρμονίας που δύναται να κατανοήσει ο μαθητής βάσει επιπέδου. Καλείται να δίνει πληροφορίες για το είδος της σύνθεσης, τον συνθέτη, το στυλ και την χρονική περίοδο που γράφτηκε το έργο. Τέλος, οφείλει να εντοπίζει και να αναδεικνύει τα δομικά στοιχεία της κάθε σύνθεσης, ώστε να βοηθείται περισσότερο ο μαθητής στην καλύτερη κατανόηση της μορφολογίας του έργου. Χάρη δε σε αυτή την προσέγγιση, αναγνωρίζει η νομοθεσία ότι επιτυγχάνεται η ευκολότερη μουσική απομνημόνευση και η βαθύτερη και ολιστική κατανόηση του μουσικού κειμένου (Υ.Α. 68092/Γ7/12-6-2009, 2009: 16432). Συνεπώς, το ερώτημα που συγκεφαλαιώνει τον προαναφερθέντα προβληματισμό των εκπαιδευτικών είναι το «γιατί ποιο λόγο γίνεται πλέον ειδικός λόγος και αυτόνομο πεδίο για τις συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις» στο νέο ΑΠΣ.

Συνοψίζοντας το ρόλο που οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις παίζουν στο νέο πρόγραμμα σπουδών, η παρούσα εισήγηση δίνει έμφαση σε δύο σημεία: α) στη θέση που καταλαμβάνουν πλέον ως ένα από τα κριτήρια διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης και β) στις ενδεικτικές δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν αναλυτικά, προκειμένου το πιάνο να λειτουργήσει ως γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία του μαθητή σε σχέση με άλλα μουσικά ή μη μαθήματα του Μουσικού Σχολείου .

Αναλυτικότερα, και σε σχέση με την τελική αξιολόγηση στο υποχρεωτικό πιάνο, ο μαθητής μετά την εκτέλεση του προετοιμασμένου προγράμματός του, επιλέγει ένα από τα τρία πεδία για να εξετασθεί. Δηλαδή επιλέγει προαιρετικά εάν θα

εξετασθεί στις συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις που σχετίζονται με τα κομμάτια των εξετάσεων ή αν θα προχωρήσει σε αυτοσχεδιασμό-δημιουργία στο πιάνο, ή εάν θα εξετασθεί σε κάποιας μορφής μουσική σύμπραξη. Στην περίπτωση του πιάνου ως οργάνου επιλογής, οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις αποτελούν αναπόσπαστο-υποχρεωτικό μέρος της τελικής αξιολογικής διαδικασίας και ο μαθητής έχει το δικαίωμα να επιλέξει επιπλέον εάν θα εξετασθεί είτε στον αυτοσχεδιασμό-δημιουργία στο πιάνο είτε στην μουσική σύμπραξη.

Σε κάθε περίπτωση, όταν ο μαθητής εξετάζεται στο Πεδίο Δραστηριοτήτων (ΠΔ) 1: Συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις, τότε οφείλει να ανταποκριθεί σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κομμάτια των εξετάσεών του. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να τεθούν ερωτήματα ως έναυσμα συζήτησης με αξιολόγηση τόσο της καθεαυτό απάντησης όσο και της συνειδητά ορθής χρήσης της απαιτούμενης ορολογίας, όπως: πχ. για το επίπεδο 1: «Σε κάποιο σημείο του κομματιού σε ακούσαμε να παίζεις την μελωδία με μικρότερη ένταση από ό,τι στην αρχή. Υπήρχε κάποια συγκεκριμένη οδηγία στην παρτιτούρα και ποια ήταν αυτή;». Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί το ακριβώς αντίθετο. Δηλαδή: «ο συνθέτης ήθελε να παιχθεί το έργο του με την ίδια ένταση από την αρχή μέχρι το τέλος ή έγραψε κάποια σημάδια για να ζητήσει διάφορε εντάσεις από τον πιανίστα;» ή «τι σε έκανε στο μέτρο 10 να κρατήσεις την συγχορδία παραπάνω από την αξία της;».

Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για το υποχρεωτικό είτε για το όργανο επιλογής και πάντοτε κλιμακωτά ανά επίπεδο, οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις ξεκινούν από την αυτονόητη αναγνώριση και ονομασία σημείων της σημειογραφίας που σχετίζονται με τονικά ύψη, εντάσεις και ενδείξεις tempo και ρυθμού. Αναζητούν μοτίβα συνοδείας και τη σχέση τους με συγχορδίες και τις θέσεις τους. Εντοπίζουν σταδιακά τα διάφορα δομικά στοιχεία της σύνθεσης, από το ρυθμικό ή το μελωδικό μοτίβο μέχρι την ευρύτερη φόρμα. Αναγνωρίζουν βασικές τονικότητες και φθάνουν να εντοπίζουν την αναγκαιότητα της μετατροπίας ως προς την όλη δομή. Περνούν από συσχετισμούς άρθρωσης σε σχέση με την τρέχουσα κατασκευαστική μορφή του πιάνου αλλά και των προγονικών του μορφών. Τοποθετούν χρονικά τους συνθέτες στην εποχή τους, κάνοντας αναφορά σε παραστατικές τέχνες, προκειμένου το ακουστικό αποτέλεσμα του κάθε συνθέτη να έχει ένα οπτικό παράλληλο στην αρχιτεκτονική ή τη ζωγραφική. Εισάγουν το μαθητή σε παρακολούθηση εγνωσμένου κύρους ερμηνευτών ανά συνθέτη και εποχή. Σε τελικά στάδια του υποχρεωτικού πιάνου (επίπεδο 6) είναι πλέον δυνατός ο ενδεικτικός εντοπισμός διαφοροποιήσεων κατά την έκδοση του ιδίου κομματιού. Στο αντίστοιχο πιάνο επιλογής 6 συνίσταται να διαμορφωθεί συγκεκριμένο φύλλο εργασίας με σημεία του μελετώμενου κομματιού από την Urtext και 2-3 άλλες εκδόσεις. Μέσα από την παράλληλη ανάγνωση των ιδίων σημείων είναι επιθυμητό να καταφέρει ο ίδιος ο μαθητής να εντοπίσει α) πώς ο κάθε εκδότης χρησιμοποιεί τη σημειογραφία προκειμένου να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο ακουστικό αποτέλεσμα και β) κατά πόσο οι παρεμβάσεις αυτές οδηγούν σε μία ορθή στιλιστικά ερμηνεία ή εάν τελικά φθάνουν να παρεκκλίνουν.

Παρακολουθώντας τόσο το εύρος που καλείται να καλύψει το πεδίο συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις όσο και την υποχρεωτική τελική αξιολόγησή τους, καθίσταται σαφές ότι μετά την αυτονόμηση του πεδίου ανακύπτει αναπόφευκτα η αναγκαιότητα για πιο συγκεκριμένες και σαφώς δομημένες παρουσιάσεις από την

πλευρά του καθηγητή, σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πιο συγκεκριμένα, στο νέο ΑΠΣ υπάρχουν κατά επίπεδο ανάλογες προτάσεις για τον καθηγητή, όπως για παράδειγμα:

1) Να δημιουργήσει φύλλο πληροφοριών και ανάλυσης για τα κομμάτια που μελετά ο μαθητής, προκειμένου αυτός να εμπεδώσει όλα όσα παρουσιάστηκαν στο μάθημα μέσα από μελέτη στο σπίτι κι όχι απλώς να λάβει γνώση κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα από παρεκβατικές αναφορές στοιχείων.

2) Να εκμεταλλευτεί τις Νέες Τεχνολογίες ως διδακτικά εργαλεία. Έχει ήδη αναφερθεί ότι κατά τη διαμορφωτική του αξιολόγηση στο πλαίσιο των μαθημάτων, οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή. Δηλαδή, οφείλει πλέον, ανάλογα με το επίπεδό του να χρησιμοποιεί ορθώς τους όρους της μουσικής σημειογραφίας, να εξηγεί για πιο λόγο παίζει πιο σιγά ή πιο δυνατά, με βάση ποιο σημάδι επιλέγει συγκεκριμένη άρθρωση. Οφείλει επίσης να έχει επίγνωση του λόγου για τον οποίο παίζει με συγκεκριμένο τρόπο άρθρωσης ένα από τα πρώτα έργα του βιβλίου Anna Magdalena Bach. Αναμένεται επιπλέον από το μαθητή να είναι σε θέση να εξηγήσει όλη την κατασκευαστική ιδιαιτερότητα και το προκύπτον άκουσμα από την προγονική μορφή οργάνου που υφίστατο την εποχή του Bach. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα η αίθουσα, ώστε να υπάρχουν εικόνες με την εξέλιξη του μηχανισμού. Ή σε περιπτώσεις που γίνεται αναφορά σε ιστορικές περιόδους ή σχέσεις δασκάλου-μαθητή μεταξύ συνθετών, να υπάρχουν ανάλογοι θεματικοί πίνακες.

Ακόμη όμως και όταν κάτι τέτοιο είναι απαγορευτικό εξαιτίας του υψηλού κόστους, υπάρχει πλέον η δυνατότητα δημιουργίας φακέλου μαθήματος σε power point. Επιπλέον, συστήνεται να δημιουργηθούν σύντομες και ενδεικτικές προβολές, οι οποίες μπορούν να φιλοξενηθούν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο της κάθε σχολικής ιστοσελίδας όπου αναρτάται ψηφιακό υλικό μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής θα μπορούσε να διαμορφώσει μία μικρή προβολή με αποσπάσματα του ιδίου κομματιού, παιγμένου σε πιάνο, σε τσέμπαλο και ίσως και φορτεπιάνο για να υπάρχει όχι μόνον η γνώση για τους διαφορετικούς μηχανισμούς και την προκύπτουσα διαφορετική άρθρωση, αλλά και η ίδια η ακουστική εμπειρία. Στις περιπτώσεις εκείνες που ο καθηγητής επιχειρεί να συνδέσει την άρθρωση του ιμπρεσιονισμού με τη ζωγραφική της εποχής προκειμένου δια της εμπλοκής μίας ακόμη αίσθησης να γίνει πιο ξεκάθαρο το επιθυμητό ακουστικό αποτέλεσμα, θα ήταν ωφέλιμο εάν έφτιαχνε ένα μικρό βίντεο από χαρακτηριστικούς πίνακες της εποχής με υπόκρουση ανάλογης μουσικής.

Ακόμη και για τα πολύ πρώιμα στάδια, θα ήταν εξαιρετικό βοήθημα μελέτης για το σπίτι, εάν διαμορφωθούν μικρές παρουσιάσεις-προβολές του σωστού-λάθους, αναφορικά με τον τρόπο καθίσματος, τη βασική θέση του χεριού επάνω στα πλήκτρα, την κίνηση των δακτύλων- καρπού- πήχεως και ώμου για τις διαφορετικές αρθρώσεις παιξίματος ή την κίνηση των προαναφερθέντων κατά το φραζάρισμα και το παίξιμο συγχορδιών σε διαφορετικές εντάσεις και αρθρώσεις. Επιπλέον, ειδικά για την μελέτη των σπουδών και των κλιμάκων, θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ολιγόλεπτα-αποσπασματικά βίντεο με τεχνικές μελέτης των δύσκολων σημείων, του περάσματος του αντίχειρα και της αντίστοιχης κίνησης του καρπού. Αυτά αποτελούν στοιχεία που συνήθως καταγράφει ο καθηγητής πάνω στα βιβλία και μένει πια στη μνήμη των μαθητών να επαναλάβουν σωστά στο σπίτι, συνήθως όμως μόνον κατά προσέγγιση.

3) Επιπλέον, κατά την κριτική αποτίμηση της παρουσίας του μαθητή κατά τη διάρκεια σχολική συναυλίας, η συζήτηση οφείλει να χρησιμοποιεί την απαιτούμενη ορολογία και γνώσεις προκειμένου να αξιολογήσει ο ίδιος συνειδητά και δομημένα την παρουσία του, χωρίς γενικόλογες και αόριστες εκφράσεις του τύπου «η σπουδή δεν ήταν πολύ καλή, ή το κομμάτι δεν ακούστηκε καλά». Θα αποτελεί ουσιαστικά αυτή η συζήτηση μία περίπτωση υποβοηθούμενης αυτοαξιολόγησης.

Κάθε φορά, όποτε παρουσιάζεται το ιδεατό είτε ως εισήγηση είτε ως νομοθεσία, έρχονται αναπόφευκτα κατά νου οι χαμένες μαθητοώρες που πάντοτε προκύπτουν, ο αδιάφορος μαθητής, οι πολλές ώρες συνδιδασκαλίας μέχρι να έλθουν οι απαραίτητοι πιανίστες κι ακόμη τόσα άλλα που δυναμιτίζουν τις καλές προθέσεις του κάθε εκπαιδευτικού. Όντως, αυτή είναι η πραγματικότητα.

Ας έχουμε όμως πάντα κατά νου ότι οι συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις σε συνδυασμό με τις ενδεικτικές δραστηριότητες είναι αυτές που ουσιαστικά μπορούν να μετατοπίσουν τον μαθητή από τη θέση του παθητικού διδασκομένου, αυτού που απλώς ακολουθεί τις οδηγίες του καθηγητή στο μάθημα. Είναι αυτές που βασίζονται στην μαθητοκεντρική και καθοδηγούμενη, ανακαλυπτική βιωματική μάθηση, ανάγοντας πλέον τον μαθητή στη θέση του συνεργάτη. Είναι αυτές που έχουν ως στόχο να τον διαμορφώσουν ως ενεργό μουσικό, ανεξαρτήτως επιπέδου, ο οποίος ακροάται και συνάμα αφουγκράζεται, παρατηρεί και συμπεραίνει, έχει τον έλεγχο της μελέτης στο σπίτι, καθώς έχει μάθει τι να αναζητά όπως μαθαίνει, βρίσκει τις απαντήσεις σε προϋπάρχουσα γνώση, στοχάζεται, προτείνει και αποφασίζει.

Έχοντας αυτά κατά νου ως προσδοκώμενα οφέλη θα βρούμε τους τρόπους να εντάξουμε τις συμπληρωματικές μουσικές γνώσεις στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, πάντοτε ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες του κάθε μοναδικού μαθητή μας.

Βιβλιογραφία

A Common Approach: an instrumental/vocal curriculum. Ανακτήθηκε από http://www.musicmark.org.uk/sites/default/files/content-assets/pages/files/FMS_Curriculum.pdf.

Associated Board of the Royal Schools of Music. (2012). *ABRSM 2013 & 2014 Piano syllabus.* United Kingdom. Ανακτήθηκε από http://us.abrsm.org/fileadmin/user_upload/syllabuses/pianoSyllabusComplete13.pdf.

Associated Board of the Royal Schools of Music. (2014). *ABRSM 2015 & 2016 Piano syllabus.* United Kingdom. Ανακτήθηκε από http://us.abrsm.org/fileadmin/user_upload/syllabuses/pianoSyllabusComplete15.pdf.

New York State School Music Association. (2012). *NYSSMA Manual Edition 30: Piano Solo.* Ανακτήθηκε από http://wwww.musicsimplymusic.com/staff/2012nyssmapiano.pdf.

New Zealand Music Examinations Board. *NZMEB Performance Piano Syllabus ed. 3.12.* Wellington. Ανακτήθηκε από http://www.nzmeb.org/syllabuses/piano/performance.

Royal Conservatory of Music. (2008). *Piano Syllabus/2008 Edition.* Toronto. Ανακτήθηκε από https://examinations.rcmusic.ca/sites/default/files/files/S29_PianoSyllabus_2013%20online_SECURED.pdf.

Trinity College London. (2014). *Piano Syllabus- Grade Exams 2015-2017*. London. Ανακτήθηκε από http://www.trinitycollege.com/resources/?id=5912.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/13deppsaps_Mousikis.pdf.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 68092/Γ7/12-6-2009 *«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)»* (ΦΕΚ 1304/τ. Β΄/ 2.7.2009). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υ.Α. υπ΄ αρ. 124662/Γ2/1-11-2011 *«Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης»* (ΦΕΚ 2666/τ. Β΄/ 9-11-2011). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., Ραφτάκης, Σ. (2015). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου 'Μουσικά Όργανα' σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αδημοσίευτη εργασία. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Στάμου, Λ. (2016). Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες. 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. 449-468). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες*

Λελούδα Στάμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lstamou@uom.edu.gr

Περίληψη

"…
Δάσκαλος είναι μόνο αυτός που ερωτεύεσαι
Αν δεν τον ερωτευτείς, δάσκαλος δεν είναι
Αν δεν εμπνεύσει μέσα σου έρωτα
Αν δεν δει μέσα σου χρυσάφι
Μέχρι να λάμψει στα μάτια του το καθρέφτισμα από το χρυσάφι σου, δάσκαλος δεν είναι
Αν αγαπάς διδάσκεις
…"

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την πρωτότυπη αυτοεθνογραφική έρευνα που διενεργήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της αντίληψης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. Η παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται με τη μορφή 'στιγμών' και 'σκέψεων' που συνδυάζονται σε ένα πολύχρωμο 'καρτ-ποστάλ' ανθρώπινων ιστοριών. Στόχος της εργασίας είναι να επίσης να παρουσιάσει την ερευνητική προσέγγιση της αυτοεθνογραφίας και να σημειώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που την καθιστούν ενδιαφέρουσα, πρόσφορη και προκλητική. Απώτερος στόχος είναι να εξιστορήσει η ερευνήτρια την περιπέτειά της στον άγνωστο κόσμο της αυτοεθνογραφίας, ως διαδικασίας και ως προϊόντος, δίνοντας η ίδια μέσα από το κείμενό της ένα παράδειγμα αυτοεθνογραφικής γραφής ως σύμπραξη του ερευνητικού λόγου και της προσωπικής έκφρασης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεθνογραφία, αναστοχασμός, εθνογραφία, αυτοβιογραφία, ταυτότητα, μουσική, εκπαιδευτικός.

---

* Το παρόν άρθρο παρουσιάστηκε στο 7ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. στο πλαίσιο του Συμποσίου *Η αντίληψη του 'Εγώ' συναντά την τέχνη του λόγου: Ταυτότητα και αυτοεθνογραφία των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα.*

Stamou, L. (2016). Maiden journey to auto ethnography:Searching for the identity of music educators in Greece through their personal stories. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 449-468). Thessaloniki: GSME.

Maiden journey to auto ethnography: Searching for the identity of music educators in Greece through their personal stories*

Lelouda Stamou
Associate Professor
Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.edu.gr

Abstract

"…
Teacher is the one whom you fall in love with
If you don't fall in love with him, he is not a teacher
If he does not inspire you with love
If he cannot see the gold inside you
Until the reflection of your gold shines into his eyes, he is not a teacher
The one who loves, can teach
…"

The present paper aims at presenting the original authoethnographic research, which was conducted in Greece in order to investigate music educators' perception of their identity. Findings are presented as a series of 'moments' and 'thoughts' combined in a colorful postcard of human stories. The paper also aims at presenting autoethnography and underlining its basic characteristics that make it interesting, appropriate and stimulating. The researcher ultimately aims at describing her adventure in the unknown world of autoethnography, offering an example of autoethnographic writing as a synergy between research and personal expression.

Keywords: autoethnography, reflection, ethnography, autobiography, identity, music, educator.

* The paper has been presented at the 7th Conference of GSME as part of a Symposium entitled *The perception of 'self' meets the art of writing: Identity and autoethnography of music educators in Greece.*

[Αυτοεθνογραφία της Ξ.]

[…]

Ως φοιτήτρια ανάμεσα σε φοιτητές μουσικής ένιωθα όχι απλά διαφορετική, αλλά από συνηθισμένη έως ανύπαρκτη.

«Εγώ είμαι στην κατεύθυνση τάδε, εγώ στην τάδε…… Είμαι στο δίπλωμα του πιάνου….. Παίζω βιολί από τα 6……έχω συναυλία με την ορχήστρα……. Εγώ παίζω τη χρωματική κλίμακα σε οκτάβες στο 120……..Εγώ παίζω αυτήν τη σπουδή Λίστ» και πολλά πολλά άλλα.

Ένας καθημερινός καταιγισμός τέτοιων δηλώσεων.

Εγώ τι να απαντήσω; Τι να δηλώσω;

Οπότε κρέμασα μέσα μου την εξής ταμπέλα:

«Ζητείται ταλέντο για την ατάλαντη μουσικό». […]

Η σχολή τελείωσε χωρίς να έχω καταλήξει στο τι ακριβώς είμαι: μουσικός, εκπαιδευτικός, αυτό που ήθελαν οι γονείς μου, απλά ο εαυτός μου ή απλά τίποτα ακόμη. […]

Για αρκετά χρόνια μπαινόβγαινα σε τάξεις μαθαίνοντας στους μικρούς μαθητές ότι ήταν «πρέπον». […] Οι μαθητές πιστοί σε όσα τους ζητούσα. Σχεδόν άψογοι στην εκτέλεση. Ρομποτάκια. Οι σχέσεις μας τυπικές, επιφανειακές, με δυσκολίες. […]

«Γιατί να μην το κάνεις;» μου λέει η διευθύντρια του σχολείου που πηγαίνω για λίγες ώρες την εβδομάδα.

«Γιατί δεν ξέρω εάν μπορώ να τα καταφέρω μόνη μου στο εξωτερικό» λέω δειλά και φοβισμένα.

«Δεν έχεις να χάσεις τίποτα συμπληρώνοντας την αίτηση. Που ξέρεις μπορεί να είσαι εσύ η τυχερή που θα διαλέξουν ανάμεσα σε τόσους υποψήφιους».

[…]

Λίγους μήνες αργότερα, ευχαριστούσα τη διευθύντριά μου για την παρότρυνση, τη βοήθεια στις λεπτομέρειες του ταξιδιού, αλλά και στις εισηγήσεις. Ήταν ο άνθρωπος που με έσπρωξε, ο άνθρωπος που πίστεψε σε μένα πολύ πριν πιστέψω εγώ η ίδια στον εαυτό μου. Τίποτα δεν ήταν πλέον ίδιο μετά από αυτό το ταξίδι στο εξωτερικό και τη συνεπακόλουθη επιμόρφωση. Δεν ήμουν εγώ η ίδια. Λες και είχα αναστηθεί. Γεμάτη ζωντάνια, νέες ιδέες, νέα όνειρα, διάθεση να ξεσηκώσω τον κόσμο όλο. Νέα ταυτότητα, νέος εαυτός, νέα ρότα.

Σαν να ξύπνησα από τη χειμερία νάρκη, σαν να ήρθε η Άνοιξη…

Η αρχή της έρευνας αυτής βρίσκεται στην έμπνευση, την ώθηση και τον ενθουσιασμό που δημιούργησε στη μετέπειτα συγγραφική ομάδα ένα εντατικό σεμινάριο 12 ωρών από τον Peter Gouzouasis πάνω στην αυτοεθνογραφία, στο πλαίσιο ενός μαθήματος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής», στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η ομάδα μυήθηκε στις αρχές, τις τεχνικές αλλά και τους τρόπους παρουσίασης της αυτοεθνογραφικής έρευνας. Η εξοικείωση με την αυτοεθνογραφία και η γοητεία που άμεσα άσκησε πάνω μας με τη δύναμη του λόγου και της παρουσίασής της αλλά και με τη βαθύτητα και την ειλικρίνεια της μεθοδολογίας της, γέννησε την ιδέα να ασχοληθούμε αυτοεθνογραφικά με το ζήτημα της ταυτότητάς μας ως εκπαιδευτικοί της μουσικής.

Αν αναλύσει κανείς τη λέξη αυτοεθνογραφία στα συνθετικά της (αυτο + εθνο + γραφή), αντιλαμβάνεται την ερμηνεία της, που είναι η αποτύπωση (γραφή) του εαυτού, της προσωπικής δηλαδή εμπειρίας, με στόχο την κατανόηση της συλλογικής εμπειρίας (έθνος), όπως σημειώνει η Carolyn Ellis (1986, 1991, 1993, 1995, 2002α, 2002β, 2004, 2007, 2009) που έχει συγγράψει βιβλία και έχει επιμεληθεί συλλογικούς τόμους για την αυτοεθνογραφία, έχει δημοσιεύσει πολυάριθμα άρθρα, κεφάλαια και προσωπικές ιστορίες μέσα στο πλαίσιο της ερμηνευτικής απεικόνισης της ποιοτικής έρευνας (Ellis, Kiesinger & Tillmann-Healy, 1997· Ellis & Bochner, 2000· Ellis & Ellingson, 2000· Ellis & Bochner, 2006).

Η αυτοεθνογραφία στηρίζεται στον λόγο και στη δύναμή του, στηρίζεται στον λόγο που βγαίνει από το 'μέσα' του ανθρώπου, λόγος βαθύς, προσωπικός, ανένταχτος σε κλισέ και σε πρωτόκολλα. Συχνά, ο ερευνητής/συγγραφέας του αυτοεθνογραφικού κειμένου επισκέπτεται εκ νέου το κείμενό του για να το βελτιώσει σε επίπεδο λόγου, να το δουλέψει αισθητικά και λογοτεχνικά (Lamott, 1994· Frank 1995· Ellis & Ellingson, 2000· Ellis 2004· Didion, 2005· Adams, 2006· Ellis & Bochner, 2006). Ωστόσο, από τη στιγμή που ο λόγος είναι βαθιά προσωπικός έχει μία τέχνη από μόνος του. Την πρωτόλεια τέχνη της αλήθειας.

Η αυτοεθνογραφία (που αποτελεί ένα συνδυασμό της αυτοβιογραφίας και της εθνογραφίας) δεν είναι παρά μία μεθοδολογική ερευνητική επιλογή, μία τοποθέτηση απέναντι στο τι είδους στοιχεία και με ποιον τρόπο θέλει να τα συλλέξει, να τα αναλύσει και να τα παρουσιάσει ο ερευνητής (Denzin, 1989· Bruner, 1993· Freeman, 2004· Ellis, Adams & Bochner, 2004). Στην αυτοεθνογραφία, ο άνθρωπος λαμβάνει υπόσταση μοναδική. Δεν υπάρχει 'αντικειμενικός' ερευνητής, το άτομο που μελετάται είναι το άτομο που γράφει. Μιλάει με έναν τρόπο εξερευνητικό, επεξηγηματικό, αφηγηματικό, ενδοσκοπικό, περιγραφικό έτσι ώστε να μπορούμε να βρούμε σε αυτό στοιχεία από μας, να ταυτιστούμε, να διαφωνήσουμε, να δούμε να καθρεφτίζονται στα λόγια του φίλοι και γνωστοί μας, συνάδελφοι και αδελφοί ή και εμείς ολόκληροι. Με αυτόν τον τρόπο η μία ιστορία, ο ένας και μοναδικός άνθρωπος, η μοναδική αυτή υπόσταση, έχει τη δύναμη να εκφράζει το βαθύ προσωπικό αλλά και το ανθρώπινα συλλογικό (Ellis, 1995· Bochner, 1997· Tillmann-Healy, 2001· Foster, 2006· Marvasti, 2006).

[Αυτοεθνογραφία της Ν.]

Θρίαμβος! Δεν χρειαζόταν να έχω άγχος τελικά, μου ταιριάζει γάντι η διδασκαλία, like a duck to water λέμε στο χωριό μου. Είναι μόλις το δεύτερο μάθημα του Πρακτικού Διδασκαλείου στο ωδείο και ήδη έχω λάβει ζωγραφιά-αφιέρωση, αγκαλιά-κεφαλοκλείδωμα και δηλώσεις της αδιαμφισβήτητης υπεροχής μου έναντι όλων των υπόλοιπων δασκάλων πιάνου του κόσμου, προς φθόνο του δασκάλου μου που σιγομουρμουρίζει ότι «εμένα δεν μου φέρνουν ζωγραφιές που τόσα και τόσα δεινά έχω τραβήξει όλα αυτά τα χρόνια».

[...]

Λίγα χρόνια και μερικούς μαθητές αργότερα, η σκηνή αυτή επιστρέφει στη σκέψη μου σαν χρυσή αντανάκλαση του χαμένου Παραδείσου καθώς σκύβω να μαζέψω τις μαράκες και τα ξυλόφωνα που έχουν σκορπιστεί παντού στο πάτωμα μετά την άτακτη φυγή της τάξης για διάλειμμα. Στο διάστημα που πέρασε από εκείνη την πρώτη εμπειρία

έχω γνωριστεί ήδη με τον μαθητή που ήθελε να παίζει πιάνο με τη μύτη, τον μαθητή που όταν με είδε πρώτη φορά δεν ήθελε να μπει στην αίθουσα και να κάνει μάθημα με «αυτή», τους μαθητές που ενδιαφέρονταν πολύ περισσότερο για τις θρησκευτικές τους διαφορές παρά για το τι γινόταν ή τι είχα σκοπό να κάνουμε στο μάθημα της μουσικής. Αναγκαστικά, αναθεώρησα ταχύτατα και ριζικά την αρχική αφελή μου άποψη για τα μαθήματα της μουσικής.

- ΚΥΡΙΑ ΚΥΡΙΑ (επιτακτικά), θα μου δέσετε τα κορδόνια;

- ΚΥΡΙΑ ΚΥΡΙΑ (δακρυσμένα), ο Δημήτρης μου ακούμπησε την κασετίνα..

- ΚΥΡΙΑ ΚΥΡΙΑ (κολακευτικά), πολύ ωραία ρούχα φοράτε σήμερα, αλλά τα σγουρά μαλλιά δεν μου αρέσουν τόσο. (εντάξει, σχεδόν κολακευτικά)

- ΚΥΡΙΑ ΚΥΡΙΑ, σε πόση ώρα θα βγούμε διάλειμμα; (αυτό λαμβάνει πλάγιο παγωμένο βλέμμα εκ μέρους μου)

Κάθε μέρα η ίδια χιονοστιβάδα ερωτήσεων/παραπόνων/σχολίων, όλα άσχετα με τη μουσική ή τα προηγούμενα μαθήματα, ενώ στο ενδιάμεσο εγώ προσπαθώ να καταλάβω γιατί δεν δουλεύει το CD player ξαφνικά, γιατί πέφτει το ρεύμα απροειδοποίητα, γιατί στο πίσω μέρος της τάξης βλέπω πολλή και ύποπτη δραστηριότητα, ποιος άλλαξε πάλι τα θρανία ενώ τα είχα φτιάξει πριν όπως ήθελα, και με ποιο σκεπτικό τέλος πάντων τη διάλεξα εγώ αυτή τη δουλειά.

- (ψίθυρος κοντά στο αυτί μου) Κυρία να πούμε πάλι σήμερα το Χρυσαλιφούρφουρο; Είναι πολύ ωραίο, έχει και όμποε, όπως αυτό που μας έπαιξε η κόρη σας με το κλαρίνο. (δεν έχω κόρη, και σίγουρα αυτό που είχαμε ακούσει δεν ήταν κλαρίνο)

[…]

Ξεκινήσαμε από τις δικές μας αυτοεθνογραφίες ως ερευνητές. Τα κείμενα που διαβάζετε είναι κάποιες από τις δικές μας αυτοεθνογραφίες. Καθένας από την ομάδα μας έγραψε κάτι που εξέφραζε τον εαυτό του σε μια ενδοσκοπική ή ενθυμητική απόπειρα να περιγράψει το πώς και το γιατί της ταυτότητάς του ως μουσικοπαιδαγωγός.

Μας ενδιέφερε να δούμε το θέμα της ταυτότητας του δασκάλου μουσικής μέσα από τις προσωπικές ιστορίες, μέσα από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτά ξετυλίγονται αυθόρμητα σε μία ενδοσκοπική απόπειρα. Πέρα λοιπόν από τα δικά μας κείμενα, ζητήσαμε και από 16 άλλους εκπαιδευτικούς της μουσικής να γράψουν για τους εαυτούς τους και να αποτυπώσουν τη μουσικοεκπαιδευτική τους ταυτότητα. Στους ερωτώμενους δόθηκαν γραπτά μόνον οι παρακάτω οδηγίες.

"Η ταυτότητά μου ως εκπαιδευτικός της μουσικής"

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της μουσικής στην Ελλάδα σήμερα, θα σας παρακαλούσαμε για τη συγγραφή ενός προσωπικού κειμένου σχετικά με την ταυτότητά σας ως μουσικός εκπαιδευτικός, ως δάσκαλος μουσικής. Στόχος είναι να αποτυπώσετε τις βαθιές προσωπικές σας σκέψεις σχετικά με το πώς έχετε κατά καιρούς δει ή/και πώς βλέπετε τον εαυτό σας ως δάσκαλο μουσικής, ποια θεωρείτε ότι είναι η μουσικοπαιδαγωγική σας ταυτότητα, καθώς και να εκθέσετε ή να μοιραστείτε μαζί μας σκέψεις, στιγμές ή ο,τιδήποτε άλλο επιθυμείτε.

Παρακαλώ να ακολουθήσετε τις παρακάτω οδηγίες

- *Η ιστορία σας μπορεί να είναι εμπνευσμένη από τις σκέψεις, τις στιγμές, τα πρόσωπα, τις καταστάσεις, τα συναισθήματα, τα άγχη, τις δυσαρέσκειες, την ομορφιά, τις αρνητικές και θετικές σκέψεις, τις ημέρες και τις νύχτες, τις χαρές και τις απογοητεύσεις, ο,τιδήποτε έχει να κάνει με το πώς 'έχετε κατά καιρούς δει' ή 'βλέπετε' τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό (δάσκαλο μουσικής). Η ιστορία μπορεί επίσης να εστιάζει σε μία μόνο στιγμή, σε ένα γεγονός, σε κάτι που έχει τυπωθεί στη μνήμη ή στην καρδιά σας.*
- *Προσπαθείστε συγγράφοντας την ταυτότητά σας, η ιστορία να έχει χαρακτήρα βαθιά προσωπικό. Μπορείτε αν θέλετε να προσδώσετε στο κείμενό σας ύφος αισθητικά καλλιτεχνικό (σαν να γράφατε ένα διήγημα, μια νουβέλα, ένα θεατρικό έργο, ένα ποιητικό έργο, στίχους ενός μουσικού κομματιού κ.λπ.)*
- *Φανταστείτε τον εαυτό σας συγγραφέα. Αν δεν το έχετε κάνει ως τώρα, αυτό μπορεί να είναι η πρώτη σας συγγραφική απόπειρα. Δεν υπάρχει όριο και κανόνας ούτε στη φαντασία ούτε στο προσωπικό ύφος.*

Σας ευχαριστούμε!

Αυτά που θα παίρναμε πίσω, δεν φιλοδοξούσαμε να είναι καλλιτεχνικά γραμμένα κείμενα, θέλαμε όμως να είναι κάτι παραπάνω από επιφανειακές περιγραφές, να είναι κείμενα βαθιά προσωπικά. Σκοπεύαμε στη συνέχεια να δώσουμε εμείς στα κείμενα μια μορφή πιο καλλιτεχνική, ή να δώσουμε κάποια από τα κείμενα αυτά πίσω στους συγγραφείς με οδηγίες για πιο 'καλλιτεχνική διασκευή' ή να τις δουλεύαμε από κοινού με στόχο τα 'αισθητικά δοσμένα ερευνητικά ευρήματα' (Ellis, Adams, & Bochner, 2004· Ellis, 1995· Pelias, 2000· Bartleet, 2009· Miller, 2010· Scott-Hoy, 2002· Furman, 2004). Δεν χρειάστηκε να κάνουμε τίποτε από αυτά, διότι πήραμε κείμενα που από μόνα τους είχαν ευαισθησία, είχαν κάτι καλλιτεχνικό, απηχούσαν στοιχεία από τον εσωτερικό κόσμο αυτών που έγραφαν. Έτσι, μείναμε στο πρωτόλειο επίπεδο και κρατήσαμε τα κείμενα ανέγγιχτα, γιατί θέλαμε να δώσουμε ακατέργαστους τους πολύτιμους λίθους της σκέψης όσων ανταποκρίθηκαν.

Εγώ είχα σκεφτεί να μείνω αμέτοχη, να μη γράψω αυτοεθνογραφία, με τη δικαιολογία ότι δεν είμαι αντιπροσωπευτική εκπρόσωπος του δείγματος, δεν εργάζομαι στη σχολική εκπαίδευση αλλά στην πανεπιστημιακή, δεν αντιμετωπίζω την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι άλλοι στην κάθε μου μέρα, και βεβαίως εκτοξεύω τον μέσο όρο του δείγματος τουλάχιστον μια δεκαετία αν όχι παραπάνω. Όταν όμως διαπίστωσα την ποικιλότητα που χαρακτήριζε τις ηλικίες, τα χαρακτηριστικά, το πού εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί που είχαμε στο δείγμα μας, κι ότι δεν ήμουν πια και τόσο μεγάλη, θεώρησα ότι το άλλοθί μου δεν ευσταθούσε πια, δεν είχα λόγο να μείνω απ' έξω παρακολουθώντας, καθοδηγώντας κι επιβλέποντας μόνο. Θεώρησα τον εαυτό μου οργανικό μέλος της ομάδας των μουσικοπαιδαγωγών κι αποφάσισα να γράψω κι εγώ για την ταυτότητά μου.

Θυμάμαι τη στιγμή που κάθισα στον υπολογιστή με τη σκέψη να γράψω τι είμαι, τι νιώθω, τι υπήρξα ως μουσικοπαιδαγωγός. Βγήκε κάτι αθρόα και άμεσα, χωρίς παίδεμα, χωρίς εκ των υστέρων στολισμούς, θαρρείς κι ήταν μέσα μου χρόνια ολάκερα έτοιμο σαν ώριμο φρούτο να σερβιριστεί. Σοκαρίστηκα κι εγώ η ίδια όταν συνειδητοποίησα την άνεση, την αμεσότητα, σχεδόν λαχτάρα κι ανυπομονησία με την οποία βγήκε το κείμενό μου. Δεν ήξερα ότι ήταν εκεί, ούτε το κείμενο ούτε η

αδιανόητη λαχτάρα μου να το πω. Η πρώτη ενασχόλησή μου με την αυτοεθνογραφία με δίδαξε πρώτα αυτό… πόσα πράγματα έχουμε εντός μας γινωμένα, μεστωμένα, σχεδόν μελωμένα κι ούτε το ξέρουμε, γιατί ξεχνάμε να δούμε μέσα μας, γιατί κανείς δεν μας ζητά να αρθρώσουμε το μέσα μας. Η αυτοεθνογραφία μου έδωσε τον λόγο, τον τρόπο και την ανάγκη.

Βγήκε μέσα σε ένα λεπτό. Δεν ήθελε παραπάνω. Δεν είχα να πω τίποτε λιγότερο και τίποτε περισσότερο. Κι ήταν τόσο αληθινό, που δε μ' ένοιαζε αν οι φοιτήτριές μου με σχολίαζαν πίσω από την πλάτη μου «καλά, τι πήγε κι έγραψε...». Δε με ένοιαζε γιατί ήταν η αλήθεια μου. Και όσο κοιτούσα το κείμενο σκεπτόμενη μήπως κάτι άλλο έπρεπε να γράψω, τόσο περισσότερο ήξερα ότι το κείμενο αυτό ήμουν εγώ. Δεν θα μπορούσε να είναι κανένα άλλο.

Χωρίς να έχω εξειδικευμένη γνώση πάνω στην αυτοεθνογραφία, και όταν πια είχε φτάσει ο κόμπος στο χτένι, και έπρεπε με κάποιον τρόπο να πάρω τα κείμενα και να τα δουλέψω για να προκύψει αυτό που τώρα διαβάζετε, βρέθηκα αντιμέτωπη με κείμενα, κείμενα-αναμνήσεις, κείμενα-ποιήματα, κείμενα-ιστορίες, καθένα με το δικό του στιλ, με τη δική του αίσθηση, με τη δική του διάθεση να ειπωθεί ή να ακουστεί. Ξεχάστηκα διαβάζοντας, θαυμάζοντας τη γραφή σε κάποια από αυτά, βουτώντας μέσα στις ζωές και στις προσωπικότητες ανθρώπων που άλλους γνώριζα από παλιά κι άλλους που συναντούσα πρώτη φορά. Όλοι είχαν κάτι να πουν, ένα κάτι που τους καθρέφτιζε και τους αντανακλούσε.

—

[Αυτοεθνογραφία της Ε.]

«Μαμά, πρέπει να δεις τη δασκάλα της Μουσικής! Γιούλη τη λένε. Είναι πολύ όμορφη! Κι έχουμε ίδια μαλλιά». Καθόλου δεν με πείραζε που έπρεπε να κάνουμε πρόβα μετά τη λήξη των μαθημάτων… Εξάλλου, θα συνόδευα τη χορωδία του σχολείου στο αρμόνιο. 28η Οκτωβρίου… Κι έπειτα, σε κάθε γιορτή… Κάθε χρόνο… Και αυτός ο παράξενος και δύσκολος ρυθμός στο αριστερό χέρι που δεν είχα ξανασυναντήσει στα μαθήματα πιάνου στο ωδείο! Τα κατάφερα όμως!
Τις ίδιες, μετά από χρόνια, καθαρογραμμένες, χειρόγραφες παρτιτούρες, λίγο φθαρμένες, κρατάω στα χέρια μου σαν θησαυρό, σαν μυστικό κώδικα. Μου αρέσει ακόμα να τις χρησιμοποιώ.
«Ωραίες νότες γράφεις κυρία!»
«Ευχαριστώ!». Είπα ένα μικρό ψέμα…
[…]
«Σκέφτεσαι να ακολουθήσεις σολιστική καριέρα;» με ρωτάνε διάφοροι…
«Ε, όχι, ξέρεις στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολο…»
[…]
Εν τω μεταξύ, ωρομίσθια εκπαιδευτικός Μουσικής… «Πρώτη φορά μπαίνεις σε τάξη; Πρόσεχε μην σου πάρουν τον αέρα. Να είσαι πολύ αυστηρή! Είναι λίγο ζωηρά σε αυτό το σχολείο τα παιδιά!» με συμβούλεψαν την πρώτη μέρα οι δασκάλες του σχολείου. Αν και είχα έρθει με άλλες διαθέσεις για τις οποίες δεν μπήκα στον κόπο να διαφωνήσω, χρειάστηκε μόλις μία διδακτική ώρα για να καταλάβω τι με περιμένει εδώ στην επαρχία… Συνειδητοποίησα ότι για να κάνει κανείς αυτό το επάγγελμα θα ήταν χρήσιμο να διαθέτει παράλληλα κι ένα πτυχίο ψυχολόγου, ένα πτυχίο κοινωνιολόγου, ένα πτυχίο νοσηλευτικής και κάτι ακόμη που σίγουρα μου διαφεύγει αυτή τη στιγμή.

[…]
«Μαρία, μπορείς να φέρεις το CD player σε παρακαλώ;»
«Το πήρε η κυρία των αγγλικών!»
«Ας δοκιμάσουμε στον υπολογιστή!»
«Κυρία Ειρήνη, είναι χαλασμένα τα ηχεία.»
[…]
«Γεια σου! Είσαι η καινούργια μουσικός; Είμαι η δασκάλα της Ε' τάξης. Έχω αναλάβει τη γιορτή του Πολυτεχνείου! »
[…]
«Μπορείς να τους μάθεις κανένα τραγούδι που να έχει σχέση με το νερό;»
«Ξέρεις κανένα τραγούδι που να μιλάει για φρούτα και λαχανικά;»
«Θα κάνουμε πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα φέτος. Τι τραγούδια να βάλουμε στη γιορτή; Πρέπει να τραγουδήσουν και τα παιδιά για να γίνει η γιορτή πιο εντυπωσιακή!»
[…]
Όμως, πίσω από τις κλειστές πόρτες της σχολικής τάξης παίζουμε και παιχνίδια, ακούμε και μουσική, συζητάμε, βρίσκουμε και στιχάκια, λέμε ιστορίες, τραγουδάμε, γράφουμε νότες… Διαφωνούμε ήρεμα, διαφωνούμε έντονα, κάνουμε φασαρία που φτάνει τα 110 decibel απειλώντας τις στερεοβλεφαρίδες στο έσω αυτί μας, συγκινούμαστε, χαιρόμαστε, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΜΕ…
[…]
«Μακάρι να είσαι και του χρόνου στο σχολείο μας, κυρία!»
«Κυρία, γράφτηκα στο ωδείο!»
«Κυρία, τι χρώματα έχει το σπίτι σας;», με ρώτησε η Δέσποινα.
Την άλλη μέρα, μου χάρισε έναν πίνακα που ζωγράφισε μόνη της! Ο πίνακας έγραφε: To love music

___

Κι εγώ πιστή στην ερευνητική μου αποστολή συνέχισα να διαβάζω για την αυτοεθνογραφία.
«Οι επιστήμονες σε ένα μεγάλο φάσμα τομέων άρχισαν να αναρωτιούνται πώς θα άλλαζε η έρευνα αν ερχόταν πιο κοντά στη λογοτεχνία από ότι στη φυσική, αν έδιναν προβάδισμα στις ανθρώπινες ιστορίες και όχι στις θεωρίες και αν συνειδητά εστίαζαν σε αξίες αντί να προσποιούνται ότι ήταν υπεράνω προσωπικών πιστεύω και αξιών (Bochner, 1994). Πολλοί από αυτούς πέρασαν στην αυτοεθνογραφία επιθυμώντας να εστιάσουν σε τρόπους να παράγουν προσβάσιμη, ενδοσκοπική, ενθυμητική προσωπικών εμπειριών και με νόημα έρευνα, θεμελιωμένη στην προσωπική εμπειρία, έρευνα που μπορεί να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη, να τον βάλει μέσα σε εμπειρίες καλυμμένες από σιωπή, και σε μορφές παρουσίασης που βαθαίνουν την ικανότητά μας να συμμεριζόμαστε και να κατανοούμε σε βάθος ανθρώπους διαφορετικούς από εμάς»
(Ellis, Adams & Bochner, 2011: 2)

___

[Αυτοεθνογραφία της Μ.]

[..]Παιδικότητα
Σαν χθες στο τελευταίο πράσινο ξύλινο θρανίο
απέναντι από το καφέ όρθιο πιάνο
αγναντεύοντας τον άσπρο πίνακα με τα μαύρα πεντάγραμμα

ζωγράφιζα και άκουγα, άκουγα και ζωγράφιζα.
Μετά ή πριν, τριγυρνούσα ανάμεσα στις καρέκλες και στο γραφείο
παίζοντας κρυφτό στην φούστα της μαμάς
χαζεύοντάς την να μιλά και να διδάσκει.
[…]
Εφηβεία
Χορωδία, Μιούζικαλ, Θέατρο, Έρωτας,
κιθάρα, φωτιά και παραλία
μπάντες, live, ροκ, ρεμπέτικο και δράμα.
Ονειροπόληση, όραμα, ιδεαλισμός.
Οικονομολόγος, επιστήμονας ή καλλιτέχνης;
Δάσκαλος σίγουρα ΟΧΙ.
Και η επιλογή τελικά τυφλοσούρτης…
Μουσικός.

Σπουδές
Σπουδές κλασσικές, γλώσσες, θεωρίες,
πιάνο, πιάνο, πιάνο.
Διδασκαλία ναι,
μόνο για χαρτζιλίκι όμως.
Πιάνο, πιάνο, πιάνο.
Διανόηση, κουλτούρα, πολιτισμός και γνώση.
Και μετά το πτυχίο, τι;
Σίγουρα όχι άλλο πιάνο!
Ή μήπως πιάνο;
Εν τω μεταξύ η διδασκαλία μονόλογος.

Η αρχή
Κι έτσι ξαφνικά, από το πουθενά
ήρθε ο διορισμός.
Επαρχία. Πρωτοβάθμια.
«Δασκάλα μουσικής δημοτικού σχολείου»
Τέσσερα σχολεία, τετρακόσια παιδιά
και άλλα τόσα κάθε χρόνο
καινούριες φατσούλες που δεν προλαβαίνεις να δεις
τι κρύβουν από πίσω.
Με τον εγωισμό ψηλά, απαξίωση για την ύλη,
καμία παιδαγωγική επάρκεια,
μία απορία…
Και τώρα τι κάνουμε;
[...]
Μητρότητα
Κάπως έτσι άνοιξε ο ασκός της ενσυναίσθησης.
Η αγάπη που ξεκλειδώνει ένα παιδί,
το παιδί σου
ξεχύνεται σε όλα

χωρίς να μπορείς να την περιορίσεις.
Στα ματάκια που σε κοιτάζουν στην τάξη
δεν μπορείς πια να βάλεις ταμπέλες
και αν δεν τα βλέπεις να λάμπουν
πονάς.
Και κάνεις ό,τι μπορείς.
Τον παραμυθά, με ιστορίες γεμάτες αλήθεια και γνώση
τον κλόουν, τραγουδώντας και χορεύοντας
τον Άι-Βασίλη, από τάξη σε τάξη με το σάκο με τα όργανα στην πλάτη
τη νεράιδα, με τη μεγάλη αγκαλιά για παρηγοριά στα δάκρυα
και ψάχνεις να βρεις ένα μαγικό ραβδί
έτσι ώστε, έστω μόνο για σαράντα λεπτά την εβδομάδα,
να καταφέρεις να έχεις μόνο λαμπερά ματάκια να σε κοιτούν.

—

Η θεωρητική βιβλιογραφία για την αυτοεθνογραφία (Bochner, 2002· Denzin & Lincoln, 2000· Ellis & Bochner, 2000) με συνέπαιρνε.

«Η αυτοεθνογραφία είναι μία προσέγγιση που αναγνωρίζει και αποδέχεται την υποκειμενικότητα, τον συναισθηματισμό, και την επίδραση του ίδιου του ερευνητή στην έρευνα, αντί να κρύβεται από τα ζητήματα αυτά προσποιούμενη πως δεν υφίστανται.»

(Ellis, Adams & Bochner, 2011: 2)

Πέρασα σε άλλο κείμενο. Με σόκαρε με τη δύναμη του λόγου αλλά κυρίως με την ειλικρίνειά του και με τη βαθύτητα όχι μόνο του λόγου αλλά προφανώς και του ανθρώπου που το έγραφε.

—

[Αυτοεθνογραφία του Π.]

ΣΤΑ ΜΑΤΙΑ ΣΟΥ ΜΙΑ ΘΑΛΑΣΣΑ

Όταν ήρθε και με πλησίασε να μου μιλήσει νόμιζα ότι θα ξεσπάσω πάνω της. Δεν το έκανα όμως, γιατί χρειάζεται να έχεις μια εσωτερική γαλήνη και μια εσωτερική ψυχραιμία για να ακούς τα προβλήματα των μαθητών σου. Προβλήματα; σιγά να μην είχαν σοβαρά προβλήματα, τίποτα βιαστικοί έρωτες, τι θα βάλουμε το βράδυ, αν θα βγούμε, σε ποιο μπαράκι θα τη βγάλουμε και σήμερα...

Η Μερόπη ήταν απ' αυτά τα παιδιά που θα σου πήγαινε κόντρα με το παραμικρό. Κι όμως το μάθημα ήταν υποχρεωτικό χορωδίας, ευχάριστο μάθημα, δημιουργικό […]

Περνούσα ευχάριστα δούλευα με πάθος ετοίμαζα τις παρτιτούρες μοίραζα τις φωνές, έκανα τις ακροάσεις, έκανα το ζέσταμα και μετά τραγούδι… Ήταν ενθουσιασμένα τα περισσότερα, αλλά είχε και μερικά διαόλια που κάνανε πλάκα και άλλα που μου τη λέγανε. […]

Κάτι ανάλογο ήταν και η Μερόπη, ατίθαση σαν άγριο άλογο δεν τα κατάφερνα μαζί της να ισορροπήσω, όταν την έπιανε, μπορούσε να σε χτυπάει κάτω σαν το χταπόδι να σε παίζει με τα όμορφα μάτια της, αλλά όπου έβρισκε ευκαιρία να επιτίθεται με την ειρωνεία της σου έφτανε για να αμύνεσαι για όλη την ώρα του μαθήματος.

Μόνο μια φορά όταν τους παρουσίασα κάτι τραγούδια μου από μια μουσικοθεατρική παράσταση σαν να γλύκανε το βλέμμα της σαν να παρασύρθηκε από το χρώμα των τραγουδιών, σαν να ήθελε να ταξιδέψει με τις μελωδίες, και τότε για πρώτη φορά διέκρινα την όμορφη φωνή της να ξεπερνάει σε λυρισμό όλους τους συμμαθητές της.Αυτό βέβαια συνέβη και συνέβαινε μόνο στα δικά μου τραγούδια και μάλιστα αυτής της μουσικοθεατρικής παράστασης με τίτλο «Φεγγαρόφωτο». Αυτά τα τραγούδια είχαν γίνει ανάρπαστα σ όλο το σχολείο.

[…]

Ώσπου μια μέρα ζήτησα από τον διευθυντή να παρουσιάσουμε την παράσταση στην Αθήνα καθώς είχα βρει από καιρό μια άκρη, αλλά δεν ήταν τόσο εύκολο, συνεχώς μου έβαζε τρικλοποδιές, μέχρι που μια μέρα αρπαχτήκαμε πολύ άσχημα και μου βγήκε αυτός ο εκνευρισμός και μέσα στην τάξη, σχεδόν δεν μπορούσα να κάνω μάθημα και ήταν και το τμήμα της Μερόπης, φώναζα χωρίς λόγο, τους κατέκρινα χωρίς λόγο, έπαιζα λάθος νότες στο πιάνο, τραγουδούσαν με λάθος τρόπο τις διφωνίες, μαλώναν μεταξύ τους και εκεί κάποια στιγμή διέκρινα τα μάτια της. Ήταν καρφωμένα πάνω μου, δεν μιλούσε με κανέναν συμμαθητής της, πράγμα που έκανε συχνά άλλες φορές, δεν μου είπε τίποτα ειρωνικό, αλλά αυτή την φορά ούτε καν τραγουδούσε, και τα μάτια της συνεχώς ήταν καρφωμένα πάνω μου, παρακαλούσα να τελειώσει αυτό το μαρτύριο να χτυπήσει το κουδούνι να τα αφήσω να ξαμοληθούν έξω …

Άρχισα να μαζεύω τα χαρτιά μου και μέχρι να κλείσω το πιάνο και να το σκουπίσω, ήρθε κοντά μου.Πρώτη φορά την έβλεπα από τόσο κοντά, είχε πολύ όμορφο πρόσωπο και μεγάλα όμορφα μάτια που έμοιαζαν με το χρώμα της θάλασσας, κοίταξα αμήχανα γύρω μου, είχαν βγει όλοι έξω. Τη ρώτησα αν θέλει κάτι και τότε άρχισε να μου μιλάει: «Κύριε είμαι πολύ χαρούμενη που σας έχω γνωρίσει, είμαι πολύ χαρούμενη που σας έχω για φέτος καθηγητή μου, σήμερα ένιωσα ότι κάποιος από το σχολείο σας πρόσβαλε γι αυτό είχατε για πρώτη φορά αυτήν τη συμπεριφορά, φταίμε και μεις γι αυτό, δεν έπρεπε να σας αφήσουμε μόνο σας. Έτσι και στην περσινή χρονιά ένιωσα τόσο μόνη και έφτασα στα πρόθυρα αυτοκτονίας γιατί δεχόμουν ψυχολογική βία από συμμαθητές μου και δεν είχα τη στήριξη ούτε του διευθυντή ούτε του υποδιευθυντή ούτε κανενός…»

Δεν πίστευα ότι μου μιλούσε η Μερόπη, δεν πίστευα ότι θα μπορούσε να με πλησιάσει τόσο πολύ και να νιώσω ότι είναι τελικά κάτι διαφορετικό από αυτό που νόμιζα στην αρχή!!

«Όλα ξεκίνησαν από μία παράσταση στην οποία θα έπαιζα θέατρο και θα τραγουδούσα, ο ρόλος μου ταίριαζε πάρα πολύ και τα τραγούδια της παράστασης, τα δύο που έλεγα, ταίριαζαν ακριβώς στη φωνή μου. […] *Όλα πήγαιναν καλά μέχρι που άρχισα να δέχομαι επίθεση από μια συμμαθήτρια μου και έναν συμμαθητή μου.* […]*»*

Χαμήλωσε τον τόνο της φωνής της σχεδόν ήταν έτοιμη να δακρύσει… αλλά την άφησα να συνεχίσει.

«Πόνεσα πολύ, στην αρχή προσπάθησα να το ξεπεράσω αλλά μετά πήραν με το μέρος τους και άλλους συμμαθητές μου και δεν άντεχα όλη αυτή την ψυχολογική πίεση. […] *Ήθελα να βάλω τέλος στη ζωή μου, μόνο η μητέρα μου στάθηκε κοντά μου και κατάφερα να σταθώ λίγο στα πόδια μου…»*

Είχα μείνει άφωνος, την κοίταζα στα μάτια και δεν μπορούσα να πιστέψω τις ευαισθησίες που έκρυβε, την κοίταζα στα μάτια και μου φαινόταν μια θάλασσα όνειρα κρυμμένα μυστικά να τριγυρνάνε σαν πυγολαμπίδες τη νύχτα και να ψάχνουνε κάπου ν'

ακουμπήσουν, την κοίταζα στα μάτια και έβλεπα όλα τα παγωμένα πρωινά του κόσμου να ακουμπάνε στο πρόσωπο της.
Πάμε, της είπα, πάμε να περπατήσουμε -πήρα άδεια από το επόμενο μάθημά της- εγώ είχα κενό, περπατήσαμε σε όλο τον αυλόγυρο.
[…]
Χαμογελούσε, είχε γλυκάνει το πρόσωπό της, αλλά και μένα η ψυχή μου είχε μαλακώσει, έβλεπα διαφορετικά όλα τα πράγματα, τότε πέρασε μια τρελή ιδέα και αμέσως την είπα στην Μερόπη.
«Λοιπόν θα την κάνουμε την παράσταση […] *Θα κάνουμε πρόβες τα απογεύματα εδώ στο σχολείο θα ζητήσω κλειδιά δήθεν για μαθήματα και θα κάνουμε πρόβες εδώ στον αυλόγυρο κάτω από τα δέντρα.*
[…]
Και οι μέρες περνούσαν και το Φεγγαρόφωτο άρχιζε να σκιαγραφείται. Ορίστηκε και η ημερομηνία που θα παιζόταν εκεί στο σχολείο μας.
[…]
Τα φώτα άναψαν ,η πρώτη μουσική, η ορχήστρα στην θέση της, τα πρώτα ακροβατικά των κλόουν και των σαλτιμπάγκων και η παράσταση άρχισε.
[…]
Η ώρα της Μερόπης, εντυπωσιακή, πανέμορφη, με το απαλό γαλάζιο φόρεμά της στο χρώμα των ματιών της, είχε άγχος, το άκουγα στο τρέμολο της φωνής της, με κοίταζε με την άκρη των ματιών της και της έδινα δύναμη από κάτω.
[…]
Και όλα κύλησαν υπέροχα και ήρθε η ώρα του τελευταίου τραγουδιού, τα φώτα χαμηλώσαν, κάθισα στο πιάνο, το τελευταίο πεφταστέρι έπεσε κι αυτό, και η μελωδία του τραγουδιού αντήχησε σε όλο το σχολείο και η φωνή της Μερόπης σαγηνευτική, αιθέρια, σαν να το ήξερε χρόνια αυτό το τραγούδι σαν να γράφτηκε μόνο για αυτήν…
Και έκλεισε η παράσταση και όλοι αγκαλιαστήκαμε και γίναμε ένα κουβάρι, κουβάρι από τα ίδια συναισθήματα, από την ίδια γεμάτη καρδιά, από την υπόσχεση που δώσαμε να μην χαθούν ποτέ αυτά τα όνειρα…
Ήρθε και μ' αγκάλιασε και έκλαιγε και ψέλλιζε συνέχεια 'ευχαριστώ' και 'ευχαριστώ'… και της έλεγα πως δεν έκανα τίποτα και πως τώρα αρχίζουν τα ωραία…
[…]
Την κοίταζα που τώρα χαμογελούσε, που αγκάλιαζε όλα τα παιδιά και που έδιωξε από πάνω της τον φόβο.
Ένιωθε ότι την κοίταζα και ένιωθε που ήμουν χαρούμενος γιατί ήταν κι αυτή χαρούμενη… άλλωστε στα μάτια της ήταν ζωγραφισμένη τώρα όλη η θάλασσα…

—

Διάβαζα και ξαναδιάβαζα το κείμενο κι έβρισκα εκεί μέσα τον εαυτό μου, και το δικό μου κείμενο, και τα μάτια όλων των ανθρώπων, τα μάτια των παιδιών, τα μάτια που είδε ο Π., τα μάτια που είχαν ανάγκη κάποιοι να γυρίσουν και να τους κοιτάξουν, ανάγκη για ένα βλέμμα, χαρά για ένα βλέμμα, έρωτας μέσα στο βλέμμα. Γύρισα ασυναίσθητα στη δική μου αυτεθνογραφία κι ύστερα τις ξαναδιάβασα όλες, όλα τα κείμενα ολονών, ψάχνοντας να δω αν είχαν πουθενά τη λέξη 'μάτια' ή 'βλέμμα' ή 'βλέπω', κι ο,τιδήποτε είχε τη ρίζα του ετυμολογικά ή νοηματικά σε αυτές. Έγιναν τα μάτια οδηγός μου, σημείο αναφοράς και σύγκρισης.

Χωρίς να είναι συνειδητή μου επιλογή, κατέληξα να κάνω θεματική ανάλυση των κειμένων με τον τρόπο που θα την έκανε κι ένας κλασικός ερευνητής της ποιοτικής έρευνας, σημειώνοντας με ξεχωριστό χρώμα κάθε διαφορετικό αναδυόμενο ζήτημα, σημειώνοντας σε πίνακες, στήλες και γραμμές. Ο κλασικός ερευνητικός εαυτός μου χέρι με χέρι με τον καινούριο εαυτό της αυτοεθνογραφίας. Οι πίνακες και οι κατηγοριοποιήσεις των θεμάτων από τη μία, η δύναμη των ματιών να με κρατάει δέσμια από την άλλη. Ο ακαδημαϊσμός μου και ένας δισταγμός από τη μια μεριά στη σκέψη «θα με πάρουν με τις πέτρες αν βγω να διαβάζω κείμενα σκέτα και τους πω ότι αυτό είναι έρευνα…», και από την άλλη ο ζωντανός εαυτός μου που δημιουργούσε με μια δυνατή έμπνευση ακατανίκητη. Κι έτσι, συνέχισα.

Όταν πια είχα τελειώσει τη θεματική ανάλυση, ένιωσα ιερόσυλη. Καλά τι έκανα; Αυτοεθνογραφία είναι αυτό; Η αυτοεθνογραφία είναι το ίδιο το κείμενο που γράφει κάποιος εκφράζοντας το μέσα του, εγώ γιατί τότε κάνω θεματική ανάλυση; Αυτό ανήκει στη συμβατική ποιοτική έρευνα, όχι στην ανατρεπτική αυτοεθνογραφία. Μάλλον είμαι πολύ συντηρητική, ξαναγυρίζω χωρίς να το θέλω στον συμβατικό ερευνητικό εαυτό μου και στην ασφάλεια της πεπατημένης. Μήπως δεν έχω ιδέα τι είναι αυτοεθνογραφία; Και αν η αυτοεθνογραφία είναι ένα κείμενο, εγώ που έχω στα χέρια μου 16 κείμενα, τώρα τι θα κάνω; Να παρουσιάσω τόσα κείμενα, αδύνατον. Κι αν τα παρουσιάσω, και αυτά είναι οι αυτοεθνογραφίες, τότε αυτοί που τα έγραψαν δεν θα έπρεπε να είναι και συνπαρουσιαστές και συνσυγγραφείς; Ναι, αλλά αυτά είναι ερευνητικά δεδομένα, τα ζήτησα, μου τα έδωσαν. Δηλαδή, σε μία τυπική έρευνα, αν παίρνεις στοιχεία από 10, 20, 30 άτομα τους βάζεις συν-συγγραφείς επειδή σου έδωσαν στοιχεία; Όχι, βέβαια. Αλλά τότε εμένα γιατί με γυροφέρνουν βασανιστικά τα ερωτήματα αυτά;

Αποφάσισα να δεχθώ ότι μάλλον ξέρω λίγα και να αποτανθώ στον γκουρού της αυτοεθνογραφίας στη μουσική παιδαγωγική. Τον Ελληνοκαναδό δάσκαλό μας*. Του έγραψα ένα εκτενές αλλά περιεκτικό e-mail, όπου κωδικοποιημένα, οργανωμένα και με σαφήνεια του εξέθετα τρία βασικά ερωτήματα για να τον βοηθήσω να απαντήσει άμεσα και με αντίστοιχη σαφήνεια, να με βγάλει από το αδιέξοδο ως ο πλέον γνώστης και ειδικός κι έτσι να προχωρήσω κι εγώ να γράψω την παρουσίασή μου λίγες μέρες πριν το συνέδριο. Ο γκουρού μου απάντησε σε λίγες ώρες. Με τη διαφορά της ώρας που είχαμε μεταξύ των διαφορετικών μεσημβρινών που βρισκόμαστε, ο άνθρωπος θα πρέπει να μου απάντησε με τον πρώτο πρωινό καφέ του. Όταν είδα μήνυμα στα *Εισερχόμενά μου*, αναστέναξα με ανακούφιση. «Εδώ τελειώνει το βασανιστήριό μου, θα μου πει τι να κάνω». Ανοίγω το μήνυμα και αρχίζω να διαβάζω, μου γράφει τα νέα του, μου αποκρίνεται σε άλλα που του έλεγα στο μήνυμα (μη φανεί ότι του γράφω μόνο γιατί έχω ανάγκη...), και στο τέλος μία πρόταση όμορφα βαλμένη «όσο για τα ερωτήματά σου για την αυτοεθνογραφία, αυτά είναι ωραία συζήτηση για ένα skype, γράψε μου πότε μπορείς να βρούμε έναν κοινό χρόνο».. Πάγωσα... Ποιον κοινό χρόνο; Με τέτοια διαφορά ώρας; Τόσο κοντά στο συνέδριο; Κι αν με μπερδέψει χειρότερα…;

Κι έτσι ούτε καν του απάντησα για το πότε του skype. Σκέφτηκα να κινηθώ με το ένστικτο. Άλλωστε κανείς στο κοινό δεν θα ήξερε (ή τουλάχιστον έτσι νόμιζα) από αυτοεθνογραφία... Αναρωτιόμουν αν έπρεπε να διαβάσω μερικά μόνο από τα

* [ΣτΕ] Peter Gouzouasis

κείμενα, αυτά που ήταν πιο δυνατά ή εκείνα που ταυτόχρονα είχαν το θέμα που με είχε σαγηνεύσει, τα 'μάτια'. Αμφιταλαντευόμουν αν έπρεπε και αν προλάβαινα να παρουσιάσω τη θεματική ανάλυση, για να καταλάβει και το ακροατήριο τι προέκυψε από αυτή. Αν θα μιλούσα για όλα τα θέματα ή αν θα εστίαζα στα 'μάτια'. Ανέβαλα την απόφαση και συνέχισα να διαβάζω και να γράφω. Πρέπει να εξηγήσω τι είναι η αυτοεθνογραφία, να δουν κι οι άλλοι την ομορφιά και τη χρησιμότητά της. Γράφοντας αναζήτησα βοήθεια στη βιβλιογραφία. Ποιος μπορεί να μιλήσει καλύτερα για την αυτοεθνογραφία παρά αυτοί που τόσα χρόνια την κάνουν και γράφουν για αυτήν, η Carolyn Ellis, ο Anderson, ο Bochner, ο Denzin, ο Gouzouasis…

Η αυτοεθνογραφία είναι μία προσέγγιση στην έρευνα και στη συγγραφή που επιζητά να περιγράψει και να αναλύσει συστηματικά την προσωπική εμπειρία με στόχο να οδηγήσει στην κατανόηση της συλλογικής εμπειρίας. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί μία πρόκληση στους συμβατικούς τρόπους εκπόνησης έρευνας και απεικόνισης του άλλου. Στην αυτοεθνογραφία, ο ερευνητής χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο της αυτοβιογραφίας όσο και της εθνογραφίας. Όταν μιλάμε για αυτοεθνογραφία, εννοούμε τόσο την ερευνητική διαδικασία όσο και αυτό που προκύπτει από αυτήν, δηλαδή η ερευνητική αναφορά, η συγγραφή, το προϊόν.

(Ellis, Adams, & Bochner, 2011:1)

Παρακάτω με περίμενε μια ευχάριστη έκπληξη.

Φυσικά, είναι σημαντικό να μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στην αυτοεθνογραφία και στο να λέει κανείς την προσωπική του ιστορία. Προσωπικές ιστορίες ακούμε κάθε μέρα και στις εκπομπές στην τηλεόραση, όμως αυτό που κάνει τη δική σου ιστορία να είναι πιο έγκυρη από αυτή ενός άλλου στην τηλεόραση, είναι το γεγονός ότι εσύ είσαι ερευνητής, κι έχεις ένα σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων και ένα σύνολο βιβλιογραφίας προς χρήση, και αυτό είναι το πλεονέκτημά σου. Είναι ο τρόπος με τον οποίο θα χειριστείς την προσωπική ιστορία αλλά και και ο απώτερος στόχος σου. Αν δεν πλαισιώσεις την ιστορία σου με αυτά τα εργαλεία και τη βιβλιογραφία και την αφήσεις να είναι απλά 'η ιστορία σου', τότε αυτή δεν έχει τίποτε περισσότερο από όλες εκείνες τις ιστορίες που ακούμε καθημερινά. Οι αυτοεθνογράφοι όχι μόνο χρειάζεται να χρησιμοποιούν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία και την ερευνητική βιβλιογραφία για να αναλύσουν την προσωπική εμπειρία, πρέπει επίσης να εντοπίσουν το πώς άλλοι άνθρωποι βιώνουν αντίστοιχες εμπειρίες.

(βασισμένο σε αποσπάσματα από τα:
Ellis, Adams & Bochner, 2011· Ellis & Bochner, 2006)

Ξετρελάθηκα! Άρα σωστά πράξαμε! Κι εμείς αυτό κάναμε. Δεν γράψαμε μόνο τις δικές μας αυτοεθνογραφίες πάνω στη μουσικοπαιδαγωγική μας ταυτότητα αλλά ζητήσαμε και από άλλους να γράψουν για αυτήν.

—

[Αυτοεθνογραφία της Ρ.]

Μ'ένα τραγούδι να κάνουμε δική μας, τη μικρή ζωή μας…
«Τα σμυρναίικα τραγούδια ποιος σου τα μάθε, να τα λες και να δακρύζεις….»
- Μαμά, τι όργανο είναι αυτό εκεί αριστερά που παίζει ο κύριος με το μαύρο;
- Κανονάκι είναι.
- Αυτό θέλω να μάθω μαμά!
[…]
- Κυρία Ζ. χαιρόμαστε πολύ που μετά από 2 χρόνια προπαιδείας στο ωδείο μας επιλέγετε να εγγράψετε τη μικρή σε ένα όργανο. Τι θα επιλέξετε ; Έχουμε κλασσικό βιολί, κιθάρα, πιάνο, ακορντεόν.
- Μαμά, δεν θέλω αυτά.[…]
- Εγώ θέλω κανονάκι. Βιολιά και τα άλλα που είπατε δεν μου αρέσουν.
[…]
- Αποφασίσαμε να σε γράψουμε στο Μουσικό Σχολείο. Την άλλη βδομάδα δίνεις εξετάσεις να σε πάρουν.
- Μα δε θέλω, θα χάσω την παρέα με τα παιδιά από τη γειτονιά.
[…]
- Μαμά θα ξαναδώσω Πανελλήνιες, δεν κατάλαβα λέξη από όσα μας είπε ο καθηγητής σήμερα και τον έχω σε 3 μαθήματα. Νομίζω ότι δεν ξέρω τίποτα από μουσική τελικά.
- Έτσι ένιωθα και εγώ την 1η φορά στο αμφιθέατρο κορίτσι μου. Με τον καιρό θα προσαρμοστείς.
[…]
- Θα κάνετε την πρακτική σας σε αυτό το εξάμηνο στο Δημοτικό, οπλιστείτε με υπομονή. Χρειάζεστε σύντομες, ενδιαφέρουσες, ιδιαίτερες δραστηριότητες που να κεντρίσουν τα παιδιά χωρίς να βαρεθούν αλλά ούτε και να δυσκολευτούν πέραν του φυσιολογικού. Δε θέλουμε να μάθουν φαινόμενα μουσικής αλλά να αγαπήσουν την ίδια τη μουσική. Μην αγχωθείτε, θα σας βοηθάω όσο μπορώ.
- Τη βάψαμε Α, θα μας βγάλει το λάδι η Σ.
[…]
- Μαμά, πώς θα μπω στην τάξη; Τι θα τους πω; Αν δεν τους αρέσει η δραστηριότητα και αρχίσουν να κάνουν σαν τρελά; Και αν δεν μας ακούν και τρέχουν από εδώ και από εκεί; Μερικά μπορεί να είναι και πιο ψηλά από μένα. Φοβάμαι! […]
Και είναι η 3η φορά που μπαίνω στην τάξη, και ο μικρός Μ. για άλλη μια φορά κάθεται μόνος στην τελευταία ακριανή καρέκλα με σκυμμένο το κεφάλι, κουμπωμένο το μπουφάν, την τσάντα στους ώμους και μου αποκρίνεται ούτε με κοιτάει.
- Θέλεις να πάρεις ένα χαρτάκι να μπεις στον κύκλο να παίξεις μαζί μας με τις μαράκες;
(… Καμία απόκριση…)
- Άμα θελήσεις να παίξεις, σήκω όποια στιγμή θέλεις.
- Αφήστε τον κυρία. Τόσα χρόνια δεν μιλάει σε κανέναν μας πολύ, έτσι κάνει.
(10 λεπτά αργότερα)
Τραγουδάμε όλοι μαζί στον κύκλο και με την άκρη του ματιού προσέχω τον μικρό Μ. που συνεχίζει ακίνητος να είναι στην καρέκλα του ακριβώς όπως πριν. Και ξαφνικά σηκώνει το βλέμμα του, βγάζει το μπουφάν και τη τσάντα του, με πλησιάζει.
- «Θέλω να παίξω και εγώ. Μπορώ;» […]

- Θέλω να μου πείτε για την εμπειρία σας στο Δημοτικό αυτό το εξάμηνο.
Κα. Σ.
- …,
φοιτητής
-…,
φοιτητής
- Εγώ αποφάσισα ότι θέλω να διδάσκω.
Ρ.
- «Κυρία κυρία Ρίτα, το κανονάκι είναι όμορφο αλλά εσείς είστε πιο πάρα πολύ όμορφη από αυτό »

—

Συνέχισα να διαβάζω για την αυτοεθνογραφία.

Ο Anderson (2006a, 2006b) αποδέχεται την αυτοεθνογραφία και τη συμβολή της στη μελέτη της προσωπικής εμπειρίας, θεωρεί όμως ότι απώτερος στόχος είναι να μπορούμε να δούμε πώς η προσωπική εμπειρία αντανακλά εμπειρίες των πολλών. Θεωρεί ότι ο αυτοεθνογράφος πρέπει να είναι μέλος της κουλτούρας που μελετά, να στοχάζεται πάνω σε αυτή, να κάνει τον εαυτό του φανερό μέσα στο κείμενο, να μην κρύβεται, αλλά και να μπορεί να φεύγει από την ιστορία και τον εαυτό του, βλέποντας αναλυτικά το κείμενο αυτό, εξετάζοντάς το θεματικά για να δει αν εκφράζει τη συλλογική κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει. Αυτό το είδος αυτοεθνογραφίας λέγεται για τον λόγο αυτό αναλυτική αυτοεθνογραφία.

(βασισμένο σε αποσπάσματα από Pace, 2012)

Ξετρελάθηκα! Άρα, σωστά, σωστότατα έκανα θεματική ανάλυση! Ανήκουμε ολοφάνερα στον χώρο της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας! Κατά τύχη έπραξα σωστά! Δεν μπορούσα παρά να συνεχίσω να διαβάζω. Είχα εντυπωσιαστεί. Ούτε παραγγελία να την είχαμε κάνει τον Anderson. Πάντως εμείς έχουμε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά για τα οποία μιλάει ο Anderson. Είμαστε μέλη της ομάδας που μελετάμε, εμπλέκομαστε σε αναλυτικό αναστοχασμό, κάνουμε τους εαυτούς μας φανερούς (άρα μπορώ κι εγώ να εκθέσω την αυτοεθνογραφία μου) και κάνουμε διάλογο με αυτούς που μου έδωσαν δεδομένα αφού μελετάμε τα κείμενά τους και κάνουμε σε αυτά θεματική ανάλυση. Φανερώνουμε έτσι και την αφοσίωσή μας στη θεωρητική ανάλυση, διότι απώτερος στόχος μας δεν είναι μόνο να δούμε τι συμβαίνει στη ζωή *ενός* δασκάλου μουσικής αλλά μέσα από αυτόν να μελετήσουμε και να βρούμε χαρακτηριστικά όλων των δασκάλων μουσικής (Anderson, 2006a· Anderson 2006b· Pace, 2012).

Συνεχίζω ενθουσιασμένη:
«Μπορεί απλά να θέλεις να τοποθετήσεις τον εαυτό σου στην έρευνά σου λέγοντας τη δική σου ιστορία, ύστερα να προχωρήσεις να αναλύσεις τις ιστορίες άλλων, τις οποίες στη συνέχεια συνδέεις με τη δική σου ιστορία. Η εστίασή σου θα είναι στην ανάλυση της αφήγησης», λέει η Carolyn Ellis (2004: 198).

Άρα και στη θεματική ανάλυση έπραξα ορθά! Εμείς χρησιμοποιήσαμε όχι μόνο τα δικά μας αυτοεθνογραφικά κείμενα αλλά και άλλων δασκάλων μουσικής για να δούμε αν το δικό μας προσωπικό συνάδει και με αυτό των άλλων, άρα με το συλλογικό, κι ύστερα ένα ένα τα κείμενα ελέγχθηκαν για πιθανά θέματα που

αναδύονταν. Πληθώρα τα κοινά θέματα αλλά εμείς αποφασίσαμε να εστιάσουμε στα 'μάτια'. Έτσι εντοπίσαμε στα κείμενα τέσσερα επίπεδα ματιάς, τέσσερα βλέμματα:

α) την ανάγκη να μας 'δουν', να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουμε, είτε είμαστε δάσκαλοι είτε μαθητές.
β) την ανάγκη όχι μόνο να μας δουν αλλά να δουν βαθιά μέσα μας, γιατί πάνω από οποιαδήποτε ιδιότητα είμαστε ψυχές, είμαστε υπάρξεις.
γ) την ανάγκη μας όχι μόνο να μας δουν εντός μας, αλλά και να ανακαλύψουν την αξία μας, το χρυσάφι που κρύβουμε μέσα μας.
δ) τη μεταμορφωτική δύναμη του να δει κάποιος μέσα μας χρυσάφι.

«Μαμά, μου είπε ο δάσκαλος ότι είμαι χρυσό παιδί, χρυσό, μαμά», μου έλεγε η κόρη μου και γινόταν ανάλαφρη σαν πεταλούδα παρά τον όγκο της και το σωματικό της βάρος. «Μαμά, είπε ο δάσκαλός μου στον κύριο που ήταν υπηρεσία ότι είμαι χρυσό παιδί, κι εκείνος είπε ότι θα με πάρει με μεταγραφή στην τάξη του», μου έλεγε μια μέρα, και λάμπανε δυο ήλιοι μες τα μάτια της. Και μου το έλεγε και το ξανάλεγε το περιστατικό και μεγάλωνε και θέριευε και φούντωνε η ομορφιά μέσα της… «Μαμά, τον αγαπάω τον κ. Τάσο», μου έλεγε, «το αγαπάω το σχολείο» κι έλαμπε ολόκληρη, λαμπάδα χαράς.

Απίστευτο! Αν μη τι άλλο, αυτό λέγεται τύχη! Λίγες μέρες πριν το συνέδριο, και έχοντας κινηθεί μάλλον με το ένστικτο, βρίσκομαι να επαληθεύομαι πλήρως για τη μεθοδολογία που ακολούθησαμε. Γράψαμε τις δικές μας ιστορίες, ζητήσαμε ιστορίες και από άλλους, και ύστερα κάναμε θεματική ανάλυση. Και θα μπορούσαμε αν είχαμε το χρόνο να κάνουμε συγκρίσεις με τη βιβλιογραφία (Ellis, 2004· Anderson, 2006a, 2006b· Pace, 2012), με το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε στο *Εστιατόριο*, και να αναλύσουμε και άλλα αναδυόμενα θέματα, και να κάνουμε τη ζωή του δασκάλου μουσικής, τις σκέψεις, τα όνειρα, το παρελθόν και το μέλλον του, ολόκληρο βιβλίο. Κι έτσι να είμαστε ταυτόχρονα ονειρευτές κι ερευνητές.

Ευγνωμονώ την τύχη μου για όσα έζησα κι έμαθα διαβάζοντας για την αυτοεθνογραφία και νιώθω για πρώτη φορά ότι άνθρωπος και ερευνητής πάνε μαζί. Γιατί ως τώρα για μένα ο άνθρωπος είχε ζεστασιά κι ο ερευνητής παγωμάρα… επιτέλους, λίγο πάθος στην έρευνα, λίγη ζεστασιά, λίγη ανθρώπινη υπόσταση... Κάποιοι το έπραξαν ήδη και το ονόμασαν αυτοεθνογραφία. Τυχεροί κι εμείς που το συναντήσαμε και θελήσαμε να το ψάξουμε. Ευτυχώς που τα κορίτσια από το μεταπτυχιακό είχαν αυτή την ιδέα να κάνουμε κάτι αυτοεθνογραφικό για το συνέδριο. Αν δεν ήταν αυτές, η διδασκαλία του γκουρού της αυτοεθνογραφίας θα έμπαινε σε κάποιο συρτάρι πληροφοριών. Δεν θα είχαμε μάθει τόσα, μα τόσα πολλά, ούτε θα είχαμε ανακαλύψει ότι τα ένστικτά μας ακόμη και τα ερευνητικά, ξέρουν μερικές φορές περισσότερα από όσα το μυαλό μας...

[Αυτοεθνογραφία της Λ.]

Αγάπησε, έλα και ξαναέλα
στους ίδιους τόπους στους ίδιους ανθρώπους
σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης
σε τούτους, εκείνους και τους άλλους

στο πάντα, στο εδώ και στο τώρα.
Γύρνα και ξαναγύρνα, όπως έλεγε ο ποιητής,
ο ποιητής μιας καστανής ξανθούλας
Πάντα στους ίδιους δρόμους θα γυρνάς
στις ίδιες πόλεις
Ίδιοι είναι οι δρόμοι της καρδιάς
Κι οι άνθρωποι ίδιοι παντού
Σ' όλου του κόσμου τις γωνιές

Αντανακλάσεις είμαστε στων αλλονών τα μάτια
Είδωλα αγάπης
'Το χρυσάφι μέσα σου' είχε πει κάποτε ένας πληρωμένος δάσκαλος
Και είχε δίκιο
Δάσκαλος είναι μόνο αυτός που ερωτεύεσαι
Αν δεν τον ερωτευτείς, δάσκαλος δεν είναι
Αν δεν εμπνεύσει μέσα σου έρωτα
Αν δεν δει μέσα σου χρυσάφι
Μέχρι να λάμψει στα μάτια του το καθρέφτισμα από το χρυσάφι σου, δάσκαλος δεν είναι

Αν αγαπάς διδάσκεις
Ποιος νοιάζεται τι ακριβώς διδάσκεις, ποιος…
Η τέχνη είναι στο πώς, όχι στο τι
Καλλιτέχνης και δάσκαλος είναι αυτός που σμιλεύει με αγάπη
Σμιλεύει αέρα, σμιλεύει λόγο, σμιλεύει βλέμμα
Και το αφήνει να πετάξει και να σκορπίσει
Σαν τη γύρη που την σκορπίζει ο άνεμος
Γόνιμη ύλη της καρδιάς και του νου
Τίποτε άλλο δεν πρέπει παρά αγάπη
Ένας σωλήνας φως
Από το σύμπαν στις καρδιές μας.

Βιβλιογραφία

Adams, T. E. (2006). Seeking father: Relationally reframing a troubled love story. *Qualitative Inquiry*, *12*(4), 704-723.

Anderson, L. (2006a). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography 35*(4), 373-395.

Anderson, L. (2006b). On apples, oranges and autopsies: A response to commentators. *Journal of Contemporary Ethnography, 35*(4), 450-465.

Bartleet, B. L. (2009). Behind the baton: Exploring autoethnographic writing in a musical context. *Journal of Contemporary Ethnography, 38*(6), 713-733.

Bochner, A. P. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, *3*(4), 418-438.

Bochner, A. P. (2002). Perspectives on inquiry III: The moral of stories. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed.,

pp. 73-101). Thousand Oaks, CA: Sage.
Bruner, J. (1993). The autobiographical process. In R. Folkenflik (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation* (pp. 38-56). Stanford, CA: Stanford University Press.
Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
Didion, J. (2005). *The year of magical thinking*. New York: A.A. Knopf.
Ellis, C. (1986). *Fisher folk: Two communities on Chesapeake Bay*. Lexington: University Press of Kentucky.
Ellis, C. (1991). Sociological introspection and emotional experience. *Symbolic Interaction*, *14*(1), 23-50.
Ellis, C. (1993). "There are survivors": Telling a story of a sudden death. *The Sociological Quarterly*, *34*(4), 711-730.
Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Philadelphia: Temple University Press.
Ellis, C. (2002a). Shattered lives: Making sense of September 11th and its aftermath. *Journal of Contemporary Ethnography*, *31*(4), 375-410.
Ellis, C. (2002b). Being real: Moving inward toward social change. *Qualitative Studies in Education*, *15*(4), 399-406.
Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, *13*(1), 3-29.
Ellis, C. (2009). Telling tales on neighbors: Ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, *2*(1), 3-28.
Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overiew. *Forum: Qualitative Social Research, 12*(1), 2.
Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*(2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
Ellis, C., & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 429-449.
Ellis, C., & Laura, E. (2000). Qualitative methods. In E. Borgatta & R. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 2287-2296). New York: Macmillan.
Ellis, C., Kiesinger, C. E., & Tillmann-Healy, L. M. (1997). Interactive interviewing: Talking about emotional experience. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity and voice* (pp. 119-149). Thousand Oaks, CA: Sage.
Foster, E. (2006). *Communicating at the end of life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago: University of Chicago Press.
Freeman, M. (2004). Data are everywhere: Narrative criticism in the literature of experience. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 63-81). Thousand Oaks, CA: Sage.
Furman, R. (2004). Using poetry and narrative as qualitative data: Exploring a father's cancer through poetry. *Family, Systems & Health, 22*(2)*,* 162-170.

Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. New York: Anchor.
Marvasti, A. (2006). Being Middle Eastern American: Identity negotiation in the context of the war on terror. *Symbolic Interaction*, *28*(4), 525-547.
Miller, A. (2010). Grunge blotto. *TEXT* 14: 2 (October), at http://www.textjournal.com.au (accessed 1 June 2015)
Pace, S. (2012). Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. *TEXT Special Issue: Creativity: Cognitive, Social and Cultural Perspectives, 13*, 1-15.
Pelias, R., J. (2000). The critical life. *Communication Education*, *49*(3), 220-228.
Scott-Hoy, J. (2002). The visitor: Juggling life in the grip of the text. In A. P. Bochner & C. Ellis (Eds.), *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature and aesthetics* (pp. 274-294). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
Tillmann-Healy, L. M. (2001). *Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Αναστασιάδου, Ξ., Ζωβοΐλη, Α., Κουρκούλη, Ε., Σούκα-Σίμου, Α., Στάμου, Λ., & Τσαλίκη, Μ. (2016). Εστιατόριο «Η άλλη ταυτότητα»: Μια ανασκόπηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοεθνογραφική βιβλιογραφία. 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. 469-476). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Εστιατόριο «Η άλλη ταυτότητα»: Μια ανασκόπηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοεθνογραφική βιβλιογραφία*

Ξανθίππη Αναστασιάδου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας
xanthippi2004@yahoo.gr

Αγορίτσα Ζωβοΐλη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας
ritazov@yahoo.gr

Ειρήνη Κουρκούλη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας
irenekour@yahoo.gr

Αναστασία Σούκα-Σίμου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας
anastasiasouka@gmail.com

Λελούδα Στάμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας
lstamou@uom.edu.gr

Μαρία Τσαλίκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Παν. Μακεδονίας

Περίληψη
Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει ευρήματα από την αυτοεθνογραφική ερευνητική βιβλιογραφία στο θέμα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού της μουσικής και του εκπαιδευτικού γενικότερα, αποκαλύπτοντας τη δύναμη της αυτοεθνογραφίας ως διαδικασίας αναστοχασμού της βιωμένης εμπειρίας του γράφοντος, ο οποίος την επισκέπτεται ξανά και γράφει γι αυτή, ανακαλύπτοντας άδηλες πτυχές της. Επιπροσθέτως, η εργασία αυτή επιδιώκει να λειτουργήσει ως το θεωρητικό πλαίσιο της πρωτότυπης έρευνας που παρουσιάζεται στην επόμενη εργασία αλλά και προβληματίσει ως προς τη βαθύτερη σημασία των ευρημάτων για την ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού στον κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, αυτοεθνογραφία, ποιοτική έρευνα, αυτοαντίληψη, μουσική, εκπαιδευτικός

---

* Το παρόν άρθρο παρουσιάστηκε στο 7ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. στο πλαίσιο του Συμποσίου *Η αντίληψη του 'Εγώ' συναντά την τέχνη του λόγου: Ταυτότητα και αυτοεθνογραφία των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα.*

Anastasiadou, X., Zovoili, A., Kourkouli, E., Souka-Simou, A., Stamou, L. & Tsaliki, M. (2016). Restaurant "The other identity": A review of the autoethnographic literature on teacher identity. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 469-476). Thessaloniki: GSME.

Restaurant "The other identity": A review of the autoethnographic literature on teacher identity*

Xanthippi Anastasiadou
Postgraduate Student, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
xanthippi2004@yahoo.gr

Agoritsa Zovoili
Postgraduate Student, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
ritazov@yahoo.gr

Eirini Kourkouli
Postgraduate Student, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
irenekour@yahoo.gr

Anastasia Souka-Simou
Postgraduate Student, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
anastasiasouka@gmail.com

Lelouda Stamou
Associate Professor, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.edu.gr

Maria Tsaliki
Postgraduate Student, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia

Abstract
The paper aims at presenting findings of autoethnographic research on the issue of identity of music educators and educators in general. The search of such research literature on the subject reveals the power of autoethnography to discover hidden aspects and dimensions of the lived experience, through the writer's revisiting and reflecting upon it. The paper ultimately aims at setting the theoretical framework for the original research study on music educators' identity that follows.

Keywords: identity, autoethnography, qualitative research, self-perception, music, educator

* The paper has been presented at the 7th Conference of GSME as part of a Symposium entitled *The perception of 'self' meets the art of writing: Identity and autoethnography of music educators in Greece.*

Εισαγωγή

Η πρόσφατη αυτοεθνογραφική έρευνα έχει αποκαλύψει το δυναμικό των προσωπικών ιστοριών να χρησιμοποιηθούν ως μια στοχαστική διαδικασία για τους συγγραφείς, η οποία τους ωθεί να επανεξετάσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι συγγραφείς αποκαλύπτουν βαθύτερες ή περίπλοκες πτυχές αυτών των εμπειριών, οι οποίες δεν ήταν προφανείς και δεν μπορούσαν να αναδυθούν με τη χρήση συμβατικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Τα ζητήματα που εγείρονται μπορεί να έχουν μεγάλη αξία για τους αναγνώστες, καθώς εκφράζουν καθολικές ανησυχίες και γεφυρώνουν το ατομικό με το συλλογικό βίωμα.

Μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Δέκα δημοσιευμένα αυτοεθνογραφικά κείμενα (Bernard, 2005· Blair, 2013· Brogden, 2003· Chung, 2009· Dolloff, 2007· Gouzouasis, 2015· Lee, 2004· MacKenzie, 2010· Meyer, 2008· Watson, 2009), γραμμένα από πέντε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής και πέντε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, μελετήθηκαν και κατόπιν αναλύθηκαν ώστε να αναδυθούν κοινά μοτίβα και θέματα αναφορικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρεάζει τη διδακτική τους πράξη. Ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια θεματικής ανάλυσης όπως υποδεικνύονται από τους Braun & Clarke (2006). Αρχικά μελετήθηκαν συνολικά τα κείμενα, κατόπιν επιλέχθηκαν τα δεδομένα που σχετίζονταν με την προβληματική της έρευνας και στη συνέχεια αναζητήθηκαν τα θέματα που αναδύονται (Geertz, 1973). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των θεμάτων, ο τελικός καθορισμός και ονομασία τους και τελικά η παρουσίαση τους με αυτοεθνογραφικό τρόπο, μέσα από την θεατρική σκηνή που παρατίθεται στη συνέχεια.

Τα παρακάτω διαδραματίζονται στο εστιατόριο «Η Άλλη Ταυτότητα». Στα ορεκτικά, οι πελάτες ενημερώνονται για τα θέματα που αναδείχθηκαν μέσα από την έρευνα, στο κυρίως πιάτο διαβάζουν τα συστατικά (ευρήματα), χωρισμένα στις θεματικές που αναδύθηκαν από τη θεματική ανάλυση των αυτοεθνογραφικών κειμένων. Στο επιδόρπιο, περιλαμβάνονται σχόλια και προβληματισμοί της συγγραφικής ομάδας.

Ευρήματα της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης: Εστιατόριο *«Η Άλλη Ταυτότητα»*

Σερβιτόρος: Καλωσήρθατε στο εστιατόριο *«Η Άλλη Ταυτότητα».* Παρακαλώ περάστε… Καθίστε…

Πελάτης 1: Ευχαριστούμε.

Σερβιτόρος: Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι το μενού περιλαμβάνει ορεκτικό, κυρίως πιάτο και επιδόρπιο.

Ορεκτικά

Πελάτης 2: Θα μπορούσατε να μας πείτε τι περιλαμβάνει το ορεκτικό;

Σερβιτόρος: Μα φυσικά κυρία μου… Θα σας ανοίξουμε την όρεξη με την «ιδανική διδασκαλία». Μπορείτε όμως να πάρετε γεύσεις και από το «όραμα και φιλοδοξίες», τους «στόχους του εκπαιδευτικού», την «αμφισβήτηση της ακαδημαϊκής ταυτότητας» και τους «εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας». Τα «ποιος είμαι», «τι δάσκαλος επιθυμώ να γίνω» και «τι φοβάμαι ότι θα γίνω» είναι επίσης διαθέσιμα για τους πιο απαιτητικούς.

Πελάτης 3: Φαίνεται ότι γνωρίζετε καλά τη δουλειά σας.
Πελάτης 4: Πραγματικά ανοίξατε την όρεξή μου. Έχω μεγάλη περιέργεια για τα κυρίως πιάτα.

Κυρίως πιάτα

Σερβιτόρος: Τα κυρίως πιάτα χωρίζονται σε 4 κατηγορίες. Τα συστατικά γράφονται λεπτομερέστατα και είμαι στη διάθεσή σας να λύσω την οποιαδήποτε απορία σας γεννηθεί. Στην πρώτη κατηγορία έχουμε τις παλιές, σπιτικές, οικογενειακές συνταγές, όλα αυτά που κουβαλάμε από από τα μικρά παιδικά μας χρόνια.

Πελάτης 1: Με δελεάζουν αυτές οι παλιές σπιτικές συνταγές. Προτείνω να τις δοκιμάσουμε.

«Καθώς ξαναλέμε και ξαναζούμε τις ιστορίες μας, οι οικογενειακές μας ιστορίες συνεχίζουν να δονούνται στην πορεία, αγγίζοντας τις ιστορίες που ζούμε τώρα. […] *Ως Κινέζα, ήμουν η μόνη εμφανής μειονότητα στην τάξη μου. Δεν υπήρχαν πολλοί Κινέζοι στο σχολείο εκτός από τον αδερφό μου, την αδερφή μου κι εμένα. Ήθελα απεγνωσμένα να ενσωματωθώ και να είμαι όπως όλα τα άλλα παιδιά. Δε θυμάμαι ακριβώς πώς έγινε και κέρδισα αυτήν την «ιδιαίτερη» ταμπέλα, αλλά θυμάμαι το συναίσθημα που είχα την πρώτη φορά που με κατηγοριοποίησαν ότι έχω τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα και ότι είμαι μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες* […]. *Καθώς με μισή καρδιά συμπλήρωνα μεμονωμένες ασκήσεις* […] *αναρωτιόμουν τι πήγαινε στραβά με εμένα.* […] *Κάθε φορά που με έβγαζαν από την τάξη για ενισχυτική διδασκαλία ήθελα να φωνάξω «Δεν είμαι χαζή!». Αντ' αυτού δεν έλεγα τίποτα. Έμενα σιωπηλή. Αναρωτιόμουν αν και οι φίλοι μου στο σχολείο με θεωρούσαν χαζή επίσης, μιας και ήμουν η μόνη μαθήτρια που την έβγαζαν από την τάξη. Τη μέρα που συμπλήρωσα κάποια σταθμισμένα τεστ, η ενισχυτική διδασκαλία σταμάτησε απότομα.* […] *Θεραπεύτηκα από τη χαζομάρα; Παραδόξως, δεν θυμάμαι να αισθάνομαι εξυπνότερη».*

(Chung, 2009)

Πελάτης 3: *«Όντας ένας gay άντρας, είμαι πιο ευαίσθητος. Δε μπορώ να αποστασιοποιήσω τον εαυτό μου. Έχω υποστεί την παρενόχληση, κι αυτό επηρέασε τον ρόλο μου ως δάσκαλος».*

(Meyer, 2008)

Πελάτης 4: *«Σαν παιδί ήμουν κακό. Είχα να κάνω με τους γονείς μου και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.* […] *Στο δημοτικό ήμουν πάντα φοβισμένος από τους δασκάλους. Κανένα από τα άλλα παιδιά δεν φαινόταν να είναι φοβισμένο από τους δασκάλους. Αλλά εγώ ήμουν. Δεν το συνειδητοποιούσα τότε αλλά αντιμετωπιζόμουν διαφορετικά. Όταν ήμουν -δεν θυμάμαι την ηλικία- νωρίς στο δημοτικό, δεν μπορούσα να κάνω μια πρόσθεση. Και θυμάμαι τη δασκάλα να θυμώνει τόσο πολύ μαζί μου και δεν μπορούσα να κάνω την πρόσθεση. Με πήγε κάτω, στην τάξη με τους μικρότερους μαθητές. Και ρώτησε όλη την τάξη ποια ήταν η απάντηση στην πρόσθεση, κι εκείνοι φώναζαν την απάντηση δυνατά. Με πήγε κάτω, στην επόμενη τάξη. Έκανε ακριβώς το ίδιο. Με πήγε κάτω, στην επόμενη τάξη. Έκανε ακριβώς το ίδιο. Με πήγε πίσω στην τάξη. Με ρώτησε ποια ήταν η απάντηση και ακόμη δεν μπορούσα να την κάνω. Είχε κολλήσει στο μυαλό μου.* […] *Είναι αυτό που με έκανε να θέλω να γίνω δάσκαλος».*

(Watson, 2009)

Σερβιτόρος: Σας προκαλώ να γευθείτε και τη δεύτερη κατηγορία των πιάτων μας. Είναι πιάτα που δεν μπορεί κανείς να φτιάξει μόνος τους. Ο σεφ και οι μαθητευόμενοι, παρέα, έδωσαν τα αποτελέσματα που βλέπετε στον κατάλογο.

Πελάτης 2: *«Καθώς με αγκάλιασε για να πει αντίο, ο Έρικ μου έδωσε ένα πολύχρωμο μικρό βραχιόλι με χάντρες. «Το έκανα για σένα!». Συγκινήθηκα τόσο πολύ. Ήταν μήνες πριν, όταν με ρώτησε για τα αγαπημένα μου χρώματα. Μετά από όλο αυτόν τον καιρό, θυμήθηκε. Ήταν προσεκτικός. Άκουγε. Αναρωτιέμαι τι άλλο θα μπορούσε να θυμηθεί από τα μαθήματα πιάνου μας. Αναρωτιέμαι αν στα επόμενα χρόνια θα θυμάται πως έπαιξε το Alouette από την αρχή ως το τέλος στην τελική συναυλία μας. Αναρωτιέμαι αν αυτό θα έχει καθόλου σημασία για τον ίδιο. Ή αν θα θυμάται τις ιστορίες και τις συνομιλίες που μοιραστήκαμε όλη τη χρονιά που ήμασταν μαζί. Αναρωτιέμαι ποιες αναμνήσεις και εμπειρίες θα παραμείνουν ουσιαστικές για εκείνον. Αναρωτιέμαι τι μπορεί να παραμείνει στη μνήμη του».*

(Gouzouasis, 2015)

Πελάτης 3: *«Τα μαθήματα πιάνου ήταν το αποκορύφωμα της εβδομάδας μου. Τα μαθήματα κόστιζαν δέκα δολάρια για μισή ώρα, ποσό αρκετά ακριβό για εκείνες τις ημέρες. Το Σάββατο ήταν αφιερωμένο στα μαθήματα καθώς ο κύριος Πάρκερ έμενε αρκετά μακριά. Τα μαθήματα πιάνου ήταν το αποκορύφωμα της εβδομάδας μου. Μπήκα σε έναν άλλο κόσμο. Ήσυχα, μπαίνω στο σπίτι του κυρίου Πάρκερ. Είμαι πέντε λεπτά νωρίτερα. Μελετά τη Μπαλάντα σε σολ ελάσσονα με σθένος. Σιγά-σιγά, εισπνέω τον Σοπέν. Έχω να έρθω εδώ δώδεκα ολόκληρα χρόνια. Ήταν ο καθηγητής μου στο πιάνο από τότε που ήμουν οκτώ χρονών. Στέκομαι στην πόρτα, τον κοιτάζω που παίζει στο Steinway, ένα μεγάλο πιάνο που μετέφερε από τη Γερμανία. Θυμάμαι την πρώτη φορά που έπαιξα σε αυτό. Ένας εκπληκτικός ήχος. Παρατηρώ τις κινήσεις του. Σηκώνει τα χέρια του με χάρη και κλείνει τα μάτια. Ξαφνικά, σταματά. Με μια γρήγορη κίνηση, σκουπίζει τον ιδρώτα από το μέτωπό του. Είναι μουσικός και δάσκαλος. Είναι η έμπνευσή μου».*

(Lee, 2004)

Πελάτης 1: *«Το να ακούς μουσική κάθε μέρα σημαίνει να απαλλάσσεσαι από το χάος της ζωής. Δεν υπάρχει τίποτα πιο πολύτιμο από το να παρακολουθείς έναν μουσικό να παίζει. Η μουσική είναι τόσο μεγάλο δώρο».*

(Lee, 2004)

Σερβιτόρος: Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα gourmet πιάτα φτιαγμένα με υψηλά γευσιγνωστικά κριτήρια αλλά πρέπει να σας προειδοποιήσω ότι κάποιες τιμές είναι απαγορευτικές. Είναι ό,τι ποθεί κανείς περισσότερο κι ό,τι κανείς φοβάται περισσότερο.

Πελάτης 2: *«Είχα κάνει μεγάλη υπόθεση κάποια υποθετική «μεγάλη στιγμή» στην οποία θα μετατρεπόμουν στην «πραγματική δασκάλα» που είχα εξιδανικεύσει. Αυτό που έχω μάθει από τότε είναι ότι αυτή η γυαλισμένη «δασκαλοσύνη» δεν είναι κάτι που παραχωρείται σε ένα πρόσωπο μετά την ολοκλήρωση ενός οροσήμου στη διδασκαλία.*

Είναι κάτι που διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μετά από πολλά χρόνια στοχαστικής πρακτικής».

(Blair, 2013)

Πελάτης 4: «*Αγαπώ τα παιδιά. Η διδασκαλία ανακατεύτηκε με την προσωπικότητά μου. Ώστε να τους κάνω να μάθουν κάτι. Να αγγίξουν την επιτυχία».*

(Meyer, 2008)

Πελάτης 2 *«… ενώ η τάξη συμμετείχε αρκετά καλά, ήταν μια νεαρή κοπέλα στην πρώτη σειρά η οποία με αμφισβήτησε. «Πιστεύει ότι διασκεδάζουμε;», είπε στη συμμαθήτριά της, ψιθυριστά. Η ομολογουμένως μη ρεαλιστική εικόνα του εαυτού μου ως δασκάλα μουσικής, που θα μπορούσε να δημιουργήσει μια χαρούμενη τάξη που θα ενθουσίαζε τη μονάδα και το σύνολο, ανατράπηκε αμέσως και άρχισα να αισθάνομαι ένοχη που ήμουν σε λάθος επάγγελμα. Ένιωθα ότι ένας άλλος δάσκαλος μουσικής, κι όχι εγώ, θα ήταν σε θέση να δημιουργήσει την απόλαυση που αυτό το κορίτσι έθετε τώρα υπό αμφισβήτηση».*

(Dolloff, 2007)

Πελάτης 1: «*Δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι δεν ήμουν η μόνη στην τάξη, ότι μαζί μου στεκόταν η ιδεολογία και η προσδοκία έτοιμες να με τραβήξουν στην «σωστή» κατεύθυνση. Με όλη την επιθυμία του κόσμου να γίνω ένας παράγοντας αλλαγής, ήμουν απροετοίμαστη να αντιμετωπίσω αυτό που πραγματικά σημαίνει* [να είσαι παιδαγωγός]*...».*

(MacKenzie, 2010)

Σερβιτόρος: Επιτρέψτε μου επίσης να σας προσκαλέσω στην εμπειρία της τελευταίας στον κατάλογο κατηγορίας πιάτων μας. Εδώ έχουμε τη fusion κουζίνα, όπου οι διαφορετικές και φαινομενικά ασύμβατες γεύσεις προσπαθούν να συνυπάρξουν στο ίδιο πιάτο.

Πελάτης 3: *«Το να είσαι μουσικός και δάσκαλος για μένα δεν συμβιβάζονται. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ένα τελείως διαφορετικό πολιτισμό...».*

Πελάτης 4: *«Δεν ήμουν έτοιμος να εγκαταλείψω την καριέρα μου ως εκτελεστής… (Κι όμως) είναι υπέροχο να λες ότι είσαι τόσο εκπαιδευτικός μουσικής όσο και επαγγελματίας μουσικός. Οι ταυτότητες είναι συμβατές… Είμαι μουσικός και δάσκαλος μουσικής. Οι δύο ταυτότητες εναρμονίζονται».*

Πελάτης 1: *«Ήξερα από αυτούς τους μουσικούς και από τη δική μου εμπειρία, ότι υπήρχε μια συνεχής ανάγκη για αναγνώριση. Υπήρχε η άποψη ότι το να γίνει κανείς δάσκαλος μουσικής στην τάξη θα μείωνε το κύρος του ως μουσικού. Μοιραστήκαμε τους φόβους μας για την απώλεια της ταυτότητας του μουσικού».*

(Lee, 2004)

Πελάτης 2: *«Περιμένετε ένα λεπτό. Ξέρω ποια είμαι… Είμαι μια μουσικός. Τραγουδάω τζαζ μουσική και εβραϊκή μουσική με την μπάντα μου… Είμαι*

εκπαιδευτικός μουσικής... Είμαι η πρόεδρος του Τμήματος Μουσικής Εκπαίδευσης στο Boston Conservatory… Είμαι μια ερευνήτρια, μελετώ τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μουσικής… Είμαι μια γυναίκα, μια αδελφή, μια φίλη, μια kickboxer, μια παίκτρια του γκολφ, οπαδός των RedSox, ιδιοκτήτρια σπιτιού, και τόσα άλλα. Νιώθω άβολα όταν θέτω περιορισμούς σχετικά με το ποια είμαι, για ποιους λόγους είμαι γνωστή ή για το πώς παρουσιάζω τον εαυτό μου».

(Bernard, 2005)

Πελάτης 3: *«Χάρτινα πατρόν της Τζάκι. Κραγιόν στην Μαίρυλιν και τη Λίζ. Ο Άντυ θέλει να γίνει ο νέος Τζον. Ξεθωριασμένες γυναίκες με βαριά μάτια. Χείλη από νέον. Δεν υπάρχει παράθυρο στην ψυχή. Μόνο λιθογραφικές σκιές του εαυτού».*

(Brogden, 2003)

Πελάτης 4: Νομίζω ότι χορτάσαμε. Τόσες γεύσεις, τόσα πιάτα, τόσες εμπειρίες. Θα θέλαμε πολύ να ακούσουμε τι επιδόρπιο μας επιφυλάσσει το μενού.

Επιδόρπια

Σερβιτόρος: Στην παρασκευή του επιδορπίου χρησιμοποιούνται διαφορετικά υλικά, άλλα ωμά κι άλλα ψημένα με ποικίλους τρόπους. Υπάρχουν υλικά που σχεδόν καίγονται για να δώσουν αυτήν την απαλή δροσερή καραμελένια gourmet γεύση. Στο επιδόρπιο κάθε υλικό είναι αναντικατάστατο, για να δημιουργηθεί η ιδιαιτερότητα που διακρίνει ένα επιδόρπιο.

Πελάτης 1: Όλοι μαζί, ό,τι και να είναι ο καθένας μας, ζάχαρη, βανίλια ή κακάο, βουτάμε οικειοθελώς ή όχι στο καζάνι που λέγεται εκπαιδευτικό σύστημα.

Πελάτης 2: Κουβαλάμε την ιδιαίτερη σύστασή μας, τη χαρακτηριστική γεύση, μυρωδιά και τα θρεπτικά μας στοιχεία. Όμως δεν χρειαζόμαστε όλοι το ίδιο ανακάτεμα.

Πελάτης 3: Για να βγει το επιδόρπιο ενδιαφέρον και να μη γίνουμε ένας άνοστος πουρές, χρειάζεται να βγούμε από το καζάνι διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας, όντας όμως μαγειρεμένοι και όχι ωμοί. Έτσι θα δημιουργήσουμε ένα gourmet ισορροπημένο πιάτο, αναδεικνύοντας ο καθένας τον χαρακτήρα του, τις ιδιαιτερότητές του, κι έχοντας πάντα κατά νου να μην σκεπάσουμε τις άλλες γεύσεις...

Πελάτης 4: ...αλλά να τις βοηθάμε να αναδειχθούν εξίσου, ώστε όσοι γευτούν αυτό το πιάτο να ευχαριστιούνται, να χαίρονται και να ζητούν κι άλλο.

Πελάτης 1: Για να το καταφέρουμε όμως αυτό, αφού εμείς παίρνουμε την απόφαση για το πόσο θα μαγειρευτούμε και πώς, τι θα φυλάξουμε και τι θα αναδείξουμε...

Πελάτης 2: ... οφείλουμε να γνωρίζουμε τι είμαστε και τι θέλουμε να πετύχουμε.

Πελάτης 3: Και όλα αυτά σε αρμονία και ισορροπία με τους υπόλοιπους στο καζάνι μας.

Πελάτης 4: Και αν κάτι ξέρουμε ή μαθαίνουμε στην πορεία, ας το μοιραζόμαστε. Όλοι μαζί, σε αρμονία, μπορούμε να δημιουργήσουμε το ιδανικό πιάτο.

Σερβιτόρος: Αγαπητοί μου, μετά από όλα αυτά, είστε έτοιμοι να παραγγείλετε;

Συζήτηση

Η μελέτη των δέκα προσωπικών ιστοριών ανέδειξε βασικά θέματα που επηρεάζουν την ταυτότητα του δασκάλου. Τα παιδικά και μαθητικά βιώματα, η συναισθηματική φύση της σχέσης δασκάλου-μαθητή από όποια πλευρά κι αν βιώθηκε, το προσωπικό όραμα για τη διδασκαλία και η σύγκρουσή του με την πραγματικότητα, οι πολλαπλοί ρόλοι ή ταυτότητες που αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του ο εκπαιδευτικός, όλα αυτά ζυμώνουν εκείνο που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι. Μέσα από τις δέκα βαθειά προσωπικές ιστορίες, φαίνεται ότι αυτό που οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν είναι από τη μια η προσωπική τους «φιλοσοφία» και από την άλλη οι στιγμές που τους σημάδεψαν βαθύτερα στην πορεία της ζωής τους. Κάποιοι έχουν ανάγκη την εξομολόγηση, αποζητώντας σαν λύτρωση να μοιραστούν αυτές τις στιγμές μαζί μας. Ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται ξανά και ξανά για το ποιός είναι και γιατί, παίρνει το ρίσκο να διαπιστώσει, να στοχαστεί, να αναστοχαστεί και να εκτεθεί, βγαίνοντας συχνά έξω από τις νόρμες. Τέτοια είναι τα κείμενα που αναλύθηκαν. Κάθε δάσκαλος και μια διαφορετική πορεία, μία άλλη προσωπικότητα, ένας άλλος κόσμος. Ποια κοινή συνισταμένη θα ορίσει τον ιδανικό δάσκαλο άραγε; Ο δάσκαλος είναι στιγμές, πρόσωπα, λόγια, γεγονότα, συναισθήματα, σκέψεις. Μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στο «είμαι», στο «θέλω να είμαι» και στο «φοβάμαι» χωρίς οδηγίες προς «ναυτιλομένους». Ευτυχώς...

Βιβλιογραφία

Bernard, R. (2005). Making Music, Making Selves: A Call for Reframing Music Teacher Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *4*(2), 2-36.

Blair, D. V. (2013). Chelsea's journey of becoming a teacher: A narrative of then and now. *Research Studies in Music Education*, *35*(1), 39-50.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Brogden, L. M. (2010). Identities (academic + private) = subjectivities (desire): Re: collecting art·i/f/acts. *Qualitative Inquiry*, *16*(5), 368-377.

Chung, S. (2009). A reflective turn: Towards composing a curriculum of lives. *Curriculum: Issues and Innovations*, 123-138.

Dolloff, L. (2007). All the things we are: Balancing our multiple identities in music teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *6*(2), 1-21.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays* (Vol. 5019). Basic books.

Gouzouasis, P., & Ryu, J. Y. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, *17*(4), 397-420.

Lee, K. V. (2004). *Riffs of change: Musicians becoming music educators.* Doctoral Dissertation, University of British Columbia.

MacKenzie, S. K. (2010). Poetic Imag(ination): Finding Praxis Through Haiku. *LEARNing Landscapes*, *4*(1), 273-290.

Meyer, E. (2008). "Who We Are" Exploring Teacher Identities Through Found Poetries. *LEARNing Landscapes,* 2(1).

Watson, C. (2009). 'Teachers are meant to be orthodox': Narrative and counter narrative in the discursive construction of 'identity' in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *22*(4), 469-483.

Στάμου, Λ., & Θεοδωρίδης, Ν. (2016). Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωής για βρέφη και νήπια. 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. 477-492). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια

Λήδα Στάμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
lstamou@uom.edu.gr

Νίκος Θεοδωρίδης
Μέλος Ε.Ε.Π.
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, Α.Π.Θ.
ntheodoridis@nured.auth.gr

Περίληψη
Ερευνητικά ευρήματα των τελευταίων δεκαετιών υπογραμμίζουν τη σημασία του άτυπου οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος και της πρώιμης μουσικής εκπαίδευσης για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει πρωτότυπη έρευνα που εκπονήθηκε με 94 γονείς τα παιδιά των οποίων, ηλικίας 9 μηνών ως 6 ετών, παρακολουθούσαν προγράμματα μουσικής αγωγής σε δύο φορείς μη τυπικής μουσικής μάθησης στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Μουσικής Εμπειρίας Παιδιού (ΕΜΕΠ). Τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγράφησαν τα βασικά χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε τέτοια προγράμματα και εντόπισαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι η ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημασία των πρώιμων μουσικών εμπειριών στα μεσαία και ανώτερα στρώματα του πληθυσμού αλλά και η αναγκαιότητα για μια κοινωνική πολιτική που θα κάνει ποιοτικά προγράμματα μουσικής ανάπτυξης και μάθησης προσβάσιμα σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: γονική συμμετοχή, οικογένεια, μουσικό περιβάλλον, βρεφική, προσχολική ηλικία.

Stamou, L., & Theodoridis, N. (2016). Child, family, and music:
Investigating the characteristics of families who enroll their children in early childhood music programs. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 477-492). Thessaloniki: GSME.

Child, family, and music: Investigating the characteristics of families who enroll their children in early childhood music programs

Lelouda Stamou
Associate Professor
Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.gr

Nikos Theodoridis
Music Education Special Teaching Fellow
School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
ntheodoridis@nured.auth.gr

Abstract
Research findings of the last few decades underline the importance of the home music environment and early childhood music education for the child's musical development. The present paper aims at presenting the original research study which was conducted with 94 parents, the children of whom, ages 9 months – 6 years old, were attending early childhood music programs in the city of Thessaloniki in Greece. Data was collected through the Child's Music Experience Questionnaire (CMEQ). Research findings describe the basic characteristics of families who enroll their children in early childhood music programs and indicated interesting correlations between several factors. A basic conclusion of this study is the parental awareness of the importance of early childhood music experiences at certain socio-economic levels, and the need for a social policy which will provide access to such programs to all populations.

Keywords: parental involvement, home, music environment, early childhood

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των ερευνών που μελετούν την επίδραση της γονικής συμμετοχής. Αν και τα αποτελέσματα ποικίλλουν, η πλειοψηφία των ερευνών καταλήγει στη σημασία και στη θετική επίδραση της γονικής συμμετοχής και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γενικότερη ανάπτυξη. Η έγκαιρη εμπλοκή των γονέων αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζει τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ιδιαίτερα όταν αυτή ξεκινά από την προσχολική ηλικία (Englund et al., 2004). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, η στήριξη των παιδιών από τους γονείς, όπως άλλωστε και από δασκάλους και συνομηλίκους, επηρεάζει θετικά τη δημιουργία κινήτρων, την επιμονή των μαθητών, και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψής τους και της ικανότητας τους για εργασία (Sichivitsa, 2007· Sichivitsa, 2002· Jodl, Malanchuk & Eccles, 2001· Frome & Eccles, 1998· Davidson et al., 1995· Zdzinski, 1992· Howe & Sloboda, 1991). Η θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής σε όλο το φάσμα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών φαίνεται να ισχύει ανεξαρτήτως εθνικότητας (Jeynes, 2005· MacMillan, 2004· Jeynes, 2003· Creech & Hallam, 2003). Ωστόσο, λιγοστά είναι τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν πρακτικές για συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους γενικότερα, για αυτό και θεωρείται σημαντικό να εντοπιστούν τρόποι και πρακτικές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση αποτελεσματικά να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση των παιδιών τους (Stamou, 2006· Jeynes, 2003· Xu & Corno, 2003).

Η γονική συμμετοχή έχει επίσης βρεθεί να επιδρά θετικά στη μουσική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Zdzinski, 2013· Ilari et al., 2011· Creech & Hallam, 2009· Green et al., 2007· Στάμου, 2006· Fan, 2001· Stamou, 2001· Grolnick et al., 1997· Davidson et al, 1996· Zdzinski, 1996· Davidson et al., 1995·, Zdzinski, 1992). Η Custodero (2006) υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης του οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος των μικρών μαθητών από τον δάσκαλο της μουσικής, ενώ η Ilari (2005) θεωρεί αναγκαίο να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση του γονιού στο πλαίσιο των προσχολικών μουσικών προγραμμάτων.

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η γονική εμπλοκή είναι κομβικής σημασίας για την προσχολική μουσική αγωγή του παιδιού (Custodero, 2006· Ilari, 2005· Wu, 2005· Cardany, 2004· Berger & Cooper, 2003· Gordon, 2003· Mallett, 2000), ωστόσο υπάρχει συχνά το ερώτημα με ποιους τρόπους είναι δυνατό να παρακινήσει ο εκπαιδευτικός τους γονείς να εμπλακούν αποτελεσματικά. Σταθερά εμφανίζεται η θετική άποψη των γονέων για τα μη μουσικά οφέλη της μουσικής ενασχόλησης των παιδιών τους, π.χ. στους τομείς της νοημοσύνης, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, της αυτοεκτίμησης κ.λπ. (Custodero & Johnson-Green, 2008· Cardany, 2004· Berger & Cooper, 2003· Trollinger, 2003· Hodges, 2000· Levinowitz, 1999· Scott-Kassner, 1999· Tarnowski, 1999· Tarnowski & Barrett, 1997), οφέλη που συχνά αναφέρονται ως κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα προσχολικής μουσικής αγωγής.

Όπως σημειώνει η Στάμου (2013), οι προσπάθειες των αναπτυξιολόγων να εντοπίσουν το πώς τα νεογέννητα μαθαίνουν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και το τι κάνουν ενστικτωδώς οι γονείς προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή του νεογέννητου βρέφους και να επικοινωνήσουν μαζί του, έχουν οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε έρευνες σχετικές με το τι μπορεί να διακρίνει ένα βρέφος ως

προς τους ήχους της ομιλίας, των αντικειμένων, του τραγουδιού και των μουσικών οργάνων. Ωστόσο, παρότι η έρευνα των μουσικών συμπεριφορών των μικρών παιδιών αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, λιγότερες είναι οι έρευνες που ρωτούν τους γονείς για τις μουσικές συμπεριφορές των παιδιών τους ή για μουσικές-κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που οι ίδιοι ή οι δάσκαλοί τους στον παιδικό σταθμό έχουν με τα παιδιά τους (Διονυσίου, 2014· Johnson-Green, 2012· Custodero & Johnson-Green, 2008· Thomas, 2008· Στάμου, 2009· Trehub, 2001· Valerio et al., 1998). Σύμφωνα με τα ευρήματα η μουσική χρησιμοποιείται από τους γονείς για να καλλιεργήσουν τον συναισθηματικό δεσμό με τα παιδιά τους, να επικοινωνήσουν και να διαπραγματευθούν δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας. Οι έρευνες (Mehr, 2014· Youm, 2013· Zdzinski, 2013· Ilari et al., 2011· Bergeson & Trehub, 1999) βρίσκουν γενικά υψηλές συχνότητες μουσικής δραστηριότητας των γονιών στο σπίτι με τα παιδιά τους με τη μορφή τραγουδιού, μουσικής ακρόασης και χορού/κίνησης καθημερινά, δραστηριότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως πρωτογενείς δραστηριότητες ή οικογενειακές μουσικές πρακτικές. Οι ερευνητές (Ilari et al., 2011) διαπίστωσαν ότι το 90% των μητέρων τραγουδούσαν στα παιδιά τους όταν αυτά ήταν μικρά. Επιπλέον, το 50% των μητέρων του δείγματος ανέφεραν ότι άλλα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού τραγουδούσαν επίσης σε αυτά. Κάποιοι ερευνητές (Mehr, 2014· Valerio et al., 2009· Trehub, 2001· Bergeson & Trehub, 1999) χαρακτηρίζουν τη μουσική αυτή αλληλεπίδραση γονιού-παιδιού ως φυσική, και άλλοι (Griffith & Valerio, 2008· Berger & Cooper, 2003· Custodero & Johnson-Green, 2008, 2003· Custodero, Britto & Brooks-Grun, 2003· Gratier, 1999· Robb, 1999) ως μια αλληλεπίδραση εγγενή και σύμφυτη με τη σχέση γονιού-παιδιού. Όπως προκύπτει από τις έρευνες, η μουσική δραστηριότητα στο σπίτι δεν φαίνεται να σχετίζεται με το οικογενειακό εισόδημα ή τη συμμετοχή σε μαθήματα μουσικής (Mehr, 2014· deVries, 2009· Custodero & Johnson-Green, 2003). Σε μελέτη (Custodero, Britto & Brooks-Gunn, 2003) του οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος σε πάνω από 2000 οικογένειες, βρέθηκε ότι η ηλικία του παιδιού, το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης του γονιού, επηρεάζουν τις μουσικές αλληλεπιδράσεις γονιού-παιδιού. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα στην ίδια μελέτη ότι η δύσκολη συναισθηματική κατάσταση ενός γονιού μειώνει τη μουσική ενασχόληση με το παιδί του.

Όπως σημειώνει η Gingras (2009), παρά τη θεαματική αύξηση των προγραμμάτων προσχολικής μουσικής αγωγής τα τελευταία χρόνια, οι λόγοι για τους οποίους ένας γονιός εγγράφει το παιδί του σε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά. Στόχος της έρευνάς της ήταν να διερευνήσει τα κίνητρα των γονιών για να εγγράψουν το παιδί τους σε ένα πρόγραμμα προσχολικής μουσικής αγωγής και να συγκεντρώσει δημογραφικά στοιχεία που θα φώτιζαν το προφίλ του γονιού που ελκύεται και εγγράφει το παιδί του σε ένα τέτοιο μουσικό πρόγραμμα. Το δείγμα αποτέλεσαν 133 οικογένειες των οποίων τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα προσχολικής μουσικής αγωγής. Μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, οι γονείς έδωσαν πληροφορίες για τους ίδιους (απόσταση από τον χώρο υλοποίησης του προγράμματος, ηλικία, εισόδημα και επίπεδο εκπαίδευσης) και το παιδί τους (ηλικία, εθνικότητα) καθώς επίσης πληροφορίες σχετικά με τη μουσική διάδραση με το παιδί τους, καθώς και σχετικά με τους λόγους που έγραψαν το παιδί τους στο πρόγραμμα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν

γραμμένα στο πρόγραμμα ήταν πρωτότοκα ή δευτερότοκα, ενώ οι γονείς έτειναν να είναι 'μεγαλύτεροι' σε ηλικία και να έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και εισόδημα σε σχέση με το μέσο όρο των κατοίκων της περιοχής τους. Οι περισσότεροι από αυτούς είχαν ελάχιστη ή καμία σχέση με τη μουσική πριν εγγράψουν το παιδί τους στο πρόγραμμα. Κατά μέσο όρο οδηγούσαν 9,2 μίλια για να πάνε στο μάθημα και θα ήταν διατεθειμένοι να οδηγήσουν μέχρι και τη διπλάσια απόσταση. Οι περισσότεροι είχαν γράψει το παιδί τους στο πρόγραμμα κυρίως για να «περνάει καλά», ενώ ως δεύτερος λόγος έρχονταν η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Η επιθυμία τους να αναπτύξει το παιδί μουσικές ικανότητες φάνηκε να έρχεται πέμπτο στην κατάταξη.

Η θετική επίδραση της καθοδήγησης των γονιών από τον εκπαιδευτικό της μουσικής σχετικά με τον ρόλο τους στη μουσική σπουδή των παιδιών τους υπογραμμίζεται από αρκετούς ερευνητές (Creech & Hallam, 2009· Achilles, 1999). Όπως υποστηρίζει η Achilles (1999), επειδή η επιρροή των γονέων στα παιδιά τους είναι μεγαλύτερη και μεγαλύτερης διάρκειας από ό, τι εκείνη του εκπαιδευτικού μουσικής, οι γονείς πρέπει να επιδιώκουν την εμπλοκή τους στη μουσική σπουδή τους παιδιού τους χωρίς να διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Timmer (2009) στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης γονέων μεταναστών χαμηλού εισοδήματος μέσω ενός προγράμματος μουσικής για βρέφη και τους γονείς τους ώστε να μπορούν αυτοί στη συνέχεια να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των γονιών να λειτουργήσουν ως δάσκαλοι ή ακόμη και ερευνητές των παιδιών τους. Υπάρχουν επίσης ευρήματα (Nardo et al., 2006) που δείχνουν ότι, παρόλο που οι γονείς παρακολουθούν τα προγράμματα μουσικής με τα παιδιά τους και συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες στην καθημερινή ζωή, ωστόσο μερικοί γονείς αισθάνονται ντροπή ή έλλειψη εμπιστοσύνης για τον αν μπορούν να λειτουργήσουν μουσικά και να αλληλεπιδράσουν μουσικά με τα παιδιά τους. Σύμφωνα με την Nardo και τους συνεργάτες της (2006), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν τους γονείς στον ρόλο αυτό διδάσκοντάς τους συγκεκριμένες πρακτικές. Όπως συνάγεται, η αποτύπωση των χαρακτηριστικών των οικογενειών ή των κινήτρων τους να εγγράψουν το παιδί τους σε ένα πρόγραμμα προσχολικής μουσικής αγωγής είναι ζητήματα κομβικά προκειμένου να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλες τεχνικές και τρόπους να καθοδηγήσουν τους γονείς στην εμπλοκή τους στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να σκιαγραφήσει τα βασικά χαρακτηριστικά των οικογενειών ενός μεγάλου αστικού κέντρου στον ελλαδικό χώρο που αποφασίζουν να εγγράψουν τα παιδιά τους από ιδιαίτερα μικρή ηλικία σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και μικρά παιδιά. Στόχος ήταν επίσης να εντοπίσει πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών, του οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος και των μουσικών συμπεριφορών των παιδιών τους.

Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 94 γονείς/κηδεμόνες τα παιδιά των οποίων παρακολουθούσαν πρόγραμμα μουσικής αγωγής σε δύο φορείς μη τυπικής μουσικής

μάθησης για την προσχολική ηλικία στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Η ηλικία των παιδιών τους κυμαίνονταν από 9 μηνών ως 6 ετών, και παρακολουθούσαν τα εν λόγω προγράμματα μουσικής αγωγής για μια περίοδο που κυμαίνονταν από 6 μήνες ως 4 χρόνια. Ογδόντα ένα (81) από τα παιδιά αυτά παρακολουθούσαν το *Πρόγραμμα Μουσικής Ανάπτυξης Βρεφών και Νηπίων* του *Baby Artist*, ένα πρόγραμμα για παιδιά από 4 μηνών ως 6 χρόνων, ενώ δεκατρία (13) παιδιά παρακολουθούσαν το πρόγραμμα *Φίλοι Μουσικόφιλοι ΙΙ* (Θεοδωρίδης, 2002), ένα πρόγραμμα για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Από το σύνολο του δείγματος τα 50 ήταν αγόρια και τα 44 κορίτσια. Ως προς τις ηλικίες των παιδιών τους, το δείγμα αποτελούνταν κατά 14,9% από γονείς παιδιών ηλικίας 9 μηνών έως 2 ετών, κατά 28,7 % από γονείς παιδιών 2,1-4 ετών, κατά 19,1% από γονείς παιδιών ηλικίας 4,1-5 ετών, ενώ το υπόλοιπο 37,2% ήταν γονείς παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Οι γονείς των παιδιών που ήταν μικρότερα των 4 ετών συμμετείχαν ολοκληρωτικά και ενεργά στα μαθήματα των παιδιών, ενώ οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών του δείγματος δεν παρευρίσκονταν εντός της αίθουσας την ώρα των μαθημάτων παρά μόνον ορισμένες φορές, και κατόπιν υπόδειξης των δασκάλων και για συγκεκριμένο κάθε φορά λόγο.

Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Μουσικής Εμπειρίας Παιδιού,* το οποίο δόθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων παιδιών προς συμπλήρωση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη και μέσω αυτού συγκεντρώθηκαν δημογραφικά στοιχεία για το παιδί και την οικογένεια, ενώ οι 17 υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στόχο είχαν να εκμαιεύσουν πληροφορίες για το άτυπο μουσικό περιβάλλον στο σπίτι, καθώς και για το μουσικό υπόβαθρο και τα μουσικά εκπαιδευτικά πλαίσια του παιδιού. Στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου ζητήθηκε επίσης από τους γονείς να κατατάξουν με βάση την αντίληψή τους τη μουσικότητα του παιδιού τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Πριν την έναρξη συλλογής στοιχείων, το *Ερωτηματολόγιο Μουσικής Εμπειρίας Παιδιού* (ΕΜΕΠ) ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του σε ένα δείγμα 32 ατόμων επιδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία (r = 0,94).

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα που εκτίθενται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προέκυψαν από περιγραφική ανάλυση και από αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων παραγόντων. Το δείγμα είχε περίπου ισομερή κατανομή μεταξύ των πρώτων τριών ταξικών κατηγοριών επαγγέλματος όσον αφορά στο επάγγελμα της μητέρας, με ποσοστά 35,1%, 23,4%, 26,6% στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη κατηγορία αντίστοιχα. Η κατανομή αυτή ήταν διαφορετική όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα, με ποσοστά 11,8%, 11,8% και 64,5% για την πρώτη, δεύτερη και τρίτη κατηγορία αντίστοιχα. Η πρώτη κατηγορία αφορά στα επιστημονικά, ελεύθερα επαγγέλματα και ανώτατα διοικητικά στελέχη (γιατροί, δικηγόροι, πανεπιστημιακοί καθηγητές, μηχανικοί), η δεύτερη κατηγορία στους εκπαιδευτικούς και η τρίτη κατηγορία στα μεσαία διοικητικά στελέχη, τεχνολόγους, βοηθούς επιστημονικών επαγγελμάτων κ.λπ. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι οικογένειες που τείνουν να εγγράφουν τα παιδιά τους από μικρή ηλικία σε προγράμματα μουσικής αγωγής ανήκουν ως προς την ταξική κατηγορία του επαγγέλματός τους στις τρεις ανώτερες κατηγορίες.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας η ενασχόληση της μητέρας ή του πατέρα με τη μουσική είναι πολύ χαμηλή. Λίγες μητέρες τραγουδούν γενικά (27,7%), το 22,3% των μητέρων παίζει κάποιο μουσικό όργανο, ενώ ελάχιστες σε αριθμό είναι αυτές που διδάσκουν/διευθύνουν/ συνθέτουν μουσική ή ασχολούνται με τη μουσική και κίνηση (χορό), με τα ποσοστά να αφορούν στο 3,2% και 2,1% του δείγματος αντίστοιχα. Τα ποσοστά ενασχόλησης με τη μουσική είναι αντίστοιχα χαμηλά και για τους πατέρες, καθώς παίζουν μουσική στο σπίτι σε ποσοστό 18,1%, τραγουδούν σε ποσοστό 13,8%, ακούνε μουσική λίγο περισσότερο (27,7%) και διδάσκουν/διευθύνουν/συνθέτουν σε ποσοστό 4,3%. Ενδιαφέρον δημιουργεί το εύρημα ότι η μουσική ενασχόληση άλλων παιδιών στην οικογένεια, στις περιπτώσεις που τα παιδιά του δείγματος έχουν αδέρφια, βρίσκεται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, καθώς κυμαίνεται από 1,1% ως 3,2% για τις αντίστοιχες κατηγορίες μουσικής ενασχόλησης. Παρά τη μικρή γενικά ενασχόληση των γονιών με τη μουσική στο σπίτι, αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι η συντριπτική πλειοψηφία (92,6%) των ερωτώμενων γονέων τραγουδούσε στο παιδί όταν αυτό ήταν βρέφος και μάλιστα καθημερινά (σε ποσοστό 80,5%). Από αυτούς τους γονείς που τραγουδούσαν στο παιδί τους (92,6%), το 69,5% τραγουδούσε στο βρέφος ήδη από τη γέννησή του, ενώ το 14,6% και πριν τη γέννηση κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα, μόνο το 2,2% των γονιών του δείγματος κατατάσσουν το παιδί τους σε υψηλό επίπεδο μουσικών δυνατοτήτων, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία κατατάσσει τα παιδιά τους στο 'υψηλό' ή 'μέτριο' επίπεδο μουσικών δυνατοτήτων με ποσοστά 49,5% και 44,1% αντίστοιχα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών του δείγματος (98,9%) δηλώνει ότι το παιδί ακούει μουσική στο σπίτι, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για μητέρες που ακούνε μουσική είναι 40,4% και για πατεράδες 27,7%. Αυτό σημαίνει ότι για το παιδί τους οι γονείς αυτοί συνειδητά και πέρα από τη δική τους διάθεση για ακρόαση παρέχουν τη δυνατότητα (εξοπλισμό, μουσικό υλικό, ερεθίσματα κ.λπ.) προκειμένου το παιδί τους στο σπίτι να ακούει μουσική, και μάλιστα καθημερινά για το 73,6% των περιπτώσεων. Στο ερώτημα αν η μουσική που ακούει το παιδί είναι δικής του επιλογής, οι αποκρίσεις μοιράζονται στο «ναι», «όχι», «και τα δύο», αν και ακόμη και στην περίπτωση του «ναι» (το παιδί επιλέγει μόνο του τη μουσική που ακούει), είναι προφανές ότι οι επιλογές που έχει το παιδί, ιδιαίτερα για τις ηλικίες κάτω των3 χρόνων, είναι μεταξύ αυτών που του διατίθενται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η μουσική που ακούει το παιδί στο σπίτι με δική του επιλογή, φαίνεται από τα ευρήματά μας να είναι κυρίως 'παιδικά τραγούδια'(52%), και κατά δεύτερο λόγο ξένη ποπ μουσική (11,7%) και κλασική μουσική (10,6%).

Από τις αναλύσεις συσχετίσεων προέκυψαν κάποιες στατιστικά σημαντικές σχέσεις αλλά και κάποιες τάσεις που παρότι δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα ή κινούνται οριακά προς αυτήν, ωστόσο παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Το μικρό μέγεθος του δείγματος και ο τρόπος που αυτό μοιράζονταν στις διάφορες τιμές μεταβλητών, δεν επέτρεψε να φανεί αν η απουσία στατιστικής σημαντικότητας σε αρκετές από τις συσχετίσεις αντανακλά την πραγματικότητα ή είναι απόρροια του μικρού μεγέθους του δείγματος και του κατακερματισμού του στις διάφορες τιμές μεταβλητών.

Ως προς τη σχέση μεταξύ του τωρινού οικογενειακού μουσικού περιβάλλοντος και άλλων παραγόντων, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το τραγούδι του πατέρα σχετίζεται σημαντικά με το φύλο του παιδιού και μάλιστα με το αγόρι [χ^2=5.787, df=1, p<.05], που σημαίνει ότι οι πατεράδες τείνουν σημαντικά να τραγουδούν στο σπίτι όταν το παιδί τους είναι αγόρι, σε αντίθεση με τη μητέρα το τραγούδι της οποίας στο σπίτι δεν φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο του παιδιού της.

Σημαντική προκύπτει επίσης η συσχέτιση ανάμεσα στο τραγούδι του πατέρα προς το παιδί του και στην ηλικία του παιδιού, όπου οι πατέρες φαίνεται να τραγουδούν σημαντικά περισσότερο προς το παιδί τους όταν αυτό είναι μεγαλύτερο των 2 χρόνων [χ^2=19.962, df= 3, p<.01], σε αντίθεση με τη βρεφική ηλικία κατά την οποία οι πατεράδες δεν τείνουν να τραγουδούν στα παιδιά τους. Για τη μητέρα δεν υπάρχει τέτοιος συσχετισμός, αντίθετα το τραγούδι της μητέρας φαίνεται να υφίσταται προς το παιδί της ισορροπημένα σε όλες τις ηλικίες.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν επίσης σημαντική συσχέτιση μεταξύ κάποιων κατηγοριών επαγγέλματος της μητέρας και του τραγουδιού προς το παιδί όταν αυτό ήταν βρέφος [χ^2=47.83, df= 10, p<.01]. Τα επαγγέλματα που σχετίζονται σημαντικά με το τραγούδι της μητέρας κατά τη βρεφική ηλικία του παιδιού της είναι αυτά που ανήκουν στις υψηλότερες ταξικές κατηγορίες 1, 2 και 3, δηλαδή στα α) επιστημονικά, ελεύθερα επαγγέλματα και ανώτατα διοικητικά στελέχη (γιατροί, δικηγόροι, καθηγητές πανεπιστημίου, μηχανικοί), β) εκπαιδευτικοί, και γ) μεσαία διοικητικά στελέχη, τεχνολόγοι, βοηθοί επιστημονικών επαγγελμάτων (δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, παραϊατρικά, νοσοκόμοι κ.λπ.). Το επάγγελμα του πατέρα σχετίζεται επίσης σημαντικά με το αν η μητέρα τραγουδάει στο παιδί της, με περισσότερες μητέρες να τραγουδούν στα μικρά παιδιά τους όταν το επάγγελμα του συζύγου είναι αυτά που ανήκουν στις τρεις υψηλότερες κατηγορίες όπως και πιο πάνω [χ^2=15.908, df= 6, p<.05].

Από τα ευρήματα προκύπτει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό χρονικό διάστημα που ένα παιδί παρακολουθεί ένα μουσικό πρόγραμμα κατά τη βρεφική ή/και προσχολική του ηλικία με το βαθμό ενασχόλησής του με τη μουσική στο σπίτι όσον αφορά στο να ασχολείται παιγνιωδώς με κάποιο από τα μουσικά όργανα (συμβατικά ή μη) που υπάρχουν στο σπίτι.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν επίσης κάποιοι συσχετισμοί, που παρότι δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα, δηλώνουν αξιοσημείωτες τάσεις. Ως προς την ακρόαση μουσικής από το παιδί στο σπίτι, φαίνεται ότι υπάρχει μια σχέση με την ηλικία του παιδιού, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, αυξάνεται και η τάση του να ακούει μουσική. Το αν η επιλογή αυτής της μουσικής είναι δική του ή όχι εμφανίζεται με μια σχετική ισορροπία κατανεμημένη σε όλες τις ηλικίες του παιδιού στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 0 και 6 χρόνων. Το φύλο του παιδιού φαίνεται να σχετίζεται με την επιλογή της ροκ μουσικής ως μουσικής προς ακρόαση από το ίδιο το παιδί, με τα αγόρια να τείνουν να την επιλέγουν περισσότερο. Η κλασική μουσική φαίνεται να είναι επιλογή προς ακρόαση ιδιαίτερα στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (6-12 μηνών) όπου όμως μπορεί να αντιληφθεί κανείς την επιλογή αυτή ως επιλογή του γονιού και όχι του παιδιού. Η ακρόαση παιδικών τραγουδιών ως επιλογής από τα παιδιά τείνει να εμφανίζεται ισορροπημένη μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων, ενώ η ακρόαση χορευτικής μουσικής τείνει να αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού.

Αξιοσημείωτες εμφανίζονται ως τάσεις οι συσχετίσεις μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα όταν αυτός είναι μουσικός, εκπαιδευτικός ή εκπαιδευτικός της μουσικής με τη μουσική ενασχόληση του πατέρα στο σπίτι. Επίσης, τα ευρήματα δηλώνουν ότι όταν ο πατέρας είναι εκπαιδευτικός της μουσικής, οι επιλογές μουσικής προς ακρόαση από το παιδί γίνονται κατά κύριο λόγο από τον ίδιο. Τα ευρήματα επίσης φανερώνουν μια σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα ως μουσικός και στη συχνότητα με την οποία ακούει το παιδί μουσική στο σπίτι αλλά και με την επιλογή της κλασικής ως μουσικής προς ακρόαση.

Το επάγγελμα του πατέρα δείχνει επίσης να τείνει να συσχετίζεται με τη μουσική ενασχόληση της μητέρας στο σπίτι. Η μητέρα τείνει να τραγουδά αλλά και να ακούει μουσική στο σπίτι όσο υψηλότερα στην ταξική κατηγορία είναι το επάγγελμα του συζύγου της. Ενδιαφέρουσα επίσης φαίνεται η σχέση που σχηματίζεται ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα όταν αυτός είναι εκπαιδευτικός και στην τάση του να τραγουδάει, αλλά και στην ακρόαση κλασικής μουσικής από το παιδί (ποσοστό 90%), μία σχέση που επίσης εμφανίζεται αξιοσημείωτη όταν το επάγγελμα του πατέρα ανήκει στην κατηγορία 1, των επιστημονικών κι ελευθέριων επαγγελμάτων (ποσοστό 70%).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι γονείς χωρίς ιδιαίτερη μουσική ενασχόληση οι ίδιοι, τραγουδούν στο παιδί τους ήδη από την πολύ μικρή του ηλικία πιθανόν να είναι ένδειξη ότι η ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημασία των πρώτων χρόνων της ζωής και της μουσικής για τη μουσική και εν γένει ανάπτυξη του παιδιού είναι ήδη μία πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό άλλωστε φαίνεται και από τους αυξανόμενους αριθμούς παιδιών που εγγράφονται σε προγράμματα μουσικής προπαιδείας, μουσικοκινητικής αγωγής και μουσικής ανάπτυξης βρεφών και νηπίων τα τελευταία χρόνια.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την ερευνητική βιβλιογραφία (Διονυσίου, 2014, Dionyssiou, 2009· Barrett, 2009· Custodero, 2008· Custodero & Johnson-Green, 2008· Custodero, 2006· Custodero & Johnson-Green, 2003· Custodero, Britto & Xin, 2002) σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη μουσικής αλληλεπίδρασης γονιού-παιδιού αφορά σε όλο το ηλικιακό φάσμα από τη γέννηση ως περίπου την ηλικία των 5 χρόνων, εξυπηρετώντας ανάγκες επικοινωνίας, συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και δραστηριοτήτων καθημερινής ρουτίνας.

Το γεγονός ότι στην ίδια οικογένεια ο βαθμός ενασχόλησης με τη μουσική από τα αδέρφια του παιδιού είναι εξαιρετικά χαμηλός (έως 3,2%) μπορεί να σημαίνει ωστόσο ότι η ευαισθητοποίηση αυτή δεν μετασχηματίζεται σε ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον της οικογένειας για συνέχιση της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού και έναρξη μουσικής σπουδής (π.χ., σε όργανο), αλλά παραμένει σε ένα πρώιμο επίπεδο. Συχνά άλλωστε οι γονείς δηλώνουν ότι ο λόγος που εγγράφουν το παιδί τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι περισσότερο για την κοινωνικοποίησή του και λιγότερο γιατί έχουν βλέψεις ως προς τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, εύρημα που συναντάται επίσης στη σχετική βιβλιογραφία (Gingras, 2009). Βέβαια μέσω σωστά οργανωμένων προγραμμάτων μουσικής προπαιδείας όπου ο γονιός εκπαιδεύεται και παρακολουθεί τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού του, η παρακίνηση ώστε τα παιδιά να συνεχίζουν τη μουσική ενασχόληση στη συνέχεια καλλιεργείται σταδιακά και αποδίδει (Zdzinski,

2013· Sichivitsa, 2007· Custodero, 2006· Ilari, 2005· Wu, 2005). Είναι όμως γεγονός ότι για αρκετά χρόνια, και ιδιαίτερα πριν βαθύνει η οικονομική κρίση στην ελληνική κοινωνία, η παρακολούθηση προγραμμάτων με το βρέφος ή το μικρό παιδί είχε σε κάποιους κοινωνικοοικονομικούς κύκλους γίνει σχεδόν «μόδα».

Η σύνθεση του δείγματος από επαγγελματικής άποψης (κάτι που βεβαίως δηλώνει στην ουσία και κοινωνικοοικονομική τάξη) αντανακλά άλλωστε τις τρεις πρώτες ταξικές κατηγορίες επαγγέλματος της μητέρας στο μεγαλύτερο ποσοστό (35,1%, 23,4% και 26,6% για την 1η, 2η, και 3η κατηγορία αντίστοιχα. Το επάγγελμα του πατέρα στο δείγμα μας επίσης μοιράζεται στο 88,2% στις τρεις πρώτες ταξικές κατηγορίες επαγγέλματος με το μεγαλύτερο ποσοστό όμως (64,5%) να συγκεντρώνεται στην 3η κατηγορία. Η σημαντική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ των τριών πρώτων ταξικών κατηγοριών επαγγέλματος της μητέρας και του πατέρα και του αν η μητέρα τραγουδούσε στο παιδί της όταν αυτό ήταν βρέφος πιθανόν να σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας που φυσικά είναι δυνατό να επηρεάζει τη μητέρα ως προς τον διαθέσιμο χρόνο της ή την ηρεμία που διαθέτει για να αφιερώνεται στο μικρό παιδί της τραγουδώντας του. Τα επαγγέλματα των συζύγων μπορεί επίσης να επηρεάζουν καθοριστικά τα μορφωτικά αγαθά που είναι σε θέση να προσφέρει η οικογένεια στο παιδί με αποτέλεσμα μεταξύ άλλων την εγγραφή του παιδιού σε τέτοια μουσικά προγράμματα. Τόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονιών όσο και η εμπλοκή τους σε τέτοια προγράμματα μπορεί να συνεπάγεται την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη σημασία του τραγουδιού του οικείου ενήλικα για τη μουσική και εν γένει ανάπτυξη του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αναπόφευκτα δημιουργείται η σκέψη της σύνδεσης της κοινωνικο-οικονομικής τάξης με τις 'εκπαιδευτικές επιλογές' και τα αγαθά που προσφέρονται στο παιδί ήδη από την αρχή της ζωής του. Αυτό είτε έχει σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που αντανακλά στις 'εκπαιδευτικές' επιλογές που κάνουν για τα παιδιά τους ήδη από την αρχή της ζωής τους, πιθανότατα όμως σχετίζεται άμεσα και με τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας να παρέχει στα παιδιά ένα 'αγαθό πολυτελείας', όπως θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κάποιος την παρακολούθηση ενός προγράμματος μουσικής ανάπτυξης βρεφών και νηπίων. Ο συσχετισμός αυτός υποστηρίζεται από αρκετά ερευνητικά ευρήματα των τελευταίων χρόνων (Gingras, 2009· Custodero et al., 2003) σύμφωνα με τα οποία το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα των γονιών φαίνεται να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μουσικές επιλογές που κάνουν για το παιδί τους αλλά και τη μουσική διάδραση μαζί του.

Το τραγούδι της μάνας κατά τη βρεφική ηλικία του παιδιού είναι επίσης ένα στοιχείο της κουλτούρας μας, κάτι που αντανακλάται με βαθύτητα, ωραιότητα και αδιανόητο μουσικό και στιχουργικό πλούτο στα νανουρίσματα, τα ταχταρίσματα και ένα υπέροχο σύνολο υλικού που απευθύνεται από τον ενήλικα προς το παιδί μέσα στην ελληνική μουσική μας παράδοση. Αντανάκλαση της γενικότερης ευαισθητοποίησης αυτής της κατηγορίας γονέων ως προς την επίδραση της μουσικής στα πρώτα χρόνια της ζωής αλλά και αντανάκλαση της επίδρασης της γονικής εκπαίδευσης που συντελείται στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων μουσικής προπαιδείας, πιθανότατα να είναι και το εύρημα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών του δείγματος (98,9%) δηλώνει ότι το παιδί ακούει μουσική στο σπίτι, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για μητέρες που ακούνε μουσική είναι 40,4% και για πατεράδες 27,7%. Αυτό σημαίνει ότι για το παιδί τους οι γονείς αυτοί συνειδητά και πέρα από τη

δική τους διάθεση για ακρόαση παρέχουν τη δυνατότητα (εξοπλισμό, μουσικό υλικό, ερεθίσματα κ.λπ.) προκειμένου το παιδί τους στο σπίτι να ακούει μουσική και μάλιστα καθημερινά για το 73,6% των περιπτώσεων. Στο ερώτημα αν η μουσική που ακούει το παιδί είναι δικής του επιλογής, οι αποκρίσεις μοιράζονται στο «ναι», «όχι», «και τα δύο», αν και ακόμη και στην περίπτωση του «ναι» (το παιδί επιλέγει μόνο του τη μουσική που ακούει), οι επιλογές που έχει το παιδί είναι συνήθως μεταξύ αυτών που του διατίθενται ιδιαίτερα για τις ηλικίες κάτω των 3 χρόνων. Παρότι η προσωπική ενασχόληση των γονιών με τη μουσική στο σπίτι είναι χαμηλού ή μέτριου βαθμού, ωστόσο προκύπτει ότι υπάρχει τόσο το τραγούδι προς το παιδί όταν αυτό είναι μικρό αλλά και η παροχή πολλών ερεθισμάτων για μουσική εκτέλεση, ακρόαση, κίνηση κ.λπ. για το μικρό παιδί στο σπίτι, κάτι που επίσης επιβεβαιώνει προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η μουσική δραστηριότητα στο σπίτι δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη γνώση μουσικής από τους γονείς (Mehr, 2014· deVries, 2009· Gingras, 2009· Custodero & Johnson-Green, 2003). Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί αν αυτή η μουσική διάδραση των γονιών με το παιδί ή η παροχή μουσικών ερεθισμάτων με κάποιον τρόπο εμφανίζεται και στις άλλες ταξικές κατηγορίες επαγγέλματος στον ελλαδικό χώρο που δεν αντανακλώνται στο δείγμα της παρούσας έρευνας, προκειμένου να ελεγχθούν προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα που χαρακτηρίζουν αυτή τη μουσική διάδραση γονιού-παιδιού ως φυσική και εγγενή, και ανεξάρτητη από το εκπαιδευτικό επίπεδο ή το εισόδημα των γονιών.

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά μας δεδομένα, μόνο το 2,2% των γονιών του δείγματός μας κατατάσσουν το παιδί τους σε «πολύ υψηλό» επίπεδο μουσικών δυνατοτήτων, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία κατατάσσει τα παιδιά τους στο «υψηλό» ή «μέτριο» επίπεδο μουσικών δυνατοτήτων με ποσοστά 49,5% και 44,1% αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη φυσιολογική καμπύλη κατανομής της μουσικής δεκτικότητας (ταλέντου) όπως υποστηρίζεται από τα επιστημονικά δεδομένα (Gordon, 2003) των τελευταίων δεκαετιών και σύμφωνα με την οποία μόνο το 2% του συνολικού πληθυσμού ανήκουν στην 'πολύ υψηλή' κατηγορία. Η εκπαίδευση που έχουν οι γονείς αυτοί μέσα στο πλαίσιο των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση του γονιού, στην ευαισθητοποίησή του και στη συμμετοχή του στη μουσική δράση εντός και εκτός μαθημάτων με το παιδί του, πιθανόν να είναι σε τέτοιο βαθμό αποτελεσματική ώστε να έχουν την οξυδέρκεια και τη γνώση να κρίνουν όντως τη μουσική δυνατότητα του παιδιού τους όπως προφανώς θα μπορούσε να την κρίνει ένας εξειδικευμένος δάσκαλος μουσικής για βρέφη και νήπια.

Το εύρημα ότι οι πατέρες τραγουδούν στο σπίτι όταν το παιδί τους είναι αγόρι και μάλιστα όταν αυτό είναι μεγαλύτερο από 2 χρονών, ενώ οι μητέρες τραγουδούν στα παιδιά τους ανεξάρτητα από το φύλο τους και σε όλες τις ηλικίες τους στον ίδιο περίπου βαθμό, πιθανόν φανερώνει ότι ακόμη και στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία εξακολουθούν να υπάρχουν κάποια στερεότυπα σχετικά με το φύλο που φαίνεται να επηρεάζουν τις συμπεριφορές των πατεράδων. Αυτό συνάδει με προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Custodero, Britto & Brooks-Gunn, 2003), σύμφωνα με τα οποία η ηλικία του παιδιού και το φύλο του επηρεάζουν τις μουσικές αλληλεπιδράσεις γονιού-παιδιού.

Η σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό χρονικό διάστημα που ένα παιδί παρακολουθεί ένα μουσικό πρόγραμμα κατά τη βρεφική ή/και

προσχολική του ηλικία και στο βαθμό παιγνιώδους ενασχόλησής του με συμβατικά ή μη μουσικά όργανα που υπάρχουν στο σπίτι, μπορεί να φανερώνει το ότι τα παιδιά που παρακολουθούν από νωρίς τέτοια προγράμματα έχουν σημαντικά και πλούσια μουσικά ερεθίσματα σε βαθμό που η ύπαρξη κάποιων μουσικών οργάνων στο σπίτι να μην είναι ικανή να προσελκύσει την ενασχόλησή τους με αυτά. Η ποιότητα των αντικειμένων βεβαίως που ένας γονιός θα χαρακτήριζε ως 'μουσικό όργανο' μπορεί να μην είναι αυτή που θα ήταν ικανή να κεντρίσει και να κρατήσει την προσοχή ενός παιδιού που μέσα στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων έρχεται σε επαφή και βιώνει καλής ποιότητας ηχοχρώματα από επαγγελματικού επιπέδου μουσικά όργανα. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση να υποθέσει κάποιος ότι η συμμετοχή του παιδιού σε τέτοια προγράμματα από πολύ μικρή ηλικία φέρνει έναν κορεσμό του παιδιού σχετικά με την περαιτέρω μουσική ενασχόληση, κάτι που όμως δεν εμφανίζεται ως εύρημα στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία.

Ενδιαφέρουσες εμφανίζονται οι τάσεις συσχετισμού μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα (όταν αυτός είναι μουσικός, εκπαιδευτικός ή εκπαιδευτικός της μουσικής) με τη μουσική ενασχόληση του πατέρα στο σπίτι αλλά και με τη μουσική ενασχόληση της μητέρας στο σπίτι. Επίσης, προκύπτει ότι η μητέρα τείνει να τραγουδά αλλά και να ακούει μουσική στο σπίτι όσο υψηλότερα στην ταξική κατηγορία είναι το επάγγελμα του συζύγου της. Τα παραπάνω ευρήματα τείνουν να επιβεβαιώνουν ευρήματα πολυάριθμων ερευνών για τη γενικότερη μορφωσιογόνα δύναμη των εκπαιδευτικών στην ελληνική κοινωνία αλλά και την απόλαυση μορφωτικών αγαθών σε μεγαλύτερη κλίμακα στα ανώτερα ταξικά στρώματα (Bourdieu & Passeron, 1993· Φραγκουδάκη, 1985· Μυλωνάς, 1980), εγείρουν όμως προβληματισμούς για την αναγκαιότητα να ευαισθητοποιήσουμε, να 'μορφώσουμε' όλους τους γονείς σχετικά με τη σημασία της μουσικής στα πρώτα χρόνια της ζωής, αλλά και για την αναγκαιότητα να προσφέρονται και να είναι προσβάσιμα σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες και τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αντίστοιχα ποιοτικά προγράμματα μουσικής ανάπτυξης και μάθησης από τη βρεφική ήδη ηλικία. Αυτό αφορά στην ανάγκη η επιστημονική γνώση σχετικά με την επίδραση της μουσικής στην εν γένει ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, να μπορέσει να φτάσει, να αγγίξει και να επηρεάσει την κοινωνική κι εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς, τα κέντρα φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης ως το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ωδεία και τις μουσικές σχολές.

Παρότι το δείγμα της έρευνας (N=94) είναι σχετικά μικρό και όχι τυχαίο, ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι υπολογίζεται να αποτελεί πάνω από το 10% του συνολικού πληθυσμού γονιών μέσα στην πόλη της Θεσσαλονίκης που εγγράφουν τα μικρά παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για την βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία. Μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό αυτού του ευρύτερου πληθυσμού. Με τις απαραίτητες επιφυλάξεις μπορούν επομένως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν εφαλτήριο για τη δημιουργία μιας θεωρίας για τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε τέτοια προγράμματα, προκειμένου να διενεργηθούν πολλαπλές έρευνας για τη δοκιμή της συγκεκριμένης θεωρίας. Περαιτέρω έρευνες σε κάθε περίπτωση είναι ωστόσο απαραίτητες για να διερευνηθεί περισσότερο το σχετικό ζήτημα, να φωτιστούν περισσότερες πλευρές του και βέβαια να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Achilles, E. (1999). Promoting family music literacy lessons from Head Start. *General Music Today, 12*(2), 4-10.

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), 115-134.

Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical Play: A Case Study of Preschool Children and Parents. *Journal of Research in Music Education, 51*(2), 151-165.

Bergeson, T. R., & Trehub, S. E. (1999). Mothers' singing to infants and preschool children. *Infant Behavior & Development, 22*(10), 51-64.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-CI. (1993). *Οι κληρονόμοι.* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Cardany, A. (2004). Music education for preschool children: Perspectives and experiences of parents. *Dissertation Abstracts International, 65*(11), 4141.

Custodero, L. A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education, 54*(1), 37-56.

Custodero, L. A., Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 553-572.

Custodero, L. A., Britto, P. R., & Xin, T. (2002). From Mozart to Motown, lullabies to love songs: A preliminary report on the Parents Use of Music with Infants Survey. *Zero-to-Three Bulletin, 25*(1), 41-46.

Custodero, L. A., & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education, 51*(2), 102-114.

Custodero, L., & Johnson-Green, E. A. (2008). Caregiving in counterpoint: reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Childhood Development and Care, 178*(1), 15-39.

Creech, A., & Hallam. S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, *27*(2), 94-106.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 127,* 40-44.

deVries, P. (2009). Music at home with the under fives: What is happening? *Early Child Development and Care*, *179*, 395-405.

Dionyssiou, Z. (2009) Encouraging musical communication between babies and parents: report of a case study from Corfu. In A. R. Addessi & S. Young (Eds.) *MERYC 2009, Proceedings of the 4th Conference of the European Network of music educators and reseachers of Young Children* (pp. 313-322). Bologna: Bologna University Press.

Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 723-730.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70,* 27-61.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13,* 1-22.

Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435-452.

Gingras, P. (2009). Who are they and why are they there? Family factors leading to Enrollment in an early childhood music program. Paper presented at *Early Childhood Music Special Research Interest Group of MENC: The National Association of Music Education Conference, Learning from Young Children.* Neward, DE: MENC.

Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children.* Chicago, IL: GIA Publications, Inc.

Howe, M. J. A., & Sloboda, J. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. *British Journal of Music Education, 8*, 39-52.

Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, *175*(7-8), 647-660.

Ilari, B., Moura, A., & Bourscheidt, L. (2011). Between interactions and commodities: Musical parenting of infants and toddlers in Brazil. *Music Education Research*, *13*(1), 51-67.

Jeynes, W. (2003). Education and Urban Society. A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society, 35*(2), 202-218.

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2001). *Child Development, 72*(4), 1247-1265.

Johnson-Green, E., & Custodero, L. A. (2002). The toddler top 40: Musical preferences of babies, toddlers, and their parents. *Zero to Three*, *23*(1), 47-48.

Levinowitz, L. M. (1999). The importance of music in early childhood. *Music Educators Journal*, *86*(1), 17-18.

Mallett, C. A. (2000). An examination of parent/caregiver attitudes toward music instruction, the nature of the home musical environment, and their relationship to the developmental music aptitude of preschool children. *Dissertation Abstracts International, 61*(04), 1335.

Mehr, S. (2014). Music in the home: New evidence for an intergenerational link. *Journal of Research in Music Education, 62*(1), 78-88.

Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). Looking back, Looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, *54*, 278-292.

Scott, L. K. (2004). Early childhood brain development and elementary music curricula: Are they in tune? *General Music Today*, *18*, 20-27.

Sichivitsa, V. (2002). Influences of parental support in music, prior choral experience, self-efficacy, formal and informal integration upon college-student persistence in music. *Journal of Integrative Psychology, 2.* Retrieved from https://scholar.google.gr/scholar?q=Sichivitsa%2C+V.+%282002&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5.

Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education, 29*(1), 55-68.

Stamou, L. (2001). The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent. *Colorado Music Educator, 49*(1), 24-31.

Stamou, L. (2006). A research investigation of the opinions and knowledge of pre-service and in-service music teachers on basic matters related to early childhood music education. In W. Sims & R. Tahir (Eds.), *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference* (pp. 11-63). ISME.

Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal*, *86*(1), 26-29.

Tarnowski, S. M., & Barrett, J. R. (1997). The beginnings of music for a lifetime: Survey of musical practices in Wisconsin preschools. *Update: Applications of Research in Music Education*, *15*(2), 3-7.

Trehub, S. E. (2001).Musical predispositions in infancy. In R. J. Zatorre & I. Peretz (Eds.), *The biological foundations of music: Annals of the New York Academy of Sciences, 903*, 1-6.

Trollinger, V. (2003). Relationships between pitch-matching accuracy, speech fundamental frequency, speech range, age, and gender in American English-speaking preschool children. *Journal of Research in Music Education, 51*, 78-94.

Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Gordon, E. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum*. Chicago: G.I.A. Publications.

Wu, Sung-Mei. (2005). A survey of Taiwanese parents' attitudes toward early childhood music education and their participation in music activities at home. *Dissertation Abstracts International, 66*(6), 2098.

Zdzinski, S. F. (1992). Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, *40*(2), 114-125.

Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education, 44*(1), 34-48.

Zdzinski, S. F. (2013). The underlying structure of parental involvement musical home environment. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *198*, 69-88.

Διονυσίου, Ζ. (2014). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 12*, 9-33.

Θεοδωρίδης, Ν. (2002). Φίλοι Μουσικόφιλοι στο σχολείο: Συμπεράσματα και προτάσεις από την εφαρμογή του διετούς προγράμματος μουσικής αγωγής στα σχολεία/νηπιαγωγεία. Στο *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μυλωνάς, Θ. (1980). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Αρμός.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Στάμου, Λ. (2006). Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Μουσική παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 35-43). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Στάμου, Λ. (2009). Μουσική μελέτη από 'κούνια': Η έρευνα της μουσικής συμπεριφοράς βρεφών και νηπίων. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 846-858). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Στάμου, Λ. (2013). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 174-208). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ταρσένη, Σ. (2016). Γαλλικά… στο πεντάγραμμο!. 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. 493-502). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Γαλλικά… στο πεντάγραμμο!

Σοφία Ταρσένη
Εκπαιδευτικός Μουσικής
5ο Γυμνάσιο Νεάπολης Θεσσαλονίκης
tarseni.so@gmail.com

Περίληψη
Στην εισήγηση περιγράφονται οι εμπειρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές συμμετέχοντας σε μια καλλιτεχνική ομάδα που ερευνά, μελετά, σχεδιάζει, προετοιμάζει και τελικά παρουσιάζει μια μουσικοθεατρική παράσταση με άξονα τη γαλλική γλώσσα. Όσον αφορά τη μουσική στόχος ήταν να εξοικειωθούν με την ανάγνωση και την εκτέλεση γραφικής παρτιτούρας, να καλλιεργήσουν δεξιότητες εκτέλεσης συνθέσεων με μουσικά όργανα, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και να εξασκηθούν στα όργανα αυτά. Επιπλέον, να καλλιεργήσουν τις φωνητικές τους δεξιότητες, και να αναπτύξουν μουσικές ιδέες μέσω των αυτοσχεδιασμών, των διασκευών και των ενορχηστρώσεων. Στην εισήγηση παρουσιάζονται οι μουσικοθεατρικές παραστάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε προηγούμενα σχολικά έτη στο 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης: «La Mom Piaf», παράσταση βασισμένη στη ζωή και το έργο της γαλλίδας τραγουδίστριας Edith Piaf, «Μελίνα, Μελινάκι», μουσικοθεατρική παράσταση με αφορμή τα 20 χρόνια από το θάνατο της Μελίνας Μερκούρη, «Τα παιδιά της χορωδίας» μια θεατρική απόδοση της ταινίας του Ch. Barratier.

Λέξεις κλειδιά: μουσικοθεατρικές παραστάσεις, δεξιότητες σε μουσική, γαλλικά, συνεργασία

Tarseni, S. (2016). French… in the pentagram! In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 493-502). Thessaloniki: GSME.

French... in the pentagram!

Sophia Tarseni
Music Educator
Secondary Education
tarseni.so@gmail.com

Abstract
This paper deals with the music and language development of students through the experiences gained by participating in an artistic group at the school, which is directly connected with the musical literacy of students. The aim of this study is to describe the experiences gained by students who participated in an artistic group which researches, designs, prepares and finally presents a musical show based on the French language. Specifically regarding music, the goal is for students to become familiar with reading and performing graphic score, to cultivate performing skills on compositions using musical instruments, both individually and in groups and practice in them. Moreover, to cultivate their vocal skills, and develop musical ideas through improvisation, beyond the arrangements and orchestrations. The purpose of this paper is to present the musical and theatrical performances that took place in previous school years and more particularly of the performances: "La Mom Piaf", "Melina Melinaki", and "The Chorus children".

Keywords: music-drama performance, music, French, cooperation skills

Εισαγωγή

Τα «Γαλλικά… στο πεντάγραμμο» αποτελούν μια έρευνα δράσης η οποία αναφέρεται σε μια άτυπη μορφή μάθησης: τη διδακτική ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική και τη γαλλική γλώσσα, μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής τους σε μια μουσικοθεατρική παράσταση, στα πλαίσια των Πολιτιστικών Προγραμμάτων που έλαβαν χώρα στο 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης κατά τα σχολικά έτη 2012-2015. Στα προγράμματα αυτά αξιοποιήθηκε το *εκπαιδευτικό δράμα* ως εργαλείο προσέγγισης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει αθέατες πλευρές του μαθητή, να συνεργαστεί μαζί του και να συνδημιουργήσει (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, όπως είναι τα γαλλικά και η μουσική. Όπως αναφέρει ο Neelands (1984) ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνδέσει την υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού από το παιχνίδι και συνδυάζοντάς την με τις θεατρικές τεχνικές να του δώσει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια βαθιά θεατρική εμπειρία. Το δράμα, χρησιμοποιούμενο ως μέσο διδασκαλίας, στοχεύει στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τα διδασκόμενα μαθήματα, ενώ παράλληλα αξιοποιείται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποσκοπώντας ταυτόχρονα και στην ψυχαγωγία.

Το είδος της μάθησης που χρησιμοποιείται είναι η βιωματική, συνεργατική και ενεργητική μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία παραπέμπει σε ένα «εξανθρωπιστικό» αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο κατά τον Freire σημαίνει να αναπτύξει ο άνθρωπος κριτική συνείδηση, ώστε να γίνει δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας (Γρόλλιος, 2005).

Η χρησιμότητα της επαφής των παιδιών με τις τέχνες είναι τεράστιας σημασίας. Η μουσική, το θέατρο, τα εικαστικά και οποιαδήποτε μορφή τέχνης εξάπτει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, πλουτίζει τη σκέψη, τον λόγο και την έκφρασή τους, τους βοηθάει να «ξεκλειδώσουν» το σώμα τους, αλλά και να εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο τα συναισθήματά τους. Η τέχνη είναι το «πάθος» και η ενασχόληση με την τέχνη λειτουργεί ως επένδυση για την εξέλιξη της ζωής τους, στοιχείο που θα έπρεπε άλλωστε να είναι και το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τέχνη φέρνει τα παιδιά σε καθημερινή επαφή με τον πολιτισμό. Μέσα από την επαφή τους μ' αυτήν αναπτύσσεται η πολιτισμική συνείδηση των παιδιών, καλλιεργείται το αισθητικό τους κριτήριο και τους προσφέρεται η χαρά της προσωπικής και συλλογικής δημιουργίας. Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της «ύλης» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Στόχος της είναι να φέρει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων και άλλες παρόμοιες μεθόδους (Δεδούλη, 2002). Η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση θεωρώντας ιδιαίτερα σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών που αποτελούν και αντικείμενο ελεύθερης συζήτησης μέσα στην τάξη.

Η κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα καθώς επίσης οι επικοινωνιακές και κοινωνικές ανάγκες στη σημερινή εποχή έχουν τροποποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως η διδασκαλία της μουσικής θα πρέπει να αλλάξει προσανατολισμό και στοχοθεσία. Η διδασκαλία θα πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών και να προωθεί τη μελέτη, την ανάλυση και την αξιολόγηση των επιμέρους αντικειμένων της μουσικής διδασκαλίας. Μια τέτοια θεώρηση είναι σύμφωνη με τις θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής και του Freire. Στόχος των μουσικοθεατρικών παραστάσεων είναι η επίτευξη της χειραφέτησης των μαθητών και της κοινωνικής μεταβολής (Χατζησαββίδης, 2002).

Όπως αναφέρθηκε από τους ερευνητές, ο μουσικός γραμματισμός είναι μια εξαιρετικά ευρεία και πολυδιάστατη έννοια η οποία συνδέεται με διάφορες μορφές τυπικής και άτυπης μουσικής διδασκαλίας. Στην περίπτωσή μας ο μουσικός γραμματισμός συνδέεται και επιτυγχάνεται με τη μουσική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν συμμετέχοντας σε μια καλλιτεχνική ομάδα που ερευνά, μελετά, σχεδιάζει, προετοιμάζει και τελικά παρουσιάζει μια μουσικοθεατρική παράσταση με άξονα τη γαλλική γλώσσα. Είναι γνωστό ότι η δημιουργία μουσικοθεατρικών παραστάσεων με αφορμή διάφορες σχολικές εκδηλώσεις και πολιτιστικά προγράμματα, προσφέρει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος. Όμως στη συγκεκριμένη περίσταση η πρόκληση ήταν διαφορετική, εφόσον επρόκειτο για τη δημιουργία μιας παράστασης με άξονα τη γαλλική και τη μουσική γλώσσα. Η μουσική ως διεθνής γλώσσα, μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο άτυπης μάθησης μιας ξένης γλώσσας. Μέσα από τη μουσική και το θέατρο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μιλήσουν, να εκφραστούν, να προφέρουν σωστά και τελικά να επικοινωνήσουν στα γαλλικά. Η μουσική, ως κώδικας επικοινωνίας, με τον ρυθμό, τη μελωδία, την έκφραση συνδυασμένη με τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιεί το θέατρο και με τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα μπορεί να συντελούν στο μουσικό γραμματισμό.

Τα οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους άτυπες μορφές μάθησης αναμένεται να είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εδραίωση και αναθεώρηση δεξιοτήτων και γνώσεων που σχετίζονται με τη μουσική, τα γαλλικά, το θέατρο, τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα, η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τη συνεργασία, τη συνυπευθυνότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνέπεια, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον αυτοσεβασμό, την αυτοεκτίμηση, την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων.

Στόχοι προγραμμάτων

Η διαδικασία του βαθμιαίου μετασχηματισμού των γενικών σκοπών στους παρακάτω συγκεκριμένους και εξειδικευμένους στόχους ήταν απαραίτητη για την οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αρχικά, η στοχοθεσία αυτή βασίστηκε στη γνωστική στοχοταξινομία του Bloom, σύμφωνα με την άποψη του οποίου ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τις έννοιες, μεθόδους, γενικεύσεις και αρχές που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας του (Ματσαγγούρας, 1998). Σύμφωνα, λοιπόν, με την ταξινόμηση του Bloom οι στόχοι διακρίνονται σε γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και παιδαγωγικούς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μουσική, γνωστικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι ήταν:

- να εξοικειωθούν με την ανάγνωση και την εκτέλεση γραφικής παρτιτούρας,
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες εκτέλεσης συνθέσεων με μουσικά όργανα, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο,
- να αναπτύξουν μουσικές ιδέες μέσω των αυτοσχεδιασμών, των διασκευών και των ενορχηστρώσεων και
- να καλλιεργήσουν τις φωνητικές τους δεξιότητες, μέσα από το ομαδικό ή σολιστικό τραγούδι.

Στους παιδαγωγικούς και συναισθηματικούς στόχους συμπεριλήφθησαν στάσεις, συναισθήματα των διδασκομένων και αξίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, όπως το να είναι κανείς δεκτικός και προσεκτικός απέναντι σε ένα φαινόμενο, σε ένα ερέθισμα, να αντιδρά κανείς με ενεργητικό και κατάλληλο τρόπο, να αποκτά αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, να λειτουργεί με κοινωνική ευθύνη ως μέλος της ομάδας στην οποία ανήκει, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα.

Παρουσίαση προγραμμάτων

Τα τελευταία τρία χρόνια, στο 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης, δόθηκε η ευκαιρία μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τη συνάδελφο-καθηγήτρια της γαλλικής γλώσσας. Στα πλαίσια των Πολιτιστικών Προγραμμάτων επιλέξαμε να προσεγγίσουμε διαθεματικά (Ματσαγγούρας, 2002) τρεις διαφορετικούς τίτλους με αποτέλεσμα τη δημιουργία των αντίστοιχων μουσικοθεατρικών παραστάσεων. Η πρώτη μας κοινή παράσταση ήταν τη σχολική χρονιά 2012-2013, ένα αφιέρωμα στη γαλλίδα τραγουδίστρια Edith Piaf, με αφορμή τα 50 χρόνια από το θάνατό της. Ονομάστηκε *«La Mom Piaf»*, από το παρατσούκλι της, και ήταν μια μουσικοθεατρική παράσταση βασισμένη στην προσωπική της ζωή και το καλλιτεχνικό της έργο.

Δημιουργήσαμε ομάδες εργασίας και αναθέσαμε στα παιδιά να βρουν πληροφορίες και τραγούδια της Piaf που τους άρεσαν. Στη συνέχεια συλλέξαμε τις πληροφορίες και η καθηγήτρια της γαλλικής γλώσσας βοήθησε τους μαθητές να συντάξουν ένα κείμενο που μοιραζόταν ανάμεσα στην αφήγηση και την αυτοβιογραφία σε ελληνική γλώσσα διανθισμένο όμως με διάφορες γαλλικές εκφράσεις. Στο θεατρικό στήσιμο είχαμε την πολύτιμη βοήθεια της ηθοποιού-σκηνοθέτη Φωτεινής Αθανασιάδου. Το κείμενο ήταν γραμμένο στα ελληνικά με κάποιες γαλλικές εκφράσεις τις οποίες και τα παιδιά που δε διδάσκονταν γαλλικά, είχαν μάθει και τις χρησιμοποιούσαν ακόμη και στα διαλείμματα των προβών, στις μεταξύ τους συζητήσεις. Τα τραγούδια ήταν όλα στα γαλλικά: μεγάλο εγχείρημα για μη γαλλόφωνους τραγουδιστές. Στην αρχή τους φαινόταν αδιανόητο και υπερβολικά δύσκολο να τραγουδήσουν στα γαλλικά, όμως με την επιμονή και τη δουλειά κατάφεραν στο τέλος να μάθουν τα τραγούδια απ' έξω και να τα σιγοτραγουδούν ακόμα και στους διαδρόμους του σχολείου. Ιδιαίτερη αναφορά θα έπρεπε να γίνει για την περίπτωση μιας μαθήτριας από την Αλβανία η οποία κυριολεκτικά ξεδίπλωσε το ταλέντο της και από ένα εσωστρεφές παιδί μεταμορφώθηκε σε μικρή καλλιτέχνη που μάγεψε με τις φωνητικές και υποκριτικές της ικανότητες τους συμμαθητές της και το κοινό. Η περίπτωση αυτή συνάδει με τους σκοπούς της διδασκαλίας της γλώσσας και της μουσικής, καθώς στόχος της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών θα πρέπει να είναι εκτός από την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και της μουσικής καλλιέργειας των μαθητών, η ταυτόχρονη έκφραση των συναισθημάτων τους σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της

δημιουργικότητάς τους, καθώς και την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους. Μέσα από τη μουσικοθεατρική παράσταση οι μαθητές φάνηκε ότι έχουν τη δυνατότητα να εξερευνούν, να δείχνουν, να αναλύουν, να μετατρέπουν και να αλλάζουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν (Boal, 1979). Η παράσταση παρουσιάστηκε στο κλειστό θέατρο του Δήμου Νεάπολης-Συκεών στα πλαίσια του Φεστιβάλ Παιδείας, στο θέατρο του σχολείου και στο Κολλέγιο Δελασάλ (ως Ελληνογαλλικό σχολείο).

Την επόμενη χρονιά, 2013-2014, αποφασίσαμε από κοινού να αφιερώσουμε το πρόγραμμά μας στην «Τελευταία Ελληνίδα Θεά» όπως την είχαν αποκαλέσει, με αφορμή τα 20 χρόνια από το θάνατό της. Η καλλιτεχνική, πολιτική και πολιτισμική προσφορά της εκρηκτικής Μελίνας Μερκούρη μας ενέπνευσε, ενώ συνδυάσαμε την παραμονή της στη Γαλλία με την εκτέλεση γαλλικών τραγουδιών που η ίδια είχε ερμηνεύσει. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία της μουσικο-θεατρικής παράστασης «Μελίνα, Μελινάκι» μιας μουσικής δραματοποίησης της ζωής και του έργου της. Παράλληλα μια ομάδα παιδιών δημιούργησε μια «σελίδα» σε κοινωνικό δίκτυο (Facebook) με την οποία ζητούσαν την υποστήριξη των χρηστών στο όραμα της Μελίνας για την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα. Η παράσταση παρουσιάστηκε στο Φεστιβάλ Παιδείας του Δήμου Νεάπολης-Συκεών, στη γιορτή πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσσαλονίκης, στο Γυμνάσιο του Κολλεγίου Δελασάλ και βέβαια στο σχολείο. Ακόμη η μουσική ομάδα προσκλήθηκε να συνδράμει και συμμετείχε με μεγάλη χαρά στην παρουσίαση της παράστασης του ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ του Δήμου Νεάπολης-Συκεών. Σ' αυτή την παράσταση είχαμε την τιμή να συμμετέχει ένας μαθητής της Β΄ γυμνασίου, που -λόγω μιας σοβαρής εγχείρησης στο παρελθόν- αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα και διαταραχές στην άρθρωσή του. Όμως η δύναμή του και η απαράμιλλη θέλησή του για ζωή έκανε και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας να τον βοηθούν όποτε το χρειαζόταν και να κάνουν απίστευτη ησυχία κάθε φορά που ήταν η σειρά του να μιλήσει. Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης καταδεικνύει την κοινωνική δεξιότητα που αποκτούν οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους άτυπες μορφές μάθησης, καθώς καθίστανται ικανοί να στέκονται αλληλέγγυοι και να υποστηρίζουν ένα άτομο της ηλικίας τους με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες.

Τέλος την περσινή χρονιά αποφασίσαμε να κάνουμε ένα ακόμη μεγαλύτερο εγχείρημα και να ανεβάσουμε σε θεατρική διασκευή τη γαλλική ταινία «Les choristes», «Τα παιδιά της χορωδίας» του Christophe Barratier σε μουσική του Bruno Coulais. Το έργο πραγματεύεται την αυστηρή και τιμωρητική διαπαιδαγώγηση που εφαρμόζει ένα ίδρυμα στο οποίο φιλοξενούνται παιδιά με παραβατική συμπεριφορά και πώς αυτή η συμπεριφορά βελτιώνεται με τη συμμετοχή των παιδιών σε μια χορωδία και την ενασχόλησή τους με τη μουσική υπό την καθοδήγηση ενός καθηγητή μουσικής που διορίζεται στο σχολείο-ίδρυμα. Η καινούργια «κατάκτηση» που καταφέραμε σε σχέση με τις προηγούμενες παραστάσεις ήταν η εκτέλεση δίφωνων τραγουδιών από τη χορωδία. Παράλληλα, μελετήθηκε και αναλύθηκε από την ομάδα η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα ενός αυστηρού και τιμωριτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, καθώς και η στάση και η ευθύνη των μαθητών σε κάθε περίπτωση. Η παράσταση παρουσιάστηκε, εκτός από το σχολείο, στις Ανοιχτές Εκδηλώσεις του Πολιτιστικού Φεστιβάλ του Κολλεγίου Δελασάλ και στις Θεατρικές Συναντήσεις στο Κλειστό Θέατρο του δήμου Συκεών.

Μεθοδολογία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Cohen & Manion (1994), περιέλαβε σε πρώτη φάση την αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση της αναγκαιότητας της καινοτομίας στα πλαίσια του καθιερωμένου σχολικού προγράμματος. Στη συνέχεια έγιναν διαδοχικές συζητήσεις με τη Σύμβουλο, τον Διευθυντή και τους συναδέλφους που θα εμπλέκονταν, για την αναγκαιότητα αυτής της διαφοροποίησης στη διδασκαλία καθώς επίσης και για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας στο μάθημα της μουσικής και των γαλλικών μέσω μιας άλλης προσέγγισης. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν το κατά ποιον τρόπο να μπορούν τα μαθήματα της μουσικής και των γαλλικών να γίνουν ελκυστικότερα προς τους μαθητές, ποιοι είναι οι παράγοντες που περιορίζουν τον εκπαιδευτικό της μουσικής και της γαλλικής γλώσσας στο πλαίσιο του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών του Γυμνασίου και τέλος για ποιο λόγο επιλέγεται η έρευνα δράσης ως προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας των παραπάνω μαθημάτων. Για το λόγο αυτό, αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα και αναζητήθηκαν ανάλογες μελέτες.

Ως αποτέλεσμα της βιβλιογραφικής έρευνας και των διαπιστώσεων των συζητήσεων, έγινε επιτακτικότερη η ανάγκη εφαρμογής μιας τέτοιας διδασκαλίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο που τέθηκε στους συναδέλφους και στους μαθητές, οι συνεντεύξεις που έγιναν στις ομάδες δράσης των μαθητών, το ημερολόγιο το οποίο και ενημερωνόταν εβδομαδιαία, οι βιντεοσκοπήσεις και οι φωτογραφήσεις που αποτύπωναν την πορεία και καταδείκνυαν την πρόοδο της έρευνας δράσης, η παρατήρηση, οι μελέτες περιπτώσεων όπως αυτή της μαθήτριας από άλλη χώρα και του μαθητή με τις κινητικές ιδιαιτερότητες, καθώς επίσης και κοινωνιομετρικές τεχνικές που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορα στάδια του προγράμματος μέσα από αντίστοιχα τεστ, στα οποία καταγράφηκαν οι διαφοροποιήσεις των στάσεων των μαθητών στην πορεία της υλοποίησης των προγραμμάτων. Στις δράσεις που επιλέχθηκαν υπήρξε συνέχεια ενώ κάθε φορά που ενημερωνόταν το ημερολόγιο (μετά από κάθε πρόβα) γινόταν αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της ομάδας (Cohen & Manion, 1994).

Προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές και να δημιουργήσουν μια «δεμένη» ομάδα χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας, ενεργοποίησης, αποσαφήνισης στόχων, μη-λεκτικής επικοινωνίας, ανάπτυξης εμπιστοσύνης, δυναμικής ομάδας, επικοινωνίας και άλλα παρόμοια (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στις παραπάνω δράσεις και βασίστηκε στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης, περιλάμβανε τα επιμέρους στάδια: προβληματισμός/επιλογή θέματος, προγραμματισμός δραστηριοτήτων, διεξαγωγή/εφαρμογή δραστηριοτήτων, αξιολόγηση ομαδική και ατομική (αυτοαξιολόγηση), παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη σχολική και τοπική κοινότητα μέσα από δραματοποιημένη μουσική παράσταση (Ματσαγγούρας, 2000). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν για τη δημιουργία των μουσικο-θεατρικών παραστάσεων ήταν η εισήγηση, η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, η συζήτηση, ο καταιγισμός ιδεών και οι ομάδες εργασίας, με στόχο την παρουσίαση της δραματοποιημένης μουσικοθεατρικής παράστασης (Ματσαγγούρας, 2000).

Επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από τις συναντήσεις των ομάδων (εκπαιδευτικών και μαθητών), τη συγκέντρωση προτάσεων,

τις παρατηρήσεις και τα ημερολόγια προκειμένου να εξετασθεί η απόδοση, η αποτελεσματικότητα, η επιτυχία, η ικανοποίηση, η χρηστικότητα και η συμπεριφορά των μαθητών (Τοράκη, 2006).

Το σχολείο και συγκεκριμένα το μάθημα της μουσικής, είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και κατάλληλες διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000), η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που παρέχει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν τη διαμόρφωση του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων. Επομένως, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Σε μια μουσικοθεατρική παράσταση τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και συν-δημιουργούν. Τέλος, μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό. Η βιωματική μάθηση προτείνει και εφαρμόζει ορισμένες εξειδικευμένες τεχνικές, όπως: παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων, βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια ρόλων, τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή), δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ευρήματα - Αποτελέσματα

Σε καθένα από τα παραπάνω προγράμματα που υλοποιήσαμε υπήρξε κοινός τόπος η ανάπτυξη και εδραίωση δεξιοτήτων και γνώσεων στα πλαίσια των μαθημάτων της μουσικής, των γαλλικών, της υποκριτικής, των νέων τεχνολογιών αλλά και στάσεων και συμπεριφορών συνεργασίας, υπευθυνότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών (Γκανά κ.ά., 1998). Οι μαθητές κατάφεραν να ερευνήσουν, να σχεδιάσουν, να συνεργαστούν, να αλληλοβοηθηθούν, να παίξουν χρησιμοποιώντας το σώμα τους αλλά και μουσικά όργανα, να τραγουδήσουν στα γαλλικά και στο τέλος να παρουσιάσουν μια μουσικοθεατρική παράσταση με το θέμα που είχαμε από κοινού επιλέξει να μελετήσουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Συμβολή στο πεδίο

Στόχος των άτυπων μορφών μάθησης και της βιωματικής μάθησης είναι η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση όχι μόνο σωματικής αλλά και συναισθηματικής-ψυχικής υγείας. Η βιωματική μάθηση απελευθερώνει τα παιδιά, προωθεί τη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό, την απόκτηση εμπειριών. Πρόκειται για παιδαγωγική πρακτική που αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση, κάνει την επικοινωνία αποτελεσματικότερη, βρίσκει τρόπους να μεταδίδονται οι επιθυμίες και οι ανάγκες και καθιστά τα παιδιά καλούς ακροατές και ανταποκριτές (Χρυσοστόμου & Νικολαΐδης, 2012). Μέσα από αυτή τη βιωματική δράση οι μαθητές αναμένεται να έχουν την εμπειρία της μουσικής ακρόασης, της μουσικής εκτέλεσης, της μουσικής δημιουργίας, της μουσικής απόδοσης γαλλικών στίχων μέσω των τραγουδιών. Οι

δραστηριότητες αυτές παρακινούν τους μαθητές στην κατανόηση βιωματικά της δραματολογικής λειτουργίας της μουσικής και την ανάπτυξη του αισθητικού τους κριτηρίου. Η δημιουργία μουσικοθεατρικών παραστάσεων στο σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία και δύναται να παίξει σημαντικό ρόλο τόσο στη μουσική καλλιέργεια των μαθητών, όσο και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Στο πλαίσιο της ενασχόλησης των μαθητών με τα παραπάνω θέματα επιτυγχάνεται ο μουσικός τους γραμματισμός μέσα από την βιωματική προσέγγιση των θεμάτων που ερευνούνται, χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό ως καταναγκαστικό μάθημα που ενέχει τη στείρα μελέτη και αποστήθιση πληροφοριών. Αυτό καθιστά την ενασχόληση των μαθητών με αντίστοιχες δραστηριότητες ένα σπουδαίο αλλά και διασκεδαστικό εργαλείο μάθησης, γνώσης, καλλιέργειας μουσικών, γλωσσικών, θεατρικών, τεχνολογικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Fontana, 1986).

Βιβλιογραφία

Boal, A. (1979*). Theatre of the Oppressed.* London: Pluto.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Fontana, D. (1994). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (Μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.

Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Portsmouth, NH: Heinemann.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για την εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γκανά, Γ., Θεοδωρίδης, Ν., Ζησοπούλου, Ε., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., & Χατχηκαμάρη, Π. (1998). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *6*, 145-159. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *30*, 89-108.

Τοράκη, Κ. (2006). *Ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης.* Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Επιστήμη της Πληροφορίας. Ανακτήθηκε από http://users.ionio.gr/~toraki/evalinfo_met/evalinfo_met0607_3.pdf.

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.* Αθήνα: Τόπος.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). *Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χρυσοστόμου, Α., & Νικολαΐδης, Ν. (2012). *Βιωματική μάθηση-θεατρικά παιχνίδια ως μέσο Προαγωγής Υγείας.* Ανακτήθηκε από http://dipe.ach.sch.gr/dipeach/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=63.

Τσερίκης, Π. (2016). Για μια μεταμόρφωση του μουσικού γραμματισμού: θεωρητικές προϋποθέσεις και εκπαιδευτική πολιτική. 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. 503-511). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Για μια μεταμόρφωση του μουσικού γραμματισμού: θεωρητικές προϋποθέσεις και εκπαιδευτική πολιτική

Πάνος Τσερίκης
Κοινωνιολόγος
panostserikis@gmail.com

Περίληψη
Μια διευρυμένη εννοιολόγηση του μουσικού γραμματισμού συσχετίζεται με τον καθυστερημένο εκμοντερνισμό και την κρίση της ελληνικής κοινωνίας. Πάνω στο σώμα του μουσικού γραμματισμού χαράχθηκαν τα σημάδια της προβληματικής ελληνικής νεωτερικότητας ενώ αυτός ο ίδιος έγινε σύμβολο πολιτιστικών μηνυμάτων, ένα από τα αντικείμενα της βίαιης διαμάχης που συντάραξε το νεοελληνικό κράτος από την εποχή του νεοελληνικού διαφωτισμού καθώς και όργανο σκοπιμοτήτων και πολιτικών μέσα στη διαπλοκή του αφηγήματος του έθνους με κείνο του πολιτισμού. Το παρόν άρθρο παρουσιάζοντας συνοπτικά το ευρύτατο πεδίο του δυτικού γραμματισμού διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει τη φυσιογνωμία του μουσικού γραμματισμού στην Ελλάδα, να περιγράψει τις συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές και ιδεολογικές συνθήκες που καθόρισαν τις χρήσεις, τις συνέπειες και τα προβλήματα, να ερμηνεύσει τις αιτίες τους, να επιχειρηματολογήσει για τη ζωτική ανάγκη μεταμόρφωσης του ίδιου και των παραγόντων του παρέχοντας τις θεωρητικές παραδοχές και τα προτάγματα πάνω στα οποία μπορεί να στηριχθεί μια κοινωνικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις κλειδιά: μουσικός γραμματισμός, μόρφωση-ημιμόρφωση, Ελληνική νεωτερικότητα, εκπαιδευτική πολιτική, φορμαλισμός

Tserikis, P. (2016). For a metamorphosis of musical literacy: theoretical assumptions and educational policy. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 503-511). Thessaloniki: GSME.

For a metamorphosis of musical literacy: theoretical assumptions and educational policy

Panos Tserikis
Sociologist
panostserikis@gmail.com

Abstract
In this paper an expanded conceptualization of musical literacy is related to belated modernity and crisis of Greek society. On the body of the musical literacy etched signs of problematic Greek modernity. It became a symbol of cultural messages, one of the objects of violent conflict that shook the Greek state since the Neohellenic Enlightenment and instrument of expediencies and policies in the interweaving of narrative of nation with that of culture. After outlining the physiognomy of musical literacy in Greece, and describing the specific socio-historical and ideological conditions which determined the uses, consequences and problems as well as the interpretation of their causes, this article argues for the vital need for transforming music education, elaborating on the theoretical assumptions and premises on which a socially oriented educational policy should be based.

Keywords: musical literacy, education- half education, Greek modernity, educational politics, formalism

Ludus litterarum, παιγνίδι των γραμμάτων, ήταν το όνομα που έδωσαν οι Λατίνοι σ' αυτό που οι Έλληνες είχαν ονομάσει Σχολή και το οποίο, παρόλο που είχε αφήσει μια πικρή ανάμνηση σε πολλές μεγάλες διάνοιες, έμελε να πάρει μια κεντρική θέση στην επανάσταση που έφερε μαζί του ο αιώνας του Διαφωτισμού. Τον ίδιο τον Διαφωτισμό ο Immanuel Kant τον είχε περιγράψει ως διαδικασία και απόρροια αυτής της διαδικασίας ήταν ένα γεγονός που ο Benedict Anderson (1997) χαρακτηρίζει ως «λεξικογραφική επανάσταση». Σε συνάφεια μ' αυτή αποκρυσταλλώθηκε η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα γράμματα και η ιδέα «μιας παιδείας θεωρούμενης σα δικαίωμα για όλα τα όντα χωρίς εξαίρεση και σαν καθήκον για το Κράτος» (Gal, 1970: 107). Βέβαια η θέσπιση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ήταν καθόλου απλή υπόθεση. Ένα κεντρικό πρόβλημά του ήταν η εξάρτηση τόσο του ίδιου όσο και του περιεχομένου του από εξωτερικές συνθήκες. Υπήρξαν δυσκολίες και δυστυχήματα αλλά τελικά μέσα από πολυκύμαντες μεταρρυθμίσεις επήλθε ένας πλουτισμός του μορφωτικού και ανθρώπινου περιεχομένου που κορυφώθηκε τον 19ο αιώνα (ό. π.).

Τούτα δεν ήταν παρά αποτελέσματα της κίνησης του διαφωτισμένου νου, του νου που καθοδηγείται από τον Λόγο. Με την ίδια κίνηση απέκτησε και η μουσική μια εντελώς διαφορετική σημασία και θέση. Εντάσσοντάς την στη διαδικασία που ονόμασε απομάγευση του κόσμου, ο Max Weber (1958) την προσέγγισε με έναν ιστορικό τρόπο για να καταλήξει πως η μέγιστη ορθολογικότητα επιτεύχθηκε στην δυτικοευρωπαϊκή μουσική. Βασικές και κρίσιμες στιγμές της διαδικασίας εξορθολογισμού ήταν η ανάπτυξη των οργάνων και της σημειογραφίας, γεγονός που έβρισκε συνακόλουθο με τα τεκταινόμενα και σε άλλες σφαίρες της κοινωνικής ζωής των οργανωμένων δυτικών κοινωνιών. Παρόλο που ανάλογες πρακτικές βρίσκονται διάσπαρτες στην ιστορία απανταχού της γης, πήραν εδώ την υψηλότερη μορφή τους ενώ αναπτύχθηκαν πολλές μουσικές πρακτικές που ανήκουν αποκλειστικά στη Δύση.

Μέσα στην ίδια διαδικασία διαμορφώθηκε η ιδέα πως οι αισθητικές δημιουργίες είναι μια αναπαράσταση της αλήθειας που απαιτούν έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και πρόσληψης και αποτελούν βασικό περιεχόμενο της μόρφωσης. Πλατιά στρώματα επεδίωξαν μια μόρφωση που μέχρι τότε ήταν προνόμιο της άρχουσας τάξης, μια μόρφωση που σήμαινε κριτική συνείδηση και ικανότητα διαφοροποίησης. Αναπτύχθηκαν δομές και μορφές μέσα από τις οποίες τα άτομα θα μορφώνονταν και θα αποκτούσαν μια στάθμη συνείδησης που θα οδηγούσε στην ελευθερία και στην αυτονομία της προσωπικής ζωής. Βασική αρχή μιας τέτοιας μόρφωσης υπήρξε μια έννοια της πνευματικότητας που δεν εξυπηρετεί άμεσα κάτι άλλο και που όσον αφορά στην τέχνη συμπυκνώθηκε στην φαινομενικά παράδοξη διατύπωση του Kant για την χωρίς σκοπό σκοπιμότητα.

Αυτά υπήρξαν τα κίνητρα και οι φιλοδοξίες που δημιούργησαν το σύγχρονο εκτεταμένο εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει και τις σχολές μουσικής με τη σύγχρονη σημασία τους. Η ακτινοβολία του Διαφωτισμού υπήρξε τόσο ισχυρή που τίποτε δεν έμεινε πια το ίδιο. Ακόμα και πρακτικές όπως αυτές της παραδοσιακής μουσικής μεταλλάχθηκαν σταδιακά αλλά βαθιά. Ο όρος *illiteracy* που από το 18ο αιώνα επεκτάθηκε για να δείχνει αυτούς που γενικά ήταν ανίκανοι να διαβάζουν και να γράφουν δεν άφησε απ' έξω ούτε τους τότε λαϊκούς μουσικούς. Εγκλωβισμένοι στους μοντέρνους συσχετισμούς εξουσίας αποδέχθηκαν σταδιακά να επιδιώξουν όλα αυτά που όλο και περισσότερο θεωρούνταν ως γενικές και απαραίτητες δεξιότητες και που η κατοχή τους εκφράστηκε με τον εφευρεθέντα από τον 19ο αιώνα όρο

literacy.[1] Η επέκτασή του θεωρήθηκε πως θα έφερνε την κοινωνική ανάταση. Όμως οι εξελίξεις ήταν διαφορετικές από τις αναμενόμενες, ο Διαφωτισμός υποχώρησε σε ιδεολογία, μια νέα κατάσταση βαρβαρότητας καθιερώθηκε καλυπτόμενη από τη φαντασμαγορική τεχνολογική εξάπλωση. Δεν υπάρχει χώρος εδώ για να περιγραφούν οι αιτίες αυτής της μεταστροφής, η πτώση στη λεγόμενη μεταμοντέρνα κατάσταση, κάτι που έτσι κι αλλιώς αποτελεί το θέμα ενός έντονου διαλόγου που ακόμα δεν έχει κλείσει οριστικά. Γνωρίζουμε ωστόσο τα αποτελέσματά της μεταστροφής αυτής.

Παρόμοια με την πορεία του κοινωνικού όλου ήταν και η πορεία της μουσικής τέχνης: καθώς ο Διαφωτισμός απελευθέρωνε τον κόσμο από τη μαγεία, με τον ίδιο τρόπο η μουσική διεκδίκησε την αυτονομία της και χρησιμοποίησε τον ορθολογισμό για να φτάσει σε μια κατάσταση πέρα απ' αυτόν. Δημιουργήθηκαν ανώτερες μορφές που χρησιμοποιώντας εξελιγμένες τεχνικές φανέρωσαν την ανελευθερία των υπαρχόντων σχέσεων της κοινωνίας, όμως η κίνηση αυτή ανακόπηκε. Η κυριαρχία της φύσης ως αποτέλεσμα της ισχύος που παρήγαγε η γνώση, επεκτάθηκε κατόπιν στους ανθρώπους και εντέλει στην τέχνη η οποία πιάστηκε στα δίχτυα της εκμετάλλευσης και η χωρίς σκοπό σκοπιμότητά της μπήκε στην υπηρεσία αλλότριων συμφερόντων και υπολογισμών.

Αλλά πριν συμβεί αυτό, τον αιώνα των φώτων, η αίγλη και η σαγήνη του διαφωτισμού δημιούργησαν ιστορικές ανακατατάξεις στα Βαλκάνια και σε όλες της κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ανατρέποντας την μέχρι τότε πολυπολιτισμική τάξη της. Η «λεξικογραφική επανάσταση» που περιέγραψε ο Anderson κατάφερε να αναπαραστήσει το ένδοξο Ελληνικό παρελθόν, εξέλιξη που προκάλεσε μια αλλαγή στη συνείδηση. Έτσι συνδέθηκε η μόρφωση των απογόνων των αρχαίων ελλήνων με την εθνική ανεξαρτησία (Anderson, 1997). Η ανάδειξη του γηγενούς παρελθόντος ανταποκρίνεται στο αίτημα για πολιτισμό ο οποίος συσχετίζεται με τη μόρφωση και αντιπαραβάλλεται με την απεχθή αμορφωσιά. Η de facto τοποθέτηση της έννοιας του πολιτισμού και η συσχέτισή του με το έθνος -μια ιδέα που αναδύθηκε με τον Ρομαντισμό του ύστερου 18ου αιώνα- δημιούργησαν ένα πεδίο πάνω στο οποίο συγκρούστηκαν με σφοδρότητα όλες οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της νεοελληνικής κοινωνίας και του νέου κράτους (Τσερίκης, 2014).

Εξετάζοντας κανείς με εμβρίθεια θα διαπιστώσει από όλες τις πλευρές μια χρησιμοθηρική αντίληψη του πολιτισμού και ένα σοβαρό έλλειμμα στην κατανόηση του περιεχομένου της μόρφωσης, τουλάχιστον όπως αυτή είχε εννοιολογηθεί ως ιδανικό του αστικού ουμανισμού. Είναι γεγονός πως έλειπαν οι προϋποθέσεις. Είναι γεγονός πως οι αλλαγές που στη Δύση χρειάστηκαν αιώνες για να πραγματοποιηθούν -όχι μόνο οι θεσμοί και οι δομές του πολιτισμού αλλά και αυτό που ο Elias (1997) ονομάζει «ειδοποιές καταστάσεις ψυχικής ανάγκης», η αλλαγή στο θυμικό και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ένα ενεργό συστατικό της νεωτερικότητας- έπρεπε στον Ελλαδικό χώρο να συμβούν σε μερικές δεκαετίες και όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Εξαιτίας αυτής της συμπύκνωσης αλλά και εξαιτίας της όχι ανεμπόδιστης διεκπεραίωσής του από κοινωνικές δυνάμεις που αντιδρούσαν, παρακολουθούμε έναν συνεχώς επιταχυνόμενο «εκπολιτισμό» που δεν μπορεί να «χωνευτεί» και

[1] Για τις περιπέτειες του μητρικού όρου *Literature*, βλ. Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society.* Oxford University Press.

καταναλώνεται εξωτερικά, φορμαλιστικά, διαδικασία που αποτυπώνεται σε όλες τις μορφές του.

Τέτοια είναι και η περίπτωση της μουσικής. Μια τεράστια επιχείρηση εξευρωπαϊσμού έλαβε χώρα αλλά κυριάρχησαν οι ιδεολογικές και οικονομικές σκοπιμότητες. Η αυτόνομη μουσική και η ιδιαίτερη σχέση της με τη συνείδηση όπως και η αισθητική κρίση ήταν εκείθεν των ορίων της σκέψης όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων. Απλά ήταν αδιανόητη κάθε προσπάθεια για απεμπλοκή της μουσικής από τα κοινωνικο-ιστορικά συμφραζόμενα. Δεν άργησε η διαπλοκή κάθε είδους μουσικής με τις εμπορικές σχέσεις και η υπαγωγή της στην οικονομία. Η διαφορά με τη δυτική περίπτωση είναι πως εδώ δεν μεσολάβησε η σύντομη περίοδος ανάτασης και ανάπτυξης της αυτόνομης τέχνης. Η νεοελληνική συνείδηση πέρασε από την ετερονομία του ελληνοχριστιανισμού σε κείνη της πολιτιστικής βιομηχανίας με ενδιάμεσο σταθμό τη μαρξιστικού τύπου προσπάθεια για μουσική τέχνη που κινητοποιεί πολιτικά τις μάζες (Τσερίκης, 2014).

Μέσα στις συγκεκριμένες ιστορικές και ιδεολογικές συνθήκες που προέκυψαν σαν αποτέλεσμα της συνάντησης ενός κατά βάση προφορικού πολιτισμού με τη νεωτερικότητα, διαμορφώθηκε ο μουσικός γραμματισμός στην Ελλάδα. Δεν ήταν οι ανάγκες του αντικειμένου -η αληθινή μουσική μόρφωση- αλλά οι συνθήκες αυτές που έδωσαν το ιδιαίτερο νόημά του και καθόρισαν τις πρακτικές του. Έγινε αντιληπτός ως ένα ουδέτερο εργαλείο γραφής και ανάγνωσης και τελικά κυρίως ανάγνωσης αφού η γραφή στη μουσική αποτελεί δύσκολο εγχείρημα που δεν μπορεί με κανένα τρόπο να συγκριθεί με κείνη του γλωσσικού γραμματισμού (Waller, 2010). Αυτή η στενόμυαλη εννοιολόγηση του τι σημαίνει να είναι κανείς μουσικά γραμματισμένος αναπαρήγαγε ένα κακέκτυπο της μουσικής μόρφωσης, ό,τι θα μπορούσαμε να ονομάσουμε μουσική ημιμόρφωση αν στηριζόμασταν στην έννοια της ημιμόρφωσης του Adorno ([1959]1990). Γενικεύθηκε η χρήση μιας κουτσουρεμένης τεχνολογίας που μπορεί να επέτρεπε να υποκριθεί κανείς παρασιτικά τη μεγάλη τέχνη αλλά δεν επέτρεπε με κανένα τρόπο να αντιληφθεί τι συμβαίνει πίσω από τις νότες. Τελικά η απώλεια ήταν διπλή: από τη μια ευθυγράμμιση με μια διεστραμμένη εκδοχή του δυτικού-γραπτού και από την άλλη αποξένωση από το τοπικό-προφορικό. Τα μεν Ωδεία οργανωμένα γύρω από μια φορμαλιστική αντίληψη και πρακτική για την εκπαίδευση επαγγελματιών σολίστ και συνθετών -στάδιο της οποίας ήταν και η παραγωγή δασκάλων μουσικής-, το δε δημόσιο σχολείο με ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε μια διάθεση αλόγιστου εκδυτικισμού με εθνικούς και θρησκευτικούς περιορισμούς και τυχάρπαστη μεθοδολογία. Σε συνδυασμό με ισόμορφες πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις επήλθε η ουσιαστική εξόντωση του εγχώριου προφορικού πολιτισμού, η παρεχόμενη από τα ωδεία υποτιθέμενη εξειδικευμένη εκπαίδευση αποδείχτηκε η πεμπτουσία της ημιμόρφωσης ενώ τα δημόσια σχολεία, επιφορτισμένα με τη γενική μουσική εκπαίδευση, γελοιοποιήσανε τη μουσική μετατρέποντας τη διαδικασία εκμάθησής της σε 'ώρα του παιδιού'. Εν τω μεταξύ, η έλλειψη κριτικής παραμένει εκκωφαντικά παρούσα σε όλες τις πλευρές του μουσικού φαινομένου, μια έλλειψη που υποκαθίσταται από κουτσομπολίστικες φλυαρίες και ρεπορτάζ στα παρασκήνια.

Έχοντας κανείς την εποπτεία της νεοελληνικής μουσικής σφαίρας εύκολα θα συμφωνούσε με τη ρήση του Schoenberg ότι «η ανάπτυξη καμιάς άλλης τέχνης δεν έχει εμποδιστεί από τους δασκάλους της τόσο όσο η τέχνη της μουσικής» (Schoenberg,

[1922]1992: 20). Όμως δεν πρόκειται για το μοναδικό εμπόδιο. Από την πλευρά της διοίκησης, σαν αποτέλεσμα της αποτυχίας εκσυγχρονισμού και της πολύχρονης ασθένειας και ανικανότητας του νεοελληνικού κράτους, άνθρωποι ημιμορφωμένοι, ουσιαστικά άσχετοι με τη μουσική έπαιρναν ασυνάρτητες και συχνά ιδιοτελείς αποφάσεις για την ιδιωτική και δημόσια μουσική εκπαίδευση και τη θέση της στο συνολικό σύστημα. Από την πλευρά των γονέων και του κοινού γενικότερα, η αναπαραγωγή των αποτελεσμάτων του σαθρού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τις επιδράσεις της μαζικής κουλτούρας δημιούργησαν ανθρωπολογικούς τύπους ανυποψίαστους για το βάθος των πραγμάτων και έτοιμους να δοξάσουν κάθε επιδεικτική φαντασμαγορία. Από την πλευρά των μαθητών οι συνεχώς διογκούμενες εξωπαιδαγωγικές επιδράσεις -που προερχόμενες από την πολιτιστική βιομηχανία ωθούν σε μια αισθητική υποδοχή με καταναλωτικούς όρους- σε συνδυασμό με τη μονομερή έμφαση σε μια χρησιμοθηρική θετικιστική παιδεία αφαιρούν κάθε διάθεση στοχασμού, κάθε δυνατότητα κριτικής προσέγγισης και διατύπωσης προταγμάτων.

Ωστόσο ενώ το κράτος και η διοίκηση είναι οι κύριοι υπεύθυνοι, οι δάσκαλοι είναι τα βασικά πρόσωπα και στη δική μας περίπτωση τα μοιραία πρόσωπα. Προερχόμενοι από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν διέκρινε μεταξύ γενικής μουσικής εκπαίδευσης, παραγωγής δασκάλων μουσικής και παραγωγής επαγγελματιών μουσικών συνέχισαν, καθηλωμένοι στα τρέχοντα στοιχεία της συνείδησης, να το αναπαράγουν επί δεκαετίες και έτσι η ανοργανωσιά, η ισοπέδωση και η ανικανότητα διάκρισης έγιναν καθεστώς.

Είναι αδιαμφισβήτητα τα μειωμένα, ασυνάρτητα και βλαβερά αποτελέσματα του νεοελληνικού μουσικού γραμματισμού που παραδειγμάτισε λανθασμένους τρόπους σκέψης και συμπεριφορών και υποβάθμισε σε μια ψευδή συνείδηση. Αν στο δυτικό παράδειγμα η εφαρμογή του εργαλειακού ορθολογισμού παράγει φαντασμαγορικά αποτελέσματα που παραπλανούν, στο αντίστοιχο ελληνικό η έλλειψη τεχνικών αποτελεσμάτων υποκαθίσταται από φανφάρες και η κενότητα δεν γίνεται αντιληπτή χάρη στη γενική πτώση του γλωσσικού και αισθητικού αισθητηρίου που δεν επιτρέπει στα άτομα να υποψιαστούν τι πραγματικά συμβαίνει ενώ ταυτόχρονα τα καθησυχάζει σε μια κούφια περηφάνια για τα οικεία πολιτιστικά κατορθώματα. Τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στο κράτος επικρατεί ένας συστηματικός φορμαλισμός και κάθε ουσιαστικότητα παραμένει αποσπασματική και τυχαία.

Η ύπαρξη των ίδιων γενικών συνθηκών αναπαράγει τον φορμαλισμό ως βασικό νεοελληνικό πρόβλημα[2] σε κάθε σημείο της μουσικής σφαίρας: στην εκπαίδευση, στην καλλιτεχνική και την κοινωνική παραγωγή, την αναπαραγωγή, τη διακίνηση και την κατανάλωση. Η τυπική διεκπεραίωση επικαλύπτει σαν πάχνη όχι μόνο τα σαθρά αποτελέσματα αυτής της κατάστασης αλλά και τα όποια θετικά μεμονωμένων προσπαθειών που χάνονται μέσα στη γενική συνάφεια αν δεν καταστρέφονται από τα παρασιτικά συμφέροντα που φυτρώνουν πάνω στο σώμα του κράτους, της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος.

---

[2] Για τον υπερβολικό φορμαλισμό πού επικρατεί σε πολλούς τομείς της ελληνικής ζωής σαν ένα από τα αποτελέσματα της υπανάπτυξης της χώρας στο πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, σαν εκδήλωση της σοβαρής αποδιάρθρωσης ανάμεσα στους εισαγόμενους και τους ντόπιους θεσμούς αλλά και σαν πολιτικο-ιδεολογικό όπλο για ταξική κυριαρχία, βλ. Μουζέλης (1978).

Χωρίς την άρση αυτής της θεμελιώδους συνθήκης κάθε λόγος (για τη φιλοσοφική κατεύθυνση της μουσικής παιδαγωγικής, για αναλυτικά προγράμματα, επανεκπαίδευση των δασκάλων, χρήση νέων τεχνολογιών, αξιολόγηση του έργου κ.λπ.) ακόμα κι αν ενσωματωθεί σε προτιθέμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, όχι μόνο θα είναι ανίκανος να μετασχηματίσει την προβληματική πραγματικότητα αλλά ουσιαστικά θα την καμουφλάρει και θα τρέφει την εν λόγω συστηματική ασθένεια.

Σε μια ιδεατή κατάσταση και οι τέσσερις παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ξυπνούσαν από το λήθαργό τους, θα παραμέριζαν τα όποια μικροσυμφέροντα και θα επεδίωκαν την εγκαθίδρυση του κοινωνικά αληθούς. Ωστόσο δεν μπορεί να συμβεί έτσι, οι άνθρωποι ονειρεύονται μια ψεύτικη ζωή μέσα στον απατηλό κόσμο της κατανάλωσης και της μαζικής κουλτούρας ενώ ανίκανοι να ατενίσουν πέρα από το βραχύ τους βίο κάνουν ορθούς συμφεροντολογικούς υπολογισμούς. Το κράτος είναι ο μόνος παράγοντας που μπορεί να σκεφθεί και να σχεδιάσει μακροπρόθεσμα, αλλά επειδή δεν είναι μια αυτόνομη και ουδέτερη οντότητα λειτουργεί στη βάση των ήδη υπαρχόντων κοινωνικών σχέσεων και έτσι κάνει ότι δεν καταλαβαίνει τη διαφορά μεταξύ διατυπώσεων και πράξεων.

Ως μόνη ορατή διέξοδος φαίνεται μια παιδεία που είναι δυνατή μέσω της εκμετάλλευσης των ρωγμών του αδιέξοδου συστήματος. Είτε μέσω του σχολείου και του επανακαθορισμού της σχέσης της τέχνης με το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε μέσω πολιτιστικών νησίδων διαμορφωμένων από κοινωνικές ομάδες που διαπνέονται από υψηλότερες ιδέες, ο στόχος είναι η αναβάθμιση της συνείδησης και η δημιουργία νέων ανθρωπολογικών τύπων. Κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό με τη μονομερή έμφαση στην πληροφόρηση και στον εργαλειακό λόγο. Το ιδεώδες της αυτόνομης μουσικής ως πράξης που παραδειγμάτισε την υπέρβαση κυρίαρχων ψευδών διακρίσεων παραμένει όραμα και προϋπόθεση του μορφωμένου ανθρώπου. Η μουσική δεν είναι ένα συμπλήρωμα της γνώσης που παρέχει ο λόγος αλλά μια τέτοια ιδιάζουσα χρήση του που μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της ψευδούς ταύτισης πραγματικότητας και λόγου, στην κριτική αναζήτηση και εντέλει στην απελευθέρωση της συνείδησης από τα δεσμά της πραγμοποίησης που την κάνουν να αναπαράγει τις γενικές κατηγορίες, να αντιλαμβάνεται τις υλικές πραγματικότητες ως αξιωματικές και να απορρίπτει ό,τι δεν ταιριάζει με τις προδεδομένες υποθέσεις για τη φύση της πραγματικότητας.

Αυτό το ιδεώδες οφείλει να υπηρετήσει ο μουσικός γραμματισμός, να αντιπαλέψει εκείνη τη συνείδηση που αντιλαμβάνεται τη μουσική μόνο ως μια ανώδυνη απλή εκτόνωση και διασκέδαση και να την κάνει αντιληπτή ως μια μορφή διάνοιας χωρίς έννοιες η οποία μπορεί να μας δείξει όψεις της πραγματικότητας που ο ορθολογισμός είναι ανίκανος να προσεγγίσει. Ο ίδιος ο γραμματισμός περιέχει μέσα του το ίζημα της ιστορίας και μία πλευρά του νοήματός του σχετίζεται με την υψηλότερη στάθμη συνείδησης που έχει κατορθώσει ο άνθρωπος στην ιστορική του πορεία. Οι τεχνικές και οι κοινωνικές πρακτικές του είναι ενταγμένες σε ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις και ιστορικά έχουν κινηθεί προς πολλές κατευθύνσεις ανάλογα με τις ιδεολογικές θέσεις των κοινωνικών δυνάμεων και των διαφόρων εκπαιδευτικών κινημάτων, την υπάρχουσα τεχνολογία, το νόημα της μουσικής και τους σκοπούς των ανθρώπων. Από τις πρώτες περιοριστικές και μηχανιστικές θεωρήσεις του γραμματισμού και της μάθησης οδηγηθήκαμε σε ευρύτερες εννοιολογήσεις όπως η κοινωνικοπολιτισμική ή η οικολογική προσέγγιση που τον αντιμετωπίζουν ως μια

κοινωνική πρακτική με πολλαπλές διαστάσεις ή ως μια «κοινωνική και νοητική συσσωμάτωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με τρόπο που επιτρέπει την αλλαγή» (Barton, 2009: 50). «Η ιδιότητα του εγγράμματου περιλαμβάνει ακόμη την ικανότητα, αλλά και τη διάθεση να διερευνά τις κοινωνικές πρακτικές, αλλά και τα σύμπαντα των σημασιών (universes of meaning), μέσα στα οποία εμπεριέχονται τα κείμενα. Κι ακόμη την ικανότητα να εμπλέκεται ενεργά στη δημιουργία, τη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό αυτών των πρακτικών και των συμπάντων, καθώς αναζητά έναν καλύτερο και πιο ανθρώπινο δυνατό κόσμο (possible world)» (Snyder, 1999: 3).

Δεν είναι πολύ δύσκολο να συναγάγει κανείς τους γενικούς σκοπούς του μουσικού γραμματισμού με βάση αυτές τις αρχές. Όμως ο ίδιος θα ήταν πολύ περιορισμένος αν απλώς μεταφέραμε μεθόδους και τεχνικές του γλωσσικού γραμματισμού στο μουσικό πεδίο. Σ' αυτή την περίπτωση περιοριζόμαστε στις γλωσσικές πλευρές της μουσικής και μάλιστα αφήνοντας απ' έξω τη μιμητική της γλώσσα χωρίς ταυτόχρονα να εξασφαλίζουμε την κατανόηση της συλλογιστικής λογικής του μουσικού έργου. Μια τέτοια αντίληψη έδινε για χρόνια την πρωτοκαθεδρία στα εννοιολογικά στοιχεία και ως αντίδραση αναπτύχθηκε ένα υπερβολικό ενδιαφέρον για τις αισθήσεις. Όμως η διχοτομία ορθολογικότητας και κόσμου των αισθήσεων είναι μια ιδεολογική επιβολή της κοινωνίας. Ούτε τα παραστατικά-αισθητά ούτε τα εννοιολογικά στοιχεία δεν πρέπει να σφετερίζονται την πρωτοκαθεδρία. Τα πραγματικά έργα τέχνης είναι ένας κόσμος όπου πραγματοποιείται η ενότητα αυτών των στοιχείων (Adorno, [1947]2000). Μια τέτοια γενική αρχή είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα πρέπει να στοχεύσουν σε πολύ περισσότερα από την κατοχή μιας συνεπούς τεχνικής κατάρτισης. Δεν αρκεί να απαγκιστρωθούν από την εμφατική διδαχή της τεχνικής -η οποία «δεν αποδίδει το όλον της τέχνης», είναι απλώς «κλειδί» για τη γνώση της (ό.π.: 362)- αλλά να διακρίνουν μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης όπως και μεταξύ δημιουργικής και δεκτικής προσωπικότητας και να στραφούν σε μια αισθητική εκπαίδευση που θα αναδείξει τη δυνατότητα του δέκτη να δημιουργεί τις προϋποθέσεις της αισθητικής δραστηριότητας ανοίγοντας έτσι την αισθητική σφαίρα όχι μόνο στους λίγους εκλεκτούς αλλά και στους πολλούς άλλους για τους οποίους η παρούσα κατάσταση επιφυλάσσει απλώς μια αποπνικτικά βαρετή καλλιτεχνική εκπαίδευση στο σχολείο και κατά κανόνα το ρόλο του καταναλωτή μαζικών υποπροϊόντων στην ευρύτερη κοινωνία.

Το πρόταγμα αυτό απαιτεί μια προσέγγιση της αισθητικής μέσα στην σημασιακή, οικονομική και πολιτική κοινωνικο-ιστορική ολότητα, απαιτεί με άλλα λόγια μια φιλοσοφική και όχι θετικιστική αισθητική. Μαζί με αυτήν η φιλοσοφία και η κοινωνιολογία της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει αν αναδυθούν επιτέλους στον νεοελληνικό κοινωνικό ορίζοντα δίνοντας προοπτική και κατεύθυνση στο μουσικό γραμματισμό ώστε να ξέρει ποιον ακριβώς κόσμο θα αναπαριστά στους ανθρώπους και να μπορεί να είναι ουσιαστικός φανερώνοντας την πραγματική διάσταση της μουσικής τέχνης και συνακόλουθα τη θέση και το ρόλο της στη ζωή και στη συνείδηση. Μ' αυτό τον τρόπο θα μορφοποιηθούν υποκείμενα που θα διατηρούν μια τέτοια ζωντανή σχέση με τη μουσική που θα ωθεί στην αργόσυρτη και επίπονη διαδικασία άντλησης της αλήθειας που αυτή περιέχει, θα τροφοδοτεί ακατάπαυστα

την κρίση και την εμπειρία και θα καθιερώνει μια εγρήγορση της συνείδησης απαραίτητη για την υπέρβαση της υφιστάμενης πραγματικότητας.

Είναι φυσικό η χρόνια κυριαρχία του υπάρχοντος να έχει δημιουργήσει νοοτροπίες και συμφέροντα πάνω στα οποία στηρίζει τη διαιώνισή του. Ανθρωπολογικοί τύποι όπως ο ημιμορφωμένος δάσκαλος μουσικής που κρύβεται πίσω από διπλώματα μέχρι και ισχυρά συστήματα συμφερόντων όπως η πολιτιστική βιομηχανία συνήθως υποκριτικά συνηγορούν σε μεταρρυθμίσεις τις οποίες εντέλει στρέφουν σε επουσιώδη τεχνικού τύπου ζητήματα τα οποία δεν αγγίζουν το status quo και την υφιστάμενη ιδεολογία. Όμως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη όχι για να βελτιωθούν οι διάφορες τεχνικές διευθετήσεις αλλά επειδή υπάρχει ανθρωπιστική αναγκαιότητα γι αυτήν.

Μέσα στην κραυγαλέα φαντασμαγορία των μουσικών εμφανίσεων της πολιτιστικής βιομηχανίας και στον μάλλον υπολογισμένο ενθουσιασμό που προκαλεί η χρήση των λεγόμενων ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει ψύχραιμα να μετακινηθούμε από το «πως» στο «ως προς τι» και να σκεφθούμε πως θα εντάξουμε το πρώτο στο δεύτερο. Γιατί ένας μουσικός γραμματισμός όσο τελειοποιημένος κι αν είναι τεχνικά αν δεν έχει ποιοτικό στόχο που προσανατολίζεται κοινωνικά, είναι κάτι που δεν μας ενδιαφέρει.

Βιβλιογραφία

Adorno, T. ([1959]1990). *Θεωρία της ημιμόρφωσης* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Adorno, T. ([1947]2000). *Αισθητική θεωρία* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες: στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού* (μτφρ. Π. Χαντζαρούλα). Αθήνα: Νεφέλη.

Elias, N. (1997). *Η εξέλιξη του Πολιτισμού (Τόμος 1)* (μτφρ. Ε. Βαϊκούση). Αθήνα: Νεφέλη.

Gal, R. (1970). *Ιστορία της Παιδείας* (μτφρ. Σ. Βασιλείου). Αθήναι: Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος.

Schoenberg, A. ([1922]1992). *Θεωρητική Αρμονία* (μτφρ. Κ. Νάσος). Αθήνα: Νάσος.

Snyder, I. (1999). Literacy, technology and classrooms: The challenge for teachers. Paper presented at the Conference "Communication - Information Technology and First Language Teaching: The International Experience" Retrieved from http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/ conference-1999/07_Snyder.pdf.

Waller, D. (2010). Language Literacy and Music Literacy. *Philosophy of Music Education Review, 18*(1)*,* 26-44.

Weber, M. (1958). *The Rational and Social Foundations of Music.* Southern Illinois University.

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης.* Αθήνα: Εξάντας.

Τσερίκης, Π. (2014). *Προς μια Κοινωνιολογία του Έντεχνου Λαϊκού: οι Απαρχές και οι Σημασίες του είδους.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου.

Τσερπέ, Γ.-Μ. (2016). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου μουσικής στη μουσική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο: το παράδειγμα του συντονισμού ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών. 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. 512-519). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου μουσικής στη μουσική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο: το παράδειγμα του συντονισμού ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών

Γεωργία Μαρία Τσερπέ
Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Κεντρικής Μακεδονίας
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
gtserpe@sch.gr

Περίληψη
Θέμα της εισήγησης αυτής αποτελεί η συμβολή και ο πολύπλευρος ρόλος του Σχολικού Συμβούλου μουσικής στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και εστιάζεται στο πλαίσιο της συνεργασίας του συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και συντονισμό ομάδων εργασίας. Παρατίθενται τα σημαντικά σημεία τυπικών και άτυπων καθηκόντων του Σχολικού Συμβούλου που αφορούν γενικά το έργο του, ενώ στη συνέχεια οι σημαντικότερες ικανότητες και δεξιότητες που αποτελούν προϋποθέσεις για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών Ως παράδειγμα αξιοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου καθηγητών Μουσικής και της υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών ευθύνης του, αναφέρεται η οργάνωση ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία υλοποιήθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο Μουσικής Κεντρικής Μακεδονίας. Αναλυτικότερα, παρατίθενται ο τρόπος οργάνωσης της ομάδας, ο σκοπός, οι στόχοι, η μεθοδολογία των εργασιών της ομάδας και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: γνωστικές οργανωτικές δεξιότητες, διορατικότητα, συνεργασία-καθοδήγηση, εκπαιδευτικό υλικό, αρχές εφαρμοσμένης διδακτικής, ομάδα εργασίας

Tserpe, G.-M. (2016). The contribution of School Music Teacher Advisor in music education in Greek school: the example of coordination teachers working group. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 512-519). Thessaloniki: GSME.

The contribution of School Music Teacher Advisor in music education in Greek school: the example of coordination teachers working group

Georgia Maria Tserpe
School Councelor for Music
Regional Direction of Education of Central Macedonia
gtserpe@sch.gr

Abstract
Subject of this talk is the contribution and the multifaceted role of School Music Teacher Advisor in the context of cooperation with music teachers and is focused on the organization of music teachers working groups. First, is quoted the main features of formal and informal duties of School Music Teacher Advisor concerning her general work, and then the most important abilities and skills related to her work in relation to the teachers. As an example of utilization of the capacities and skills of the School Music Teacher Advisor, in the direction of teachers' support we describe the organization of secondary education music teacher working group, which is organized and conducted by the School Advisor of Music Central Macedonia. Specifically, is quoted how the team organized, the scope, the targets, the methodology of this working group and finally, the expected results.

Keywords: cognitive organizing skills, insight, collaboration-guidance, educational material, principles of applied teaching, working group

Σε μια εποχή κρίσης της κοινωνίας και απαξίωσης των θεσμών το σχολείο καλείται να παίξει εκτός από τον μορφωτικό του ρόλο και τον ρόλο του οργανισμού που θα υποστηρίξει, θα ενισχύσει, θα καθοδηγήσει και θα διαπαιδαγωγήσει τα νέα μέλη της κοινωνίας μας. Στο πλαίσιο αυτό όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης καλούνται να υπερβούν τον ρόλο τους ως υπάλληλοι και να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση με νέα οράματα, πρωτοβουλίες και καινοτομίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρείται το στέλεχος εκείνο που βρίσκεται πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος του είναι καταξιωμένος στην εκπαίδευση ως ο ειδικός που θα ενισχύσει το παιδαγωγικό έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Στην υπουργική απόφαση αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1, αρ. Φύλλου Εφ. Κυβερνήσεως 1340/16.10.2002, τεύχ.2, άρθ.8 «Έργο των Σχ. Συμβούλων» αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι ο Σχ. Σύμβουλος α) προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του, β) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του, γ) επισημαίνει αδυναμίες και δυσκολίες στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και ως εκ τούτου προτείνει πρόγραμμα επιμόρφωσης, δ) ενισχύει πρωτοβουλίες, δημιουργεί θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και ε) φροντίζει για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Το έργο του Σχ. Συμβούλου επεκτείνεται, επομένως, σε πολλές λειτουργίες και για αυτό ο Σχ. Σύμβουλος θα πρέπει, εκτός από γνωστικές δεξιότητες, επιστημοσύνη πολύ καλή γνώση του αντικειμένου και της διδακτικής του, να διαθέτει και φαντασία και διορατικότητα, καθώς ο ίδιος λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας διαμεσολάβησης της γνώσης, αλλά και φορέας νέων ιδεών, αλλαγής και καινοτομιών με στόχο τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ο Σχ. Σύμβουλος καλείται να είναι εξοικειωμένος με πολλές στρατηγικές, όπως, να αναλαμβάνει την ευθύνη για αυτά που διδάσκει, να προσδιορίζει ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, να εντοπίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω μάθηση με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pratt, 1981) και να έχει τον ρόλο του αρχηγού και του μέντορα-καθοδηγητή μιας ομάδας (Rogers, 1999), καθώς και του διαμορφωτή ισότιμων συναδελφικών σχέσεων (Pratt, 1981).

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, ο Σχ. Σύμβουλος, μέσω της πειθούς και των επικοινωνιακών ικανοτήτων που καλείται να έχει, καθώς και σε συνεργασία και συναπόφαση με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να προτείνει και να εκφράσει ένα όραμα (Κίτσιος, 2013). Για την υλοποίηση του οράματος αυτού, που πρέπει να είναι ρεαλιστικό και συμβατό με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, ο Σχ. Σύμβουλος επινοεί μέσα και τρόπους υλοποίησής του, όπως το να διαμορφώνει καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, να δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για την αυτοβελτίωσή τους και να προτείνει μία επιχειρησιακή κουλτούρα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κίτσιος, 2013). Η συνεχής υποστήριξη, οι δημιουργικές προτάσεις, η επικέντρωση στο θετικό, αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία για την άσκηση εμπνευσμένης ηγεσίας με θετική έκβαση των προσπαθειών.

Σημαντικός είναι, ακόμη, και ο παιδαγωγικός ρόλος του Σχ. Συμβούλου, καθώς ο ίδιος καλείται να διαχειριστεί κρίσεις, παρεμβαίνει σε θέματα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, σε θέματα εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση, σε θέματα εκπαιδευτικών και μαθητών και σε θέματα μεταξύ σχολείου και γονέων. Το κύρος του βοηθά να γίνεται σεβαστή η άποψή του τις περισσότερες φορές από τους φορείς

της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι καταγγελίες και οι αναφορές και πολλά θέματα, συχνά επουσιώδη λύνονται εντός του σχολείου, χωρίς να παίρνουν μεγαλύτερες διαστάσεις.

Οι παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες αποτελούν προαπαιτούμενο και εφόδιο και για την περίπτωση του Σχ. Συμβούλου μουσικής, του οποίου οι αρμοδιότητες εμφανίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τις αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων άλλων ειδικοτήτων. Ο Σχ. Σύμβουλος μουσικής έχει ένα πολυδιάστατο έργο, καθώς καλείται να υποστηρίξει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικότητάς του, Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας, και τα σχολεία Παιδαγωγικής Ευθύνης του, αλλά και όλα τα μουσικά σχολεία της περιοχής ευθύνης του, στα οποία διδάσκονται πολλά αντικείμενα, όπως μουσικά όργανα, τομείς της ευρωπαϊκής και βυζαντινής μουσικής, καθώς και μουσικά σύνολα, όπως χορωδία, ορχήστρα και άλλα. Έτσι, ο Σχ. Σύμβουλος μουσικής καλείται να διαθέτει κάποιες από τις προαναφερόμενες δεξιότητες, αλλά και είναι απαραίτητο να εφαρμόσει, ανάλογα με την περίσταση και τις ανάγκες, σημεία και αρχές από το προαναφερόμενο πλαίσιο των τυπικών και άτυπων καθηκόντων του.

Ιδιαίτερα, η υποστήριξη του Σχ. Συμβούλου μουσικής στον εκπαιδευτικό μουσικής έγκειται στα εξής: Ο εκπαιδευτικός της μουσικής, εκτός από τις τακτικές υποχρεώσεις του, που εστιάζονται στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για το μάθημα της μουσικής, αποτελεί και υποστηρικτής των περισσοτέρων πολιτισμικών και καλλιτεχνικών δράσεων του σχολείου. Ο σύνθετος ρόλος του καθιστά απαραίτητη την υποστήριξή του από τον Σχ. Σύμβουλο μουσικής, ο οποίος μπορεί να καθοδηγήσει για παράδειγμα σε θέματα οργάνωσης και διεύθυνσης της χορωδίας-ορχήστρας του σχολείου. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής διδάσκουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με διαφορετικό πληθυσμό, με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες, απαιτεί διαφοροποιήσεις στον τρόπο που στήνεται η χορωδία-ορχήστρα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Από την αυστηρή καθοδήγηση στις μικρές τάξεις του Δημοτικού ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στις μεγάλες τάξεις του Γυμνασίου και στο Λύκειο συνεργατικές μορφές οργάνωσης χορωδίας. Ένα άλλο παράδειγμα υποστήριξης του εκπαιδευτικού μουσικής από τον Σχ. Σύμβουλο αποτελεί το γεγονός ότι στη σημερινή εποχή για να μπορεί το μάθημα της μουσικής να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να υποστηρίζεται από εκπαιδευτική τεχνολογία, όπως ηχητικά συστήματα, συστήματα παρουσίασης, διαδικτυακές συνδέσεις κ.ά. Σε περιπτώσεις τέτοιων ελλείψεων ο Σχ. Σύμβουλος μουσικής έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στο σχολείο και να ενημερώσει τη διεύθυνση για τις ανάγκες του μαθήματος, ενώ παράλληλα διατυπώνει προτάσεις για το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου.

Ένα τρίτο παράδειγμα υποστήριξης του εκπαιδευτικού μουσικής αποτελεί η αντιμετώπιση ελλείψεων ως προς την επικαιροποιημένη γνώση εκπαιδευτικών μουσικής σε κάποιον εξειδικευμένο τομέα, όπως για παράδειγμα αυτόν της σύγχρονης τεχνολογίας. Το κενό αυτό καλείται να καλύψει ο Σχ. Σύμβουλος, οργανώνοντας επιμορφώσεις, στις οποίες εκπαιδευτικοί μουσικής με γνώση και εμπειρία στον ειδικό αυτόν τομέα αναλαμβάνουν να ενημερώσουν και να εκπαιδεύσουν βιωματικά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, στο μάθημα της μουσικής απαιτείται, λόγω της φύσης του και της ιδιαιτερότητάς του, προσεκτική επιλογή και χρήση κατάλληλου υλικού για να είναι αποτελεσματικότερη η

διδασκαλία. Και σε αυτήν την περίπτωση ο Σχ. Σύμβουλος μουσικής βοηθά στην αναζήτηση του υλικού, θέτει τα κριτήρια επιλογής του, αξιολογεί το υλικό αυτό και το υλικό που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του για την ύπαρξή του και για τον τρόπο χρήσης του. Το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό, τελικά, αναρτάται είτε στην προσωπική ιστοσελίδα του συμβούλου είτε στην ιστοσελίδα της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης.

Μέσα στο πλαίσιο όλων αυτών των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του ο Σχ. Σύμβουλος χρησιμοποιεί αρχές της εφαρμοσμένης διδακτικής, εφαρμόζει κατάλληλες μεθοδολογίες για κάθε περίσταση, αλλά και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η διάλεξη, η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, η δειγματική διδασκαλία και η εργασία σε ομάδες (Κόκκος, 2007).

Συγκεκριμένα, στη περίπτωση συγκρότησης ομάδας εκπαιδευτικών με συγκεκριμένο σκοπό και στόχους, ο Σχ. Σύμβουλος έχει έναν ρόλο εκπαιδευτή-καθοδηγητή, συναποφασίζει με τους εκπαιδευτικούς για το περιεχόμενο και τον σχεδιασμό της από κοινού εργασίας, επιδεικνύει εμπιστοσύνη και σεβασμό στις ικανότητες των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί τα ταλέντα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, συμμετέχει και ο ίδιος ως ισότιμος εκπαιδευόμενος έτοιμος να διδαχθεί και ο ίδιος από τους εκπαιδευτικούς-εκπαιδευόμενους, επιδιώκει τη βιωματική μάθηση και ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό, σε πλαίσιο δημοκρατικού περιβάλλοντος (Knowles, 1980). Αντίθετα, αποφεύγει την άνιση συμμετοχή των μελών, την κακή οργάνωση του υλικού, καθώς και την περιττή, και μη ουσιαστική χρήση τεχνολογικών εποπτικών μέσων (Knowles, 1980). Για αυτό, ο Σχ. Σύμβουλος θα πρέπει να διακατέχεται από αυτογνωσία, ακεραιότητα χαρακτήρα, εκλεπτυσμένο συναίσθημα, καθώς και από υπομονή για πνευματική αναζήτηση, η οποία να επιδιώκεται μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Tough, 1979).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ως παράδειγμα η οργάνωση και ο συντονισμός ομάδας εκπαιδευτικών μουσικής (ΠΕ16), όπως πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα. Η ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας για την πρόταση δεκαοκτώ σεναρίων μαθημάτων μουσικής για την Α΄ Γυμνασίου με σκοπό την αναβάθμιση της διδακτικής πράξης, την ποιοτικότερη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής και την αναφορά των εκπαιδευτικών σε μία κοινή βάση.

Η ομάδα έλαβε υπόψη εξ αρχής τους στόχους του μαθήματος της μουσικής ως προς τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες (Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα, 2011) και ως προς την απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών (Καμαρινού, 2000· Χριστιάς, 2004). Ως προς το πρώτο, επιδιώχθηκε οι γνώσεις να είναι γόνιμες και περιεκτικές, ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση στις θεμελιώδεις γνώσεις και όχι στις λεπτομερειακές. Ως προς το δεύτερο, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη της εκτίμησης και του ενδιαφέροντος των μαθητών για την τέχνη, συγκεκριμένα για τη μουσική, και της αισθητικής κρίσης των μαθητών, καθώς όλα αυτά αποτελούν στοιχεία ενός αισθητικά μορφωμένου ενήλικα, που να γνωρίζει πώς να συμπεριφέρεται σε μία αίθουσα συναυλίας, σε ένα μουσείο, σε μία έκθεση ζωγραφικής, σε μία θεατρική παράσταση. Όλοι οι βασικοί στόχοι της ομάδας εντάχθηκαν εκ των προτέρων στο πλαίσιο σύνδεσης θεωρίας και πράξης, καθώς και της άμεσης μεταφοράς της γνώσης στην πράξη (Fogarty, 2007). Έτσι, οι εργασίες της ομάδας όφειλαν να γίνουν σε σύνδεση με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και επομένως, χρησιμοποιήθηκαν

μεταγνωστικές στρατηγικές με στόχο την επινόηση τρόπων μεταφοράς νέων ιδεών-απόψεων στην τάξη. Επιμέρους στόχοι της ομάδας αποτέλεσαν η λογική διάταξη του εκπαιδευτικού υλικού, η καταγραφή επιπλέον δραστηριοτήτων, η συγγραφή χαρτών ακρόασης και φύλλων εργασίας (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011) -με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, κατασκευή νοητικών χαρτών και ερμηνεία εικόνων-, η κατανόηση από τους μαθητές των μηνυμάτων και νοημάτων της μουσικής και ο προσδιορισμός του γνωστικού επιπέδου των μαθητών που τελειώνουν την Α΄ Γυμνασίου.

Επιλέχθηκε συγκεκριμένη διδακτική ύλη, το βιβλίο μουσικής της Α΄ Γυμνασίου, για το οποίο οι εργασίες έγιναν συστηματικά (Fogarty, 2007). Η ομάδα κινήθηκε παραγωγικά, αφού πρώτα μελετήθηκαν από την ολομέλεια η λογική διάρθρωση-δομή του βιβλίου και το περιεχόμενο της κάθε θεματικής ενότητας. Στη συνέχεια, έγινε επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων από το βιβλίο με κριτήριο τη βέλτιστη εφαρμογή στην τάξη. Για την ορθότερη κατανομή του διδακτικού χρόνου και την αξιοποίηση της διδακτικής ύλης, ο συνολικός σχεδιασμός εντάχθηκε στο πλαίσιο του μακροπρόθεσμου (ετήσιου) σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών (Τριλιανός, 2003). Ορίστηκαν, έτσι, για τις επιλεγμένες ενότητες δεκαοκτώ εκπαιδευτικά σενάρια που μπορούν να κατανεμηθούν στις είκοσι πέντε περίπου ώρες διδασκαλίας το χρόνο, δεδομένου ότι μερικά σενάρια υπερβαίνουν τη μία ώρα διδασκαλίας. Στη συνέχεια, έγινε η κατανομή των σεναρίων στις ομάδες της ολομέλειας. Κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης των σεναρίων έγινε από την κάθε ομάδα επιλογή των δραστηριοτήτων, καθώς και προσθήκη επιπλέον δραστηριοτήτων με στόχο τη νοηματική συνοχή όλων μεταξύ τους. Ανάλογα με την ενότητα, εφαρμόστηκαν στις δραστηριότητες οι άξονες του Προγράμματος Σπουδών της μουσικής (άξονας μουσικής ακρόασης, εκτέλεσης και μουσικής δημιουργίας) (Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα, 2011). Έμφαση δόθηκε στη δραστηριότητα της ενεργητικής ακρόασης (Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα, 2011), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και καλούνται να ανταποκριθούν σε δοσμένες ερωτήσεις φύλλου εργασίας. Η δραστηριότητα αυτή εφαρμόζεται με χάρτη ακρόασης, στον οποίο προβάλλονται σχηματικά τα βασικά σημεία και οι συνδέσεις των μερών (Canas et al., 2004) ενός μουσικού παραδείγματος (εισαγωγή σόλο οργάνων, εισαγωγή χορωδίας, σημαντικές παύσεις, εισαγωγή τραγουδιστή, αλλαγή ηχοχρώματος, αλλαγή δυναμικής, κορύφωση). Στις δραστηριότητες αυτές, οι οποίες προέρχονται ή από το βιβλίο με επιλογή ή προτείνονται και καινούργιες βρίσκεται η σύνδεση των εκπαιδευτικών αυτών σεναρίων μουσικής με το Πρόγραμμα Σπουδών. Σε επόμενο στάδιο η κάθε ομάδα παρουσίασε τις εργασίες της στην ολομέλεια.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί κρατούσαν σημειώσεις. Στις πρώτες συναντήσεις δόθηκε έμφαση στη συζήτηση και στον προβληματισμό για νέους τρόπους προσέγγισης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, κάτι που συνέβαλε στη δημιουργία και εδραίωση ομαδικού πνεύματος. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι προεκτάσεις και οι συνδέσεις του μαθήματος (διαθεματικότητα, συγκρίσεις), καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης, ο ατομικός φάκελος του μαθητή, η κλείδα παρατήρησης του καθηγητή (συνέπεια, συμμετοχή, ενδιαφέρον στο μάθημα, συνεργασία) και η αξιολόγηση του μαθητή με φύλλα εργασίας.

Από μεθοδολογική άποψη, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών σεναρίων από την ομάδα ακολούθησε τις αρχές της κατευθυνόμενης και αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriacou, 1997) σε συνδυασμό με τις αρχές της ενεργητικής, συμμετοχικής, συνεργατικής μάθησης και μάθησης σε ομάδες. Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας τέθηκαν ως κριτήρια (Anderman et al., 2002· Borich, 1988) η σαφήνεια και η επίτευξη των διδακτικών στόχων, η οργανωμένη δομή του μαθήματος-ομαλή μετάβαση από το ένα μέρος στο άλλο, η ποικιλία δραστηριοτήτων (Φλουρής, 1982) και η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Creemers & Kyriakides, 2006). Εφαρμόστηκαν, ακόμη, οι αρχές της αυτενέργειας σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ενεργοποιεί τις δικές του δυνάμεις (Δεληκωνσταντής, 1990· Νημά & Καψάλης, 2002), της ενεργούς μάθησης των μαθητών (Anderman et al., 2002), της διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν ολιστικά τη γνώση, αναπτύσσουν γνωστικές στάσεις και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002), η εργασία σε ομάδες, (Woolfolk, 2000), καθώς και η αρχή της βιωματικής μάθησης σύμφωνα με την οποία δίνεται προτεραιότητα στην εμπειρική γνώση έναντι της θεωρητικής (Woolfolk, 2000). Στο πλαίσιο της τελευταίας αναπτύχθηκαν δραστηριότητες μουσικής ακρόασης (Gordon & Burch, 2002), εκτέλεσης και δημιουργίας, στις οποίες δόθηκε, όπως αναφέρθηκε, ιδιαίτερη έμφαση.

Οι προσδοκίες των εργασιών της ομάδας συμπίπτουν με τους στόχους και τις ωφέλειες που αναμένεται να αποκομίσει ο μαθητής τελειώνοντας την Α΄ Γυμνασίου και οι οποίοι αποσκοπούν στη διαμόρφωσή του ως κριτικού και μουσικά γραμματισμένου ακροατή. Έτσι, προσδοκάται ο μαθητής να έχει γνωρίσει βασικές έννοιες της μουσικής, (ιδιότητες του ήχου, μουσικά όργανα, είδη ορχήστρας, ρυθμικές αξίες, ρυθμός, μουσικό μέτρο, δυναμική, κλίμακα, κανόνας και οστινάτο), να έχει αρχίσει να κατανοεί τη διαπολιτισμική και διαθεματική φύση της μουσικής, να έχει εξοικειωθεί με την ακρόαση περιγραφικής κυρίως μουσικής και να έχει αναπτύξει ικανότητες αντίληψης των μηνυμάτων και νοημάτων της μουσικής.

Βιβλιογραφία

Anderman, L., Patrick, H., Hruda L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Borich, G. (1988). *Effective teaching methods.* London: Merrill publishing company.

Canas, A. J., Novak, J. D., & Gonzalez, F. M. (2004). *Concept maps: theory methodology, technology. Proceedings of the first international conference on concept mapping* (Vol. I, pp. 409-416). Pamplona, Spain: Universidad Publica de Navarra. Retrieved from http://cmap.ihmc.us/Publications/Research-Papers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(3), 347-366.

Fogarty, R. (2007). *A look at transfer*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gordon, T., & Burch, N. (2002). *What ever teacher should know*. Gordon training international. Retrieved from www.gordontraining.com.

Knowles, M. S.(1980). *The Modern Practice of Adelt Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.

Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Δεληκωνσταντής, Κ. (1990). *Η παιδαγωγική του Κάντ*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο: αυτοέκδοση.

Κίτσιος, Φ. (2013). *Διοίκηση Αλλαγών*. Παρουσίαση ppt, επιμόρφωση ΕΚΔΔΑ.

Κόκκος, Α. (2007). *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τόμος 1ος*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νέο Σχολείο (2013). *Πύλη ψηφιακού σχολείου*. Ανακτήθηκε από http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php.

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα, Μουσική: πεδίο «Τέχνες πολιτισμός»*. Πρόταση α΄. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Pratt, D. D. (1981). Teacher effectiveness-future directions for adult education. *Studies in adult education*, *13*(2), 112-119.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Woolfolk, A. E. (2000). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Ταρατόρη, Ε., & Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Tough, A. M. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, *23,* 26-32.

Χριστιάς, Ι. (2004). *Θεωρία και Μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσερπέ, Γ.-Μ., Εφραιμίδου, Λ., & Πολυμενοπούλου, Α. (2016). Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος *Ιστορία της Μουσικής* για την Α΄ Λυκείου του Μουσικού Σχολείου. 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. 520-527). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος *Ιστορία της Μουσικής* για την Α΄ Λυκείου του Μουσικού Σχολείου

Γεωργία Μαρία Τσερπέ
Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Κεντρικής Μακεδονίας
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
gtserpe@sch.gr

Λευκοθέα Εφραιμίδου
Εκπαιδευτικός Β/θμιας - Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης
efremidou.lefki@gmail.com

Αικατερίνη Πολυμενοπούλου
Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Πειραιά, Δ΄ Αθήνας & Δυτικής Αττικής
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής
kpolymen@pe.uth.gr, polymenop@sch.gr

Περίληψη
Η εισήγηση αυτή παρουσιάζει το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Ιστορία της μουσικής» για την Α΄ τάξη του Μουσικού Λυκείου. Στο πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνονται επιλεγμένες θεματικές της δυτικής και ελληνικής μουσικής του 20ού αιώνα, έντεχνης και δημοφιλούς. Σκοπός αυτού του προγράμματος είναι η γνωριμία των μαθητών με ρεύματα της μουσικής του 20ού αιώνα σε σύνδεση με το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, τη γραμματολογία και τις οπτικές τέχνες, η βελτίωση της μουσικής τους αντίληψης και ο εμπλουτισμός των μουσικών εμπειριών τους. Σημαντικοί στόχοι αποτελούν η εξοικείωση των μαθητών με τις τάσεις ανατροπής στην τέχνη και στη μουσική και ειδικότερα η εξοικείωσή τους με τους μουσικούς πειραματισμούς που ακολούθησαν την εγκατάλειψη του τονικού κέντρου. Το παρόν πρόγραμμα σπουδών είναι σχεδιασμένο στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής σχολής, καθώς περιλαμβάνει στόχους που αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και αξιών (Φλουρής, 1992), επίσης στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής σχολής, καθώς προτείνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υλικό, στο πλαίσιο της συμμετοχικής και βιωματικής μάθησης (Runfola & Rutkowski, 1992). Επιπλέον, το παρόν πρόγραμμα εμπεριέχει και στοιχεία της κριτικής σχολής, καθώς προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Κουλουμπαρίτση, 2011).

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα σπουδών μουσικής, σχολές προγραμμάτων σπουδών, μουσική του 20ού αιώνα, μουσικές δραστηριότητες

Tserpe, G.-M., Efremidou, L., & Polymenopoulou, A. (2016). The Curriculum of the lesson "History of music" for Lyceum's 1st year of music school In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 520-527). Thessaloniki: GSME.

The Curriculum of the lesson "History of music" for Lyceum's 1st year of music school

Georgia Maria Tserpe
School Counselor for Music
Regional Direction of Education of Central Macedonia
gtserpe@sch.gr

Lefkothea Efremidou
Music Teacher, Music School of Thessaloniki
efremidou.lefki@gmail.com

Aikaterini Polymenopoulou
School Counselor for Music
Regional Direction of Education of Attica
kpolymen@pe.uth.gr & polymenop@sch.gr

Abstract
This paper presents the Curriculum for the lesson "History of music" (1st year Music Lyceum). It includes units of the 20th century's artificial and popular European and Greek music. The goal of this Curriculum is pupils' contact with music currents of 20th century in a connection with social political background, literature and visual arts, the improvement of their music perception and the enrichment their music experiences. Important goals are the pupils' familiarity with the upsets that happened in art and in music and especially their familiarity with music experimentations that followed the abandonment of tonality. This Curriculum is designed in the frame of academic school, as concludes targets which refers to awareness, attitudes and values (Φλουρής, 1992), in frame of humanistic school, as suggests activities and educational material (Runfola & Rutkowski, 1992) and in frame of critic school, as it proposes procedures of critical thought (Κουλουμπαρίτση, 2011).

Keywords: curriculum, curriculums'schools, music of the 20th century, music activities

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Μουσικής για την Α΄ τάξη Λυκείου των μουσικών σχολείων, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), Νέα Προγράμματα Σπουδών» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τ.Β΄). Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει επιλεγμένες θεματικές της δυτικής και ελληνικής μουσικής του 20ού αιώνα, έντεχνης και δημοφιλούς.

Το Πρόγραμμα Σπουδών ενός μαθήματος αποτελεί, σύμφωνα με τη σύγχρονη έννοια του curriculum, ένα καθοδηγητικό πλαίσιο στο οποίο ορίζονται το περιεχόμενο του μαθήματος και οι μαθησιακές διαδικασίες-στρατηγικές που εφαρμόζονται, στο πλαίσιο του τι είναι άξιο να εφαρμοστεί, με ποιους τρόπους και με ποια μέσα (Smith, 1996· 2000). Ορίζονται, δηλαδή, η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία), η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κουλουμπαρίτση, 2011), καθώς και οι απόψεις, οι αξίες και οι στάσεις που θα πρέπει να διαμορφώσουν οι μαθητές (Jackson, 1992· Καψάλης & Βρεττός, 1999). Ένα πρόγραμμα σπουδών, επίσης, συνδέεται με τη ζωή, τις εμπειρίες και τα βιώματα στον σχολικό χώρο και προβάλλει συναισθήματα και συμπεριφορές (Pinar et al., 2008). Το πρόγραμμα σπουδών, ακόμη, εκφράζει τη δυναμική της εποχής του, είναι ένα κείμενο ιδεολογικό και φιλοσοφικό, στο οποίο αντανακλώνται οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Αναδεικνύει ό,τι θεωρείται στην εποχή του αξιόλογη γνώση και προβάλλει το είδος του πολίτη που στοχεύει να διαμορφώσει, καθώς δίνει απάντηση σε ερωτήματα για το ποιες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές (Κουτσελίνη, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Υπάρχουν τέσσερις σχολές προγραμμάτων σπουδών, η ακαδημαϊκή (academic curriculum), η ανθρωπιστική (humanistic curriculum), η συστηματική (systematic curriculum) και η κριτική σχολή (critical curriculum). Κατά την ακαδημαϊκή σχολή επιλέγονται για το σχεδιασμό του προγράμματος ενός γνωστικού πεδίου συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες επιδιώκονται μέσω συγκεκριμένης φιλοσοφίας, σκοπών, στόχων και μεθόδων. Ο τρόπος επιλογής και οργάνωσης της γνώσης αποτελεί το κυριότερο έργο του σχεδιαστή (Broome, 2014· McNeil, 2009). Η ακαδημαϊκή σχολή επικεντρώνεται στην αποτελεσματική παράδοση της γνώσης και δίνει έμφαση σε τεχνικές που αφορούν την ερμηνεία και την ανάλυση. Οι μαθητές όμως έχουν μικρό ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. (Burton et al., 2001). Κατά την ανθρωπιστική σχολή στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο μαθητής, η πνευματική και η ηθική του ανάπτυξη. Προτείνονται δραστηριότητες και εποπτικό υλικό (Runfola & Rutkowski, 1992), μέσα από τα οποία επιδιώκονται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμμετοχικότητας, συμπεριφορών και στάσεων (Galton, 1998· Broome, 2014) και παρέχονται δυνατότητες στους μαθητές να ανακαλύψουν ενδιαφέροντα μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την πραγματική ζωή (Hewitt, 2006· McNeil, 2009). Κατά τη συστηματική σχολή προτεραιότητα δίνεται στις μετρήσεις μάθησης του μαθητή βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (benchmarks ή standards, McNeil, 2009). Ο σχεδιαστής ενός τέτοιου προγράμματος αποφασίζει με βάση αυτές τις σταθερές (benchmarks, standards) την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Broome, 2014), λαμβάνοντας υπόψη του τα

αποτελέσματα στοχευμένων δοκιμασιών (tests) (McNeil, 2009). Προγράμματα τέτοιου είδους εφαρμόζονται στην Αγγλία. Κατά την κριτική σχολή, ακόμη, προτείνονται διαδικασίες κριτικής σκέψης και στοχασμού (Κουλουμπαρίτση, 2011).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας, το παρόν πρόγραμμα καλείται να εφαρμόσει την επίτευξη στόχων που αφορούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Σκοπός αυτού του προγράμματος σπουδών είναι η γνωριμία των μαθητών με τα μουσικά ρεύματα του 20ού αιώνα και με την εξέλιξη της μουσικής δημιουργίας, η βελτίωση της μουσικής τους αντίληψης και ο εμπλουτισμός των μουσικών εμπειριών τους. Σημαντικοί στόχοι αποτελούν: η αναγνώριση στοιχείων ύφους των μουσικών ρευμάτων και η σύνδεσή τους με το κοινωνικό και πολιτικο-πολιτισμικό πλαίσιο των τριών περιόδων (αρχές 20ού αιώνα, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, περίοδος μεσοπολέμου, περίοδος μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο), η εξοικείωσή τους με τους μουσικούς πειραματισμούς που ακολούθησαν την εγκατάλειψη του τονικού κέντρου, η αντίληψη των νοημάτων της μουσικής και της δραματολογικής λειτουργίας της μουσικής, η γνωριμία, βιωματικά, διαφορετικών ειδών μουσικών κειμένων και γραφικών παρτιτούρων, η απόκτηση αισθητικής κρίσης μέσα από συγκρίσεις της μουσικής του παρελθόντος με αυτήν του παρόντος, η σύνδεση μουσικών ρευμάτων με λογοτεχνικά και εικαστικά κινήματα (διαθεματική σύνδεση), η σύνδεση στοιχείων ύφους της μουσικής με τα μαθήματα της αρμονίας και της μορφολογίας (διεπιστημονική σύνδεση) και η αξιοποίηση με διάφορους τρόπους των νέων τεχνολογιών.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα curriculum, καθώς έχει σαφείς στόχους, αναλυτικό περιεχόμενο και αναλυτικές περιγραφές της διαδικασίας της μάθησης. Βασίστηκε, ως δομή και φιλοσοφία στο Πρόγραμμα Σπουδών μουσικής για την Α΄ Λυκείου γενικού σχολείου («Καλλιτεχνική Παιδεία», ΦΕΚ 155 Β/ 22-1-2015), το οποίο σχεδιάστηκε υπό την επιστημονική εποπτεία της γράφουσας με συγγραφείς τις καθηγήτριες μουσικής Μητσοπούλου Ε. και Τσιγκούλη Α., αλλά επιπλέον σχεδιάστηκε και εμπλουτίστηκε με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του ελληνικού μουσικού σχολείου. Είναι στοχοκεντρικό, καθώς επικεντρώνεται σε σαφείς στόχους που αναφέρονται σε εννοιολογική, πραγματολογική, διαδικαστική γνώση και σε μεταφορά στάσεων και αξιών (Κουλουμπαρίτση, 2011). Η ύλη παρουσιάζεται με χρονολογική διάταξη, γιατί είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό στους μαθητές η εξέλιξη της μουσικής δημιουργίας. Για τη σωστή εφαρμογή αυτού του προγράμματος σπουδών θεωρείται απαραίτητη η επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το αντικείμενο και η ύπαρξη των κατάλληλων διδακτικών και τεχνικών υποδομών. Σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι αρχικοί στόχοι, δηλαδή η ύπαρξη σαφών στόχων στο πρόγραμμα, η ύπαρξη ενότητας και συνοχής στα δομικά στοιχεία του (στόχοι, μεθοδολογία, περιεχόμενο-θεματικές ενότητες) και η χρηστικότητα α) ως προς τον τρόπο παράθεσης των πληροφοριών, β) την επιλογή των θεματικών ενοτήτων και του τρόπου κατάταξης και παρουσίασής τους και γ) την ιεράρχηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με το κριτήριο της διαβαθμισμένης δυσκολίας

και της πιο εύκολης εφαρμογής τους στην τάξη (καθοδηγητικό στοιχείο του προγράμματος). Αυτό το τελευταίο, ιδιαίτερα, αποτέλεσε εξ αρχής σταθερή πρόθεση, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Shepherd & Vulliamy, 1994), στο πλαίσιο των αναγκών των μουσικών σχολείων. Στην εισαγωγή του προγράμματος δίνονται, μεταξύ άλλων, και οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθήματος η οποία αποσκοπεί στη διαπίστωση των προσδοκώμενων στόχων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διευρευνήσει την ατομική και συλλογική πορεία των μαθητών, τις δυσκολίες και τις ελλείψεις και ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία του (διαμορφωτική και εξελικτική αξιολόγηση) με στόχο τη βελτίωση, την πρόοδο και την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για περαιτέρω μάθηση.

Μέσα από την κλείδα παρατήρησης του καθηγητή οι μαθητές αξιολογούνται α) μέσω της αυτοαξιολόγησης των μαθητικών ομάδων, β) ως προς το γνωστικό επίπεδο, γ) ως προς τις ικανότητες που έχουν (ευχέρεια, κλίση), δ) ως προς τις επιμέρους δεξιότητες που αναπτύσσουν (παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία, επικοινωνία, παρατηρητικότητα, έκφραση παρατηρήσεων και κρίσεων, πειθαρχία, συνθετική σκέψη και πρωτοβουλίες), ε) ως προς την επιμέλεια, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες, τη συνέπεια, τα παραδοτέα των εργασιών, τις επιδόσεις στα γνωσιολογικά τεστ-φύλλα εργασίας (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011) (με ερωτήσεις ευθείας απόκρισης, ερωτήσεις ανοικτού τύπου πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις κλειστού τύπου, ερωτήσεις κρίσης, διατύπωση ερωτήσεων, κατασκευή νοητικών χαρτών, απαντήσεις σε σταυρόλεξα) και ζ) ως προς τη στάση τους στο μάθημα (παρουσία στην πρέπουσα ώρα, ενδιαφέρον για τις υποδείξεις του καθηγητή και την εφαρμογή τους). Επιπλέον, προτείνεται, ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης, και ο Φάκελος Επιτευγμάτων (portfolio) του μαθητή, καθώς αποτελεί συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί από τον ίδιο και αποτελούν αποδείξεις για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Ο φάκελος αυτός είναι δυνατόν να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, ηχογραφήσεις από συναυλίες, δημιουργικές εργασίες, τεστ που έχουν βαθμολογηθεί, κείμενα με σκέψεις και σχόλια του μαθητή και φύλλα αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης).

Με κριτήριο τα παραπάνω χαρακτηριστικά του προγράμματος, τους στόχους, τις θέσεις και τον τρόπο που αυτά προβάλλονται, συνάγεται ότι το παρόν πρόγραμμα ενέχει συνδυασμό στοιχείων από την ακαδημαϊκή σχολή, την ανθρωπιστική σχολή και την κριτική σχολή. Ο συνδυασμός αυτός επιδιώχθηκε για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε ενεργείς και βιωματικές δραστηριότητες και να μην είναι μόνο αποδέκτες γνώσεων.

Όσον αφορά τη σύνδεση του προγράμματος με την ακαδημαϊκή σχολή αυτή διαφαίνεται από τη στοχοκεντρικότητά του, καθώς διατυπώνονται σαφείς στόχοι που αναφέρονται σε εννοιολογική, διαδικαστική γνώση, ενώ επιπλέον υπογραμμίζονται αξίες και στάσεις. Ακόμη, η σύνδεση του προγράμματος με την ακαδημαϊκή σχολή διαφαίνεται στην έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο και στον τρόπο επιλογής και οργάνωσης της γνώσης, κάτι που υποδεικνύει την εφαρμογή του προγράμματος από γνώστη και επαγγελματία. Οι θεματικές ενότητες επικεντρώνονται στο μουσικό παράδειγμα, το οποίο αποτελεί βάση και

για τις δραστηριότητες. Τα μουσικά παραδείγματα ακολουθούν μία χρονική αλληλουχία μεταξύ τους και συμπληρώνονται με ιστορικές και κοινωνικές πληροφορίες, σημαντικές για την κατανόηση των μουσικών έργων, όπως ποιος είναι ο δημιουργός, πότε και πού και ποια τα αιτήματα και οι κοινωνικές συνθήκες της εποχής, ώστε τα μουσικά έργα να ειδωθούν μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο. Προτείνονται, επίσης, συνδέσεις της μουσικής και με άλλα μαθήματα που διδάσκονται στο Λύκειο, όπως πολιτική παιδεία και κοινωνιολογία, μέσα από τα πεδία της ιστορίας, της αισθητικής της τέχνης (Kougl, 1977) και μέσα από παραδειγματικά έργα από τον χώρο των εικαστικών, όπου είναι απαραίτητο, για την κατανόηση από τους μαθητές δύσκολων φαινομένων της μουσικής. Έτσι, η γνώση γίνεται σφαιρικότερη, καθώς οι μαθητές ωθούνται στη διαμόρφωση σκέψεων που αγγίζουν τα πεδία της ερμηνείας και της ανάλυσης (Adorno, 1976· Danuser, 1992). Για παράδειγμα, στο κεφάλαιο που αναφέρεται στις Ιστορικές Πρωτοπορίες, σημαντικός στόχος αποτελεί οι μαθητές να κατανοήσουν τις πολιτικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην Ευρώπη μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και να τις συνδέσουν με τις έννοιες της αποδόμησης ή του κατακερματισμού, καθώς και με τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό (Λοϊζίδη, 1987). Αναλύεται ο όρος avant-garde (πρωτοπορία) και τονίζεται ο πολεμικός χαρακτήρας των τριών ιστορικών κινημάτων, του φουτουρισμού, του ντανταϊσμού και του σουρεαλισμού για μια κοινωνική - πολιτική - καλλιτεχνική ανανέωση (Bürger, 1974).

Όσον αφορά τη σύνδεση του προγράμματος με την ανθρωπιστική σχολή, βρίσκεται στον καθοδηγητικό χαρακτήρα του προγράμματος, στην ευελιξία που μπορεί να έχει ο καθηγητής και στο ότι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής. Έτσι, προτείνονται, ποικίλες βιωματικές (Woolfolk, 2000), μεταξύ άλλων, δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμμετοχικότητας, συμπεριφορών και στάσεων με στόχο την παρώθηση του μαθητή, την απελευθέρωσή του, την καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης και την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ο μαθητής ωθείται να συμμετάσχει σε δραστηριότητες, να πειραματίζεται (Νημά & Καψάλης, 2002· Woolfolk, 2000), να αναλύει, να αποδίδει τους ήχους ενός εικαστικού έργου, να εκτελεί γραφική παρτιτούρα ή να αυτοσχεδιάζει. Για τον λόγο αυτό η επιλογή των δραστηριοτήτων και των ενδεικτικών παραδειγμάτων για ακρόαση έγινε σε αρκετό βαθμό από το ευρύ πεδίο της έντεχνης και δημοφιλούς μουσικής με τα κριτήρια της εμπειρικής, βιωματικής γνώσης - αρχικές εμπειρίες των μαθητών- και των ενδιαφερόντων των μαθητών (νοηματοδοτημένη διδασκαλία). Για παράδειγμα στο κεφάλαιο που αφορά τις Ιστορικές Πρωτοπορίες προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες αποδόμησης προτάσεων και εικόνων για να γίνει κατανοητή η διάσπαση του οπτικού προτύπου της ολότητας σε ελάχιστα και πολυσήμαντα τμήματα. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρική γνώση, καθώς δοκιμάζουν απαγγελίες με διαφορετικά τυπογραφικά στοιχεία, παρουσιάζουν με την τεχνική του κολάζ ένα ποίημα, ένα μουσικό κομμάτι, έναν πίνακα και προτείνουν ένα δικό τους τρόπο «οργάνωσης του τυχαίου» για τη δημιουργία ενός μουσικού κομματιού. Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην ηλεκτρονική μουσική στην Ευρώπη οι μαθητές, μεταξύ άλλων παρατηρούν την ενσωμάτωση ήχων των πουλιών στη μουσική του Messiaen.

Μέσα από δραστηριότητες, ακόμη, προτρέπονται να κατανοήσουν τη διαφορά της μουσικής του τυχαίου ανάμεσα στη μουσική του John Cage (Cage, 1981), στην οποία οι ερμηνευτές έχουν την ελευθερία να δημιουργήσουν δικούς τους ήχους, και στη μουσική του Pierre Boulez, στην οποία οι ερμηνευτές μπορούν να επιλέξουν από τις εκδοχές που έχει γράψει ο ίδιος ο συνθέτης. Επίσης, στο κεφάλαιο που αφορά στη τζαζ μουσική και συγκεκριμένα στη γνώση αυτοσχεδιασμού σύντομων μελωδιών τζαζ, οι μαθητές αφού κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία της τζαζ (κυρίως τις βασικές συγχορδίες) αυτοσχεδιάζουν σε δοσμένη μικρή μελωδία, προσθέτοντας φθόγγους-στολίδια, αλλάζοντας τα τονικά ύψη και τον ρυθμό ή αυτοσχεδιάζουν πάνω σε δοσμένο αρμονικό σχήμα ή διαδοχή λίγων συγχορδιών η οποία επαναλαμβάνεται συνεχώς (Kamien, 2008· Γλυνιάς-Ζεάκης κ.ά. 2005). Κατόπιν καλούνται να εκτελέσουν τη σύνθεσή τους σε μουσικό/α όργανο/α.

Συμπερασματικά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα με τη βοήθεια του καθηγητή τους να εξερευνήσουν, μέσα από την απόκτηση γνώσεων, διεξαγωγή έρευνας και μέσα από δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, μια ποικιλία μουσικών υφών-στιλ του 20ού αιώνα. Οι συσχετίσεις γνωρισμάτων των μουσικών ρευμάτων του 20ού αιώνα με γνωρίσματα άλλων μορφών τέχνης, καθώς και με το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της εποχής που προτρέπονται να κάνουν οι μαθητές οδηγούν στη έκφραση από τους ίδιους κρίσεων και συγκρίσεων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Οι στόχοι αυτοί του προγράμματος παραπέμπουν σε γνωρίσματα της κριτικής σχολής των προγραμμάτων σπουδών.

Στην κρίσιμη εφηβική ηλικία των μαθητών της Α' Λυκείου, κατά την οποία η γενικότερη αμφισβήτηση είναι δεδομένη, ο γόνιμος διάλογος με τη μουσική ιστορία μπορεί να θεωρηθεί επιβεβλημένος. Η γνωριμία, ιδιαίτερα, με θεματικές ενότητες που αφορούν τη δυτική δημοφιλή μουσική, αγαπητή στους μαθητές αυτής της ηλικίας, και η γνωριμία με τις ανατροπές που πρότειναν τα πρωτοποριακά κινήματα και τα καλλιτεχνικά ρεύματα μπορεί να συνδράμει σε μια κριτική ανασκόπηση της ιστορίας και σε ένα προσδιορισμό της ατομικής τους επιδίωξης.

Βιβλιογραφία

Adorno, Th. (1976). *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Broome, J. L. (2014). Commentary - The case for humanistic curriculum: A discussion of curriculum theory applied to art education. *Journal of Art for Life, 5*(1).

Bürger, P. (1974). *Theorie der Avant-garde.* Frankfurt am Main: Suhrkamp

Burton, N., Middlewood, D., & Blatchford, R. (2001). Models of curriculum organization. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the Curriculum* (pp. 18-35). London: Sage Publications.

Cage, J. (1981). *Empty words, writings '73-'78 by John Cage.* Hanover: Wesleyan University Press.

Danuser, H. (1992). *Die Musik des 20. Jhs*. Ragensburg: Laaber.

Galton, M. (1998). Principles of curriculum building. In J. Moyles & L. Hargreaves (Eds.), *The primary curriculum: Learning from international perspectives*. London: Routledge.

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 3-40). New York: Macmillan.

Kamien, R. (2008). *Music an Appreciation*. New York, St. Louis, San Francisco: International edition.

Kougl, K. (1977). *Communicating in the classroom*. Illinois: Waveland Press.

McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Pinar,W. F., Reynolds, W. M, Slattery, P., & Taubman, P. (2008). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.

Runfola, M., & Rutkowski, J. (1992). General music curriculum. In R. J. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A Project of the music educators national conference* (pp. 697-709). New York: Schirmer Books.

Shepherd, J., & Vulliamy, G. (1994). The struggle for Culture: A sociological case study of the development of a National music Curriculum. *British Journal of Music Education*, *15*, 25-40.

Smith, M. K. (1996, 2000). *'Curriculum theory and practice' the encyclopedia of informal education.* Retrieved from www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Woolfolk, A. E. (2000). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Γλυνιάς-Ζεάκης, Α., Πολυμενοπούλου Κ., & Τρανουδάκης Μ. (2005). *Ιστορία της Μουσικής, Οργανολογία, Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Καλλιτεχνική Παιδεία» της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*, ΦΕΚ155, τ.Β΄22/1/2015, 1771-1785. Απόφαση 8604/Δ2, 19-1-2015.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Τόμος Β*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καψάλης, Α., & Βρεττός, Γ. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός - Αξιολόγηση - Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμό*s. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.

Λοϊζίδη, Ν. (1987). *Απόγειο και κρίση της πρωτοποριακής ιδεολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ταρατόρη, Ε., & Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσομακου, Γ. (2016). Σπουδές και τεχνική στα νέα προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου Επιλογής στα Μουσικά Σχολεία. 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. 528-535). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Σπουδές και τεχνική στα νέα προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου Επιλογής στα Μουσικά Σχολεία

Γαρυφούλα Τσομάκου
Καθηγήτρια Πιάνου ΠΕ 16.01, Μουσικό Σχολείο Βέροιας
garifoula@yahoo.gr

Περίληψη
Τα Μουσικά Σχολεία είναι φορείς που μπορούν να προάγουν την επέκταση της καλλιτεχνικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Η Μουσική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πνευματική και ψυχολογική καλλιέργεια του μαθητευόμενου. Έναν από τους σημαντικότερους στόχους των Μουσικών Σχολείων αποτελεί η διδασκαλία των ατομικών μουσικών οργάνων και ειδικότερα του Πιάνου, ως όργανο Υποχρεωτικό που στοχεύει και ενισχύει τις βασικές γνώσεις του μαθητευόμενου και ως όργανο Επιλογής το οποίο στοχεύει στην επαγγελματική κατάρτιση του μαθητευόμενου. Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να παρουσιάσει τα νέα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στον τομέα της Τεχνικής - Σπουδών, Υποχρεωτικού Πιάνου και Πιάνου Επιλογής στα Μουσικά Σχολεία. Οι προβληματισμοί που έθεσα, ως εκπονήτρια, στην επιλογή των Σπουδών διαφορετικής τεχνικής, στοχεύουν στο να μπορεί ο μαθητευόμενος να αντιμετωπίζει με αυτοπεποίθηση και να επιλύει τα τεχνικά προβλήματα. Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση του μαθητευόμενου, σημαντική είναι η εκμάθηση μιας Σπουδής από μνήμης, τεχνικής ανάλογης με το επίπεδο των Σπουδών που διδάχθηκε.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα σπουδών, σπουδές και τεχνική, υποχρεωτικό πιάνο, πιάνο επιλογής

Tsomakou, G. (2016). Studies and Technique in the new curricula for Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective in Music Schools. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 528-535). Thessaloniki: GSME.

Studies and Technique in the new curricula for Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective in Music Schools

Garifoula Tsomakou
Piano Teacher (ΠΕ 16.01), Music School of Veria
garifoula@yahoo.gr

Abstract
Music Schools are agents capable of promoting the growth of pupils' artistic and creative thought. Music education aims at cultivating the learning individual, spiritually and psychologically. One of the more important objectives of Music Schools is individual instrumental teaching and particularly Piano, as a compulsory instrument for imparting core knowledge and skills, and as an elective instrument for in-depth training which may lead to professional engagement in music. This presentation aims at discussing the new curricula for Compulsory Piano and Piano as an Instrumental Elective with focus on the domain of Technique and technical studies (pieces). In my undertaking this domain as curricula co-author and putting forth issues regarding the selection of studies, the main objective is reinforcing pupils' confidence in dealing with and solving technical problems. As to pupil assessment, importance is placed on memorizing a study of technical difficulty according to the pupil's Level of Studies.

Keywords: curriculum, studies and technique, compulsory piano, piano as an instrumental elective.

Εισαγωγή

Τα Μουσικά Σχολεία, πρώτον παρέχουν γνώσεις Γενικής Παιδείας και δεύτερον, Μουσικές γνώσεις. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα «άλλου πνεύματος» σχολείο το οποίο απευθύνεται σε όλους τους νέους ανθρώπους: σε αυτούς που θέλουν να ακολουθήσουν το δρόμο της μουσικής και σε αυτούς που θέλουν να ακολουθήσουν κάποιον άλλον τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.

Συμμετείχα ως εκπονήτρια στα νέα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών του Υποχρεωτικού Πιάνου και του Πιάνου Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Σκέφτηκα να αξιοποιήσω βιβλία, συλλογές και έργα με σπουδές και τεχνικά κομμάτια ώστε αυτά να λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, με μικρές διαφορές τόσο στο Υποχρεωτικό Πιάνο όσο στο Πιάνο Επιλογής.

Αυτονόητη αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στους μαθητές του την τεχνική του πιάνου και τον τρόπο ερμηνείας διαφόρων έργων της πιανιστικής φιλολογίας. Καλό είναι οι μαθητές να γνωρίζουν βασικά πραγματολογικά και δομικά στοιχεία για τα μουσικά έργα που παίζουν όπως: συνθέτη και εποχή, τονικότητα και μορφή του έργου. Το πιάνο είναι ένα όργανο το οποίο προσφέρεται για μια σύνθετη μουσική διδασκαλία. Ο τίτλος του καλού μουσικού προϋποθέτει μια καλλιεργημένη αισθητική κρίση. Ο μαθητής θα είναι καλό να μάθει να καλλιεργεί τις δεξιότητες της κριτικής μουσικής ακρόασης, να συνειδητοποιεί, να εξωτερικεύει και να ενσωματώνει στο παίξιμό του τα συναισθήματά του, αναπτύσσοντας όλο και περισσότερο τον προσωπικό του τρόπο μουσικής έκφρασης, μέσα από την συχνή έκθεσή του στο κοινό (π.χ. συμμετοχή σε συναυλίες, φεστιβάλ κ.ά.). Είναι καλό να συνηθίσει να συνδέει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στο πιάνο βιωματικά σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα της ευρωπαϊκής μουσικής, της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και των μουσικών συνόλων. Ένα μάθημα πιάνου με έναν εκπαιδευτικό, αποτελεί κομβικό σημείο στο οποίο η γνώση οδηγεί στην πράξη, και η πράξη, από την άλλη πλευρά, βασίζεται πάνω στην γνώση. Κάθε τέχνη προσφέρει κάτι που της ανήκει αποκλειστικά και δεν μπορεί να βρεθεί σε καμία άλλη τέχνη. Αυτό συμβαίνει και στα μουσικά όργανα όπου το καθένα έχει τη δική του τεχνική και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να διδάξει στον μαθητή πώς να συνδέει χρονολογικά τα μουσικά έργα που παίζει με ζωγράφους της συγκεκριμένης εποχής καθώς και με τα είδη της ζωγραφικής και τις διάφορες τεχνοτροπίες που αυτοί υιοθετούν.

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της τεχνικής καθώς και της επιλογής των έργων που συμπεριλήφθησαν στα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Υποχρεωτικού Πιάνου και του Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής για τα Μουσικά Σχολεία και ειδικότερα στο Υποχρεωτικό Περιεχόμενο 2 (ΥΠ2): Μουσικά Έργα, Ομάδα Α - Σπουδές. Η επιλογή των έργων στα Προγράμματα Σπουδών του Πιάνου, έχει ως στόχο να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την διδασκαλία του πιανιστικού ρεπερτορίου, αλλά και την εφαρμοσμένη τεχνική ικανότητα, με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη απόδοση του μαθητή.

Μεθοδολογία - Ενδεικτικά Παραδείγματα

Ξεκίνησα τη συγγραφή των στόχων, παίρνοντας ως βάση την επίτευξη της τεχνικής σε κάθε επίπεδο χωριστά, στο Υποχρεωτικό Πιάνο και στο Πιάνο Επιλογής, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα για περισσότερες απαιτήσεις στο Πιάνο ως Ατομικό Όργανο Επιλογής. Σκοπός μου ήταν να βρω πρώτα τους στόχους τους οποίους οργάνωσα σε έξι επίπεδα για διάφορους τομείς τεχνικής (π.χ. staccato, legato, παράλληλη κίνηση, αντίθετη κίνηση, τεχνική των διπλών φθόγγων και της τρίλιας κτλ.). Βρήκα κομμάτια από το παγκόσμιο ρεπερτόριο διαφόρων συνθετών (π.χ. C. CZERNY, H. LEMOINE, H. BERTINI, H. BERENS, GINDIN R.S. KARAFINKA M.N.- Σπουδές για πιάνο διαφορετικής τεχνικής κ.ά.) για να εξασκήσω τους τομείς της τεχνικής και έκανα επιλογή από συλλογές διαφόρων παλιότερων εποχών αλλά και από πιο μοντέρνες (π.χ. IRINA BOYKO - Τζάζ Ακουαρέλλες για πιάνο) για να υπάρχει μία εξισορρόπηση και ποικιλία στο ύφος και τον τρόπο διαπραγμάτευσης των τεχνικών ζητημάτων.

Τα επίπεδα της συγγραφής των σπουδών ομαλοποιούνται απόλυτα ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή και όχι με την τάξη στην οποία βρίσκεται (π.χ. μαθητής της Α΄ Γυμνασίου μπορεί να βρίσκεται στο 1ο επίπεδο ή σε πιο προχωρημένο επίπεδο εφόσον έχει προηγούμενες γνώσεις). Η δομή της συγγραφής των σπουδών αρχικά είναι απλοϊκή και κατανοητή στον αναγνώστη και καθώς εξελίσσεται γίνεται σύνθετη, πολυσύνθετη και εξειδικευμένη. Στα κομμάτια που έχουν παρατεθεί στα Προγράμματα Σπουδών, σε αρκετά από αυτά, δίπλα σε παρένθεση αναγράφεται το είδος της τεχνικής που αντιπροσωπεύει το κάθε έργο (π.χ. staccato, legato, non legato, πέρασμα του αντίχειρα, σπασμένες συγχορδίες, αρπισμοί, τρίλιες κ.ά.). Ο λόγος που αναφέρω την τεχνική δίπλα σε κάθε έργο, έχει ως σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την επιλογή έργου ανάλογης τεχνικής με αυτήν που επιθυμεί να εφαρμόσει στο μάθημα, δίνοντάς του έτσι την ευκαιρία σε σύντομο χρονικό διάστημα να ανατρέξει στον Οδηγό Εκπαιδευτικού ή άλλες πηγές για την επίλυση του ανάλογου τεχνικού προβλήματος.

Από τη *Μέθοδο Ρώσικης Σχολής Πιάνου* (Α. Νικολάεβ, Β΄ έκδοση, μετάφραση και επιμέλεια της Ελληνικής Έκδοσης Λαρίσα Ι. Τσακαλίδου) για παράδειγμα, στο Υποχρεωτικό Πιάνο, 1ο επίπεδο (1ΥΠ2.1), προτείνω, μεταξύ άλλων, τη *Σπουδή no. 100* σε ΝΤΟ Μείζονα κλίμακα (Ε.Γκνέσινα) με τεχνική σε παρένθεση (Συνδυασμός legato-staccato με ισοκράτημα δύο φωνών, εναλλάξ στο αριστερό και στο δεξί χέρι). Σε αυτή την Σπουδή, το κυρίως θέμα περνάει από το δεξί χέρι στο αριστερό και αντίστροφα. Στο ίδιο επίπεδο στο Πιάνο Επιλογής, προτείνω από την ίδια Μέθοδο και τη *Σπουδή no. 127* σε ΝΤΟ Μείζονα (Α.Νικολάεβ) με τεχνική σε παρένθεση (legato-staccato με διασταύρωση χεριών). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η *Σπουδή no. 127* του Πιάνου Επιλογής είναι λίγο μεγαλύτερη από τη *Σπουδή no. 100* αλλά και πιο περίτεχνη λόγω του ότι περιέχει διασταύρωση χεριών και παρουσιάζει δυσκολίες στο αριστερό χέρι στο κλειδί του ΦΑ το οποίο εναλλάσσεται σε ΣΟΛ (π.χ. διαστήματα έκτης μικρής με σύζευξη διαρκείας που λύνονται σε πέμπτης).

Στο 3ο επίπεδο του Υποχρεωτικού Πιάνου (3ΥΠ2.1) από το *50 Little Studies part 1*, (CZERNY - GERMER) προτείνονται οι *σπουδές: no. 27* σε ΣΟΛ μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (εναλλαγή δακτύλων 4, 3, 2, 1 σε staccato) και *no. 40* σε ΣΙ ύφεση μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (συνεχής εναλλαγή

κλειδιών). Η *σπουδή no. 27* του Υποχρεωτικού Πιάνου είναι ιδιαίτερη τεχνικά, γιατί περιέχει εναλλαγή των δακτύλων: 4, 3, 2, 1 που καταλήγουν στο 5ο δάκτυλο με έκταση χεριού σε staccato. Η συγκεκριμένη άσκηση βοηθάει στην εξάσκηση των συγκεκριμένων δακτύλων καθώς μέσω της γρήγορης εναλλαγής τους, αναπτύσσεται η ευλυγισία και η δεξιοτεχνία του μαθητή. Όσον αφορά την *σπουδή no. 40* γραμμένη στη ΣΙ ύφεση μείζονα κλίμακα του ίδιου επιπέδου με τεχνική σε παρένθεση (συνεχής εναλλαγή κλειδιών), έχει ως βασικό στόχο την γρήγορη εναλλαγή ρεγίστρων μέσω της εναλλαγής κλειδιών, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να προσαρμοστεί γρήγορα στη μεγαλύτερη έκταση του πληκτρολογίου του πιάνου. Στο 3ο επίπεδο του Πιάνου Επιλογής προτείνονται από το ίδιο βιβλίο οι *σπουδές: no. 22* γραμμένη στην ΝΤΟ μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (legato-staccato κρατημένες νότες) και *no. 24* γραμμένη στη ΡΕ μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (legato-ποικίλη δακτυλοθεσία). Χαρακτηριστικό της *σπουδής no. 22* αποτελούν οι κρατημένες νότες των 5ων δακτύλων και των δύο χεριών με παράλληλη εκγύμναση των ενδιάμεσων δακτύλων, καθώς και η συχνή εναλλαγή κλειδιών. Η άσκηση αυτή είναι πολύπλοκη και περίτεχνη με κύριο στόχο την ταυτόχρονη εκγύμναση και των δύο χεριών σε legato-staccato. Στη *σπουδή no. 24* επιτυγχάνεται η εκγύμναση όλων των δακτύλων: 1ου-2ου, 2ου-3ου, 3ου- 4ου και 4ου- 5ου. Σκοπός του συνθέτη, μέσω της άσκησης αυτής, είναι η προετοιμασία του μαθητή για την εκτέλεση της τρίλιας. Οι σπουδές και των δύο επιπέδων είναι δεξιοτεχνικές με πολλά κοινά σημεία, αλλά περισσότερο απαιτητικές είναι οι σπουδές του Πιάνου Επιλογής.

Από το: *25 Μικρές Σπουδές, Op. 108,* (L. SHITTE), στο Υποχρεωτικό Πιάνο, 4ο επίπεδο (4ΥΠ2.1) προτείνονται δύο σπουδές διαφορετικής τεχνικής δυσκολίας, την *no.17* σε ΣΟΛ μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (legato-staccato, waltz εξάσκηση 4ου και 5ου δαχτύλου) και την *no. 23* σε ΝΤΟ μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (legato με τονισμούς, κυκλική κίνηση καρπού) ώστε να επιλέξει ο εκπαιδευτικός την πιο κατάλληλη τεχνικά, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητευόμενου. Στο ίδιο επίπεδο στο Επιλογής Πιάνο, από το παραπάνω βιβλίο προτείνεται η *σπουδή no. 24* σε ΜΙ ύφεση μείζονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (πέρασμα του αντίχειρα). Το κοινό σημείο και των τριών σπουδών, είναι το legato στο δεξί χέρι και το staccato στο αριστερό. Επομένως θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για ανεξαρτησία των δύο χεριών. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η *σπουδή no.17* στη ΣΟΛ μείζονα του Υποχρεωτικού Πιάνου 4ο επίπεδο είναι πιο ανάλαφρη, πιο χορευτική και απαρτίζεται από μικρότερες φράσεις σε αντίθεση με τις άλλες δύο που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερες φράσεις. Οι *σπουδές no. 23* και *no. 24* διαφέρουν η μία από την άλλη τόσο στη χρονική διάρκεια όσο και στην τεχνική καθώς η δεύτερη είναι περισσότερο απαιτητική και δεξιοτεχνική από την πρώτη. Το έργο Op. 108 του L. SCHITTE, *25 Μικρές Σπουδές για πιάνο*, αποτελεί ένα αξιόλογο εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, καθότι περιέχει σπουδές σύντομες, ευχάριστες και μικρής διάρκειας, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον του μαθητή χωρίς να κουράζουν.

Από τις σπουδές του C. GURLITT, Op.101, στο Υποχρεωτικό Πιάνο 5ο επίπεδο (5ΥΠ2.1) προτείνεται η σπουδή no. 16 *Scherzo* στη Μι ελάσσονα κλίμακα με τεχνική σε παρένθεση (staccato και παλμός ανά μέτρο), ενώ στο ίδιο επίπεδο στο Επιλογής Πιάνο προτείνεται η σπουδή no. 19, *Hunting Song* στη Μι ύφεση μείζονα με τεχνική σε παρένθεση (legato). Κοινό χαρακτηριστικό και των δύο σπουδών αποτελεί ο ίδιος ρυθμός *Vivace* (ζωηρά) καθώς και η πληθώρα συγκοπών που τις

απαρτίζουν. Είναι διαφορετικές ως προς τον χαρακτήρα καθώς η σπουδή no. 16 *Scherzo* είναι περισσότερο ανάλαφρη, χαρούμενη, σκερτσόζικη και λιγότερο απαιτητική από την σπουδή no. 19 *Hunting Song*, η οποία είναι πιο επιβλητική, έχει κυνηγητικό χαρακτήρα και το θέμα περνάει από το δεξί χέρι στο αριστερό. Το συγκεκριμένο βιβλίο σπουδών είναι αρκετά ενδιαφέρον καθώς ο συνθέτης προσπαθεί να περάσει τεχνικά κομμάτια υπό την μορφή τραγουδιών δίνοντάς τους αντίστοιχους τίτλους.

Δόθηκε περισσότερη προσοχή στο Πιάνο ως Ατομικό Όργανο Επιλογής επειδή έχει περισσότερες τεχνικές απαιτήσεις. Οι στόχοι είναι παρόμοιοι στο Υποχρεωτικό Πιάνο και στο Πιάνο Επιλογής αλλά γίνεται περισσότερη εμβάθυνση και επέκτασή τους στο Πιάνο Επιλογής. Όσον αφορά τα έργα, φρόντισα να είναι στο ίδιο επίπεδο και στο Υποχρεωτικό Πιάνο και στο Επιλογής με τη διαφορά ότι στο Πιάνο Επιλογής είναι πιο σύνθετα τα κομμάτια και πιο μεγάλα σε διάρκεια. Τα έργα του Υποχρεωτικού Πιάνου είναι δηλαδή πιο απλά σε σχέση με τα έργα του Πιάνου Επιλογής που είναι περισσότερο απαιτητικά αλλά ωστόσο ανήκουν στο ίδιο επίπεδο.

Με βάση την εμπειρία δεκαέξι ετών και τη σχέση μου με τα Μουσικά Σχολεία ξεκίνησε η συγγραφή των στόχων καθώς και της τεχνικής και των Σπουδών στα νέα Π.Σ. Πιάνου. Κατά τη διδακτική μου σταδιοδρομία, μου έχουν τύχει διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών, με ιδιαίτερη ικανότητα και αντίληψη όπως για παράδειγμα μαθητές με δυσλεξία και με αυτισμό, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο εκμάθησης του πιάνου. Χαρακτηριστικό του μαθητή με δυσλεξία αποτελεί η έλλειψη συγχρονισμού των δύο χεριών ταυτόχρονα. Οι μαθητές αυτοί έχουν μεγάλη μουσική αντίληψη και ικανότητα (π.χ. απόδοση των φράσεων, των δυναμικών συμβόλων, του ρυθμού και της ρυθμικής αγωγής). Αναφερόμενη στα παιδιά με αυτισμό, σημαντικά χαρακτηριστικά είναι η δυσκαμψία στα χέρια, η έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής και η αδυναμία ανάγνωσης της παρτιτούρας. Οι μαθητές αυτοί συνήθως έχουν ακουστική αντίληψη, αντίληψη αυτοσχεδιασμού και ρυθμού. Από προσωπική εμπειρία που είχα, η συγκέντρωση αυτών των μαθητών διαρκεί δέκα με δεκαπέντε λεπτά και μετά διασπάται η προσοχή τους. Το πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να έχει υπομονή, επικοινωνία με τον μαθητή ώστε να του κεντρίσει το ενδιαφέρον ώστε να υπάρχει σταδιακή βελτίωση του μαθητή. Η εργασία που έκανα πάνω στην τεχνική του πιάνου και τις Σπουδές στα Π.Σ. ανταποκρίνεται και στις περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν.

Θεώρησα ότι το διδακτικό υλικό δεν πρέπει να είναι μονότονο, αλλά να έχει ποικιλία ακόμη και στο πλαίσιο των πάρα πολύ μικρών κομματιών (π.χ. Α. ΝΙΚΟΛΑΕΒ: *Μέθοδος Ρώσικης Σχόλης Πιάνου*, L. SCHITTE: Op.108, *25 Μικρές Σπουδές*), ώστε να διεγείρει την προσοχή του μαθητή και τη φαντασία του. Το διδακτικό υλικό πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για την απόκτηση των διαφόρων τρόπων και μορφών παιξίματος, όπως για παράδειγμα της τεχνικής των δακτύλων, του καρπού και του βραχίονα, ευκαιρίες για την άσκηση χωριστά και ταυτόχρονα στα δύο χέρια, των συγχορδιών, της τρίλιας κ.ά. Ιδιαίτερα διεξοδικά πρέπει να εξεταστούν τα σημεία που αποτελούν για τον μαθητή σοβαρά εμπόδια. Εδώ χρειάζεται μεθοδική προεργασία για την επίλυση των προβλημάτων τεχνικής που φθάνουν ή ξεπερνούν τα όρια του μαθητή. Καλό είναι ο καθηγητής να ακούει πρώτα ολόκληρο το έργο από την αρχή ως το τέλος χωρίς να διακόπτει το μαθητή και μετά να κάνει τις

παρατηρήσεις του. Είναι αναγκαίο να ολοκληρώνεται πάντα η σκέψη του συνθέτη και να μη διακόπτεται, ώστε ο μαθητής να έχει μία ολοκληρωμένη άποψη για την φιλοσοφία του κάθε συνθέτη. Οι καθαρά τεχνικές ασκήσεις, έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της δεξιοτεχνίας και της ταχύτητας, την εξάσκηση σε συγκεκριμένα τεχνικά αλλά και μουσικά προβλήματα (π.χ. των GINDIN R. S. & KARAFINKA M. N.- *Σπουδές για πιάνο διαφορετικής τεχνικής*). Υπάρχουν και σπουδές, που είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να μοιάζουν με μουσικά κομμάτια (π.χ. L.SCHITTE: Op. 108, *25 Μικρές Σπουδές για πιάνο* και C. GURLITT: Op.101). Εκτός από τις τεχνικές ασκήσεις, υπάρχουν ασκήσεις που αποσκοπούν να εισαγάγουν το μαθητή στο να διαβάζει παρτιτούρα και να αποκτήσει σωστή ρυθμική αίσθηση με αποτέλεσμα να του προσφέρει την απαραίτητη ευλυγισία στα δάκτυλα, ώστε να αποκτήσει την επιθυμητή ευκολία και δεξιοτεχνία.

Η τεχνική μελέτη εξυπηρετεί τη μουσική ιδέα και αποτελεί το μέσον για τη σωστή ερμηνεία. Η μελέτη δεν πρέπει να γίνεται μηχανικά αλλά μετά από συγκροτημένη σκέψη, δημιουργικά ώστε να ενισχύεται η μουσική έκφραση. Πρέπει να υπάρχει συνοχή μουσικής και τεχνικής. Για να ενισχύεται το ενδιαφέρον του μαθητή ως προς τη μελέτη του πιάνου, θα πρέπει εκφραστικά και ερμηνευτικά να είναι αυτάρκης. Σημαντική είναι η ανακάλυψη της καταλληλότερης δακτυλοθεσίας, η εφαρμογή των δυναμικών και των φράσεων του έργου. Μεγάλη σημασία έχει η αυτοσυγκέντρωση του μαθητή και η εμβάθυνσή του στον τρόπο μελέτης νοερά, ως προς την επίτευξη του στόχου. Τα μουσικά έργα των Π.Σ αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα της δυσκολίας του κάθε επιπέδου ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να διαλέξει κάτι παρεμφερές. Με άλλα λόγια τα έργα δεν είναι επιβεβλημένα.

Επίλογος

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση του μαθητή, σημαντική είναι η εκμάθηση μιας Σπουδής από μνήμης, τεχνικής ανάλογης με το επίπεδο των Σπουδών που διδάχθηκε στη διάρκεια του κάθε έτους. Η εφαρμογή στην πράξη των νέων Π.Σ. από τον εκπαιδευτικό, του προσφέρουν ποικιλία του διδακτικού υλικού και ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, δίνοντάς του κίνητρο στη συνέχιση του έργου του με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και έμπνευση. Τα νέα Π.Σ. επικεντρώνονται στην επίλυση των τεχνικών προβλημάτων των μαθητών και στην πολύπλευρη καλλιέργειά τους, συμβάλλοντας στην μετέπειτα καλλιτεχνική τους πορεία.

Βιβλιογραφία

Berens, H. *50 Piano Pieces for First Beginners, Op. 70.* New York: Edition Schirmer.

Bertini, H. *50 Σπουδές.* Αθήνα: Εκδόσεις ΝΑΚΑΣ.

Burgmuller, Fr. *25 Easy and Progressive Studies, Op. 100.* New York: G. Schirmer.

Czerny, C. *100 Progressive Studies Without Octaves*, *Op. 139.* Leipzig: Peters.

Czerny, C. *Practical Method for Beginners on the pianoforte, Op.599.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ.

Czerny, C. *Études de Mécanisme, Op. 849.*

Czerny, C., & Germer, H. (Επιμ.). *50 Little Studies, selected from op. 261, 821, 599.* Buenos Aires: RICORDI AMERICANA S.A.E.C.

Gindin, R. S., & Karafinka, M. N. *Σπουδές για Πιάνο διαφορετικής τεχνικής.* Ανακτήθηκε από: http://ale07.ru/music/notes/song/fortepiano/etudy.htm.

Gurlitt, C. *The Easiest studies, Op.83.* Ανακτήθηκε από http://piano.ru/scores/gurlitt/gurlitt-83.pdf.

Gurlitt, C. *Album Leaves for the Young, Op. 101*. Ανακτήθηκε από http://piano.ru/scores/gurlitt/gurlitt-101.pdf.

Hanon, C.L. *The Virtuoso Pianist.* New York: Edition G.Schirmer.

Heller, S. *25 Études d' Expression et de Rhythme, Op. 125.* Berlin: Edition Schlesinger.

Le Couppey, F. *The Alphabet, Op. 17.* Ανακτήθηκε από http://piano.ru/scores/couppey/couppey-17.pdf.

Lemoine, H. *Études Enfantines, Op. 37.* Sofia: Edition LYRA.

Νικολάεβ, Α. (επιμ.) *Μέθοδος Πιάνου Ρώσικης Σχολής, Β Έκδοση*. Μετάφραση Λ. Τσακαλίδου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΝΤΟ-ΡΕ-ΜΙ

Shitte, L. *25 Μικρές Σπουδές, Op.108.* Ανακτήθηκε από http://primanota.ru/l-shitte/25-malenkix-etyudov-sheets.htm,

Υ.Α. υπ΄ αρ. 68092/Γ7/12-6-2009. *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)* (ΦΕΚ 1304/τ.Β΄/2.7.2009). Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Φυτίκα, Α., Σπυράκου, Ε., Κολιάδη, Α., Τσομάκου, Γ., & Ντριγκόγια, Β. (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικού Πιάνου και Πρόγραμμα Σπουδών Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής του Θεματικού Πεδίου: Μουσικά Όργανα Γυμνασίου (Πιάνο) Μουσικών Σχολείων*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π., & Ραφτάκης, Σ. (2015). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου 'Μουσικά Όργανα' σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων – δεξιοτήτων – ικανοτήτων, Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Αδημοσίευτη εργασία. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Φυτίκα, Α. (2016). Η άτυπη μάθηση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων: μια εναλλακτική δυνατότητα διδασκαλίας πιάνου σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών. 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. 536-543).
Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η άτυπη μάθηση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων: μια εναλλακτική δυνατότητα διδασκαλίας πιάνου σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών

Αθηνά Φυτίκα
Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
afytika@ionio.gr

Περίληψη
Το νέο πρόγραμμα σπουδών πιάνου για τα Μουσικά Γυμνάσια (εκπόνηση του 2015) στο θεματικό πεδίο "Μουσική δημιουργικότητα και σύμπραξη" περιέχει ένα φιλόδοξο σχέδιο διδασκαλίας αυτοσχεδιασμού και μουσικής σύμπραξης. Η χρήση του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου προσφέρεται για ποικιλία στα μαθησιακά και διδακτικά μέσα, αφού αναπροσαρμόζεται κατά περίπτωση, στηρίζοντας τις ιδέες και την εξέλιξη του μαθητή. Ταυτόχρονα, τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνουν ρόλους ανατροφοδότησης και διαρκούς μουσικής επικοινωνίας, ώστε να αναπτυχθούν από το μαθητή τεχνικές επίλυσης μουσικών προβλημάτων. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές έννοιες που μόλις έχουν μάθει τις αντιλαμβάνονται καλύτερα και τις αναγνωρίζουν συστηματικότερα μέσα στο ρεπερτόριο που μαθαίνουν. Στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού, η παιδαγωγική προσέγγιση που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται είναι η προσέγγιση της άτυπης μάθησης, δεδομένου ότι στα πρώτα επίπεδα οι μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων ενδεχομένως δεν έχουν προηγούμενη συστηματική μουσική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: αυτοσχεδιασμός, άτυπη μάθηση, πιάνο, σύμπραξη, πρόγραμμα σπουδών

Fytika, A. (2016). Informal Learning in Music High Schools' Piano Curriculum: an alternative teaching approach applicable to specific fields of the recently designed program of studies. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 536-543). Thessaloniki: GSME.

Informal Learning in Music High Schools' Piano Curriculum: an alternative teaching approach applicable to specific fields of the recently designed program of studies

Athina Fytika
Assistant Professor
Department of Music Studies, Ionian University
afytika@ionio.gr

Abstract
Music High School's new Piano Curriculum (2015) incorporates an ambitious plan for teaching improvisation and piano ensemble. Granted that many Music High School freshmen do not have any prior formal music training, teachers need to approach improvisation or ensemble through informal learning practices. Reproduction through initial imitation and subsequent variation of sound is in fact the most natural way for students to comprehend and manipulate all sonic qualities and parameters. Informal learning can also be used for early ensemble efforts by young pianists that do not read music notation. After all, learning by ear and imitating sounds while playing in a group setting is not uncommon for teenagers when they form pop and rock bands. Piano teachers can use informal learning techniques in group settings helping students to develop skills that are essential in classical piano repertoire as well: rhythmic discipline, dynamic balance, and ear training, just to name a few.

Keywords: improvisation, informal learning, piano, ensemble, curriculum

Εισαγωγή

Η ακουστική αναγνώριση και μίμηση όλων των χαρακτηριστικών του ήχου, όπως το τονικό ύψος, το ηχόχρωμα και η ένταση είναι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος προσεγγίζει και αναπαράγει τα ηχητικά ερεθίσματα από τη γέννησή του. Η αποκωδικοποίηση άλλωστε των χαρακτηριστικών του ήχου ακολουθεί μια βασική αντιληπτική επεξεργασία, όπου βασικά ηχητικά δεδομένα, όπως η συχνότητα, η ένταση κ.λπ. αναγνωρίζονται αρχικά ως συνολικά ηχητικά συμβάντα, ενώ αργότερα αναπτύσσονται οι αναλυτικές διαδικασίες σε συνεργασία με τα δεδομένα της μακροπρόθεσμης μνήμης (Snyder, 2000).

Η διαδικασία της άτυπης μάθησης που βασίζεται σε αναπαραγωγή, παραλλαγή και αυτοσχεδιασμό ήχων, αρχικά οικείων, όπως η φωνή, και στη συνέχεια πιο σύνθετων, όπως οι ήχοι του πιάνου, είναι η πλέον φυσική προσέγγιση στη διδασκαλία κατανόησης και χειρισμού των χαρακτηριστικών του ήχου, σε πρώτη φάση, και των μουσικών παραμέτρων, σε δεύτερη.

Τα πεδία που είναι καταλληλότερα για την εφαρμογή διαδικασιών άτυπης μάθησης στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών πιάνου των μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων είναι ο αυτοσχεδιασμός, είτε στα πλαίσια του γνωστικού πεδίου «μουσική δημιουργικότητα και σύμπραξη» είτε ως υποστηρικτική δραστηριότητα του πεδίου «prima vista», καθώς και το πεδίο της «μουσικής σύμπραξης» (με άλλο πιάνο ή άλλα όργανα). Εκτός από τα παραπάνω πεδία, η άτυπη μάθηση είναι η διαδικασία που ενδείκνυται για τη βιωματική προσέγγιση όλων των νέων μουσικών εννοιών, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή στα ρυθμικά σχήματα.

Άτυπη μάθηση και αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός και η συνθετική δημιουργία στο μάθημα του πιάνου, είναι ένα αναντικατάστατο εργαλείο διδασκαλίας συνολικής και ολοκληρωμένης μουσικής αντίληψης. Το μάθημα πιάνου στα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια παρέχεται σε δύο διαφορετικές μορφές, τόσο ως κλασικό ειδικό όργανο εκτέλεσης, όσο και ως υποχρεωτικό όργανο στο οποίο η ανάπτυξη πιανιστικών και μουσικών δεξιοτήτων είναι βαρύνουσας σημασίας. Μέσω του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στις δύο μορφές διδασκαλίας πιάνου, ο μαθητής ενεργοποιεί τη φαντασία του, εκφράζεται κατά τρόπο προσωπικό και πρωτότυπο, κατανοεί βιωματικά όλα τα βασικά στοιχεία της μουσικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης μιας ολοκληρωμένης αντίληψης της αρμονίας, και αναπτύσσει την απολύτως απαραίτητη για τη μουσική του εξέλιξη κριτική ακρόαση με άμεση μουσική ανταπόκριση.

Παράλληλα με τα παραπάνω, η χρήση του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου προσφέρει μεγάλη ποικιλία στα μαθησιακά και διδακτικά μέσα, αφού αναπροσαρμόζεται κατά περίπτωση, ώστε να στηρίξει τις ιδέες και την εξέλιξη του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα, τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνουν ρόλους ανατροφοδότησης και διαρκούς μουσικής επικοινωνίας που τελικά βοηθούν τον νέο πιανίστα να αναπτύξει τεχνικές επίλυσης μουσικών προβλημάτων. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές έννοιες που μόλις έχουν μάθει τις αντιλαμβάνονται καλύτερα και τις αναγνωρίζουν συστηματικότερα μέσα στο ρεπερτόριο που μαθαίνουν (Riveire, 2006).

Ο αυτοσχεδιασμός επίσης ενισχύει την εξοικείωση με τη δημιουργική εκτέλεση χωρίς τη χρήση μουσικής σημειογραφίας, διευκολύνοντας αργότερα την απομνημόνευση κομματιών και την επικέντρωση στο μουσικό και ερμηνευτικό περιεχόμενο. Παρότι η σύνθεση δεν συνδέεται απαραιτήτως με τον αυτοσχεδιασμό, μπορεί στα μαθήματα πιάνου ο αυτοσχεδιασμός να πάρει σε ορισμένες περιπτώσεις και αυτή την κατεύθυνση, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και τους στόχους που τίθενται για κάθε αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα από τον εκπαιδευτικό, αυξάνοντας έτσι τα οφέλη αυτής της δημιουργικής εμπειρίας.

Συνολικά οι μαθησιακοί στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν με τη διδασκαλία αυτοσχεδιασμού μέσω της άτυπης μάθησης είναι: η ρυθμική πειθαρχία, η βελτίωση της τεχνικής, η διαβάθμιση της έντασης και της ποιότητας του ήχου, η ικανότητα συγκέντρωσης στο πιανιστικό μέρος με παράλληλη ενδυνάμωση της ακουστικής αγωγής, και κυρίως η ανάπτυξη μια συνολικότερης μουσικής αντίληψης μέσα από ένα διευρυμένο πρόγραμμα μαθημάτων πιάνου.

Στο προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών πιάνου, το οποίο ήταν ουσιαστικά σε ισχύ μέχρι το 2015, οι μαθησιακοί στόχοι που θέτονται στο μάθημα πιάνου είναι αρκετά γενικοί με περιορισμένες αναφορές σε δημιουργικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι στόχοι του υποχρεωτικού πιάνου ήσαν λιγότερο προσανατολισμένοι στην ανάπτυξη μιας συνολικής μουσικής αντίληψης κατά τη διάρκεια της μουσικής πράξης και περισσότερο στόχευαν στη χρήση του πιάνου για την ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι(ΦΕΚ/424/τα Β΄, Γ2/3100/8-09-1995): «*Σκοπός του μαθήματος είναι η γνώση του οργάνου έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο για την κατανόηση της θεωρίας, αρμονίας, ιστορίας της μουσικής και μορφολογίας. Επίσης και για τη χρησιμοποίηση σε οργανικά σύνολα, για συνοδεία και ποικίλες άλλες δραστηριότητες*».

Η στόχευση αυτή του προγράμματος σε συνδυασμό με τα πρακτικά ζητήματα λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, όπως ο μεγάλος αριθμός ωρομισθίων διδασκόντων, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό, και η έλλειψη σε μεγάλο βαθμό επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ειδικά θέματα παιδαγωγικής του πιάνου, είχε σαν αποτέλεσμα την περιορισμένη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως ο αυτοσχεδιασμός και το μουσικό παιχνίδι (Κολιάδη-Τηλιακού, 2009).

Με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ2858/τΒ/28.12.2015), η εφαρμογή της διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου (ειδικό και υποχρεωτικό) έχει πολλές διαφορετικές μορφές, και σχεδόν πάντα κινείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο με στόχο την ενδυνάμωση μιας μουσικής παραμέτρου, χωρίς να απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μεγάλη αυτοσχεδιαστική σκηνική εμπειρία, απαιτεί απλώς έναν παιδαγωγικά άρτιο σχεδιασμό της δραστηριότητας. Ο σχεδιασμός είναι απαραίτητος ώστε ο αυτοσχεδιασμός να εντάσσεται φυσικά στη ροή του μαθήματος και της διδασκαλίας του ρεπερτορίου, την οποία καλείται να πλαισιώσει και όχι να υποκαταστήσει (Woosley, 2012).

Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις άτυπης μάθησης και αυτοσχεδιασμού

Η διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο του μαθήματος πιάνου -είτε υποχρεωτικού, είτε ειδίκευσης- στα Μουσικά σχολεία μπορεί να σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις πιανιστικές ικανότητες του κάθε μαθητή, και να αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις διαφορετικές μουσικές δεξιότητες

που καλείται ο μαθητής να αναπτύξει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δομημένες αυτοσχεδιαστικές δράσεις μέσω της ενεργοποίησης της μίμησης ενισχύουν την ακουστική αγωγή, τις θεωρητικές γνώσεις, την αντίληψη της ιστορικής ερμηνείας, μεταξύ πολλών άλλων.

Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός: Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός γίνεται πάνω στο όργανο, σε μέρη του οργάνου πέρα από τα πλήκτρα, ακόμη και μακριά από αυτό με παραγωγή διαφόρων ήχων (π.χ., παλαμάκια, φωνή κ.λπ.). Οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί έχουν συνήθως στόχο την απόδοση μιας εικόνας, μιας ιστορίας ή ενός συναισθήματος και εξελίσσονται ανάλογα με την ηλικία του μαθητή. Οι ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να συνδυαστούν με άλλους τομείς της αισθητικής αγωγής (π.χ., τα εικαστικά) δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης εργαλείων αξιολόγησης του μουσικού αποτελέσματος.

Αυτοσχεδιασμός με εναλλακτική σημειογραφία: Η μουσική σημειογραφία, λόγω της πολυπλοκότητάς της, αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στη μουσική εκφραστικότητα των νέων πιανιστών. Η χρήση εναλλακτικής σημειογραφίας ως εξέλιξη ή παραλλαγή του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού μπορεί να βοηθήσει στην αδρή οπτική απεικόνιση μουσικών παραμέτρων, διευκολύνοντας τη μετέπειτα εισαγωγή σε σύγχρονες εναλλακτικές μουσικές σημειογραφίες.

Αυτοσχεδιασμός με ανταπόκριση/συνοδεία εκπαιδευτικού: Η μουσική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή μπορεί να αρχίσει είτε με απλές μουσικές φράσεις που έχουν τη μορφή ερώτησης/απάντησης είτε να εξελιχθεί σε πολυπλοκότερες αυτοσχεδιαστικές δομές, όπου εκπαιδευτικός συνοδεύει παίζοντας ένα ostinato ή μια αρμονική ακολουθία και ο μαθητής αυτοσχεδιάζει κατά περίπτωση με κάποιες συγκεκριμένες μουσικές παραμέτρους, όπως συγκεκριμένες νότες, ρυθμούς κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται σημαντικά η καλλιέργεια της ακουστικής αγωγής και τα αντανακλαστικά μουσικής ανταπόκρισης, ενώ ο μαθητής μπορεί να προετοιμαστεί καλύτερα για σύμπραξη με άλλα όργανα ή συμμετοχή σε σύνολα μουσικής δωματίου.

Μελωδικός και ρυθμικός αυτοσχεδιασμός: Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής πειραματίζεται με τον αυτοσχεδιασμό μελωδίας, είτε παραλλάσσοντας δοσμένες ή γνωστές μελωδίες είτε συμμετέχοντας σε δραστηριότητες τύπου ερώτηση/απάντηση είτε ακόμη και μελοποιώντας στίχους, ανάλογα με την ηλικία του και τις μουσικές του δεξιότητες. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τα χαρακτηριστικά της μουσικής μελωδικής φράσης και την αντιστοίχισή της με το λόγο, ενώ παράλληλα μπορούν να σχεδιαστούν διαθεματικές δραστηριότητες με το μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Στην περίπτωση του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού ο μαθητής παραλλάσσει ρυθμικά σχήματα, είτε πάλι με τη μορφή ερώτησης /απάντησης, είτε χρησιμοποιώντας δοσμένα τυπικά ρυθμικά μοτίβα (π.χ. διάφοροι χορευτικοί ρυθμοί), χρησιμοποιώντας το πιάνο ή στοιχεία του πιάνου ώστε να αρχίσει να αντιλαμβάνεται πολυρυθμικά σχήματα. Στην αρχή μπορεί τα ρυθμικά σχήματα να εκτελούνται με μίμηση του εκπαιδευτικού, ενώ σταδιακά μπορεί να σχεδιαστεί η αύξηση της ρυθμικής πολυπλοκότητας, με ταυτόχρονη ανεξαρτητοποίηση και αυτοσχεδιαστική προσέγγιση του μαθητή.

Αρμονικός αυτοσχεδιασμός: Με αυτή την κατηγορία μπορεί ο μαθητής να αυτοσχεδιάσει πάνω σε δοσμένη αρμονική ακολουθία ή και να διαμορφώσει τη δική

του με βάση δοσμένη κλίμακα ή τρόπο. Με αυτή τη διαδικασία κατανοεί καλύτερα τη λειτουργική σχέση των αρμονικών συνδέσεων, συνδέοντας το θεωρητικό υπόβαθρό που έχει διδαχθεί στα μαθήματα της θεωρίας με τη μουσική πράξη και δημιουργία.

Στιλιστικός αυτοσχεδιασμός: Ο αυτοσχεδιασμός αυτός στοχεύει περισσότερο στη συνθετική δημιουργία στιλιστικών μουσικών τύπων από όλο το φάσμα ρεπερτορίου του πιάνου (για παράδειγμα αυτοσχεδιασμός σε στιλ Mozart, Satie κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να έχει μια βιωματική αντίληψη των ιδιαίτερων μουσικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν στιλιστικά και ερμηνευτικά ένα μουσικό κομμάτι, αφού μπορεί και ο ίδιος να δημιουργήσει, μιμούμενος και εμπνεόμενος από διάφορα είδη του κλασικού ρεπερτορίου και όχι μόνο.

Άτυπη μάθηση και μουσική σύμπραξη

Στο θεματικό πεδίο της μουσικής σύμπραξης, επίσης, υπάρχει μεγάλη δυνατότητα χρήσης της άτυπης μάθησης, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια εκμάθησης πιάνου. Η σύμπραξη νέων πιανιστών με άλλους μουσικούς είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της μουσικής τους προσωπικότητας. Η αλληλεπίδραση και η αίσθηση δημιουργίας της μουσικής ομάδας, η διαρκής μουσική ανατροφοδότηση που διαμορφώνεται με τις πρόβες, και η αίσθηση δημιουργικότητας μέσω συνεργασιών είναι αναντικατάστατες για κάθε ηλικία μουσικών, ανεξαρτήτως του επιπέδου και της εμπειρίας τους.

Η τεχνική δυσκολία του οργάνου παραδοσιακά μετέθετε τη σύμπραξη με άλλα όργανα σε αρκετά προχωρημένο στάδιο, στερώντας τη χαρά της συνδημιουργίας από τους νέους πιανίστες. Με την προσέγγιση της άτυπης μάθησης στα αρχικά στάδια εκμάθησης πιάνου γίνεται ουσιαστικά εκμάθηση του κομματιού χωρίς τη χρήση παρτιτούρας, αλλά μόνο με το αυτί. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ακουστική τους αγωγή και κυρίως να συμπράξουν με μουσικούς της ηλικίας τους με έναν τρόπο που τους είναι πολύ οικείος από το χώρο της ποπ μουσικής και της εφηβικής ροκ μπάντας. Παράλληλα σήμερα υπάρχει ένας σημαντικός όγκος ρεπερτορίου ειδικά διαμορφωμένος για νέους πιανίστες - ακόμη και εντελώς αρχάριους - ώστε να συμπράξουν με τους εκπαιδευτικούς, με άλλους πιανίστες της ίδιου επιπέδου και ηλικίας, με τραγουδιστές, αλλά και με άλλους εκτελεστές οργάνων.

Με την άτυπη μάθηση οι νέοι πιανίστες μαθαίνουν ακουστικά το τραγούδι / κομμάτι την ώρα της πρόβας και αναπτύσσουν δεξιότητες ηχητικής προσαρμογής που δύσκολα μπορούν να αναπτύξουν στα αρχικά επίπεδα εκμάθησης οργάνου με τη χρήση μουσικής σημειογραφίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί παρτιτούρες και να διδάσκει μέσω μίμησης κατευθύνοντας τη μουσική δράση που επιτρέπει στους πιανίστες την ανάπτυξη δεξιοτήτων που δεν μπορούν να αναπτύξουν εύκολα εκτελώντας αποκλειστικά σολιστικό ρεπερτόριο: σταθερότητα στο tempo, ρυθμική πειθαρχία, ανάπτυξη της μουσικής επικοινωνίας και συνεργασίας με συνέπεια τη διαμόρφωση της έντασης και της ποιότητας του ήχου ανάλογα με τη μουσική αντίληψη της ομάδας, ενδυνάμωση της μουσικής αγωγής, αλλά και ικανοποίηση από τη συλλογική μουσική δημιουργία.

Εφαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις άτυπης μάθησης και μουσικής σύμπραξης

Η διδασκαλία της μουσικής σύμπραξης στα πλαίσια του μαθήματος πιάνου, είτε υποχρεωτικού είτε ειδίκευσης στα Μουσικά σχολεία, μπορεί να σχεδιαστεί -όπως ακριβώς και ο αυτοσχεδιασμός- κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμοστεί στις ατομικές πιανιστικές ικανότητες των μαθητών και να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις διαφορετικές μουσικές δεξιότητες που καλούνται οι μαθητές να αναπτύξουν. Ιδιαίτερα με τη προσέγγιση της άτυπης μάθησης, δίνονται πολύ περισσότερες δυνατότητες σε νέους πιανίστες να συμμετέχουν στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης αρμονικά, ρυθμικά και μελωδικά ακουστικής εμπειρίας, χωρίς την ανάγκη αποκωδικοποίησης μουσικής σημειογραφίας.

Σύμπραξη σε πιάνο για 4 χέρια με τον εκπαιδευτικό: Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός παρέχει το αρμονικό και μελωδικό υπόβαθρο και ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε ένα σύνολο για ντουέτο πιάνου -ακόμη και από τα πρώτα μαθήματα- με πολύ σαφείς οδηγίες και με δοσμένο ρυθμικό πλαίσιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται ο ρυθμικός συντονισμός και η ακουστική αγωγή, παράλληλα με τη μουσική αυτοπεποίθηση.

Σύμπραξη ρυθμικού οργάνου-πιάνου: Ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί στο ρυθμικό συγχρονισμό, ακόμη και να εκτελέσει πολύπλοκες ρυθμικές δομές, παίζοντας με ρυθμικά όργανα ή ακόμη και πάνω στα ξύλινα στοιχεία του πιάνου, ενώ ο εκπαιδευτικός, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, παρέχει πλήρες αρμονικό και μελωδικό μουσικό υπόβαθρο. Στην περίπτωση αυτή η σύμπραξη με τον μαθητή προσφέρει ρυθμική, αλλά και ηχοχρωματική, ποικιλία, ενώ μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για εισαγωγή και εξάσκηση στο ρυθμικό αυτοσχεδιασμό ή/και τη ρυθμική σημειογραφία. Η χρήση αυτοσχέδιων οργάνων, όπως τα πλαστικά ποτήρια, μπορεί να λειτουργήσει και με μεγαλύτερες ομάδες παιδιών, με εναλλαγή κινήσεων, ήχων, και ρυθμών.

Σύμπραξη με άλλα όργανα και φωνή: Η σύμπραξη με άλλα όργανα μπορεί να γίνει με τη μέθοδο της άτυπης μάθησης και στο κλασικό ρεπερτόριο, με αυξημένη πάντως δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας του ρεπερτορίου μουσικής δωματίου. Ωστόσο, η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή σε μπάντες διαφόρων μουσικών οργάνων, όπου εκτελούνται δημοφιλή τραγούδια, δίνει στους εφήβους την ευκαιρία εξερεύνησης πολλών διαφορετικών δεδομένων, όπως η ενορχήστρωση, η ρυθμική συνοδεία, η ισορροπία των διαφορετικών ηχοχρωμάτων κ.λπ., μέσα από ένα οικείο σε αυτούς ρεπερτόριο. Ο εκπαιδευτικός πιάνου μπορεί, με βάση απλές μεταγραφές, να κατευθύνει τις πρόβες και να βοηθήσει τη διαμόρφωση των μουσικών παραμέτρων, και κυρίως των κριτηρίων που καθιστούν την εκτέλεση ενός δημοφιλούς τραγουδιού αυθεντική ή πρωτότυπη.

Επίλογος

Η άτυπη μάθηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο, του οποίου η στοχευμένη παιδαγωγική χρήση μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων. Εφόσον οι δραστηριότητες άτυπης μάθησης σχεδιαστούν σωστά, μπορούν να επιτύχουν πολλούς από τους στόχους τόσο του ειδικού όσο και του υποχρεωτικού μαθήματος πιάνου σε πολύ μικρό χρόνο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, βοηθούν στην ενδυνάμωση της συγκέντρωσης και της μουσικής απομνημόνευσης, την ενδυνάμωση του μυϊκού

συντονισμού, την εσωτερικοποίηση και βιωματική προσέγγιση του ρυθμού, τη βιωματική προσέγγιση στην αντίληψη της συνοδείας, και τη σταδιακή εισαγωγή στην τρέχουσα ή την εναλλακτική σημειογραφία.

Παράλληλα, η μουσική αυτοπεποίθηση και η δημιουργικότητα των παιδιών διασφαλίζεται, αφού οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν άμεσα και αναγνωρίσιμα ολοκληρωμένα μουσικά αποτελέσματα, μπορούν να συμμετέχουν σε μουσικά σύνολα, ενώ η ελαχιστοποίηση του ρόλου της μουσικής σημειογραφίας καθιστά την προσέγγιση κατάλληλη ακόμη και για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το νέο Πρόγραμμα σπουδών πιάνου για τα Μουσικά Σχολεία (ΦΕΚ2858/τΒ/28.12.2015) προσφέρει μεγάλες δυνατότητες ενσωμάτωσης της άτυπης μάθησης, σε πεδία όπως ο αυτοσχεδιασμός και η μουσική σύμπραξη -και όχι μόνο- και προσφέρει πλήθος παραδειγμάτων και δραστηριοτήτων που μπορούν να αποτελέσουν πηγές έμπνευσης για τους διδάσκοντες.

Βιβλιογραφία

Beckstead, D. (2013). Improvisation, Thinking and Playing Music. *Music Educators Journal,* 99(3), 69-74.

Chung, B., & Thurmond, D. (2007). *Improvisation at the Piano: A systematic approach for the classically trained pianist.* New York: Alfred Publishing.

Gould, C. S., & Keaton, K. (2000). The Essential Role of Improvisation in Musical Performance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 58* (2), 143-148.

Jacobson, M. J. (2006). *Professional Piano Teaching*. New York: Alfred Publishing.

Klose, C. (2011). *Piano Teacher's Guide to Creative Composition*. Winona: Hal Leonard.

Kossen, R. S. (2013). *An Investigation of the Benefits of Improvisation for Classical Musicians*. Edith Cowan University. Faculty of Education and Arts. Western Australian Academy of Performing Arts, Joondalup, Αυστραλία. Ανακτήθηκε από http://trove.nla.gov.au/work/189924790.

Riveire, J. (2006). Using Improvisation as a Teaching Strategy. *Music Educators Journal, 92*(3), 40-45.

Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Woosley, K. D. (2012). *The Lost Art of Improvisation: Teaching Improvisation to Classical Pianists.* DMA Treatise, University of Alabama. Ανακτήθηκε από http://purl.lib.ua.edu/81407.

Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2009). Δημιουργικότητα, μουσικό παιχνίδι και αυτοσχεδιασμός στο πιάνο σε αρχικά στάδια διδασκαλίας του στο Μουσικό Γυμνάσιο. Στο *Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση_3ο συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (ΕΕΜΑΠΕ), 8-10 Μαΐου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://blogs.sch.gr/akoliadi/2013/11/30/14/.

Υπουργική Απόφαση. (1995). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Γυμνάσια.* Φ.Ε.Κ. αρ. 424, τ. Β, Γ2/3100/8-9-1995.

Υπουργική Απόφαση.(2015). *Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Γυμνάσια. Πρόγραμμα Σπουδών Πιάνου για τα πεδία «Αυτοσχεδιασμός», «Εκ πρώτης όψεως ανάγνωση» και «Μουσική σύμπραξη»* (ΦΕΚ2858/τ. Β/28.12.2015). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χαρκιολάκης, Α. (2016). Μουσική εκπαίδευση, τεχνολογία και ιστορική μνήμη. 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. 544-549). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μουσική εκπαίδευση, τεχνολογία και ιστορική Μνήμη

Αλέξανδρος Χαρκιολάκης
Μουσικολόγος, Διευθυντής της Μουσικής Βιβλιοθήκης Erol Üçer,
Λέκτορας Ιστορικής Μουσικολογίας, MIAM – Istanbul Technical University
a.charkiolakis@gmail.com

Περίληψη
Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στην εποχή μας επιβάλλουν χρήση του διαδικτύου και της πληροφορίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μουσική εκπαίδευση, η οποία διαπλέκεται και συνδιαλέγεται, στα πλαίσια της διαθεματικότητας, με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα όμως με τη μουσική πληροφορία ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με προκλήσεις που αφορούν κι άλλες έννοιες όπως τη διαχείριση της ιστορικής μνήμης, η οποία αποτελεί βασικό θέμα συζήτησης. Έτσι, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής, η παράθεση της ιστορικής πραγματικότητας δεν είναι μία σειρά στείρων πληροφοριών αλλά αποτελεί βασικό πυλώνα της διαμόρφωσης της μουσικής πραγματικότητας.

Σε αυτή την ανακοίνωση ευελπιστώ να καταδείξω τη σημασία της μουσικής πληροφόρησης. Ακόμη, θα προσπαθήσω να μιλήσω για το πώς μπορεί να υπάρξει μια βέλτιστη διαχείριση των πηγών. Τέλος, θα διερευνήσω τη χρήση όλων των παραπάνω στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Για να μπορέσω να αναδείξω τα προαναφερθέντα θα χρησιμοποιήσω ως case study το «Music and the Holocaust» (http://holocaustmusic.ort.org/)

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, εκπαιδευτικά προγράμματα, πηγές μουσικής πληροφόρησης, ιστορική μνήμη

Charkiolakis, A. (2016). Music education, technology and historical memory. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 544-549). Thessaloniki: GSME.

Music education, technology and historical memory

Alexandros Charkiolakis
Musicologist, Head of the Erol Üçer Music Library
Lecturer at MIAM Istanbul Technical University
a.charkiolakis@gmail.com

Abstract
The educational practices of today involve a wide use of the web. The same happens with music education which has evolved and does not only involve lecturing in the classroom. On the contrary, music education is currently treated as an interdisciplinary subject. Since educational processes have changed, the educator has to deal with more complex situations such as management of collective memory. This is a dominating issue that runs through and surpasses history itself and involves more, including music information. Therefore, in a music class, information within historical background, is becoming common.

In this paper, I am planning to discuss the importance of music information and the comprehensive perception of historical issues. Moreover, I will examine how one can make best use of sources. In order to make a clear point, I will use as a case study the project "Music and the Holocaust" (http://holocaustmusic.ort.org/).

Keywords: music education, educational programs, music information resources, collective memory

Στο κείμενο αυτό θα επιχειρήσω να πραγματευτώ ζητήματα που άπτονται των τομέων της ιστορικής μνήμης και κατ' επέκταση της μουσικής της έκφανσης. Κατόπιν, θα με απασχολήσει το πώς αυτά γίνεται εφικτό να τα προσεγγίσουμε μέσω της τεχνολογίας και πώς μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στη εκπαίδευση (μουσική αλλά και διαθεματική). Η ιστορική μνήμη αποτελεί ένα διαρκές ερώτημα για όλους, όπως καταμαρτυρούν και πρόσφατα γεγονότα με συζητήσεις να διεξάγονται για την ορθή χρήση όρων όπως η γενοκτονία και η εθνοκάθαρση. Κάποιες φορές αυτές οι συζητήσεις γίνονται εν θερμώ, κάτι που συνήθως αποβαίνει εις βάρος της ιστορικής πραγματικότητας, της αλήθειας και της μνήμης (Wertsch, 2008· Olick, 1999).

Η ιστορικότητα μιας πραγματικότητας χρειάζεται τον απαραίτητο χρόνο για να καταδειχθεί και η προσέγγισή της έχει άμεση σχέση με τις ερευνητικές δυνατότητες και τις πηγές που έχουμε διαθέσιμες. Όσο περισσότερες οι πηγές που έχουμε στη διάθεσή μας, τόσο ευκολότερο και ιστορικά αληθές καθίσταται το έργο του επιστήμονα αλλά και του εκπαιδευτικού που θα χρησιμοποιήσει την πληροφορία. Ο ιστορικός οφείλει να αποτιμά τα γεγονότα με αντικειμενικότητα και να τα μεταδίδει στις επόμενες γενιές δίχως περιττολογίες και υπερβολές, δίχως πολιτικά πάθη ή άλλα στεγανά. Με την ιστορικότητα συμβαδίζει και η ιστορική μνήμη, ένας διαρκής αγώνας για να θυμόμαστε εκείνα που σημάδεψαν την ανθρωπότητα, να διδασκόμαστε από τα παθήματα του παρελθόντος και να αποφεύγουμε τις λανθασμένες επιλογές. Καταθέτοντας μία προσωπική άποψη, πιστεύω ότι η ιστορική μνήμη δεν διαφυλάσσεται με τη νομοθέτηση εναντίον «απαγορευμένων» απόψεων, αλλά με την παιδεία. Η προσπάθεια χειραγώγησης ή επιβολής μιας λίστας «επιτρεπόμενων» και «μη επιτρεπόμενων» απόψεων φέρνει συνήθως το αντίθετο αποτέλεσμα. Αντιθέτως, μία επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη υπόκειται στην αντικειμενική αξιολόγηση και κρίνεται στα επιστημονικά φόρα και διαδικασίες. Η άποψη καθίσταται ισχυρή όσο ισχυρότερα τα ευρήματα κι όχι όσο αυτή επιτρέπεται ή απαγορεύεται να αποτελεί μέρος της εν γένει παιδείας. Η παιδεία όμως περνάει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις μέρες μας συζητάμε πολύ και συχνά το ζήτημα της διεπιστημονικότητας, η οποία ανοίγει διάπλατα το δρόμο προς μια διεύρυνση της παιδευτικής διαδικασίας μέσω πολυσήμαντων συνδυασμών γνωσιακού επιπέδου (Horn & Ritter, 1986). Για να προσεγγίσουμε όμως τα αποτελέσματα που θέλουμε να επιτύχουμε μέσω της πολυπόθητης διεπιστημονικότητας, δεν αρκεί μονάχα να διερευνούμε τα ζητήματα συνδυαστικά, αλλά και να ανακαλύψουμε νέους τρόπους προσέγγισης του υλικού. Η τεχνολογία και τα εργαλεία που μας παρέχει, είτε μιλώντας για το επίπεδο και την ποιότητα της διασύνδεσής τους είτε μιλώντας φυσικά για το καθαυτό υλικό το οποίο μπορεί να βρίσκεται πλέον μπροστά μας σε μεγάλους όγκους δεδομένων (διαδίκτυο), θέτουν τη μαθησιακή διαδικασία σε νέα μονοπάτια αναζήτησης βέλτιστων επιλογών για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μέσα στη τάξη.

Ας επικεντρωθούμε τώρα στη μουσική παιδεία και ας προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την διαμορφούμενη πραγματικότητα. Θα παραθέσω ένα παράδειγμα από τη δική μου πείρα. Εδώ θα ήθελα να ξεκινήσω με μια παραδοχή και να πω ότι η μουσικολογία είναι ένας σχετικά παρεξηγημένος, επιστημονικά, κλάδος. Οι απόφοιτοι των τμήματων μουσικών σπουδών αποκαλούνται αναφανδόν «μουσικολόγοι» (φαντάζομαι, συχνά χωρίς τη θέλησή τους) κι έτσι αυτομάτως συνάγεται ότι όσοι πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο και αποκτούν το πτυχίο τους είναι

«μουσικολόγοι». Φυσικά αυτό είναι λάθος. Πολλοί από αυτούς θα ήταν πρόθυμοι να αυτοπροσδιοριστούν ως μουσικοπαιδαγωγοί, μουσικοί εκτελεστές, συνθέτες, ή να τους αποδοθούν άλλες, πλείστες ιδιότητες. Σε αυτό το κείμενο όμως δεν θα επιχειρήσω να διαλευκάνω και να διευθετήσω τις όποιες παρεξηγήσεις γύρω από την ορολογία ή τα συνδικαλιστικά δικαιώματα του καθενός. Αναφέρω όμως τη μουσικολογία ως ένα παράδειγμα επιστημονικού κλάδου όπου η διεπιστημονική προσέγγιση είναι συχνά απαραίτητη. Πώς γίνεται να γράφεις για το *Φιντέλιο* του Μπετόβεν αν δεν γνωρίζεις τι είναι ο Διαφωτισμός και το επαναστατικό πνεύμα της εποχής; Πώς γίνεται να διερευνάς τη μουσική του Βάγκνερ αν δεν γνωρίζεις τις πολιτικές και φιλοσοφικές απόψεις του συνθέτη και δεν έχεις διαβάσει για τις μυθολογικές απολήξεις των έργων του που απόκεινται στον κόσμο της Σκανδιναβικής μυθολογίας; Και τόσα άλλα παραδείγματα που θα μπορούσε κανείς να αναφέρει. Τι θέλω να αποδείξω με αυτό; Η μουσικολογία ως ειδικός κλάδος αλλά και κατ' επέκταση η μουσική και η μουσική διδασκαλία που μας ενδιαφέρει πολύ περισσότερο εδώ, έχει από το χαρακτήρα της μία διεπιστημονική χροιά. Αρκεί να αποφασίσει κάποιος να την αναδείξει καταβάλλοντας τον ανάλογο κόπο και αφιερώνοντας τον ανάλογο χρόνο.

Με τον ίδιο τρόπο λοιπόν που ένα επιστημονικό αντικείμενο που έχει ως αντικείμενο έρευνας ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα διασυνδέεται με την περιρρέουσα πραγματικότητα της εποχής κατά την οποία λαμβάνει χώρα η δημιουργία του συγκεκριμένου έργου τέχνης, έτσι ακριβώς διασυνδέονται οι πληροφορίες όταν καλούμαστε να διδάξουμε σε διαφορετικά επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο το μουσικό έργο αυτό καθεαυτό, σε ένα δεύτερο επίπεδο τοποθετώντας το μουσικό έργο στα πλαίσια μιας ιστορικής περιόδου και σε τρίτο επίπεδο αναφορικά σε σχέση με το συνολικό έργο ενός συνθέτη και τις αλλαγές που αναπόφευκτα επέρχονται με βάση τα χρόνια και τις εμπειρίες του. Σε αυτά τα τρία γνωσιακά επίπεδα λοιπόν οφείλουμε να κάνουμε χρήση της μουσικής πληροφορίας η οποία βρίσκεται σε πολλές διαφορετικές μορφές (Ασλανίδη κ.ά., 2015). Η μουσική πληροφορία διακρίνεται στις μέρες μας σε δύο τύπους: την αναλογική και την ψηφιακή. Στη δική μας περίπτωση, κι όπως θα δούμε παρακάτω, θα μας απασχολήσει η ψηφιακή της έκφανση δίχως φυσικά να αποτιμώ τις αναλογικές πηγές ως κάτι υποδεέστερο. Αντιθέτως, πολλά πράγματα που δεν υπάρχουν σε ψηφιακή μορφή, όσο κι αν αυτό εκπλήσσει ακόμη πολλούς όταν το αντιλαμβάνονται, είναι απαραίτητο να αναζητούνται και να αποτελούν μέρος της διδακτικής διαδικασίας, έστω κι αν χρειάζεται να αναλώσουμε χρόνο πάνω σε δυσεύρετες αναλογικές πηγές. Αυτό συμβαίνει επειδή το κάθε ζήτημα θα πρέπει να προσεγγίζεται με βάση τα ευρήματα που υπάρχουν κι όχι με το τι μπορούμε να έχουμε άμεσα διαθέσιμο και μόνο. Γιατί αν περιοριστούμε μονάχα στα άμεσα διαθέσιμα τεκμήρια και την άμεσα διαθέσιμη πληροφορία, αυτό ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στις ορθές ιστορικές παραμέτρους.

Παραπάνω αναφέρθηκα στο θέμα της ιστορικής μνήμης και μετά συζήτησα για τη μουσική και τη διδασκαλία της. Τώρα θα προσπαθήσω να συγκεράσω αυτές τις δύο έννοιες χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα διατήρησης της ιστορικής μνήμης σε συνδυασμό με τη μουσική. Για το λόγο αυτό θα αναφερθώ στη διαδικτυακή πύλη *Music and the Holocaust* (http://holocaustmusic.ort.org/) η οποία δημιουργήθηκε ύστερα από μία πρωτοβουλία της διεθνούς Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης ORT (στα ρωσικά: Obchestvo Remeslenogo Truda που μεταφράζεται ως

Association for the Promotion of Skilled Trades). Η ORT, η οποία είναι εβραϊκή οργάνωση και δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα που αφορούν το Ολοκαύτωμα, ανέθεσε σε μία πλειάδα ειδικών επιστημόνων να συγγράψουν μία ιστορία της μουσικής που συνδέεται πρωτίστως με το Ολοκαύτωμα και, σε δεύτερο πλάνο, με τη μουσική που έχει σχέση με το Τρίτο Ράιχ. Η διεπιστημονικότητα του εγχειρήματος αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ένας ικανός αριθμός εκ των συντελεστών δεν είναι μουσικολόγοι. Ανάμεσά τους είναι μία θεατρολόγος, μία ιστορικός ειδική για θέματα γυναικών, ένας ιστορικός ειδικός πάνω στα θέματα των γκέτο κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ο ίδιος επιζών ενός τέτοιου, ένας ραββίνος με μουσικές σπουδές, ένας ειδικός στη ταξιδιωτική ιστορία, κι ένας ειδικός στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτοί πλαισιώνουν την όλη προσπάθεια με στόχο να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη κάλυψη του πολύπλευρου αντικειμένου. Η μουσική της εποχής, παρόλο που έχει ξεκάθαρα ενδιαφέρον από μόνη της, είναι ένα μέσο για να περιγραφεί εναλλακτικά ο τρόμος του Ολοκαυτώματος αλλά και συνολικά οι πρακτικές των ναζί γύρω από θέματα που άπτονταν της μουσικής ζωής κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας τους στη Γερμανία και αλλού.

Τα τέσσερα βασικά ζητήματα στα οποία γίνεται αναφορά στη διαδικτυακή αυτή πύλη είναι κατά σειρά: (α) πολιτική και προπαγάνδα, (β) αντίσταση και εξορία, (γ) μνήμη, και τέλος (δ) οι αντιδράσεις στη ναζιστική θηριωδία. Όλα αυτά πάντοτε σε άμεση κι έμμεση σχέση με τη μουσική πραγματικότητα και τη μουσική δημιουργία της εποχής και τα δρώντα πρόσωπα.

Στην ιστοσελίδα συμπεριλαμβάνονται ηχητικά παραδείγματα από έργα της εποχής τα οποία διασυνδέονται με τα γεγονότα καθώς κι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον λεξικό προσώπων που ενεπλάκησαν με διάφορους τρόπους με τις ναζιστικές δυνάμεις. Οι δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία αποτυπώνεται φυσικά με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ο διαδραστικός χάρτης όπου σημειώνονται οι θέσεις στρατοπέδων συγκέντρωσης και θανάτου καθώς και γκέτο, κι όλα αυτά με απευθείας αναφορές στη μουσική ζωή (για εκείνους που διαβάζουν αυτές τις γραμμές κι αναρωτιούνται, ναι υπήρχε μουσική ζωή σχεδόν σε κάθε γερμανικό στρατόπεδο, είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και στο Άουσβιτς υπήρχε μία υποτυπώδης ορχήστρα). Από μουσικής απόψεως, το γκέτο του Τερεζίν παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον καθώς εκεί έδρασαν και δημιούργησαν αρκετοί συνθέτες όπως ο Χανς Κράσα, ο Βίκτορ Ούλμαν και αρκετοί άλλοι. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Τερεζίν κατάφεραν να ανεβάσουν μέχρι και δύο όπερες που γράφτηκαν κατά τη διάρκεια των ετών αιχμαλωσίας από τους Ναζί. Οι όπερες αυτές ανέβηκαν εκεί. Η μία μάλιστα, η όπερα *Brundibar* του Χανς Κράσα, είναι παιδική όπερα και στις μέρες μας υπάρχουν διάφορα παιδαγωγικά project που συμπεριλαμβάνουν το συγκεκριμένο έργο (Dobbs, 2013· Rovit, 2000).

Άφησα για το τέλος το μέρος εκείνο που απευθύνεται αποκλειστικά σε δασκάλους και μαθητές και το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο τελευταίο κομμάτι που τιτλοφορείται «Resources and References». Εκεί υπάρχουν ειδικά σχέδια μαθήματος για δασκάλους που αφορούν το Ολοκαύτωμα και τη μουσική. Παράλληλα, λειτουργεί κι ένα μέρος της πύλης ειδικά για μαθητές. Η σχεδίαση είναι καλαίσθητη και αρκετά μοντέρνα ώστε να αποτελεί ελκυστική επιλογή για τους νέους. Εκεί, εξετάζονται θέματα που αφορούν τη μουσική και την ιδεολογία, τη μουσική ως αντιστασιακή

πράξη, τη μουσική ως μνήμη και άλλα τα οποία φυσικά μπορεί ο δάσκαλος να τα χρησιμοποιήσει αναλόγως των αναγκών του.

Έχοντας παρουσιάσει ακροθιγώς και μέσα στα πλαίσια του περιορισμένου χώρου που έχω στη διάθεσή μου τη συγκεκριμένη πύλη, ελπίζω να έγινε κατανοητή η χρησιμότητά της στη διττή αποστολή που έχουν αναλάβει οι συντελεστές της. Από τη μια, προσπαθούν να διατηρήσουν, οπτικοποιήσουν και τεκμηριώσουν την ιστορική μνήμη που αφορά ένα από τα μεγαλύτερα εγκλήματα όλων των εποχών, δηλαδή το Ολοκαύτωμα εναντίον των ευρωπαίων πολιτών που ήταν Εβραίοι στο θρήσκευμα, κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας τους. Από την άλλη, η επιλογή διασύνδεσης με τη μουσική αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα απόφαση για όλους εμάς που κινούμαστε στο χώρο της μουσικής πραγματικότητας, είτε ως δάσκαλοι, είτε ως ερευνητές αλλά και ως διαχειριστές της μουσικής πληροφορίας ή υπό οιαδήποτε ιδιότητα η καθεμία και ο καθένας φέρει. Η ισχυρή τεκμηρίωση των γεγονότων που παρουσιάζονται, αποτελεί βασικό πλεονέκτημα του εγχειρήματος. Η διεπιστημονική προσέγγιση που επιχειρείται στέφεται από απόλυτη επιτυχία προσφέροντας πλήθος υλικού προς χρήση σε όσους επιλέξουν αυτήν την πύλη για να διδάξουν το μάθημά τους, σε οποιοδήποτε επίπεδο και βαθμίδα εκπαίδευσης κι αν ανήκουν.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η τεχνολογία μας προσφέρει ακόμη μία πολύτιμη υπηρεσία: μας δίνει πρόσβαση σε συγκεντρωμένο υλικό, σε συγκεντρωμένη μουσική πληροφορία για να είμαι πιο ακριβής. Η ιστορική μνήμη και γνώση διαπλέκεται με τη μουσική πληροφορία και το αποτέλεσμα είναι συναρπαστικό. Εναπόκειται σε μας πλέον να χρησιμοποιήσουμε σωστά τις πηγές, δίχως παρωπίδες και να απευθυνθούμε στο ακροατήριό μας με ζέση και εμπιστοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ασλανίδη, Μ., Βράκα, Β., Κριεζή, Β., Κωσταγιόλας, Π., Λαβράνος, Χ., Παπαδάτος, Ι., & Χαρκιολάκης, Α. (2015). *Πηγές μουσικής πληροφόρησης και πληροφοριακή παιδεία* (Επιμ. Χ. Λαβράνος & Α. Χαρκιολάκης). Αθήνα: Fagotto Books.

Dobbs, T. L. (2013). Remembering the singing of silenced voices: Brundibár and problems of pedagogy. *Philosophy of Music Education Review*, *21*(2), 156-177.

Horn, T. C. R., & Ritter, H. (1986). Interdisciplinary history: A historiographical review. *The History Teacher*, *19*(3), 427-448.

Olick, J. K. (1999). Collective memory: The two cultures. *Sociological Theory*, *17*(3), 333-348.

Rovit, R. (2000). The "Brundibár" project: Memorializing Theresienstadt children's opera. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, *22*(2), 111-122.

Wertsch, J. V. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos*, *36*(1), 120-135.

Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου, Ρ. (2016). Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής. 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. 550-559). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής

Ρεγγίνα Χατζηπέτρου-Ανδρόνικου
Κοινωνιολόγος, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Παρίσι
reguina.ha@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία είκοσι χρόνια όλο και περισσότερες γυναίκες στην Ελλάδα μαθαίνουν, παίζουν και διδάσκουν παραδοσιακά όργανα. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, σταδιακά θεσμοποιείται η διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων με την ίδρυση μουσικών σχολείων και μουσικών πανεπιστημιακών τμημάτων. Συσχετίζοντας αυτά τα δύο φαινόμενα το παρόν άρθρο διερευνά τη συμβολή της ένταξης της άτυπης μουσικής μάθησης σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως προς την πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής. Η έρευνα έχει ως στόχο να δείξει με ποιους τρόπους και μέσα από ποιες διαδικασίες η θεσμοποίηση της διδασκαλίας αυτής της μουσικής με την εισαγωγή της σε σχολικού τύπου πλαίσια είχε ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση και διεύρυνση της πρόσβασης γυναικών στην οργανοπαιξία. Εντοπίζει ότι, ενώ τόσο οι άτυπες διαδικασίες μάθησης όσο και η οργανοπαιξία παραδοσιακών οργάνων έχουν κυρίως αντρικά χαρακτηριστικά, η ένταξή τους σε σχολικού τύπου περιβάλλοντα αλλάζει την έμφυλή τους διάσταση.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκες οργανοπαίκτριες, παραδοσιακή μουσική, άτυπες διαδικασίες μάθησης, μουσικά σχολεία

Hatzipetrou-Andronikou, R. (2016). Women's access to instrument playing in Greek traditional music. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 550-559). Thessaloniki: GSME.

Women's access to instrument playing in Greek traditional music

Reguina Hatzipetrou-Andronikou
Sociologist, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
reguina.ha@gmail.com

Abstract
During the last twenty years there are more women learning, playing and teaching traditional instruments in Greece. Since the early '90s there is a gradual introduction and institutionalisation of traditional instrument learning due to the creation of Music Secondary Schools and academic Music departments. Associating the above statements, the present paper explores the effect of the introduction of informal music learning in formal education regarding women's access to traditional instrument playing. This research shows the ways and procedures in which this institutionalisation of traditional music learning has enabled and broadened women's access to instrument playing. It points out that while both informal music learning and traditional instrument playing carry mainly male characteristics, their integration in formal school contexts transforms their gendered dimension.

Keywords: women instrumentalists, traditional music, informal learning, Music Secondary Schools

Ο αριθμός των γυναικών που μαθαίνουν, παίζουν και διδάσκουν παραδοσιακά όργανα[1] στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια ολοένα και αυξάνεται. Έως τότε οι λαϊκοί ή παραδοσιακοί οργανοπαίκτες ήταν σχεδόν αποκλειστικά άντρες. Ελάχιστες και πρόσφατες έρευνες αναφέρουν γυναίκες οργανοπαίκτριες (Χατζηπανταζής, 1986· Ρόμπου-Λεβίδη, 2004· Dawe, 2007) παλαιότερων εποχών στον ελλαδικό χώρο και, παρότι η αποσιώπηση της ύπαρξής τους μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες όπως ο ανδροκρατούμενος χαρακτήρας τόσο της κοινωνίας όσο και των κοινωνικών επιστημών (Ceribašić, 2001), ο βασικός ρόλος των γυναικών ως επαγγελματιών στην παραδοσιακή μουσική φαίνεται να είναι το τραγούδι. Παράλληλα, από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 και μετά, σταδιακά θεσμοποιείται η διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων με την ίδρυση μουσικών σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμημάτων όπως το Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (ΠΑ.ΜΑΚ.) ή Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής (Τ.Ε.Ι. Ηπείρου) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και με την εισαγωγή της διδασκαλίας των οργάνων αυτών σε μουσικές σχολές και μουσικά σεμινάρια σε όλη την επικράτεια. Στόχος εδώ είναι η διερεύνηση του πώς σχετίζονται τα δύο αυτά φαινόμενα μεταξύ τους. Δηλαδή με ποιους τρόπους και μέσα από ποιες διαδικασίες η θεσμοποίηση της διδασκαλίας της -οργανικής- παραδοσιακής μουσικής με την εισαγωγή της σε σχολικού τύπου πλαίσια (Dionyssiou, 2000) και την ταυτόχρονη ένταξη στοιχείων άτυπης μουσικής μάθησης είχε ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση και διεύρυνση της πρόσβασης γυναικών στην οργανοπαιξία.

Η επιτόπια έρευνα, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, πραγματοποιήθηκε από το 2007 έως το 2011 στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, το Ηράκλειο και στο «Μουσικό Χωριό» στον Άγιο Λαυρέντιο και βασίστηκε σε συνεντεύξεις με τριάντα οργανοπαίκτριες ή μαθητευόμενες οργανοπαίκτριες. Οι συνεντεύξεις εστίασαν στη μαθησιακή διαδρομή των γυναικών αυτών και στην επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση και πορεία στο χώρο της μουσικής. Την έρευνα συμπλήρωσαν δεδομένα που συλλέχθηκαν με εθνογραφική μέθοδο σε συναυλίες και σε θερινά σεμινάρια παραδοσιακών οργάνων, με αρχειακή έρευνα σε νομικά και διοικητικά έγγραφα, καθώς και με έρευνα στον τύπο και στο διαδίκτυο.

Η μουσική πράξη έχει έμφυλα χαρακτηριστικά που ορίζουν και διαχωρίζουν τους κοινωνικούς ρόλους αντρών και γυναικών και παράλληλα συνδιαμορφώνουν κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα και πρακτικές. Η Green (1997: 15) χρησιμοποιεί τον όρο «μουσική πατριαρχία» για να δείξει τα εγγενή στο χώρο της μουσικής έμφυλα χαρακτηριστικά, σε δυτικές και μη καθώς και σε λόγιες και μη μουσικές παραδόσεις. Η κοινωνική κατασκευή της θηλυκότητας στη μουσική, σύμφωνα με την Green, με το τραγούδι επιβεβαιώνεται, με την οργανοπαιξία άλλοτε επιβεβαιώνεται και άλλοτε εμποδίζεται, ενώ με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση απειλείται. Η οργανοπαιξία, κυρίως όταν πραγματοποιείται σε δημόσιο χώρο, σε πολλά μουσικά είδη είναι κατά βάση αντρική υπόθεση. Ταυτόχρονα οι άτυπες διαδικασίες μάθησης μουσικής όπως έχουν μελετηθεί ως επί το πλείστον στις

[1] Οι όροι «παραδοσιακή μουσική» και «παραδοσιακά όργανα» έχουν επιλεγεί σύμφωνα με την ορολογία του Υπουργείου Παιδείας και της Καλλιτεχνικής Επιτροπής, ορολογία που έχει επικρατήσει και στα μουσικά σχολεία. Ως προς τις αντιπαραθέσεις γύρω από τους όρους αυτούς σε ακαδημαϊκό ή μουσικό επίπεδο η επιλογή αυτή δεν αποτελεί θέση της συγγραφέως και οι όροι χρησιμοποιούνται μόνο ως αναφορά στο πλαίσιο των μουσικών σχολείων.

σύγχρονες λαϊκές μουσικές, όπως η τζαζ και η ροκ, και σε διάφορες χώρες, όπως για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γαλλία ή στην Ελλάδα (Green, 2002· Perrenoud, 2007· Παπασταύρου, 2010), αφορούν συνήθως άντρες μουσικούς και ομάδες αντρών και φέρουν χαρακτηριστικά αντρικής κοινωνικοποίησης.

Η εισαγωγή υποχρεωτικού παραδοσιακού οργάνου στα μουσικά σχολεία

Σε αντίθεση με άλλα είδη μη κλασικής ευρωπαϊκής μουσικής, η ελληνική παραδοσιακή μουσική διδάσκεται υποχρεωτικά στα μουσικά σχολεία εμπεριέχοντας και την εκμάθηση οργάνου. Η εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων στα σχολεία αυτά, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις ιδιωτικές σχολές και στα ωδεία οργανώνεται γύρω από μεθόδους εμπνευσμένες από την άτυπη μουσική μάθηση, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, παίρνοντας ως πρότυπα τη μαθητεία, την αυτοδιδασκαλία και τη μάθηση σε ένα σύνολο. Τα αναλυτικά προγράμματα των μουσικών σχολείων από την ίδρυσή τους μέχρι και σήμερα προβλέπουν για το γυμνάσιο ένα υποχρεωτικό όργανο ευρωπαϊκής μουσικής, το πιάνο, και ένα παραδοσιακής μουσικής, συνήθως τον ταμπουρά με λίγες εξαιρέσεις όπου το υποχρεωτικό παραδοσιακό όργανο είναι κάποιο άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο[2]. Η επιλογή της εισαγωγής «υποχρεωτικού οργάνου» ή «οργάνου αναφοράς» στην παραδοσιακή μουσική στα σχολεία αυτά έγινε με βάση την προϋπάρχουσα παράδοση του μαθήματος του «υποχρεωτικού πιάνου» στην ωδειακή εκπαίδευση. Έτσι η εκμάθηση ενός οργάνου σε καθένα από τα δύο είδη μουσικής -κλασική ευρωπαϊκή και ελληνική παραδοσιακή- που διδάσκονται θεωρητικά και πρακτικά στα μουσικά σχολεία εμφανίζεται ως εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη μάθησης μουσικής.

Από μόνη της η ίδια η εισαγωγή ενός μαθήματος «υποχρεωτικού» οργάνου παραδοσιακής μουσικής αποτελεί μια ακούσια μετατόπιση -αν όχι μια ανατροπή- του έμφυλου χαρακτήρα της οργανοπαιξίας. Όλοι οι μαθητές αλλά και όλες οι μαθήτριες ανεξαιρέτως μαθαίνουν να παίζουν ένα παραδοσιακό όργανο, ενώ μέχρι τότε στον επαγγελματικό χώρο της παραδοσιακής μουσικής οι οργανοπαίκτες ήταν άντρες και οι γυναίκες ήταν σχεδόν πάντα τραγουδίστριες, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων. Η ένταξη της παραδοσιακής μουσικής σ' ένα θεσμικό σχολικό πλαίσιο ακολούθησε το πρότυπο της εκπαίδευσης στην κλασική μουσική δίνοντας έμφαση στην οργανική της πτυχή έναντι της φωνητικής[3], και έτσι διευκόλυνε και ενδεχομένως επιτάχυνε την πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία.

Στα αναλυτικά προγράμματα των μουσικών σχολείων προβλέπεται επίσης και ένα «ατομικό όργανο επιλογής» το οποίο επιλέγει και μαθαίνει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια[4]. Το ατομικό όργανο επιλογής διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του σχολείου από την Α΄ γυμνασίου έως την Γ΄ λυκείου και μπορεί να είναι είτε

---

[2] Το πιο πρόσφατο αναλυτικό πρόγραμμα για τα μουσικά σχολεία βρίσκεται στην Υπουργική Απόφαση 130085/Δ2/18.08.2015 (ΦΕΚ 1817/Β΄/21.08.2015).

[3] Στη θεσμική εκπαίδευση κλασικής μουσικής η φωνητική δεν διδάσκεται πριν τα 16 χρόνια των μαθητών και μαθητριών. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν λοιπόν κάποιο όργανο όταν ξεκινάνε σπουδές στην κλασική μουσική.

[4] Συγκεκριμένα, το «ατομικό όργανο επιλογής» εισάγεται στο πρόγραμμα των μουσικών σχολείων με την Υπουργική Απόφαση 1685/Γ2/02.03.1995 (ΦΕΚ 187/Β΄/17.03.1995) και ισχύει από το σχολικό έτος 1995-1996 και εξής. Αρχικά προβλέπονταν δύο ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα στο γυμνάσιο και από μία στο λύκειο, ενώ πλέον είναι μία ώρα την εβδομάδα και στις έξι τάξεις (βλ. Υπουργική Απόφαση 130085 ό.π.).

παραδοσιακό, είτε κλασικό ευρωπαϊκό ή και κάποιο άλλο όργανο. Ωστόσο η επιλογή οργάνου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων και η παρουσία καθηγητή ή καθηγήτριας στο σχολείο για να το διδάξει. Στα παραδοσιακά όργανα, σε αντίθεση με τα ευρωπαϊκά, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των μουσικών σχολείων η επιλογή ήταν περιορισμένη. Θα δούμε παρακάτω πώς γίνεται η επιλογή αυτή στο πλαίσιο του σχολείου.

Από τη θεσμοποίηση της παραδοσιακής μουσικής στην πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία

Ως προς την πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία η έρευνα αυτή αναδεικνύει το ρόλο του θεσμικού πλαισίου σε δύο επίπεδα: τόσο ως χώρου μάθησης όσο και ως χώρου εργασίας στον οποίο οι γυναίκες μπορούν να διδάξουν κατοχυρώνοντας την ταυτότητά τους ως μουσικών. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις, όπου το σχολικό πλαίσιο παρέχει στις γυναίκες πρόσβαση σε διάφορους απαγορευμένους γι' αυτές τομείς, έτσι και εδώ η εισαγωγή προτύπων μάθησης που εκτός σχολείου είναι κυρίως αντρικά εντάσσει και γυναίκες ως μαθητευόμενες οργανοπαίκτριες.

Στο δείγμα μας από τις τριάντα οργανοπαίκτριες που συναντήσαμε οι έξι είναι γεννημένες πριν το 1976 και άρα δεν θα μπορούσαν να έχουν μάθει να παίζουν κάποιο παραδοσιακό όργανο σε μουσικό σχολείο[5]. Από τις υπόλοιπες είκοσι τέσσερις δεκαοχτώ έχουν διδαχτεί το όργανο που παίζουν σε κάποιο θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι δέκα έχουν φοιτήσει σε μουσικό σχολείο, τέσσερις έμαθαν το όργανο που παίζουν σε κάποιο άλλο θεσμικό πλαίσιο, όπως κάποιον χορευτικό όμιλο ή ωδείο, και τέσσερις είναι απόφοιτες του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Επίσης από τις είκοσι έξι μουσικούς του δείγματος που είναι επαγγελματίες ή ημι-επαγγελματίες[6] οι δεκατρείς διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε μουσικό σχολείο ως μόνιμες, ως αναπληρώτριες ή ως ωρομίσθιες καθηγήτριες. Όπως σε άλλους αποκλειστικά αντρικούς επαγγελματικούς χώρους, έτσι και εδώ η θεσμική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πρόσβαση των γυναικών (Schweitzer, 2010), καθότι οι άρρητοι κανόνες ένταξης μετατρέπονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε ρητούς κανόνες πρόσβασης.

Από όλα τα θεσμικά πλαίσια στα οποία εντάχθηκε η διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και εξής, τα μουσικά σχολεία είναι το πλαίσιο στο οποίο ο συνδυασμός χαρακτηριστικών άτυπης μάθησης και θεσμικής εκπαίδευσης εμφανίζεται πιο έντονα. Συγκεκριμένα, το σχολικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -που τα τρία πρώτα χρόνια είναι και υποχρεωτική- και το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, που στα σχολεία αυτά περιλαμβάνει 42 διδακτικές ώρες εκ των οποίων 10 έως 13 ώρες[7] μαθημάτων μουσικής παιδείας, αποτελεί εξ ορισμού ένα άκαμπτο πλαίσιο θεσμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν τα μαθήματα μουσικής παιδείας με τον ίδιο τρόπο όπως και αυτά της γενικής παιδείας. Η σχέση τους με την εκμάθηση ενός

[5] Το πρώτο μουσικό σχολείο ξεκίνησε να λειτουργεί στην Παλλήνη το 1988.

[6] Οι υπόλοιπες ήταν μαθητευόμενες και δεν έπαιζαν είτε ερασιτεχνικά είτε επαγγελματικά ούτε δίδασκαν όταν έγιναν οι συνεντεύξεις.

[7] Η προαναφερθείσα Υπουργική Απόφαση 130085/Δ2/18.8.2015 (ΦΕΚ 1817/Β΄/21.08.2015) προβλέπει συγκεκριμένα 13 ώρες μουσικής παιδείας από την Α΄ γυμνασίου έως και την Α΄ λυκείου, οι οποίες μειώνονται σε 11 στη Β΄ λυκείου και σε 10 στη Γ΄ λυκείου.

παραδοσιακού οργάνου ξεκινά με τη μία εβδομαδιαία ώρα του υποχρεωτικού μαθήματος ταμπουρά που κάνουν όλοι και όλες ανεξαιρέτως.

Ταυτόχρονα όμως τα μαθήματα παραδοσιακού οργάνου, υποχρεωτικά και επιλογής, παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά άτυπης μάθησης μουσικής μέσα σ' αυτό το σχολικό πλαίσιο. Η Green εντοπίζει πέντε χαρακτηριστικά των άτυπων διαδικασιών μάθησης τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε σχολικά πλαίσια ώστε να βελτιωθεί η εκμάθηση της μουσικής. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: α. η επιλογή του είδους της μουσικής, β. η αναπαραγωγή μουσικών κομματιών με το αυτί, γ. η μάθηση με άλλους, σε ομάδα, δ. το ότι η γνώση και οι δεξιότητες αφομοιώνονται με τυχαίους, ολιστικούς τρόπους με βάση μια συνολική πραγματική μουσική, ε. η συνύπαρξη ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης που επιτρέπει την προσωπική δημιουργικότητα[8] (Green, 2002· 2008: 10). Στην παρούσα έρευνα συγκεκριμένα, οι οργανοπαίκτριες περιγράφουν ότι ως μαθήτριες στα μαθήματα οργάνου άκουγαν και έπαιζαν και συμμετείχαν σε ομαδικά μαθήματα ή σε σύνολα παραδοσιακής μουσικής από την αρχή, πριν δηλαδή αποκτήσουν εμπειρία στο παίξιμο. Μέχρι πρόσφατα το μάθημα του υποχρεωτικού παραδοσιακού οργάνου στα μουσικά σχολεία γινόταν σε ομάδες των δύο ή τριών μαθητών. Πλέον προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα ως ατομικό μάθημα.

Στα παρακάτω αποσπάσματα από τη συνέντευξη της Έλλης[9] που παίζει ούτι και φοίτησε σε μουσικό σχολείο τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, εμφανίζονται πολλά από τα χαρακτηριστικά που περιγράφει η πλειοψηφία των γυναικών που συναντήσαμε.

> Ε.: *Είχα έναν φοβερό δάσκαλο στον ταμπουρά. Φοβερός μουσικός, ρε παιδί μου. Και εντάξει γουστάραμε πάρα πολύ. Εν τω μεταξύ είχαμε ντουέτα. Πηγαίναμε ανά δύο οι μαθητές. Κι είχα την κολλητή μου την Ελένη που ήμασταν, ξέρεις τώρα, αγοράζαμε τα ίδια εσώρουχα, αγοράζαμε τα ίδια τζιν και είχαμε τον ίδιο δάσκαλο. Και πηγαίναμε και κάναμε κοπάνες. Κάναμε κοπάνα στα γερμανικά για να πάμε στο δάσκαλο τώρα, για να πάμε στο μάθημά του. Και χωνόμασταν εκεί πέρα και παίζαμε.*

Υπάρχει εδώ ένα διπλό κίνητρο που εμφανίζεται για τη μάθηση: ο «φοβερός δάσκαλος» και η «κολλητή». Οι καθηγητές παραδοσιακών οργάνων ήταν, τα πρώτα δέκα τουλάχιστον χρόνια λειτουργίας των μουσικών σχολείων, στην πλειοψηφία τους νέοι άντρες (Dionyssiou, 2000) που μετέδιδαν με ενθουσιασμό τη γνώση τους. Ωστόσο ένα δεύτερο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η «κολλητή», δηλαδή η κοινωνικοποίηση στην εφηβεία. Όπως φαίνεται εδώ, η φιλία δύο κοριτσιών, που μοιράζονται όλη τους την εφηβική ζωή εντός και εκτός σχολείου, ενισχύει και τη συμμετοχή τους στην εκμάθηση του ταμπουρά.

Το σχολικό πλαίσιο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να παίζουν και να ακούν μουσική όχι μόνο στις ώρες διδασκαλίας του οργάνου τους (υποχρεωτικού ή επιλογής) αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος των «μουσικών συνόλων» που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα 3 ώρες την εβδομάδα. Επίσης στα διαλείμματα και κυρίως στο μεσημεριανό μεγάλο διάλειμμα ή

---

[8] Η απόδοση των όρων στα ελληνικά ανήκει στη Δήμητρα Παπασταύρου (2010: 138-156).

[9] Χρησιμοποιείται ψευδώνυμο και έχουν αλλαχτεί όσα άλλα στοιχεία χρειάζεται χωρίς να επηρεάζουν την επιχειρηματολογία, για να παραμείνει ανώνυμη η συνέντευξη.

σε τυχόν κενές ώρες οι μαθητές και μαθήτριες αλλά και οι καθηγητές και καθηγήτριες συχνά παίζουν μουσική ή οργανώνουν πρόβες για επικείμενες εκδηλώσεις ή συναυλίες που μπορεί να μην συμπίπτουν πάντα ακριβώς με αυτές των μουσικών συνόλων του σχολείου. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης της Έλλης, σ' αυτές τις στιγμές οι μαθητές και μαθήτριες δοκιμάζουν όργανα και σταδιακά μοιράζουν ρόλους και εξειδικεύονται σε κάποιο όργανο.

Ε: *Και γενικά το λύκειο ήταν έτσι. Είχα δοκιμάσει κι άλλα όργανα ξέρω 'γώ. Ήταν της μόδας τότε το τσουμπούς. Δεν ξέρω αν το ξέρεις κι έπαιζα λίγο τσουμπούς, είχα δοκιμάσει και λίγο νέι, ξέρεις. Γενικά ό, τι κυκλοφορούσε. Αλλά σε κάποια φάση κάπως έτσι άρχισαν να γίνονται οι πρώτες συναυλίες κι έτσι μοιράσαμε τους ρόλους αναγκαστικά και... και βρέθηκα με το ούτι.*

Ρ: *Το οποίο πώς έγινε, με τα σχήματα του σχολείου;*

Ε: *Το οποίο έγινε... ναι, ναι, ναι τα σχήματα του σχολείου... σε φάση, ρε παιδί μου, χριστουγεννιάτικη συναυλία. Ποιοι θα παίξετε, θα παίξετε εσείς. Εντάξει όλοι παίζαμε σάζι, ρε παιδί μου, ταμπουρά, αλλά σε κάποια φάση αρχίσαμε, να, κάναμε μια συναυλία σε ένα μπαρ και γουστάραμε τρελά, λέμε τώρα εντάξει, ξέρεις η είσοδος στην πραγματική ζωή. Ε, τέλος πάντων, αυτό ήταν το πρώτο σχηματάκι ξέρω 'γώ και παίζαμε και εκεί πέρα αναγκάστηκα να παίξω, έπαιζα ούτι, ξέρω 'γώ, ο Γιάννης έπαιζε νέι, ξέρεις κι εκεί πέρα που όλοι παίζαμε λίγο απ' όλα ξαφνικά αρχίσαμε να μοιράζουμε ρόλους, ναι. Ε, αυτό συνέχισε δηλαδή. Αυτό ήτανε πρώτη, δευτέρα λυκείου, τέτοια φάση.*

Οι σχολικές συναυλίες και εκδηλώσεις, αλλά και η καθημερινή τριβή και επαφή με πολλά όργανα ενδυναμώνει την όρεξη των μαθητών και μαθητριών και τη σχέση τους με την οργανοπαιξία. Όπως και εκτός σχολείου στις παραδοσιακές και λαϊκές μουσικές, ο στόχος της συναυλίας -είτε σχολικής, είτε και σε μπαρ όπως φαίνεται στο απόσπασμα- ορίζει τους ρόλους, το ρεπερτόριο και τα όργανα που χρειάζονται. Ταυτόχρονα στη δεκαετία του '90 στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο χώρος των «παραδοσιακών»[10] (Kallimopoulou, 2009) είναι ένας νέος δυναμικός χώρος με λίγους τότε εκπροσώπους. Υπήρχαν λοιπόν πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες για νέους και ενίοτε άπειρους μουσικούς, τόσο για να παίξουν επί σκηνής όσο και για να διδάξουν σε μουσικά σχολεία. Συνεπώς οι μαθητές και μαθήτριες που μάθαιναν παραδοσιακά όργανα μπορούσαν από νωρίς να παίξουν επί σκηνής αλλά και να διδάξουν σε μουσικά σχολεία ως απόφοιτοι αυτών.

Η παρουσία των οργανοπαικτριών παραδοσιακών οργάνων σήμερα

Ο συνδυασμός της θεσμικής εκπαίδευσης και χαρακτηριστικών άτυπης μάθησης μουσικής επιτρέπει την πρόσβαση γυναικών στην οργανοπαιξία παραδοσιακών οργάνων τα οποία παλαιότερα παίζονταν από άντρες. Ο χώρος της παραδοσιακής μουσικής είναι ο μόνος σήμερα εκτός από την ευρωπαϊκή κλασική μουσική όπου υπάρχουν αρκετές γυναίκες οργανοπαίκτριες. Αντίθετα, σε όργανα που παίζονται σε άλλες λαϊκές μουσικές ελληνικές ή ξένες, όπως είναι το μπουζούκι, η ηλεκτρική

[10] Κατά την Καλλιμοπούλου, τα «παραδοσιακά» είναι ένα υβριδικό μουσικό είδος που αναπτύχθηκε μεταπολιτευτικά και συγκεράζει διάφορα δημοτικά και αστικά τοπικά ιδιώματα και όργανα από την Ελλάδα και την Τουρκία (βλ. Kallimopoulou, 2009: 1).

κιθάρα ή το ηλεκτρικό μπάσο, οι γυναίκες οργανοπαίκτριες είναι πολύ λιγότερες. Παρότι αυτά τα όργανα διδάσκονται και σε θεσμικά πλαίσια, όπως ιδιωτικές σχολές, και πιο πρόσφατα και στα μουσικά σχολεία και σε ορισμένα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διδάσκονται με τους ίδιους όρους. Δηλαδή, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μουσική, στα μουσικά σχολεία δεν διδάσκεται υποχρεωτικά κάποιο όργανο αυτών των μουσικών ειδών σε όλους και όλες και δεν συνοδεύονται από θεωρητικά μαθήματα, παρότι ορισμένες φορές υπάρχουν μουσικά σύνολα στα οποία χρησιμοποιούνται.

Η πρόσβαση των γυναικών στην οργανοπαιξία παραδοσιακών οργάνων είκοσι επτά χρόνια μετά την ίδρυση του πρώτου μουσικού σχολείου αποτυπώνεται εκτός από την παρουσία τους στη μουσική σκηνή και στη δισκογραφία και με την παρουσία τους στο χώρο της διδασκαλίας. Η Διονυσίου στη διδακτορική της έρευνα που έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 1998-1999 σημειώνει ότι οι καθηγητές παραδοσιακής[11] μουσικής στα μουσικά σχολεία ήταν κατά 88% άντρες και κατά 12% γυναίκες (Dionyssiou, 2000: 152). Παρατηρεί επίσης ότι η πλειοψηφία των μαθητών που μάθαινε ένα παραδοσιακό όργανο ως όργανο επιλογής ήταν αγόρια.

Τα τελευταία έξι χρόνια, με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας[12] από τους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών και ωρομισθίων των ετών 2010 έως 2015, ο μέσος όρος γυναικών που κάνουν αίτηση για να διδάξουν κάποιο παραδοσιακό όργανο αποτελεί το 32,4% του συνόλου των 4.259 αιτήσεων. Το ποσοστό αυτό παρουσιάζει αρκετά μεγάλη απόκλιση ανάλογα με το όργανο. Έτσι και στην παραδοσιακή μουσική, όπως και στην κλασική μουσική όπου για παράδειγμα περισσότερες γυναίκες παίζουν έγχορδα απ' ότι χάλκινα πνευστά[13] (Ravet, 2011: 197-200), ορισμένα όργανα τείνουν να ελκύουν περισσότερες γυναίκες ή περισσότερους άντρες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, υπάρχουν όργανα όπως το κανονάκι, οι παραδοσιακοί αυλοί και το σαντούρι όπου πάνω από το 50% των αιτήσεων γίνεται από γυναίκες, ενώ σε άλλα, όπως οι λύρες, το κλαρίνο και το παραδοσιακό βιολί η παρουσία των γυναικών είναι από μηδενική έως 25% περίπου.

Παρά τη θεαματική αύξηση των γυναικών στα παραδοσιακά όργανα, εξακολουθούν να εμφανίζονται και ν' αναδημιουργούνται έμφυλα χαρακτηριστικά στην οργανοπαιξία με τον στερεοτυπικό διαχωρισμό «ανδρικών» και «γυναικείων» οργάνων ανάλογα με τη θέση τους σε κάθε είδος μουσικής, για παράδειγμα ανάλογα με το ποια όργανα κατέχουν σολιστικό ρόλο, και τη δυνατότητα που δίνουν ή δεν δίνουν στον/στη μουσικό να τραγουδάει ενώ παίζει. Τέλος, ορισμένα όργανα διδάσκονται μόνο σε μερικά σχολεία ή/και άρχισαν να διδάσκονται πρόσφατα, οπότε ο αριθμός των αιτήσεων είναι μικρός.

---

[11]Συγκεκριμένα τους ονομάζει καθηγητές «δημοτικής» μουσικής. Οι καθηγητές αυτοί μαζί με αυτούς της βυζαντινής μουσικής εκπροσωπούν τα δύο σκέλη της παραδοσιακής μουσικής όπως αυτή ορίζεται στα μουσικά σχολεία.

[12]Τα στοιχεία της έρευνας προκύπτουν από επεξεργασία των δεδομένων που παρουσιάζονται στο σύνδεσμο http://e-aitisi.sch.gr

[13]Όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Ravet (2011) αυτή η διαφοροποίηση παρατηρείται τόσο στις ευρωπαϊκές όσο και στις αμερικανικές συμφωνικές ορχήστρες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία ή έρευνες (ΗΠΑ, Καναδάς, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία). Επίσης το ίδιο ισχύει στις δύο Κρατικές Ορχήστρες στην Ελλάδα, την Κ.Ο.Α και την Κ.Ο.Θ.

Πίνακας 1. Αιτήσεις αναπληρωτών και ωρομισθίων για τα σχολικά έτη 2010-11 έως 2015-16 ανά μουσικό όργανο και κατά φύλο

Όργανο	**Γ**	**Γ %**	**Α**	**Α %**	**Σύνολο**
Δωδεκανησιακή λύρα	0	0 %	14	100 %	14
Λύρα Μακεδονίας	0	0 %	9	100 %	9
Ζουρνάς	0	0 %	1	100 %	1
Γκάιντα	1	2,6 %	37	97,4 %	38
Ποντιακή λύρα	8	8,7 %	84	91,3 %	92
Κρητική λύρα	16	9,7 %	149	90,3 %	165
Κλαρίνο	49	11,5 %	378	88,5 %	427
Παραδοσιακό βιολί	95	24,7 %	290	75,3 %	385
Ούτι	92	30 %	215	70 %	307
Παραδοσιακά κρουστά	227	30,6 %	515	69,4 %	742
Λαούτο	128	31 %	285	69 %	413
Ταμπουράς	316	32,8 %	647	67,2 %	963
Πολίτικη λύρα	15	42,9 %	20	57,1 %	35
Κανονάκι	148	49,8 %	149	50,2 %	297
Νέι, καβάλι, παραδοσιακοί αυλοί	100	67,6 %	48	32,4 %	148
Σαντούρι	185	83 %	38	17 %	223
Σύνολο	**1.380**	**32,4 %**	**2.879**	**67,6 %**	**4.259**

Έρευνες έχουν δείξει πώς και γιατί η εισαγωγή στοιχείων άτυπων διαδικασιών μάθησης μουσικής μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Green, 2008). Η παρούσα έρευνα διευρύνει αυτή την παραδοχή προσθέτοντάς της τη διάσταση του φύλου. Εντοπίζει ότι, ενώ τόσο οι άτυπες διαδικασίες μάθησης όσο και η οργανοπαιξία παραδοσιακών οργάνων έχουν κυρίως αντρικά χαρακτηριστικά, η ένταξή τους σε σχολικού τύπου, μικτά ως προς το φύλο περιβάλλοντα αλλάζει την έμφυλή τους διάσταση.

Βιβλιογραφία

Ceribašić, N. (2001). In between ethnomusicological and social canons: Historical sources on women players of folk music instruments in Croatia. *Narodnaumjetnost*, *35*(1), 21-40.

Dawe, K. (2007). *Music and musicians in Crete. Performance and ethnography in a Mediterranean island society*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Dionyssiou, Z. (2000). The effect of schooling on the teaching of Greek traditional music. *Music Education Research*, *2*(2), 141-63.
Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.
Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaka: Music, meaning and identity in modern Greece*. Farnham: Ashgate.
Παπασταύρου, Δ. (2010). *Οι μαθησιακές διεργασίες στη συγκρότηση μουσικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση της ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη που μαθαίνουν και παίζουν μαζί μουσική*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Perrenoud, M. (2007). *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*. Paris: La Découverte.
Ravet, H. (2011). *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*. Paris: Autrement.
Ρόμπου-Λεβίδη, Μ. (2004). Η μουσική και ο χορός στη ζωή δύο γυναικών από το Άγκιστρο Σερρών. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, *92*, 47-55.
Schweitzer, S. (2010). *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe (XIXe-XXIe siècle)*. Paris: Payot.
Χατζηπανταζής, Θ. (1986). *Της Ασιάτιδος μούσης ερασταί*. Αθήνα: Στιγμή.

Παπαγεωργίου, Κ. (2016). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 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. 560-570). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μία ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Παπαγεωργίου
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ 16.01 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
konstantina_papageorgiou@yahoo.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις διαδικασίες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιδρά στη διδακτική πράξη. Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και ειδικότερα η βιογραφική αφηγηματική έρευνα. Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μουσική σε γυμνάσια και δημοτικά σχολεία -δημόσια αλλά και ιδιωτικά- μιας πόλης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στις αφηγηματικές συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, όπου κλήθηκαν να παρουσιάσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους διαδρομή. Η έρευνα ανέδειξε τις πολλαπλές εκφάνσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών της μουσικής (μουσικοπαιδαγωγοί, παιδαγωγοί, διοργανωτές πολιτιστικών εκδηλώσεων, συντονιστές μουσικών συνόλων) και τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που τις συνοδεύουν. Τέλος, επισημάνθηκε ο αγώνας των εκπαιδευτικών της μουσικής στο χώρο του σχολείου με στόχο την οριοθέτηση του ρόλου τους και την αναγνώριση της επαγγελματικής τους υπόστασης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικός, ρόλος εκπαιδευτικού μουσικής, διδακτική πρακτική

Papageorgiou, K. (2016). The formation of music teachers' professional identity and its influences in teaching. A qualitative study on primary and secondary education music teachers. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp.

The formation of music teachers' professional identity and its influences in teaching. A qualitative study on primary and secondary education music teachers

Konstantina Papageorgiou
Music teacher - Primary education
konstantina_papageorgiou@yahoo.com

Abstract
This paper describes the formation processes of professional identity of music teachers and how it affects the teaching practice. To proceed with this project we have chosen the qualitative method approach and in particular the biographical narrative research. Teachers who teach music in primary and secondary schools - both in the public and private sector - in a city of the county Aitoloakarnania were the main participants of this research. Furthermore, the collection of qualitative data was based on narrative interviews with the teachers, who were asked to describe their educational and professional career. This project highlights the multiple facets of music teacher's role (music educators, educators, organizers of cultural events and ensemble coordinators) and the different teaching practices used. Finally, it is pointed out the struggle of music teachers at school with the aim of defining their role and defining their professional status.

Keywords: professional identity, teacher, musician role, teaching practice

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών αποτελώντας ένα ξεχωριστό πεδίο έρευνας (Connelly & Clandinin, 1999· Bullough, 1997· Knowles, 1992). Η ερευνητική δραστηριότητα για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποβλέπει στη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και στην κατανόηση και ανάδειξη της εκπαίδευσης ως διακριτού επαγγελματικού χώρου (Beijaard et al., 2004· Hamman et al., 2010). Η προσέγγιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματός του, της επαγγελματικής του εξέλιξης, της πορείας και ανάπτυξης, των επαγγελματικών του αποφάσεων και εν γένει στο τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός και να λειτουργεί ενταγμένος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές (Hamman et al., 2010).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά στον εκπαιδευτικό και συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται κατά εναλλαγή (Day et al., 2006). Ο εαυτός αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση «σημαντικών άλλων» (γονείς, αδέλφια, φίλοι, δάσκαλοι), δηλαδή το άτομο δημιουργεί μία εικόνα για τον εαυτό του ανάλογα με τον τρόπο που οι άλλοι τον αντιλαμβάνονται (Cooley, 1902). Ο Mead (1934) χρησιμοποιεί την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού και περιγράφει λεπτομερώς πώς ο εαυτός αναπτύσσεται σε διάδραση με το περιβάλλον, όπου υπάρχει κοινωνική επικοινωνία. Η ταυτότητα είναι μία διαδικασία ορισμού του ατόμου σχετικά με τα κοινά χαρακτηριστικά με τους άλλους και δεν δηλώνει κάτι που έχουμε, αλλά κάτι που εξελίσσεται και αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Erikson, 1968).

Ο Jenkins (2007) αναφέρει ότι ο νους και ο εαυτός λειτουργούν/υφίστανται εντός και μεταξύ ατόμων. Η μεμονωμένη ατομικότητα του ανθρώπου αρχικά συνειδητοποιείται ως προς τους Άλλους: οι Άλλοι είναι το απαραίτητο φόντο ως προς το οποίο μαθαίνουμε τον εαυτό μας. Αυτή η διαδικασία διαρκεί όλη μας τη ζωή καθώς η ταυτότητά μας (και η σκέψη μας) ως ατόμων προσαρμόζεται και αλλάζει. Η παρουσίαση και η τελειοποίηση του αυτοκαθορισμού αντλείται από ένα φάσμα παρελκόμενων από τον κόσμο των ανθρώπων και συνήθως είναι άλλοι άνθρωποι: οικογένεια, παιδιά, φίλοι, συνάδελφοι κ.ά. (Jenknis, 2007).

Η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1971 από τον Bernstein. Ως ιδιαίτερο γνώρισμα των ταυτοτήτων αναφέρει την πίστη στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται με την ανοδική πορεία στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική ζωή και οδηγεί στην ανάδειξη της διαφορετικότητας από τον άλλον (Bernstein, 1971). Σε κάποιες έρευνες, η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ή την εικόνα του εαυτού (Knowles, 1992· Nias, 1989). Αυτές οι έννοιες ή οι εικόνες του εαυτού καθορίζουν τον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, τον τρόπο που αναπτύσσονται ως δάσκαλοι και τις απόψεις τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Beijaard et al., 2004). Οι Beijaard et al. (2004) επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία συνεχόμενη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών (Kerby, 1991), μία έννοια που συμφωνεί με την ιδέα ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν σταματά, αλλά είναι μία διαδικασία δια βίου μάθησης (Day, 1999). Αυτό συνεπάγεται ότι είναι δυναμική και όχι σταθερή και αμετάβλητη.
- Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας περιλαμβάνει το άτομο και το περιβάλλον και δεν είναι εντελώς μοναδική.
- Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελείται από υποταυτότητες, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται ή ευθυγραμμίζονται αρμονικά (Mishler, 1999).
- Η δράση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργά στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης (Coldron & Smith, 1999). Η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι κάτι που οι δάσκαλοι έχουν, αλλά κάτι που χρησιμοποιούν προκειμένου να βγάλουν κάποιο συμπέρασμα για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά πολύ νωρίς, από την πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το σχολείο, στην ηλικία περίπου των 5 ετών. Η άτυπη δωδεκάχρονη «μαθητεία» στο επάγγελμα εκθέτει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο κυρίαρχο παράδειγμα εκπαιδευτικού και θεμελιώνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γκολφινοπούλου, 2009). «Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι και όχι όπως διδάχθηκαν να διδάξουν» (Schratz, 2008: 88). Επίσης, οι «μέντορες», οι παλαιότεροι δηλαδή εκπαιδευτικοί του σχολείου παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των νεοδιοριζόμενων. Καθώς οι τελευταίοι προχωρούν σε αναπτυξιακά στάδια, οι αντιδράσεις και οι προσεγγίσεις των παλαιοτέρων αλλάζουν ώστε να προσαρμόζονται στα στάδια αυτά. Παράλληλα, ο πρώτος χρόνος δουλειάς και η ένταση αυτής της εμπειρίας θεωρείται ότι έχει ισχυρή επίδραση στην εξέλιξη της πρακτικής και της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού (Smith, 2007).

Στην μουσική εκπαίδευση, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με πολλαπλές υποταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις μουσικές προτιμήσεις, τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την εναλλαγή των ρόλων του μουσικού και του παιδαγωγού (Hargreaves et al., 2007). Η διαπραγμάτευση και η συνδιαλλαγή αυτών των ταυτοτήτων-εαυτών μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην μουσική τάξη (Hallam, 2006). Συνεπώς, η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ταυτότητα και την πρακτική στην τάξη συνοψίζεται στο εξής: «παρέχει στους εκπαιδευτικούς έναν σκελετό για να δομήσουν τις ιδέες τους για το «πώς θα είναι», «πώς να ενεργήσουν» και «πώς να κατανοήσουν» το έργο και τη θέση τους στην κοινωνία.

Είναι πιθανό, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού να διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Ballantyne et al., 2012). Δηλαδή, η ταυτότητα που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να έχει μεγάλη επίδραση στον τρόπο που οι δεξιότητές τους μεταφράζονται σε πράξη: «η ανάπτυξη μιας προσωπικής παιδαγωγικής προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις δεξιότητες του ατόμου» (Dollof, 1999: 193 στους Ballantyne et al., 2012). Σύμφωνα με την Ballantyne (2005) η μουσική αυτοαποτελεσματικότητα (το πώς ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις δικές του μουσικές ικανότητες) επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Δηλαδή, όσο καλύτερα αισθάνονται ως εκτελεστές είναι πιθανότερο να θεωρούν το εαυτό τους σαν «μουσικό». Όταν αντιλαμβάνονται ότι χάνουν τις μουσικές τους ικανότητες, είναι πιθανό να θεωρούν τον εαυτό τους δάσκαλο μουσικής.

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στον εκτελεστή και τις μουσικές ταυτότητες. Οι συμμετέχοντες στην μελέτη των Haston και Russell's (2012) ανέφεραν σημαντικούς παραλληλισμούς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μουσικούς τους ρόλους, και ήταν ικανοί να βασιστούν στο έναν για να διαφωτίσουν τον άλλον. Παρόμοια, η έρευνα του Garnett (2014) εισηγείται ότι υπάρχει μία στενή σύνδεση ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και στην ταυτότητα του μουσικού. Το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός είναι μέρος του τι σημαίνει να είναι κάποιος μουσικός και αντιθέτως, το να είναι κάποιος μουσικός συμπεριλαμβάνει τη μετάδοση της μουσικότητας στους άλλους (Garnett, 2014).

Τέλος, η έρευνα των Austin et al. (2012) σε δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς μουσικής υπέδειξε μία πολυδιάστατη επαγγελματική ταυτότητα με έξι επαγγελματικούς ρόλους: παιδαγωγός, αρχηγός συνόλου, δημιουργικός επιχειρηματίας, εμψυχωτής και ταυτόχρονα μία εσωτερική και μία εξωτερική μουσική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους ως μουσικό, διαφέρει από το πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Η απόκλιση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική μουσική ταυτότητα μπορεί να οφείλεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι άλλοι τους θεωρούν ανενεργούς μουσικούς (Russell, 2012).

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και πώς αυτή επιδρά στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, αναλύοντας τον λόγο των μουσικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μελετήσουμε πώς κατανοούν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί και πώς βάσει αυτής της επαγγελματικής τους αυτοκατανόησης λειτουργούν στην τάξη κατά την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική.

Ο σκοπός της έρευνάς μας συγκεκριμενοποιείται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα, που αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές της μελέτης μας:

1. Πώς διαμορφώνεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός μουσικής;
2. Πώς κατανοεί και υλοποιεί τον εκπαιδευτικό του ρόλο στην καθημερινή ζωή της τάξης;
3. Πώς επιδρά η επαγγελματική του αυτοκατανόηση στους τρόπους που οργανώνει και διδάσκει το μάθημα της μουσικής; Ποιες είναι οι βασικές δράσεις του ως μουσικοπαιδαγωγός;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να μελετηθούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μουσικής εκπονήθηκε ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο (Robson, 2000). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, όπου ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, θέτει και διερευνά το ζήτημα

σε βάθος (Creswell, 2011). Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι αλλαγές που επέρχονται στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού με το πέρασμα του χρόνου και οι οποίες αποτυπώνονται στην επαγγελματική του αυτοκατανόηση, επιλέχθηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Ως βιογραφική προσέγγιση κατανοούμε εκείνη την ειδική ερευνητική κατεύθυνση στο χώρο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιεί ως υψηλής πυκνότητας κοινωνιολογικό υλικό τις βιογραφικές αφηγήσεις (Τσιώλης, 2006). Οι προκύπτουσες αφηγήσεις ζωής λογίζονται ως προνομιακός «τόπος» για τη διερεύνηση της ανθρώπινης βιωμένης εμπειρίας, της διαλεκτικής σχέσης του ατομικού με το κοινωνικό, της συγκρότησης της ταυτότητας (Τσιώλης, 2014).

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί μουσικής του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, επιλέγοντας πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις βάσει γνωστών τους χαρακτηριστικών, που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας μας (Τσιώλης, 2014). Το δείγμα επελέγη από πληθυσμό ατόμων με δύο βασικά κριτήρια: 1) τη βαθμίδα εκπαίδευσης - Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια- και 2) την κατηγορία εκπαίδευσης -δημόσια και ιδιωτική- όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής: 2 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 1 εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στις αφηγηματικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αφηγήθηκαν προσωπικές εμπειρίες από την καθημερινή διδασκαλία της μουσικής στην τάξη. «Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής (μη δομημένης) συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά, ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία είχε ο ίδιος ανάμειξη» (Τσιώλης, 2014: 248). Κατά τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη ο ερωτώμενος ενεργοποίησε ως κύριο τρόπο παρουσίασης την αφήγηση. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αφηγηθήκαν την ιστορία της επαγγελματικής τους διαδρομής από τη στιγμή που ξεκίνησαν να ασχολούνται με τη μουσική. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο 2015 και στην αρχή της συνέντευξης δόθηκε ένα έναυσμα στον ερωτώμενο για να αρχίσει η αφήγηση. Η εναρκτήρια προτροπή ήταν σύμφωνη με τα ερευνητικά ερωτήματα για να εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας, εγείροντας όμως απροσχεδίαστες αφηγήσεις σχετικά με συμβάντα και βιώματα του αφηγητή (Τσιώλης, 2006). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή του ερευνητή με κατευθυντήριες βοηθητικές ερωτήσεις.

Ευρήματα

Ο αγώνας των εκπαιδευτικών μουσικής για την επαγγελματική τους ταυτότητα

Το στοιχείο του «προσδοκώμενου» του ταξινομικού προτύπου που απέδειξε η έρευνα των Rosenthal & Jacobsen (1968) ώθησε τον Jenkins (2007) στη διάκριση μεταξύ «ονομαστικού» και «πραγματικού». Το ονομαστικό σε αυτό το πλαίσιο είναι η ταξινόμηση με την οποία ταυτίζεται το άτομο (Jenkins, 2007). Η πραγματική ταυτότητα είναι η εμπειρική (βιωματική) και η πρακτική σημασία που έχει για το φορέα της στην πάροδο του χρόνου μια ονομαστική ταυτότητα (Jenkins, 2007). Μέσα από τις βιογραφικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών της μουσικής αναδύθηκε ο

αγώνας τους για την κατοχύρωση και κυρίως την αναγνώριση του ρόλου τους. Η θέσπιση του ρόλου τους, δηλαδή η δημιουργία μιας ονομαστικής ταυτότητας πρέπει να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στο δυναμικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή πρέπει να γίνει πραγματική καθώς και αντικείμενο ιδιοποίησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα, οι μουσικοί, στον αγώνα για την αναγνώριση του ρόλου τους, έχουν ως εφόδια τις σπουδές τους (ΠΕ, ΤΕ, εμπειροτέχνες). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από ωδεία και από Πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών γεγονός που επιβεβαιώνει τους δύο τρόπους προετοιμασίας για τη διδασκαλία της μουσικής. Προκειμένου να δώσουν περιεχόμενο στο ρόλο τους καταφεύγουν στους «μέντορες» (παλαιότεροι συνάδελφοι που διδάσκουν στα σχολεία) και στην άτυπη 12χρονη «μαθητεία». Σε αυτή τη διαδικασία όμως, συχνά ξεπροβάλλουν δυσκολίες, που λειτουργούν ανασταλτικά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τον πρώτο χρόνο δουλειάς, στο γεγονός ότι στις αρχές της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας ήταν αδρανής ο ρόλος του Συμβούλου Μουσικής και δεν υπήρχαν παλαιότεροι συνάδελφοι μουσικής που να λειτουργήσουν ως «μέντορες», αλλά και στην περιοριστική αντίληψη περί μουσικής παιδείας των δασκάλων - οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν ότι μουσική αγωγή είναι μόνο το τραγούδι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανακαλώντας στη μνήμη τους εμπειρίες από όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές επισήμαναν ότι παλαιότερα δεν υπήρχε το μάθημα της μουσικής αλλά και στην περίπτωση που υπήρχε το μάθημα της μουσικής περιοριζόταν στο να μάθουν οι μαθητές τις νότες, να τραγουδήσουν σολφέζ και να αποστηθίσουν τις σημαντικές παραγράφους από το βιβλίο της μουσικής. Έτσι, η «άτυπη μαθητεία» αποτέλεσε κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική εμπλουτίζοντας την με βιωματικές δραστηριότητες.

Εξαιτίας αυτού του αγώνα της επαγγελματικής αναγνώρισης βλέπουν τον εαυτό τους ως «σκαπανείς», διεκδικώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής στο δυναμικό περιβάλλον του σχολείου, όπου ο ρόλος αυτός δεν είναι αυτονόητος και κατοχυρωμένος. Επαφίεται δηλαδή στους ίδιους να δώσουν περιεχόμενο στο ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής αλλά και να επινοήσουν στρατηγικές για το πώς θα τον επιτελέσουν.

> *Στην αρχή τα πράγματα ήταν λίγο δύσκολα γιατί δεν ήξερα και τι ακριβώς να κάνω δηλαδή μέχρι να βρω τον τρόπο μου, να βρω ας πούμε τι να κάνω, τι να διδάξω, δεν είχε κάποιος να με συμβουλεύσει, να μου πει, η συμβουλή τα πρώτα χρόνια ήταν ανύπαρκτη, σιγά, σιγά, βρήκα το δρόμο μου και σήμερα έχω φτάσει σε ένα σημείο που μπορώ να πω ότι είμαι πολύ ευχαριστημένη από αυτό που κάνω* (Σ5).

Η ονομαστική ταυτότητα δεν συμφωνεί με την πραγματική ταυτότητα

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση της ταυτότητας σε ονομαστική και πραγματική, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει περίπτωση που το πραγματικό και το ονομαστικό δεν συμφωνούν. Για παράδειγμα, ονομαστικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο ρόλος τους ως μουσικοπαιδαγωγοί είναι η διδασκαλία των μουσικών εννοιών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Από την άλλη μεριά, σε κάποιες περιπτώσεις ο

διευθυντής του σχολείου και οι συνάδελφοι θεωρούν ότι κύριο έργο του μουσικού είναι να διδάσκει τραγούδια στους μαθητές. Τα άτομα αυτά είναι ονομαστικά μουσικοπαιδαγωγοί, αλλά πραγματικά αντιμετωπίζονται συνεχώς διαφορετικά. Οι εκπαιδευτικοί στις αφηγήσεις τους αναφέρουν τα εξής:

> *Οι δάσκαλοι οι περισσότεροι θεωρούνε ότι η μουσική είναι τραγούδι. Έχουν έρθει κατά καιρούς πάρα πολλοί και μου λένε κάν' τους τραγούδι…υπήρχε καθοδήγηση κυρίως από Διευθυντές, το τι να κάνω, το τι να κάνω και όταν εξηγούσα ότι δεν είναι μόνο τραγούδι η μουσική είναι κι άλλα πράγματα, -δεν πειράζει βρε παιδί μου καν' τους εκεί πέρα ένα τραγούδι να περνάει και η ώρα τους* (Σ2).

> *…. Ο αγώνας μας λοιπόν να επικρατήσουμε και να πείσουμε ότι δεν είμαστε ελέφαντες ξεκινάει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους…. Όταν φτάνει η ώρα των γιορτών, διαλέγουν εκείνοι τραγούδια. Μα δε μπορούν τα τραγούδια αυτά να τα πουν παιδιά, γιατί ο Ν. έχει μεγάλη έκταση φωνής και δεν μπορούν αυτά να φτάσουν από το χαμηλό λα, στο ψηλό ντο. Όχι, όχι, αυτό θα πούμε γιατί είναι χαρούμενο. Για να μην τσακωθείς κάνεις Ν. στην Τετάρτη Δημοτικού. Βλέπουν ότι δεν το λένε. Θες την υπογραφή σου να τη βάλεις σε κάποια καλή ποιότητα στη δουλειά σου. Αναγκάζεσαι να υποβιβάσεις την ποιότητα, προκειμένου να μην τα χαλάσεις με τον συνάδελφο. Πόσες φορές θα γίνει αυτό όμως* (Σ3);

Η ονομαστική ταυτότητα δεν συμφωνεί με την πραγματική για τρεις λόγους. Πρώτον, γιατί στην καθημερινή πράξη η ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με πολλαπλές υποταυτότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την εναλλαγή των ρόλων τους. Οι κύριοι ρόλοι που προέκυψαν από τις βιογραφικές αφηγήσεις είναι ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού, ο ρόλος του παιδαγωγού, ο ρόλος του διοργανωτή πολιτιστικών εκδηλώσεων και τέλος, ο ρόλος του μαέστρου - συντονιστή μουσικών συνόλων. Ο δεύτερος λόγος που η ονομαστική και η πραγματική ταυτότητα δεν συμφωνούν είναι γιατί ο μουσικός έχει να διαχειριστεί τη διττή ταυτότητα του παιδαγωγού και σολίστα. Ο μουσικός που διδάσκει σε σχολείο εγκαταλείπει την σολιστική καριέρα. Οι μουσικοί στο σχολείο αναλαμβάνουν το ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού, του διοργανωτή εκδηλώσεων και του μαέστρου και όχι το ρόλο του σολίστα που δίνει συναυλίες. Η σύγχυση των ρόλων στο πλαίσιο του σχολείου δεν είναι ανεκτή και αποδεικνύεται δυσλειτουργική.

Στο παρακάτω απόσπασμα της δεύτερης συνέντευξης τονίζεται ότι η αποπλαισιοποίηση του ρόλου του σολίστα τον ευτελίζει και τον γελοιοποιεί:

> *…σου ζητάνε ξέρω 'γω σε ώρες βαθμολογίας ή σε ώρες εκδηλώσεων, «α! κάτσε στο πιάνο και παίξε πέντε έξι κομμάτια» να ευχαριστήσω όλους αυτούς που προσέρχονται στο χώρο. Μα εμένα η δουλειά μου δεν είναι να είμαι σολίστ εδώ. Μου το είχανε πει κι αυτό Διευθυντές, δεν είμαι σολίστ εδώ πέρα, γιατί αυτό πρέπει να το προετοιμάσω, θέλει κάποιες ώρες προετοιμασίας, έτσι να καθίσω να παίξω, ή και σε κάποια συνάντηση που είχαμε μεταξύ μας, μεταξύ μας οι συνάδελφοι, γύρισαν και μου είπαν, «α! παίξε αυτό το τραγούδι τώρα στο πιάνο»*

δηλαδή σε αντιμετωπίζουνε ξέρω 'γω λες και είσαι ο κλόουν που έρχεται και μπορείς να προσαρμοστείς ανά πάσα στιγμή σε οτιδήποτε…(Σ2).

Ο τρίτος λόγος που το ονομαστικό και το πραγματικό δεν συμφωνούν είναι γιατί οι «Σημαντικοί Άλλοι» ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής απ' ό,τι ο ίδιος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απαξίωση που βιώνουν κάποιες φορές από τη Διεύθυνση του σχολείου, στο πνεύμα ανταγωνισμού που αναπτύσσεται και στη συνεχή προσπάθεια προβολής και καταξίωσης του σχολείου στην κοινωνία, στο τρόπο που οι συνάδελφοι παρεμβαίνουν στη διδασκαλία της μουσικής, στην επικριτική στάση των γονιών και τέλος στο γεγονός ότι η διοργάνωση εκδηλώσεων γίνεται πολλές φορές καταχρηστικά με στόχο την προβολή του σχολείου, χωρίς παιδαγωγικό αντίκρισμα. Πολλές φορές, επιφορτίζονται με το ρόλο του διοργανωτή εκδηλώσεων προβάλλοντας το σχολείο και το έργο του στην τοπική κοινωνία, χωρίς να τους παρέχονται τα απαραίτητα μέσα ούτε να αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους σε αυτό. Αυτό το σημείο αποτελεί σημείο τριβής στη σχέση των εκπαιδευτικών μουσικής με τη διεύθυνση του σχολείου και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, τόνισαν ότι υπάρχουν σχολεία στα οποία υπάρχει αποδοχή του μαθήματος από τους διευθυντές, αγαστή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και γονείς που υποστηρίζουν το έργο των μουσικών. Οι θετικές σχέσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν επαγγελματική επιτυχία, αυξημένη αυτοπεποίθηση και να αποκτήσουν θετική εικόνα για την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Επαγγελματική ταυτότητα και διδακτική πρακτική

Μελετώντας τις βιογραφικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μουσικής διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοεικόνα και τη διδακτική πρακτική. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός οργανώνει το μάθημα του στην τάξη ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στο σχολείο. Οι υποταυτότητες των μουσικών συνδέονται με τη διδακτική πρακτική στην τάξη. Αυτές οι διαφορετικές εκδοχές της ταυτότητας αλλά και οι πολλαπλοί ρόλοι επιβάλλουν προσαρμογή και στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός όταν είναι μουσικοπαιδαγωγός διδάσκει τις μουσικές έννοιες με βιωματικές δραστηριότητες και όταν αναλαμβάνει τον ρόλο του διοργανωτή εκδηλώσεων, οργανώνει ανάλογα και το μάθημά του, διδάσκοντας περισσότερα τραγούδια και αφιερώνοντας περισσότερο τις διδακτικές ώρες σε πρόβες των μουσικών συνόλων. Έτσι, οι μουσικοί έχοντας αυτές τις υποταυτότητες καλούνται να επινοήσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας. Είναι βέβαια προφανές ότι οι στρατηγικές αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με το πώς αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους και βιώνουν την ταυτότητά τους.

Επίλογος

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία ρευστή και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση κατασκευή μέσα στο δυναμικό πεδίο του σχολείου. Αυτό υποστηρίζει και η σύγχρονη βιβλιογραφία. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα πεδίο διεκδίκησης, ένας αγώνας για το ποιο νόημα θα λάβει και ποιου εκδοχή θα επικρατήσει. Η εργασία ανέδειξε τον αγώνα αναγνώρισης των εκπαιδευτικών μουσικής σε σχέση με την επαγγελματική τους θέση. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα φανούν χρήσιμα και θα αποτελέσουν

ένα εργαλείο επαγγελματικού αναστοχασμού τόσο για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και για εμένα την ίδια. Θα λειτουργήσουν, δε, ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματός μας. Επίσης, θα συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική έρευνα με αξιοποιήσιμα δεδομένα για την επαγγελματική κατάσταση των μουσικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτόνομων εκπαιδευτικών με υψηλές επαγγελματικές ικανότητες.

Βιβλιογραφία

Austin, J. R., Isbell, D. S., & Russell, J. A. (2012). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Phychology of Music, 40*(1), 66-83.

Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global: Australian teacher education association conference proceedings* (pp. 39-44). Gold Coast, Australia: Australian Teacher Education Association.

Ballantyne, J., Kerchner, J., & Arostegui, J. (2012). Developing music teacher idenitites: An international multi-site study. *International Journal of Music Education,* 1-16.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20,* 107-128.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* London: Taylor & Francis.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice.* London: Althouse Press.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Scribner.

Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I"s' of teacher identity. In M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge.* London: Falmer Press.

Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην.

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning.* London: Falmer Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601-616.

Dollof, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research, 1*(2), 191-207.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York: W. W. Norton & Company.

Garnett, J. (2014). Musician and teacher: Employability and identity. *Music Education Research, 16*(2), 127-143.

Hallam, S. (2006). *Music psychology in education.* London: Institute of Education, University of London.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of the new teachers. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1349-1361.

Hargreaves, D., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N.A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Phychology, 77*(3), 665-682.

Haston, W., & Russell, J. A. (2012). Turning into teachers: The influences of authentic context learning experiences on the occupational identity development of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education, 59,* 369-392.

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα.* Αθήνα: Σαββάλας.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self.* Bloomington: Indiana University Press.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and society.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155-171). London: Falmer Press.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.

Russell, J. (2012). The occupational identity of in-Service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education, 60*(2), 145-165.

Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι; Το αίτημα για μια ηγεσία για τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης & J. Macbeath (Επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σσ. 69-103). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη.

Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(4), 337-397.

Γκολφινοπούλου, Γ. (2009). *Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανάκτηση από: http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/0/68E9885D2C45FCC5C22576B1004D936C/$file/GOLFINOPOULOU%20GEORGIA.pdf

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Τσερπέ, Γ.-Μ. (2016). Το πρώιμο μεσαιωνικό μοτέτο (δεύτερο μισό 13ου αι.): Το παράδειγμα του «Pucelete-Je languis-Domino» και του «On parole-A Paris-Frèse nouvele». Μία διδακτική προσέγγιση για το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής στο Μουσικό Σχολείο. 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. 571-583). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Το πρώιμο μεσαιωνικό μοτέτο (δεύτερο μισό 13ου αι.): Το παράδειγμα του «*Pucelete-Je languis-Domino*» και του «*On parole-A Paris-Frèse nouvele*». Μία διδακτική προσέγγιση για το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής στο Μουσικό Σχολείο

Γεωργία Μαρία Τσερπέ
Σχ. Σύμβουλος Μουσικής Κεντρικής Μακεδονίας
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
gtserpe@sch.gr

Περίληψη
Τα μοτέτα «Pucelete - Je languis-Domino» και «On parole - A Paris-Frèse nouvele» αποτελούν παραδείγματα της πρώιμης μορφής του είδους σύνθεσης μοτέτο. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μία διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου, σκοπός της οποίας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το είδος σύνθεσης του πρώιμου μοτέτου ως αποτέλεσμα συνδυασμού στοιχείων εκκλησιαστικής και κοσμικής μουσικής και ως ένδειξη της εξέλιξης και επέκτασης της μουσικής έξω από τους χώρους της εκκλησίας. Οι μαθητές γνωρίζουν τη μορφή του μοτέτου, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, μουσικής εκτέλεσης και μουσικής δημιουργίας, παρατηρώντας τα μουσικοποιητικά στοιχεία του μοτέτου και κατανοώντας τη σύνδεσή του με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στις αρχές της αποτελεσματικής και κατευθυνόμενης διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις αρχές της ανακαλυπτικής, ενεργητικής μάθησης, της διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων και της μάθησης σε ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: Μοτέτο (motetus), λειτουργικό μέλος, λατινικά, μεσαιωνικά γαλλικά, τένορ, ντούπλουμ (duplum), τρίπλουμ (triplum), κώδικας Μονπελλιέ (Montpellier), οστινάτο (ostinato)

Tserpe, G.-M. (2016). The early medieval motet (second half of 13th century): The example of "Pucelete-Je languis-Domino" and "On parole-A Paris-Frèse nouvele." A teaching approach in History of music for the music school. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 571-583). Thessaloniki: GSME.

The early medieval motet (second half of 13th century): The example of "Pucelete-Je languis-Domino" and *"On parole-A Paris-Frèse nouvele."* A teaching approach in History of music for the music school

Georgia Maria Tserpe
School Councelor for Music
Regional Direction of Education of Central Macedonia
gtserpe@sch.gr

Abstract
The early motets "Pucelete-Je languis-Domino" and "On parole - A Paris-Frèse nouvele" (2nd half of 13th century) are examples for the form of motet. A teaching approach will be described in which pupils are called to understand the typical form of this musicopoetic genre. Through active listening, playing and creating music, they understand the way which is formed and connect it with the Montpellier University's environment and with the trends of the era for incorporation of secular element in arts (painting and music). The teaching is based on a pedagogical approach that follows principles of effective teaching, active, experiential, spiral learning and learning through group activities.

Keywords: motetus, liturgical chant, Latin, medieval French, tenor, duplum, triplum, Montpellier codex, ostinato

Τα μοτέτα «*Pucelete - Je languis - Domino*» και «On *parole - A Paris - Frèse nouvele*» αποτελούν παραδείγματα της πρώιμης μορφής του είδους σύνθεσης μοτέτο. Η διδακτική προσέγγιση που παρουσιάζεται στη συνέχεια εστιάζει στο να αντιληφθούν οι μαθητές το είδος σύνθεσης του πρώιμου μοτέτου ως αποτέλεσμα συνδυασμού στοιχείων εκκλησιαστικής και κοσμικής μουσικής και ως ένδειξη της εξέλιξης και επέκτασης της μουσικής έξω από τους χώρους της εκκλησίας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιείται ως αρχικό παράδειγμα ένα εικαστικό έργο θρησκευτικής τέχνης, στο οποίο εμφανίζονται με σαφήνεια και κοσμικά στοιχεία.

Οι στόχοι του μαθήματος είναι γνωστικοί, δεξιοτήτων και παιδαγωγικοί (αξίες, στάσεις) (Καμαρινού, 2000). Οι μαθητές γνωρίζουν αυτό το είδος σύνθεσης και τον τρόπο σχηματισμού του και το συνδέουν με το κοινωνικό περιβάλλον της εποχής στο οποίο αναπτύχθηκε (Πανεπιστήμιο Μονπελιέ του Παρισιού), καθώς και με τις τάσεις στην τέχνη της περιόδου (στόχοι γνωστικοί). Ακόμη, οι μαθητές ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, στο παίξιμο και στη δημιουργία μουσικής (στόχοι δεξιοτήτων). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές αποκτούν αυτοπειθαρχία, πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας (στόχοι παιδαγωγικοί).

Το μάθημα απευθύνεται σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου. Θεωρείται ότι οι μαθητές έχουν γνωρίσει και έχουν ακούσει μουσική του γρηγοριανού μέλους, όργκανουμ και μουσική των τρουβέρων και τροβαδούρων.

Το σχέδιο αυτό μαθήματος στηρίζεται στις αρχές της αποτελεσματικής και κατευθυνόμενης διδασκαλίας -σαφής παρουσίαση πληροφοριών, καθοδήγηση των μαθητών με προώθηση της αυτενέργειάς τους (Kyriacou, 1997· Φλουρής, 1982)- σε συνδυασμό με τις αρχές της ανακαλυπτικής και ενεργητικής μάθησης (Anderman et al., 2002), της διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων και της μάθησης σε ομάδες (Woolfolk, 2000· Νημά & Καψάλης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται μία σειρά από βιωματικές δραστηριότητες (Tyler, 1971) και δραστηριότητες μουσικής ακρόασης (Gordon & Burch, 2002), εκτέλεσης και δημιουργίας, καθώς και φύλλα εργασίας (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011). Ακόμη, θεωρείται απαραίτητη ως διδακτικό εργαλείο και η χρήση εικόνων (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005), γιατί μέσα από συσχετίσεις στοιχείων οπτικής τέχνης και στοιχείων της μουσικής μπορούν να γίνουν τα στοιχεία της μουσικής περισσότερο αντιληπτά και κατανοητά. Η διάρκεια του μαθήματος υπολογίζεται μέχρι τρεις διδακτικές ώρες.

Δραστηριότητα 1η: Προοργανωτής: Το κοσμικό στοιχείο στη θρησκευτική τέχνη. Στόχος: ανάπτυξη παρατηρητικότητας, διαθεματική προσέγγιση

Αρχικά χρησιμοποιείται ως προοργανωτής, ως αφόρμηση του μαθήματος για την υποστήριξη των μαθητών στην κατανόηση του νέου περιεχομένου, το έργο του ζωγράφου Τζιότο ντι Μποντόνε (Giotto di Bondone, 1267-1337) *Η ένθρονη Παναγία* (*Ognissanti Madonna*, Ουφίτσι, 1302-1305). Κατά την παρουσίαση του έργου οι μαθητές ενεργοποιούνται μέσω διαδραστικών ερωτήσεων να παρατηρήσουν τον φυσικό τρόπο αναπαράστασης, την προοπτική στο χώρο, τη φυσικότητα των μορφών, την έκφραση των προσώπων και τα χρησιμοποιούμενα χρώματα, τα οποία αποτελούν καινοτόμα στοιχεία για την εποχή. Οι μαθητές προτρέπονται να παρατηρήσουν τον τρόπο που κάθεται η Παναγία, καθισμένη βαθιά πάνω σε ξύλινο βαρύ θρόνο, το

έντονο μπλε και ροζ χρώμα των χιτώνων και τα κόκκινα χείλη. Μέσα από τη συζήτηση αυτή γίνεται κατανοητό ότι τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται για να παρουσιαστεί γήινη η θεία μορφή. Στη συνέχεια, οι μαθητές συγκρίνουν το έργο αυτό με το έργο *Παναγία Οδηγήτρια* (Μονή Βατοπαιδίου, Άγ. Όρος, τέλος 13ου αι.) ώστε να παρατηρήσουν την πνευματικότητα του έργου, τις εύκαμπτες φωτεινές γραμμές στο πρόσωπο της Παναγίας και του Χριστού που δημιουργούν διάσπαση των μορφών τους, τα γυμνά πόδια του Χριστού, το ανήσυχο βλέμμα του και το θλιμμένο πρόσωπο της Παναγίας, τα οποία όλα είναι στοιχεία που παραπέμπουν στο μελλούμενο πάθος του. Μέσα στα στοιχεία αυτά δείγμα δυτικής ζωγραφικής αποτελεί η ευκαμψία στις πτυχές του χιτώνα της Παναγίας (Καρακατσάνης, 1997).

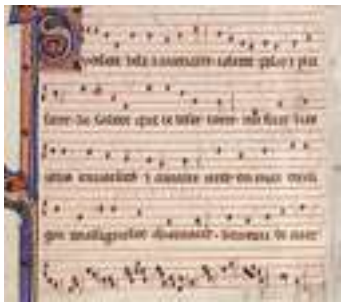
Εικ. 1. Τζιότο ντι Μποντόνε, Η ένθρονη Παναγία (Ognissanti Madonna), Ουφίτσι, 1302-1305

Εικ. 2. Παναγία Οδηγήτρια (Μονή Βατοπαιδίου, Αγ. Όρος, τέλος 13ου αι.)

Δραστηριότητα 2η: Στόχος: Διάχυση ιστορικών πληροφοριών
Ο καθηγητής μοιράζει στις μαθητικές ομάδες τις δύο κάρτες στις οποίες περιλαμβάνονται ιστορικές πληροφορίες (βλ. παράρτημα). Η κάθε ομάδα διαβάζει την κάρτα της και στη συνέχεια μετά από 5΄ ο καθηγητής ζητά από τους εκπροσώπους των ομάδων να αναφέρουν τις πληροφορίες αυτές στην τάξη. Αμέσως μετά, οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 1 (βλ. παράρτημα).

Δραστηριότητα 3η: Το κοσμικό στοιχείο στη θρησκευτική μουσική. Το μοτέτο *Pucelete - Je languis - Domino* (*Τίμια κοπέλα - Μαραζώνω - Στο Θεό*, αρχές 13ου).
Στόχοι: γνωστικοί, παιδαγωγικοί -συμμετοχική, βιωματική μάθηση
Η γνωριμία με τα μουσικοποιητικά στοιχεία του μοτέτου έπεται της οπτικής γνωριμίας και της ακρόασης. Αρχικά ο καθηγητής δίνει στους μαθητές το μουσικό κείμενο του μοτέτου. Οι μαθητές παρατηρώντας οπτικά τη μουσική διαπιστώνουν, μέσω επαγωγικής διαδραστικής συζήτησης, τα γνωρίσματα του μοτέτου ότι δηλαδή η μουσική είναι γραμμένη για τρεις φωνές (tenor, duplum, triplum) και ότι στον τένορ αντιστοιχεί λατινικό κείμενο, ενώ στις υπόλοιπες δύο μεσαιωνικό γαλλικό κείμενο. Ακόμη, παρατηρούν ότι ο ρυθμός κινείται περισσότερο στις δύο ψηλότερες φωνές και ειδικά στο τρίπλουμ. Με τη βοήθεια του καθηγητή, επίσης, αντιλαμβάνονται ότι κάθε φωνή αναφέρεται στο ίδιο θέμα, αλλά με διαφορετικές λέξεις και έτσι κατανοούν και τη σταδιακή εξέλιξη της μουσικής. Ο καθηγητής εξηγεί τη λέξη «μοτέτο», καθώς και τον λόγο για τον οποίο αυτή η μουσική μορφή ονομάζεται μοτέτο. Στο σημείο αυτό οι μαθητές συμπληρώνουν την ερώτηση 1 του φύλλου εργασίας 2 (βλ. παράρτημα).

Δραστηριότητα 4η: Πραγματολογικά στοιχεία
Ο καθηγητής αναφέρει ότι το μοτέτο αυτό είναι ανωνύμου και ότι υπάρχει στον κώδικα του Μονπελιέ (Montpellier, F-MO H 196). Τα περισσότερα μοτέτα του 13ου και 14ου αιώνα ήταν συνθέσεις των φοιτητών της ιατρικής σχολής του Μονπελιέ, της αρχαιότερης ιατρικής σχολής του κόσμου, διάσημης τον 14ο αιώνα. Ο καθηγητής δείχνει τον κώδικα στους μαθητές και αναφέρει ότι είναι η σημαντικότερη πηγή χειρόγραφων μοτέτων του 13ου αιώνα (περιλαμβάνει 336 έργα, γραμμένα στο διάστημα 1250-1300). Οι μαθητές συμπληρώνουν την ερώτηση 2 του φύλλου εργασίας 2.



Εικ. 3. Μοτέτο Pucelete - Je languis - Domino (Χειρόγραφο), Montpellier Bibliothèque Inter-Universitaire, Section Médecine. H196: Montpellier Codex, fol. 193v, 194v, 194r, 195r

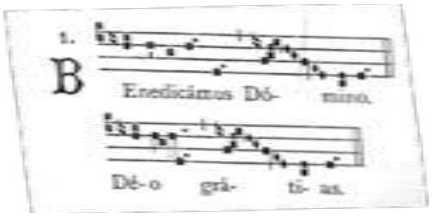
Εικ. 4. Σύγχρονη έκδοση του κώδικα Μονπελλιέ

Δραστηριότητα 5η: Πραγματολογικά στοιχεία. Συνειδητοποίηση της εξέλιξης της μουσικής. Όξυνση της παρατηρητικότητας
Στη συνέχεια, ο καθηγητής, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές την προέλευση του μοτέτου και την εξέλιξη της μουσικής, δείχνει στους μαθητές τη λειτουργική μελωδία του *Benedicamus Domino, Deo gratias* (Ας υμνήσουμε τον Θεό, ευχαριστούμε τον Θεό) και ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν αν χρησιμοποιήθηκε για τη φωνή του τένορ του μοτέτου κάποια φράση αυτού του ύμνου. Τους προτρέπει ιδιαίτερα να προσέχουν το μέλισμα που αντιστοιχεί στη λέξη «Domino».

Εικ. 5. Benedicamus Domino, Deo gratias (ευλογούμε τον Θεό, ευχαριστούμε τον Θεό), Bennett Roy (1987, σ. 5)

Οι μαθητές αφού βρουν τη φράση αυτή συμπληρώνουν την ερώτηση 3 του φύλλου εργασίας 2 (βλ. παράρτημα). Με τη δραστηριότητα αυτή αντιλαμβάνονται ότι στη συνέχεια προστέθηκαν στον τένορ οι άλλες δύο φωνές και έτσι σχηματίστηκε το μοτέτο. Ο καθηγητής αναφέρει, ακόμη, ότι αυτό ήταν μία πολύ κοινή πρακτική τον

12ο και 13ο αιώνα. Στη συνέχεια, ο καθηγητής δείχνει χειρόγραφα του λειτουργικού μέλους *Benedicamus Domino.*



Εικ. 6. Benedicamus Domino (Grout, Palisca, 1988, σ. 13)

Εικ. 7. Benedicamus Domino (Χειρόγραφο), Κώδικας Las Huelgas

Δραστηριότητα 6η: Γνωριμία με το μοτέτο, ενεργητική ακρόαση

Αρχικά ο καθηγητής εξηγεί το νόημα του κειμένου. Αναφέρει ότι το κείμενο του ντούπλουμ έχει ένα θλιβερό ερωτικό περιεχόμενο, γιατί ο ποιητής-συνθέτης εκφράζει ότι μαραζώνει από αρρωστημένη αγάπη και ότι θα προτιμούσε να πεθάνει από αυτήν παρά από άλλη αρρώστια, καθώς «τόσο όμορφος είναι ο θάνατος… από αυτήν την αρρώστεια» («est jolie la mort… ceste maladie»). Όμως, το κείμενο του τρίπλουμ είναι πιο εύθυμο, ο ποιητής εκφράζει τα συναισθήματα και τον έρωτά του προς την αγαπημένη του.

Στο σημείο αυτό οι μαθητές ακούν το μοτέτο παρακολουθώντας το μουσικό κείμενο. Στη συνέχεια, οι μαθητές, έχοντας να απαντήσουν ένα φύλλο εργασίας, παρατηρούν με τη βοήθεια διαδραστικών ερωτήσεων του καθηγητή ότι στο μουσικό κείμενο: 1) οι τρεις φωνές κινούνται σε διαφορετικά ρυθμικά επίπεδα και ιδιαίτερα ότι ο ρυθμός του τρίπλουμ και του ντούπλουμ συνδέονται με το εύθυμο και πένθιμο περιεχόμενο του κειμένου αντίστοιχα, 2) στον τένορ μέχρι το μ. 13 εμφανίζεται η επιλεγμένη μελωδική φράση του *Benedicamus Domino*, που αναφέρθηκε στη δραστηριότητα 4, 3) ότι η έκταση αυτής της φράσης του τένορ στα μ. 1-13 καθορίζει το διαχωριστικό σημείο μεταξύ των δύο τμημάτων του κομματιού, A και A1, που είναι στο μ. 13, κάτι το οποίο ενισχύεται και από το ότι το μ. 13 και το τελευταίο μέτρο του τραγουδιού, μ. 32 είναι ίδια, 4) σε όλο το μοτέτο δίνεται από τονική άποψη έμφαση στον φθόγγο ρε και στη συνήχηση ρε-λα που εμφανίζεται και στα σημαντικά δομικά σημεία, μ. 13, μ. 32. Το γενικό άκουσμα δεν είναι ούτε μείζον ούτε ελάσσον, είναι δηλαδή τροπικό και παραπέμπει στον α' ήχο της βυζαντινής μουσικής, 5) ο συνθέτης χρησιμοποιεί στη φωνή του duplum-motetus στα μ. 15-17 και 26-28 όμοια ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία (μισά παρεστιγμένα και όγδοες παράλληλες) για να συνδέσει νοηματικά τις φράσεις «est jolie la mort» και «ceste maladie» («τόσο όμορφος είναι ο θάνατος», «από αυτή την αρρώστια»). Παράλληλα η φωνή του τρίπλουμ κατεβαίνει στο μ. 29 στον χαμηλότερο φθόγγο της, ενώ αντίθετα η φωνή του ντούπλουμ υπερπηδώντας την τρίπλουμ ανεβαίνει εμφατικά με ήμισυ, φτάνοντας στον ψηλότερο φθόγγο του κομματιού, ρε. (Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ο καθηγητής, ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, μπορεί να αναφερθεί

λιγότερο στα 3) και 5). Κατόπιν οι μαθητές συμπληρώνουν τις ερωτήσεις 1 και 2 του φύλλου εργασίας 3 (βλ. παράρτημα).

Με το τέλος αυτής της σημαντικής δραστηριότητας οι μαθητές κατανοούν τα βασικά γνωρίσματα του μοτέτου που είναι η χρήση κειμένων σε λαϊκή γλώσσα, η χρήση λαϊκών μελωδικών στοιχείων και η σχέση μουσικής και νοήματος του ποιητικού κειμένου. Ο καθηγητής μπορεί να επαναλάβει την ακρόαση του τραγουδιού.

Δραστηριότητα 7η: Μουσική εκτέλεση

Οι μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και με τη βοήθεια του καθηγητή τους, τραγουδούν και παίζουν σε απλά μουσικά όργανα, μελωδικά και κρουστά που ταιριάζουν στο είδος αυτό της μουσικής (κρουστά, φλάουτο με ράμφος, κιθάρα). Τραγουδούν τη μία ή τις δύο από τις τρεις φωνές, ενώ κάποιοι μαθητές παίζουν τον τένορ και άλλοι χτυπούν τον ρυθμό σε ένα ή δύο κρουστά όργανα.

Δραστηριότητα 8η: Μουσική δημιουργία

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και πάνω στον ίδιο τένορ προσθέτουν με τη βοήθεια του καθηγητή τους μία δεύτερη φωνή, της οποίας οι νότες απέχουν από τον τένορ μόνο διαστήματα 8ης, 5ης και 3ης. Στη συνέχεια προσθέτουν δικό τους κείμενο, στα γαλλικά στη φωνή του τένορ και στα γαλλικά ή ελληνικά στις δύο ψηλότερες φωνές. Τέλος, οι μαθητές συμπληρώνουν την ερώτηση 3 του φύλλου εργασίας 3 (βλ. παράρτημα).

Δραστηριότητα 9η: Το μοτέτο *On parole-A Paris-Frèse nouvele* (*Κανείς μιλάει-Στο Παρίσι-Νέα φλόγα*, 1250 κ.εξ.)

Οι μαθητές παρατηρούν οπτικά τη μουσική (βλ. παράρτημα) και διαπιστώνουν με τη βοήθεια του καθηγητή ότι η μουσική είναι γραμμένη για τρεις φωνές (τένορ, ντούπλουμ, τρίπλουμ) και ότι στον τένορ δεν αντιστοιχεί λατινικό κείμενο, όπως συμβαίνει στο προηγούμενο μοτέτο, αλλά γαλλικό. Επιπλέον, η μελωδία στον τένορ δεν προέρχεται από το γρηγοριανό λειτουργικό μέλος, αλλά είναι μία ξένη μελωδία. Ακόμη, παρατηρούν ότι ο ρυθμός κινείται περισσότερο στο τρίπλουμ, στην ψηλότερη φωνή.

Δραστηριότητα 10η: Γνωριμία του μοτέτου, ενεργητική ακρόαση

Αρχικά ο καθηγητής εξηγεί το νόημα του κειμένου στο παραπάνω μοτέτο, αναφέροντας ότι το κείμενο στις δύο ψηλότερες φωνές μιλά για την εύθυμη ζωή στο Παρίσι στο οποίο κανείς μπορεί να διασκεδάσει με καλό ψάρι, καλό κρέας, καλό κρασί και καλές παρέες. Από το κείμενο στο ντούπλουμ και τρίπλουμ αναδύεται μία διάθεση ενθουσιασμού και ευθυμίας. Το νόημα του κειμένου στον τένορ είναι, όμως, διαφορετικό: οι φράσεις «Frèse nouvele!, Muere France!» (Νέα φλόγα! Ωρίμασε Γαλλία), υποδηλώνουν αυτοέλεγχο και αναστοχασμό, λειτουργώντας έτσι ως φωνή της συνείδησης.

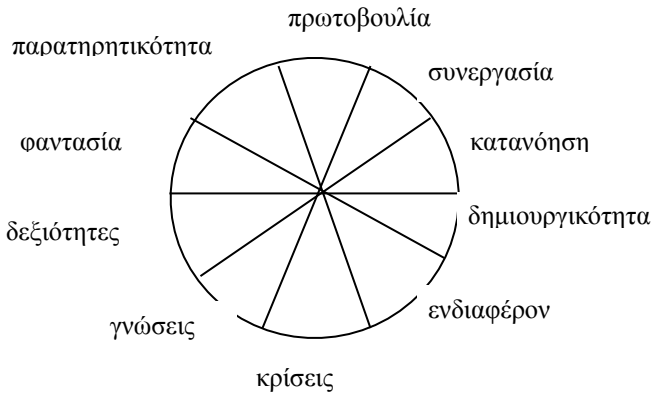
Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούν το μοτέτο. Βλέποντας την παρτιτούρα αναγνωρίζουν το κείμενο σε λαϊκή γλώσσα (μεσαιωνικά γαλλικά), καθώς και τα λαϊκά μουσικά στοιχεία στη μελωδία με τον κινούμενο ρυθμό με όγδοα. Αντιλαμβάνονται, ακόμη, ότι ο τένορ δεν αποτελεί λειτουργικό μουσικό κείμενο.

Επιπλέον, με τη βοήθεια του καθηγητή, μέσω ερωτήσεων, παρατηρούν την επτάμετρη επαναλαμβανόμενη μελωδία στον τένορ και συνδέουν αυτήν την επίμονη επανάληψη με το νόημα της συνεχούς υπενθύμισης της παραπάνω συμβουλής, «Ωρίμασε Γαλλία» («Muere France»).

Κατόπιν, οι μαθητές συμπληρώνουν τις ερωτήσεις 4 και 5 του φύλλου εργασίας 3 (βλ. παράρτημα). Ύστερα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι από το δεύτερο μισό του 13ου αιώνα αντικαταστάθηκε σταδιακά και η λατινική γλώσσα στον τένορ από τη λαϊκή γαλλική γλώσσα. Ο καθηγητής εξηγεί ότι σταδιακά οι νέες κοινωνικές συνθήκες άσκησης της μουσικής, οι νέες δυνατότητες σπουδής της μουσικής στο πλαίσιο των πανεπιστημίων και όχι μόνο στις μοναστηριακές σχολές δημιούργησαν έναν διαφορετικό τύπο συνθέτη, ο οποίος είχε πλέον τη δυνατότητα να μην συνδέεται ως μουσικός μόνο με την εκκλησία, αλλά και με εξω-εκκλησιαστικούς χώρους.

Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων εφαρμόζεται διαμορφωτική και συνεχής αξιολόγηση. Κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν η αυτοαξιολόγηση των μαθητικών ομάδων, ο ατομικός φάκελος του μαθητή, η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011), η κλείδα παρατήρησης καθηγητή (συμμετοχή, συνέπεια στο μάθημα και στις δραστηριότητες, επικοινωνία και συνεργασία στην τάξη -ανταλλαγή απόψεων, έκφραση παρατηρήσεων και κρίσεων-), καθώς και ο κύκλος της αξιολόγησης, που αποτελεί μία παιγνιώδη δραστηριότητα αξιολόγησης του μαθήματος, στον οποίο ο κάθε μαθητής βάζει για κάθε κριτήριο αξιολόγησης μία κουκίδα στο αντίστοιχο μόριο του κύκλου.



Εικ. 8. Ο κύκλος της αξιολόγησης

Συμπεράσματα

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συνένωση στοιχείων κοσμικής και εκκλησιαστικής μουσικής, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κειμένων σε λαϊκή γλώσσα και με την εισροή λαϊκών μελωδικών στοιχείων στις πρόσθετες φωνές. Ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, τραγουδούν, παίζουν, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, απλά μουσικά όργανα, μελωδικά και κρουστά που σε αρκετό βαθμό μπορούν να αποδώσουν το ύφος αυτής της μουσικής και συμπληρώνουν φύλλα εργασίας. Με τις δραστηριότητες αυτές γνωρίζουν το μοτέτο ως μορφή, ενώ ειδικότερα ανακαλύπτουν

και παρατηρούν τα μουσικοποιητικά στοιχεία του. Οι μαθητές στη μικρή ηλικία της Β΄ Γυμνασίου αντιλαμβάνονται τους λόγους εξέλιξης της μουσικής δημιουργίας μέσα από τη σύνδεση της μουσικής με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της, αλλά και τους τρόπους εξέλιξης της μουσικής. Επίσης, γνωρίζουν και κατανοούν ένα μουσικό είδος μιας εποχής πολύ μακρινής, καθώς είναι λίγες οι ευκαιρίες σε αυτήν την ηλικία έστω και για βιωματική γνώση της μουσικής αυτής, εφόσον το ρεπερτόριό της δεν ανήκει στο ρεπερτόριο των προγραμμάτων σπουδών για τα μουσικά όργανα. Επιπλέον, η γνωριμία και η κατανόηση από τους μαθητές της πρώιμης μορφής του είδους μοτέτο αποτελεί προβάδισμα για την κατανόηση εξελιγμένων μορφών του είδους, τις οποίες θα συναντήσουν σε μεταγενέστερες σπουδές τους. Η παρούσα πρόταση, καθώς αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση, συνδέεται με τον Μουσικό Γραμματισμό που αποτελεί τη θεματική του συνεδρίου.

Βιβλιογραφία

Anderman, L., Patrick, H., Hruda, L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bennet, R. (1987). *History of music*. Cambridge: University Press.

Gordon, T., & Burch, N. (2002). *What every teacher should know*. Gordon training international at www.gordontraining.com

Grout, D., & Palisca, V. Cl. (1988). *A history of western music*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο (χ.ο.).

Kamien, R. (2008). *Music: An appreciation*. New York, St Louis: International edition.

Καρακατσάνης, Α. (1997). *Θησαυροί του Αγίου Όρους*. Θεσσαλονίκη: Ιερά Κοινότης Αγίου Όρους Άθω, Οργανισμός Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης.

Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Great Britain: STP.

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου., & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο: Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Palisca, Cl. (1988). *Norton anthology of western music*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Sadie, St., & Latham, A. (1985). *The Cambridge music guide.* Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Ταρατόρη, Ε., & Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Tyler, R. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, *23*, 26-32.

Woolfolk, A. E. (2000). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Φωτογραφίες

Pucelete - Je languis - Domino [Χειρόγραφο], κώδικας Μονπελλιέ, Montpellier Bibliothèque Inter-Universitaire, Section Médecine. H196: Montpellier Codex, fol. 193v, 194v; 194r, 195r. Ανακτήθηκε από: http://manuscripts.biumontpellier.fr/demifolio.php?var=196087v,196087v.jpg,196087vZ.jpg,196087vEF.html&lang=EN

Κώδικας Μονπελλιέ (σύγχρονη έκδοση). Ανακτήθηκε από: http://www.areditions.com/the-montpellier-codex-part-1.html

Benedicamus Domino (Χειρόγραφο), κώδικας Las Huelgas. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=l315VHZltCY

Παναγία Οδηγήτρια. (Μονή Βατοπαιδίου, τέλος 13ου). Στο: Αθ. Καρακατσάνης (Εκδ.), *Θησαυροί του Αγίου Όρους* (1997). Θεσσαλονίκη: Ιερά Κοινότης Αγίου Όρους Άθω, Οργανισμός Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης.

Παράρτημα

1. Κάρτες με ιστορικές πληροφορίες

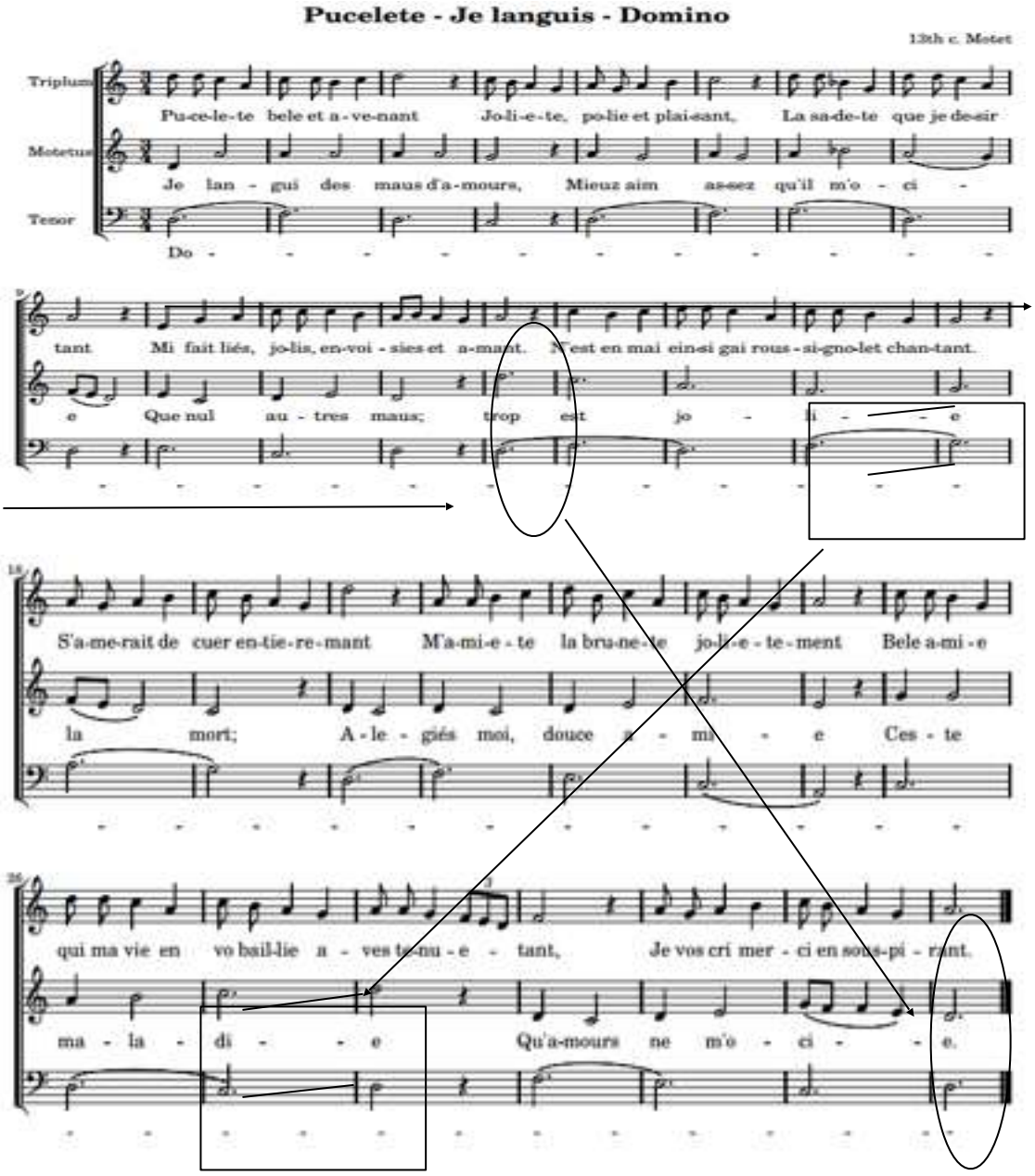
Κάρτα 1η

Στην αρχή του ύστερου Μεσαίωνα (1.000 μ.Χ.), με τη δημιουργία ανεξάρτητων κρατών που σχηματίστηκαν από την πτώση της δυναστείας του Καρόλου των Φράγκων, λόγω των εισβολών των Βίκινγκς (βορράς), Μαγυάρων (ανατολική Ευρώπη) και Σαρακηνών (νότος), ο πληθυσμός της Ευρώπης αυξήθηκε έντονα, ενώ παράλληλα εξελίχθηκαν σημαντικά η τεχνολογία και οι μέθοδοι καλλιέργειας της γης. Αυτό είχε ως συνέπεια την αύξηση της παραγωγής και την άνθιση του εμπορίου. Στην αύξηση της παραγωγής συνέβαλε και το φεουδαρχικό σύστημα που είχαν θεσπίσει οι πολιτείες της περιόδου, σύμφωνα με το οποίο οι ιππότες (ευγενείς) ήταν υποχρεωμένοι να υπηρετούν το στρατό με αντάλλαγμα την καλλιέργεια γης, την οποία οι ίδιοι νοίκιαζαν σε χωρικούς (Kamien, 2008· Sadie & Latham, 1985).

Κάρτα 2η

Στην πνευματική ζωή κυριαρχεί ο σχολαστικισμός, μία φιλοσοφία που έδινε σημασία στη συνύπαρξη της θρησκευτικής πίστης με τη λογική και όχι μόνο στη θρησκευτική πίστη. Το γεγονός αυτό ήταν μία από τις αιτίες που οδήγησαν στην ίδρυση των πρώτων πανεπιστημίων. Η νέα πορεία της σκέψης και της πνευματικής ζωής της εποχής είχε επιπτώσεις και στην τέχνη. Ένα παράδειγμα αποτελεί η σταδιακή εισροή κοσμικών στοιχείων στη θρησκευτική τέχνη. Ο πρώτος ζωγράφος ο οποίος ενσωματώνει κοσμικά στοιχεία στα έργα του με θρησκευτική θεματολογία είναι ο Τζιότο ντι Μποντόνε (ιτ. Giotto di Bondone, 1267-1337). Τα κοσμικά στοιχεία στα θρησκευτικά έργα του Τζιότο αναγνωρίζονται κυρίως στην ύπαρξη προοπτικής, στις μορφές, στην έκφραση των προσώπων και στα χρώματα (Kamien, 2008· Sadie & Latham, 1985).

2. Το μοτέτο Pucelete - Je languis - Domino



Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

1. Στο έργο του Τζιότο *Η ένθρονη Παναγία* οι μορφές παρουσιάζονται μέσω των χρωμάτων, της έκφρασης και της προοπτικής πιο …… και πιο ……

2. Πού οφείλονται οι νέες τάσεις στην ανθρώπινη σκέψη και στην τέχνη;
- στην αύξηση της παραγωγής και στην άνθιση του εμπορίου
- στην καλλιέργεια της γης από την τάξη των ευγενών
- στη συμμετοχή των χωρικών στο στρατό
- στη διάδοση των συγγραμμάτων για την τέχνη

3. Η ανθρώπινη σκέψη βασίζεται πλέον
- μόνο στη λογική
- μόνο στη θρησκευτική πίστη
- στη θρησκευτική πίστη και στη λογική
- στη λογική και στο πείραμα

4. Η σταδιακή απελευθέρωση της ανθρώπινης σκέψης οδήγησε στην ίδρυση των πρώτων …….

Φύλλο εργασίας 2

1. α) Ποια είναι τα ονόματα των φωνών στο μοτέτο *Pucelete - Je languis - Domino*;
1 … … … … … … … … … … … … … … … … … … … , 2 … … … … … … … … … … … … … . . ,
3……
και
β) Σε ποια γλώσσα είναι το κείμενο της κάθε φωνής;
1 … … … … … … … … … … … … … … … … … … . . , 2 … … … … … … … … … … … … … . . ,
3……..

2. Τι είναι ο κώδικας του Μονπελιέ;
- σύνολο νόμων και αρχών του 13ου αιώνα
- συλλογή συμβολισμών φθόγγων της μουσικής του 13ου αι.
- συλλογή σελίδων από πάπυρο με τραγούδια-μοτέτα του 13ου αι.
- συλλογή εικαστικών έργων του 13ου αι.

3.Από ποιο λειτουργικό μέλος προέρχεται ο τένορ του μοτέτου *Pucelete-Je languis-Domino*;

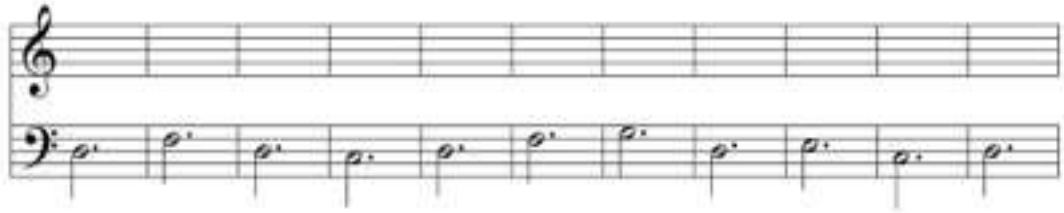
Από το λειτουργικό μέλος ……

Φύλλο εργασίας 3

1. Ποια φωνή κινείται με γρήγορο ρυθμό και ποια φωνή με πιο αργό ρυθμό στο μοτέτο *Pucelete - Je languis - Domino*;
με γρήγορο ρυθμό κινείται η φωνή: ……..
με αργό ρυθμό κινείται η φωνή: ……

2. Με ποια μουσικά μέσα ο συνθέτης συνδέει νοηματικά τα μ. 15-17 και 26-28 στο μοτέτο *Pucelete - Je languis - Domino*;
με…….
με…….

3. Να συνθέσετε μία μελωδία πάνω στον τένορ του μοτέτου *Pucelete - Je languis - Domino,* της οποίας οι φθόγγοι να απέχουν διαστήματα 8ης, 5ης και 3ης από τους φθόγγους του τένορ.



4. α) Σε ποια γλώσσα είναι το κείμενο των τριών φωνών του μοτέτου *On parole - A Paris - Frèse nouvele*;
…….

β) Ποια είναι η διαφορά με το μοτέτο *Pucelete - Je languis - Domino*;
Η διαφορά είναι ότι……..
…….....
…….....

5. Σε ποια στοιχεία της μουσικής των παραπάνω μοτέτων φαίνονται στοιχεία της κοσμικής μουσικής της εποχής (13ος αι.);

α) πώς είναι ο ρυθμός στην ψηλότερη φωνή;
……

β) η γλώσσα είναι η ίδια και στις τρεις φωνές ή διαφορετική; Αν όχι, ποια γλώσσα χρησιμοποιείται σε κάθε φωνή;
1……..
2……..
3……..

γ) υπάρχει σύνδεση του νοήματος του κειμένου και της μουσικής; Αν ναι, με ποιο τρόπο, με ποια μουσικά μέσα;
1. με διαστήματα, π.χ. στο μ. ……..
2. με το ρυθμό, π.χ. στο μ. ……