

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ
ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ/ΕΦΗΒΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Φοιτήτρια: Ιωάννα Καλτσίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Μίτση Ακογιούνογλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, ως
μέρος των απαιτήσεων για την ολοκλήρωση του προπτυχιακού κύκλου σπουδών με Κατεύθυνση
Μουσικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Μουσικής

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ
ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ/ΕΦΗΒΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Φοιτήτρια: Ιωάννα Καλτσίδου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Μίτση Ακογιούνογλου**
- 2. Ζωή Διονυσίου**
- 3. Μαρία Ντούρου**

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

Τίτλος: Διακαλλιτεχνική παράσταση μουσικού θεάτρου για την ευαισθητοποίηση του προσφυγικού ζητήματος σε εφήβους/έφηβες μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

© 2024 Ιωάννα Καλτσίδου

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2)

Διακαλλιτεχνική παράσταση μουσικού θεάτρου για την ευαισθητοποίηση του προσφυγικού ζητήματος σε εφήβους/έφηβες μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς στη μουσική παιδεία, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Παρουσιάζεται η διαδικασία οργάνωσης προβών για τη δημιουργία μιας μουσικοθεατρικής παράστασης για το προσφυγικό ζήτημα, συμπεριλαμβανομένων μαθητών και μαθητριών από μουσικό σχολείο νησιωτικής περιοχής. Η μελέτη εξετάζει το κοινωνικό φαινόμενο των προσφύγων, το μουσικό θέατρο στην εφηβεία και τη διακαλλιτεχνικότητα, ενώ αναλύει επίσης τις μεθόδους άτυπης, ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης στη μουσική. Η έρευνα καταδεικνύει ότι μέσω της μουσικοθεατρικής παράστασης, οι μαθητές και το κοινό έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν συναισθηματικά το ταξίδι των προσφύγων μέσα από τις προσωπικές τους ιστορίες. Με αυτό τον τρόπο, το μουσικοθεατρικό έργο γίνεται ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών και του κοινού, όσον αφορά τις ποικίλες πτυχές του προσφυγικού ζητήματος και της αντιμετώπισής του στη σύγχρονη κοινωνία. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις που περιγράφονται μπορούν να εφαρμοστούν για την διαχείριση άλλων κοινωνικών θεμάτων, όχι μόνο του προσφυγικού.

Λέξεις κλειδιά: Προσφυγικό ζήτημα, μουσικό θέατρο, βιωματική μάθηση, μουσική εκπαίδευση

An inter-artistic performance of musical theater to raise awareness of the refugee crisis among teenagers of secondary education

Abstract

The purpose of this study is to highlight the appropriate teaching methods that can be used by music educators in secondary education to approach students regarding the refugee issue. Specifically, this thesis presents the process of organizing rehearsals to achieve a music-theatrical performance on the refugee situation, with students from an island-based music school. Consequently, literature review is conducted on the social issue of refugees, on musical theater in secondary education, and on interdisciplinarity. Additionally, the informal, collaborative, and experiential forms of music learning are used and analyzed. This research demonstrates that through music theater, the issue of refugees, xenophobia, and racism can be addressed. Through the performance, students and the audience emotionally connect with the journey of refugees through their personal stories. The music-theatrical performance becomes an interesting educational tool for informing and sensitizing students and the audience regarding the refugee issue in contemporary society. In conclusion, the approaches described in this work can be used for any sensitization of social content, not just the refugee issue.

Keywords: Refugees, music theater, experiential learning, music education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	7
1. Οι πρόσφυγες ως κοινωνικό ζήτημα	8
Εισαγωγή	8
1.1 Μία σύντομη περιγραφή του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα του 2015 μέχρι και σήμερα	9
1.2 Η σημασία και ο αντίκτυπος των μαρτυριών και βιωμάτων στην ευαισθητοποίηση του προσφυγικού ζητήματος	12
2. Το μουσικό θέατρο ως μέσο διακαλλιτεχνικής διδασκαλίας	13
2.1 Μουσικό θέατρο για εφήβους, διακαλλιτεχνικότητα και αφηγηματική τέχνη ως διδακτικά εργαλεία	14
2.2 Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της μουσικής	17
3. Άτυπη, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση: μία διδακτική σύνθεση	19
3.1 Άτυπη μουσική μάθηση	19
3.2 Βιωματική μουσική μάθηση	20
3.3 Ομαδοσυνεργατική μουσική μάθηση	21
4. Εκπαιδευτική εφαρμογή του πρότζεκτ	23
4.1 Γενικά στοιχεία σχολείου και μαθητικό προφίλ	23
4.2 Ημερολόγιο	24
4.3 Η παρουσίαση του πρότζεκτ και διαδικτυακός σύνδεσμος	31
5. Αναστοχασμός- Συμπεράσματα	31
6. Βιβλιογραφία	33

Εισαγωγή

Η κοινωνία διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα. Εμείς είμαστε οι ηθοποιοί, κωμικοί ή τραγικοί ή κομπάρσοι, σε αυτό το θέατρο της ζωής και ο καθένας μας αντιστοίχως διαδραματίζει έναν ρόλο, που συνδράμει στο συνολικό έργο. Ο ρόλος του καθένα και της καθεμιάς επηρεάζει τις σχέσεις και την κοινωνία. Η αναγνώριση αυτού του ρόλου ωστόσο, επιφέρει κάποιες ευθύνες και αναδεικνύει τις προσπάθειες και την δύναμή μας για καθημερινή κοινωνική πρόοδο. Η κοινωνία, συνεπώς, μυθοποιεί το άγνωστο, το διαφορετικό με τις δικές μας αντιλήψεις, κουλτούρες, νοοτροπία, ντύσιμο και γίνεται επιφυλακτική ή ακόμα φοβική ως προς αυτό. Το πιο σημαντικό είναι να προσπαθήσουμε σαν κοινωνία να κατανοήσουμε το «άλλο», το «διαφορετικό», να σεβαστούμε τις αντιλήψεις του και να το αποδεχτούμε, καθώς έτσι δεν γνωρίζουμε μόνο το άλλο, αλλά μας βοηθά να γνωρίζουμε καλύτερα τη δική μας κουλτούρα, ακόμη και τον ίδιο μας τον εαυτό. Ο καλύτερος τρόπος για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο είναι το σχολείο, όπου σε αυτές τις ηλικίες είναι πιο εύκολο να μεταλαμπαδεύσουμε αντιρατσιστικές αντιλήψεις. Τα καλύτερα μέσα για να γίνει αυτό είναι η χρήση των διαφόρων μορφών τέχνης, όπως το θέατρο, η μουσική κ.ά. (Άλκηστις, 2008).

1. Οι πρόσφυγες ως κοινωνικό ζήτημα

Σκόπιμο για την παρούσα εργασία θα ήταν αρχικά να ξεκαθαριστεί η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους όρους μετανάστης και πρόσφυγας, καθώς πολλές φορές έχει παρατηρηθεί ότι συγχέονται. Παρόλο που και οι δύο εγκαταλείπουν την πατρίδα τους, σε αντίθεση με τον μετανάστη που κινείται εκούσια προς εύρεση καλύτερης ποιότητας ζωής, ως πρόσφυγας, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, ορίζεται το άτομο το οποίο εξαιτίας «του βάσιμου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση, ή λόγω αυτού του φόβου, δεν επιθυμεί να θέσει τον εαυτό του υπό την προστασία αυτής της χώρας» (Wellman, 2019). Ουσιαστικά, βασική αρχή της Σύμβασης είναι η μη επαναπροώθηση των προσφύγων στην χώρα τους, στην οποία απειλείται η ζωή τους και η ελευθερία τους (UNHCR Greece, 2023).

Οι πρόσφυγες, λοιπόν, στερούνται την προστασία τους στη χώρα καταγωγής τους με αποτέλεσμα να υπάρχουν νομοθετικά κατοχυρωμένες διαδικασίες προστασίας στις χώρες υποδοχής, όπως διαδικασίες ασύλου που είναι ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να είναι δίκαιες και αποτελεσματικές. Λόγω της ξαφνικής και συχνά ανεπιθύμητης από τους ίδιους φυγής τους, οι πρόσφυγες βρίσκονται σε δυσχερή θέση. Γι' αυτό και είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται ισάξια με όλους τους υπόλοιπους πολίτες. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να καλύπτονται οι ανάγκες τους και να προστατεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματά τους (Cheshirkov, 2019).

1.1. Μία σύντομη περιγραφή του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα του 2015 μέχρι και σήμερα

Η Ευρωπαϊκή προσφυγική κρίση ξεκίνησε να απασχολεί εντονότερα την Ελλάδα το 2015, όταν κατέφθασε ένα μαζικό κύμα προσφύγων - κυρίως Σύριοι, Ιρακινοί, Λίβυοι, Κούρδοι και Αφγανοί - στις ελληνικές ακτές και εν συνεχεία στην υπόλοιπη Ευρώπη (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, οι αφίξεις από θάλασσα και από ξηρά δείχνουν τον αριθμό των προσφύγων που κατέφθασαν στην Ελλάδα από το 2014 έως το 2023 και οι αριθμοί που αποτυπώνουν τους θανάτους και τους αγνοούμενους, υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη για δράση, ώστε να αποτραπεί η οποιαδήποτε περαιτέρω απώλεια ζωής.

Previous years	Sea arrivals	Land arrivals	*Dead and missing
2023	41,561	7,160	799
2022	12,758	6,022	343
2021	4,331	4,826	115
2020	9,714	5,982	105
2019	59,726	14,887	71
2018	32,494	18,014	187
2017	29,718	6,592	56
2016	173,450	3,784	441
2015	856,723	4,907	799
2014	41,038	2,280	405

*The dead and missing figures correspond to the entire Eastern Mediterranean route.

Πίνακας 1: Αφίξεις προσφύγων από το 2014-2023

<https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

Η Ελλάδα τότε, εφάρμοσε μια πιο προοδευτική και αλληλέγγυα πολιτική, θέλοντας με αυτή την κίνηση, να δείξει ότι και η ίδια η χώρα χρειάζεται οικονομική υποστήριξη, καθώς σύμφωνα με τους πολιτικούς της εκείνη την περίοδο, μέσω αυτής της βοήθειας προς τους πρόσφυγες, ωφελείτο και η υπόλοιπη Ευρώπη. Γι' αυτό λοιπόν, από το 2015 έως και τον Ιούλιο του 2019, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ελλάδα είχε λάβει 2,81 δισεκατομμύρια ευρώ ως ενίσχυση για τη διαχείριση του προσφυγικού. Εντούτοις, το εθνικό συμφέρον κυριάρχησε περισσότερο στην ελληνική πολιτική (Γκολφινόπουλος, 2022), και έπειτα από τη συμφωνία της Τουρκίας με την Ευρωπαϊκή Ένωση στις 20 Μαρτίου 2016, οι πρόσφυγες που κατέφθαναν στα ελληνικά νησιά χαρακτηρίζονταν παράνομοι μετανάστες και επέστρεφαν στην Τουρκία. Αυτή η διμερής συμφωνία είχε ως αποτέλεσμα τον Μάρτιο του 2016 να κλείσουν τα σύνορα, και κατά συνέπεια η Ελλάδα έπαψε να χαρακτηρίζεται ως χώρα διέλευσης. Φαίνεται ότι αυτή η συμφωνία κατέργησε τις διαδικασίες που διατυπώνονταν στη Σύμβαση της Γενεύης το 1951 για την προστασία των προσφύγων, στο διεθνές ενωσιακό και εθνικό δίκαιο και στη νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016).

Βάσει, όμως, της Σύμβασης του 1951 τα κράτη οφείλουν να μην επαναπροωθούν πρόσφυγες σε χώρες από τις οποίες κινδυνεύουν να διωχθούν (Hall et al., 1996). Γι' αυτό και έχει κριθεί ως ζωτικής σημασίας να θεσπίσει η πολιτεία, και κατ' επέκταση τα εμπλεκόμενα κράτη, μηχανισμούς για την ομαλή ένταξη στην ελληνική κοινωνία των προσφύγων που παραμένουν στη χώρα σε μακροχρόνια ή μόνιμη βάση (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2016).

Σε αυτό το περιβάλλον, υπάρχουν οργανισμοί, μέχρι και σήμερα, οι οποίοι με τη δράση και το έργο τους προστατεύουν και βοηθούν τους πρόσφυγες. Πρώτο παράδειγμα είναι η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες που λειτουργεί στην Ελλάδα από το 2001 και ο κύριος ρόλος της είναι οι σχέσεις και συνεργασίες με τις ελληνικές αρχές, μη κυβερνητικές ή και άλλες οργανώσεις, καθώς και επικοινωνία με εθελοντές που υπηρετούν στο προσφυγικό πεδίο, με απώτερο σκοπό την προστασία των προσφύγων και αιτούντων ασύλου (UNHCR Greece, 2023). Η Διεθνής Αμνηστία είναι ένα άλλο παράδειγμα, που αγωνίζεται για τα δικαιώματα των προσφύγων, των μεταναστών και των μειονοτήτων. Το βασικό μήνυμά τους είναι οι συνεχείς αγώνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Διεθνής Αμνηστία, 2023). Ένα ακόμη παράδειγμα, είναι και η Αρχή Προσφυγών, στην οποία λειτουργούν 21 Ανεξάρτητες Επιτροπές Προσφυγών, με κάθε μία αποτελούμενη από τρεις Δικαστικούς Λειτουργούς. Οι επιτροπές αυτές αποφασίζουν για τις προσφυγές με βάση τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες και τις εκθέσεις των βοηθών εισηγητών (Φωκιανού, 2018).

Όσον αφορά τους αιτούντες άσυλο, οι Αφγανοί πρόσφυγες βρίσκονται στη δεύτερη θέση μετά τους Σύριους -πολλοί φτάνουν στην Ελλάδα από τα παράλια της Τουρκίας μέσω των νησιών του Αιγαίου, ενώ άλλοι εισέρχονται μέσω της Δυτικής Θράκης και με την υποστήριξη της τουρκικής γειτονικής χώρας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, με προβλήματα στην αίτηση ασύλου και στην εύρεση εργασίας, ενώ έχουν ήδη ζήσει αρκετές δεκαετίες αντιμετώπισης συγκρούσεων, πολέμων, καταστροφών και οικονομικής εξαθλίωσης (Esfahani & Ekholm, 2022).

Οι Παλαιστίνιοι πρόσφυγες, που καταλαμβάνουν την τρίτη θέση, φαίνεται να βιώνουν έντονη απογοήτευση από κρατικούς και μη φορείς, οι οποίοι αδυνατούν να βοηθήσουν ή να δράσουν επικουρικά. Η απουσία της UNRWA¹ πέραν των χωρών της Εγγύς Ανατολής, η αδυναμία της UNHCR² να χειριστεί παλαιστινιακές υποθέσεις και η

¹ Υπηρεσία Αρωγής και Έργων του ΟΗΕ για τους Παλαιστίνιους Πρόσφυγες στην Εγγύς Ανατολή

² United Nations High Commissioner for Refugees/ Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

αναποτελεσματικότητα των παλαιστινιακών πρεσβειών δημιουργούν την αίσθηση στους Παλαιστίνιους πρόσφυγες ότι είναι μόνοι τους (Qutami, 2020).

Μία επιπλέον συνθήκη που άλλαξε το τοπίο των προσφυγικών ροών στη χώρα μας ήταν η διαμάχη ανάμεσα στη Ρωσία και την Ουκρανία. Συγκεκριμένα, στις 24 Φεβρουαρίου 2022, η Ρωσία κινήθηκε διεκδικητικά εναντίον της Ουκρανίας, οδηγώντας σε μαζική καταφυγή από τις πολεμικές περιοχές. Στην Ελλάδα έφτασαν περίπου 21.000 Ουκρανοί πρόσφυγες μέχρι τις 19 Απριλίου 2022 (Αγραφιώτη et al., 2022). Ωστόσο, η διαχείριση των προσφύγων από την Ουκρανία διαφέρει από αυτήν άλλων χωρών, με εμπόδια στην πρόσβαση σε άσυλο και ανεπαρκή υποδοχή. Οι Αφγανοί πρόσφυγες στον καταυλισμό των Σερρών για παράδειγμα, κλήθηκαν να εγκαταλείψουν τα κοντέινερ για να δημιουργηθεί χώρος για τους Ουκρανούς πρόσφυγες. Έχει παρατηρηθεί ότι οι αιτούντες άσυλο από άλλες χώρες, εκτός της Ουκρανίας, συχνά αντιμετωπίζονται ως παράνομοι μετανάστες (Αγραφιώτη et al., 2022).

Είναι σημαντικό επίσης να γίνει αναφορά και στο τραγικό ναυάγιο μιας αλιευτικής μηχανότρατας στα ανοιχτά της Πύλου στις 14 Ιουνίου 2023, που αποκάλυψε την ανεπαρκή διαχείριση της ελληνικής κυβέρνησης σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα (Supratik, 2023). Οι επιβαίνοντες ήταν από Συρία, Αίγυπτο, Πακιστάν, Αφγανιστάν και Παλαιστίνη, που πολλοί από αυτούς είτε χάθηκαν παραμένοντας αγνοούμενοι, είτε πνίγηκαν. Η διεθνής κοινότητα καταδίκασε την αποτρέψιμη τραγωδία και εξέφρασε αμφιβολίες για τη διαχείριση αυτής της κρίσης³ (Supratik, 2023).

1.2. Η σημασία και ο αντίκτυπος των μαρτυριών και βιωμάτων στην ευαισθητοποίηση του προσφυγικού ζητήματος

Τα βιώματα είναι εμπειρίες, γνώσεις που τεκμηριώνονται από τις μαρτυρίες, είναι καταστάσεις που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον ψυχισμό, τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας (Πανδής, 2020). Οι μαρτυρίες, μπορούν να θεωρηθούν και ιστορικές πηγές, με μία πιο αφηγηματική και λογοτεχνική αναπαράσταση (Αμπατζοπούλου, 2002). Η κάθε αφήγηση αποτελεί και μία προφορική ιστορία, η οποία αναδεικνύει αποκλεισμένες κοινωνικά ομάδες και μειονότητες. Αυτές οι προφορικές ιστορίες δεν αποτελούν απλά νέες πληροφορίες για τα γεγονότα, αλλά είναι διαφορετικές και καινούργιες ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων (Βερβενιώτη, 2002). Μέσω των μαρτυριών ο ακροατής προσπαθεί να μπει στη θέση του ατόμου που αφηγείται το βίωμά

³ Συγκεκριμένα ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ Αντόνιο Γκουτέρες δήλωσε ότι ήταν εφικτή η αποσόβηση της τραγωδίας (Supratik, 2023)

του, προσπαθώντας υποσυνείδητα να απαντήσει στο ερώτημα: τι θα έκανα εγώ στη θέση του; Οι μαρτυρίες λειτουργούν και ως μια θεραπευτική διαδικασία για το άτομο που αφηγείται, διότι μεταδίδει το βίωμά του στην πραγματικότητα. Ως μία θεραπευτική διαδικασία, λοιπόν, για να πραγματοποιηθεί, απαιτείται μια οικειότητα του «αφηγητή» με τον ακροατή, καθώς και σεβασμός και προσοχή (Αμπατζοπούλου, 2002).

Ο κάθε αφηγητής της δικής του ιστορίας-μαρτυρίας, την μοιράζεται, με λίγα λόγια, με τις υπόλοιπες ιστορίες του λαού του, οι οποίες είναι ξεχωριστές, αλλά όχι μοναδικές. Κάθε αφηγητής, μας προειδοποιεί να ακούσουμε συλλογικά και να αντισταθούμε στον κίνδυνο, στη δύναμη της δυτικής μας εμμονής με την ατομικότητα (Marin, 1991).

Οι μαθητές/τριες, με την χρήση των αφηγηματικών κειμένων, είτε παθητικά ακούγοντάς τα είτε ενεργητικά ερμηνεύοντάς τα οι ίδιοι στην παράσταση, καταφέρνουν να εμπλακούν σε μία κατάσταση που δεν ταιριάζει με τις δικές τους κοινωνικοπολιτισμικές παραδοχές, αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα, πράξεις. Έτσι, επανεξετάζουν, αναψηλαφούν και τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, αφομοιώνουν νέες προοπτικές και αντιλήψεις (Μιχελακάκη, 2022).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι μέσω των βιωματικών αφηγήσεων, είναι πιο εύκολο ένα κοινό να ευαισθητοποιηθεί για κάποιο κοινωνικό ζήτημα, διότι ακούγοντας για ένα αληθινό βίωμα ενός ατόμου, μπορεί ο ακροατής να δεθεί και να κατανοήσει βαθύτερα, μπαίνοντας έτσι και σε μία διαδικασία ενσυναίσθησης.

2. Το μουσικό θέατρο ως μέσο διακαλλιτεχνικής διδασκαλίας

Το προσφυγικό ζήτημα έχει εμπνεύσει κατά καιρούς πολλούς καλλιτέχνες σε διάφορα μέσα έκφρασης. Από ποιήματα και εικαστικά έργα μέχρι ταινίες και μουσική, οι δημιουργοί έχουν χρησιμοποιήσει την τέχνη τους για να απεικονίσουν τις εμπειρίες και τις συναισθηματικές εντάσεις που σχετίζονται με την προσφυγιά. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το έργο του εικαστικού Ai Weiwei ο οποίος, δημιούργησε μία φουσκωτή βάρκα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, που περιέχει 258 απρόσωπες φιγούρες σε φυσικό μέγεθος, αποτυπώνοντας έτσι τις δυσμενείς συνθήκες που αναγκάζονται να υπομείνουν οι πρόσφυγες κατά την μετακίνησή τους (Nayeri, 2018)



Εικόνα 1: “Law of the Journey”

(2017)<https://www.nytimes.com/2018/04/24/arts/ai-weiwei-refugee-project-qatar-china.html>

2.1 Μουσικό θέατρο για εφήβους, διακαλλιτεχνικότητα και αφηγηματική τέχνη ως διδακτικά εργαλεία

Ο όρος "αφήγηση" ερμηνεύεται και χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τη χρήση και την προσέγγιση. Εντούτοις, στην παρούσα εργασία, η αφήγηση μπορούμε να πούμε ότι νοηματοδοτεί και ενισχύει την εμπειρία (Τσάφος, 2021). Αποτελεί ένα είδος λογοτεχνικού κειμένου, είναι ένας τρόπος σκέψης για τη γραφή και, το κυριότερο, ένας τρόπος ανάλογος με την εμπειρία. Αναγνωρίζεται ως το πιο διαδεδομένο λογοτεχνικό είδος, και στα σχολεία είναι σημαντικό να έχει εξέχουσα θέση, καθώς έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, προωθεί την κριτική σκέψη και καθιστά τους/τις μαθητές/τριες πιο εμβριθείς (Butler, et al., 2007).

Οι αφηγήσεις ή οι παραστατικές αφηγηματικές ιστορίες του πρότζεκτ, κύριο σκοπό έχουν την δημιουργία ενός συγκεκριμένου συναισθήματος εκείνη την ιδιαίτερη στιγμή (Λυγκιάρης, et al., 2017). Για την δραματοποίηση των αφηγήσεων είναι καλό να πραγματοποιούνται στην αρχή κάποιες ασκήσεις ζεστάματος θεατρικών ομάδων, που αποσκοπούν στον συντονισμό, την εκφραστικότητα, την απελευθέρωση και την κοινωνικοποίηση της ομάδας. Κάποια θετικά αποτελέσματα των μαθητών μέσω αυτών

των παιχνιδιών και της δραματοποίησης είναι η οδήγηση στη βιωματική γνώση, η απόκτηση μιας πιο ιδιαίτερης σχέσης με το ίδιο τους το σώμα, η ευαισθητοποίηση ως προς τις τέχνες, καθώς και η διαμόρφωση μιας σχέσης με τους άλλους και με τον εαυτό τους (Κοντογιάννη, 1998).

Με την προσθήκη μουσικής σε μία θεατρική παράσταση είτε όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση σε μία αφηγηματική δραματοποίηση, το αποτέλεσμα που προκύπτει ονομάζεται μουσικό θέατρο στο οποίο η μουσική είναι σημαντική, με έναν ίσως πιο βοηθητικό ρόλο (Γραμματάς, 1997). Γενικότερα, το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μία απάντηση στα μουσικά ερεθίσματα και αποτελεί ευκαιρία για ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας. Κοινά στοιχεία των δύο τεχνών είναι η χρήση και ο έλεγχος της φωνής και του ήχου, η καλλιέργεια της ακοής (Χρυσοστόμου, 2005), ο ρυθμός, η συλλογική εκτέλεση του έργου και το γεγονός ότι ο δημιουργός δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχει στην παρουσίαση του έργου. Η μουσική μέσα στη θεατρική παράσταση ενισχύει την θεατρική επικοινωνία, κάτι που γίνεται ακόμα πιο έντονο όταν υπάρχουν μουσικοί επί σκηνής. Στην περίπτωση δε, που γίνεται ο συνδυασμός μουσικής και φώτων ή κάποιου άλλου είδους εφέ, το θεατρικό αποτέλεσμα διαφοροποιείται και ουσιαστικά διαφαίνεται η εναλλαγή σκηνικού χώρου (Γραμματάς, 1997).

Στο σχολείο, πριν ξεκινήσει η πρακτική εφαρμογή, προτείνεται να γίνει μία ενημέρωση των μαθητών/τριών, η οποία θα περιλαμβάνει την συνοπτική παρουσίαση του έργου και της θεματικής με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για τη κατανόηση και ευαισθητοποίησή τους για το θέμα (Deldime, 1996), όπως και τη δημιουργία ομάδων μουσικής, υποκριτικής- δραματοποίησης, ενδυματολογίας, σκηνικών κλπ. (Χρυσοστόμου, 2005).

Έχει παρατηρηθεί ότι, με τη χρήση διαφόρων μορφών τέχνης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν με ποικιλόμορφους καλλιτεχνικούς τρόπους, το οποίο σημαίνει ότι γίνονται «πολυ-εγγράμματοι». Οι διακαλλιτεχνικοί τρόποι μάθησης, αυξάνουν την κρίση των μαθητών, γίνονται διαλλακτικοί αποκτώντας περισσότερη ευαισθησία (Κοκκίδου, 2015). Ως διακαλλιτεχνικότητα ορίζεται η σχέση ανάμεσα στην λογοτεχνία και στις υπόλοιπες τέχνες, όπως για παράδειγμα μουσική, ζωγραφική κ.ά. (Αντωνοπούλου et al., 2015).

Η διακαλλιτεχνικότητα ως διδακτικό εργαλείο παρέχει ευκαιρίες για τη δημιουργία ενός καλλιτεχνικού κράματος, δηλαδή μιας διάδρασης των τεχνών. Γίνεται, επομένως εύκολα αντιληπτό, πως οι μαθητές συνδιαλέγονται με διάφορες τέχνες, βρίσκοντας τα κοινά στοιχεία τους, καθώς βιώνουν καλλιτεχνικές εμπειρίες. Αυτό

παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα προσωπικής ποικιλόμορφης έκφρασης, λήψης της γνώσης και μεταφορά της εμπειρίας τους από τη μία τέχνη στην άλλη ή στις άλλες (Διονυσίου, et al., 2023).

Καταληκτικά, η μουσικοθεατρική παράσταση που πραγματοποιήθηκε και περιγράφεται παρακάτω, χρησιμοποιεί μονολόγους από πραγματικές συνεντεύξεις προσφύγων, οι οποίοι εξιστορούν το πώς έφτασαν από τη χώρα τους (Συρία, Πακιστάν, Ιράν κλπ) στην χώρα φιλοξενίας τους, την Ελλάδα. Είναι ουσιαστικό να αναφερθεί, ακόμη, η μορφή ποίησης προφορικού λόγου, η οποία αποτελείται κυρίως από αφηγηματικά κείμενα με λογοτεχνικότητα, το spoken word, και χρησιμοποιείται, στην πρώτη σκηνή της παράστασης που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Σκοπός είναι να εκφραστούν συναισθήματα και ιδέες μέσω του συνδυασμού του ρυθμού, του ήχου και του νοήματος. Το spoken word χρησιμοποιεί ένα σύνολο στοιχείων όπως το μουσικό φόντο και κυρίως χιπ-χοπ, ραπ, την αφήγηση βιωμάτων, την επανάληψη, την ομοιοκαταληξία, τον αυτοσχεδιασμό και τα παιχνίδια με τις λέξεις (National Speech & Debate Association National Forensic League, 2021).

2.2. Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της μουσικής

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν τον κόσμο, την κοινωνία και θα ευαισθητοποιηθούν για κάποιο κοινωνικό θέμα εξαρτάται τόσο από το περιβάλλον του όσο και από τις γνώσεις, την διδασκαλία και τα ερεθίσματα που θα δώσει ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, ανάλογα με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα πιστεύω του εκπαιδευτικού υπάρχει η δυνατότητα είτε να αυξηθούν είτε να μειωθούν και να αποτραπούν οι κοινωνικές αδικίες (Ζάχος & Μούτσα, 2022).

Ο εκπαιδευτικός μουσικής είναι σκόπιμο να λάβει υπόψη του πως η μουσική δεν αποτελεί μόνο έναν κλάδο και αντικείμενο σπουδών, αλλά έχει διάφορες πτυχές. Του δίνεται η δυνατότητα να συστήσει στους μαθητές πολλούς μουσικούς πολιτισμούς (Παπαπαναγιώτου, 2009). Βαρύνουσα σημασία για τον καθηγητή, έχει και η υπόληψη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, ο τρόπος της διδασχής και μετάδοσης των μουσικών αξιών, καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής και βαθμού συμπερίληψης της κάθε κοινωνικής ομάδας (Froehlich & Green, 2011).

Οι μουσικές επιλογές, καθώς και οποιεσδήποτε άλλες πολιτισμικές επιλογές των μαθητών καθρεφτίζουν ουσιαστικά την πολιτισμική, πολιτική, κοινωνική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική τους ταυτότητα. Η ταυτότητα αυτή προκύπτει από τα

ερεθίσματα που δέχονται οι έφηβοι από το περιβάλλον τους, επιλέγοντας, απορρίπτοντας, αγνοώντας ή και αποδεχόμενοι τα ερεθίσματα. Άρα, οι επιλογές αυτές που προκύπτουν δεν θα πρέπει να δέχονται κριτική από τον καθηγητή (Παπαπαναγιώτου, 2009).

Οι μουσικές προτιμήσεις των εφήβων μπορούν να αποτελέσουν όχημα για την ανάδειξη της κοινωνικής τους ταυτότητας, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της αποδοχής από τους συνομηλίκους, της έκφρασης συναισθημάτων, τη βοήθεια σε δύσκολες ψυχολογικές καταστάσεις, στην απομάκρυνση αισθημάτων μοναξιάς κλπ. Για παράδειγμα, με τη ραπ μουσική φαίνεται ότι οι νέοι ωθούνται περισσότερο να συνδεθούν με τους υπόλοιπους, να μάθουν για τις εμπειρίες των άλλων, να αναρωτηθούν για το περιβάλλον τους και ίσως να θελήσουν να το αλλάξουν προς το καλύτερο για αυτούς (Hallam & Himonides, 2022).

Είναι χρήσιμο να τονιστεί επίσης, ο ορθός τρόπος ακρόασης ενός μουσικού κομματιού είτε για τη διδασχή του είτε για άλλους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ο τρόπος που παρουσιάζει ο καθηγητής τα κομμάτια, αλλά και η επιλογή αυτών προϋποθέτει την απουσία του προσωπικού σχολιασμού ή οποιαδήποτε μορφή προσωπικής κρίσης, ώστε να μην προκαταβάλλει τους μαθητές, ούτε να προβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις ή προκαταλήψεις σε αυτούς (Παπαπαναγιώτου, 2009)

Η μουσικοθεατρική παράσταση που παρουσιάζεται στην παρούσα διπλωματική έχει ως κύριο θέμα το προσφυγικό ζήτημα. Γίνεται αντιληπτή η πεποίθηση ότι μέσω του μαθήματος της μουσικής υπάρχει η δυνατότητα για την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Με την ακρόαση και την εκμάθηση των κατάλληλων μουσικών ερεθισμάτων που θα δώσει ο/η διδάσκων/ουσα στους μαθητές, δύναται να προωθήσει διαφορετικές κουλτούρες και να υιοθετήσει ένα συμπεριληπτικό, πολυπολιτισμικό, πλουραλιστικό και δημιουργικό περιβάλλον εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Άτυπη, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση: μία διδακτική σύνθεση

Στην εφαρμογή του καλλιτεχνικού πρότζεκτ κύριος σκοπός είναι να χρησιμοποιηθούν οι συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας- μάθησης: άτυπη, βιωματική και ομαδοσυνεργατική. Η συνδυαστική προσέγγιση των μεθόδων αυτών διδασκαλίας, καταφέρνει να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να προωθήσει την ενεργό

συμμετοχή και τη συνεργασία των παιδιών. Στο πρότζεκτ οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδεσμευτούν από τις παρτιτούρες, να μαθαίνουν κομμάτια μέσω προσεκτικής ακρόασης και να κρατούν κάποιες προσωπικές σημειώσεις- οδηγούς, δουλεύοντας με την ομάδα.

3.1. Άτυπη μουσική μάθηση

Ως άτυπη μάθηση ή διδασκαλία ορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία δεν υπάρχει κάποιος καθορισμένος στόχος, μπορεί να πραγματοποιηθεί -ή και πραγματοποιείται κυρίως- εκτός σχολικού πλαισίου και γενικότερη είναι μία αυθόρμητη και ασυνείδητη διαδικασία (Παπαζαχαρίου- Χριστοφόρου, 2016). Στην άτυπη μουσική εκπαίδευση, μπορεί να απουσιάζει η χρήση παρτιτούρας ή να υπάρχει μόνο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα κατευθύνει μέσω της μίμησης τους μαθητές (Φυτίκα, 2016). Ο ρόλος που έχει ο δάσκαλος είναι κυρίως αυτός του μέντορα και- καθοδηγητή, βοηθά και μπορεί να συμπράξει με τους μαθητές (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016). Ουσιαστικά, η κύρια κατεύθυνση των μαθημάτων πραγματοποιείται μέσα από την παρατήρηση και την ακρόαση, είτε του ίδιου του δασκάλου είτε και των συμμαθητών τους (Παπαθεράποντος- Κωνσταντίνου, 2016).

Τα οφέλη της χρήσης αυτής της διδασκαλίας είναι αρχικά η καλλιέργεια της μουσικής αντίληψης και μουσικής αγωγής, ενδυναμώνεται η συγκέντρωση και η μουσική απομνημόνευση, υπάρχει πιο έντονη η αίσθηση του ρυθμού καθώς και αυξάνεται η μουσική αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα, ανοίγοντας έτσι τις προοπτικές στην ευκολότερη ενσωμάτωση συμμετοχής σε μουσικά σύνολα (Φυτίκα, 2016).

Ένα επιπλέον διδακτικό εργαλείο είναι και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, που σύμφωνα με τους Αγαλιανού και Τσαφταρίδη (2016), εντός των ομάδων που δημιουργούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες επικοινωνούν και κοινωνούν την δικιά τους μουσική κουλτούρα. Αξίζει να αναφερθεί ότι εκτός από την αυτονομία του μαθητή που προσφέρει η εφαρμογή της άτυπης διδασκαλίας, είναι και η δυνατότητα των μαθητών να παίξουν μουσική της αρεσκείας τους και να λάβουν την ευχαρίστηση εκτελώντας το κομμάτι εξ ακοής (Παπαθεράποντος- Κωνσταντίνου, 2016)

Τέλος, ένα ακόμα διδακτικό εργαλείο είναι και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός. Είναι μια αφηγηματική μεθοδολογία, η οποία αναπτύσσει την κριτική θεώρηση της μουσικής, αποτελεί μία οδό επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, τους τρόπους έκφρασής τους και της κουλτούρας τους. Μέσω του αυτοσχεδιασμού δύναται να ενισχυθεί περισσότερο η

κοινωνική και προσωπική αποτελεσματικότητα της άτυπης μάθησης στην μουσική παιδαγωγική (Wright & Kanellopoulos, 2010)

3.2. Βιωματική μουσική μάθηση

Η άτυπη και η βιωματική μάθηση συνδέονται γιατί ο απώτερος σκοπός και των δύο προσεγγίσεων είναι η ενίσχυση του βιώματος των ίδιων των μαθητών (Παπαζαχαρίου- Χριστοφόρου, 2016). Στην βιωματική μάθηση, για να αποκτηθεί η γνώση, απαιτείται η άμεση και ενεργός συμμετοχή, κατά την οποία υπάρχει η επιλογή, ο πλουραλισμός ιδεών και δραστηριοτήτων, και ο ρεαλισμός (Χατζούδη, 2016). Στη βιωματική μάθηση δεν καθίσταται υποχρεωτικό το σχολικό πλαίσιο ή η παρουσία του εκπαιδευτικού. Τα βιωματικά, ομαδικά εργαστήρια επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις τις οποίες θα τις θυμούνται για αρκετό καιρό (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Δεν προωθείται, ουσιαστικά, η χρησιμοθηρική χρήση της γνώσης που μαθαίνουμε κάτι για να έχουμε καλό βαθμό στο μάθημα. Όπως αναφέρουν οι Παπαδογιάννη και Αναγνωστοπούλου (2019), η βιωματική μάθηση μπορεί να αποδοθεί και με την ορολογία ενσώματη μάθηση -embodied learning- ή και σωματική (somatic), η οποία χαρακτηρίζεται από κιναισθητικά (kinesthetic), πολυτροπικά (multimodal) και συλλογικά (collaborative) στοιχεία.

Στη μουσική, μέσω ποικιλομορφίας δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών μέσων, επιτυγχάνεται η βιωματική συμμετοχή και εν συνεχεία η αλληλεπίδραση της μουσικής με το περιβάλλον. Σε ένα βιωματικό μάθημα, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα ή οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να αναπαράγει ήχο -και εννοείται και το ίδιο μας το σώμα- πραγματοποιείται μία ένωση σώματος και νου (Παπαδογιάννη & Αναγνωστοπούλου, 2019). Κατά συνέπεια, στη βιωματική μάθηση χρειάζεται η ενεργή συμμετοχή, η υποκειμενική εμπειρία, η ομαδικότητα, η απόκτηση πληροφοριών για μεγάλο διάστημα, και η χρήση του σώματος σε συνεργασία με το νου.

3.3. Ομαδοσυνεργατική μουσική μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αφορά τη μάθηση κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μέσα σε ομάδες για έναν κοινό στόχο. Για να γίνει αυτό εφικτό, αρχικά θα πρέπει το κάθε μέλος της ομάδας να επιδρά και να συνεισφέρει αποτελεσματικά και το κλειδί αυτού του σωστού τρόπου λειτουργίας είναι η αλληλοεξάρτηση των μελών της ομάδας (Baudrit, 2007). Φαίνεται ότι μέσω της

ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πιο εύκολο οι μαθητές να επικεντρωθούν στο αντικείμενο της μάθησης και όχι τόσο στη βαθμοθηρική μάθηση (Κοκκίδου, 2015).

Μία ομάδα μπορεί να λειτουργήσει σωστά όταν κάθε μέλος της είναι ικανό να προωθήσει την ατομική του μάθηση-γνώση, μιας και η ομάδα είναι ικανή να προχωρήσει μόνο όταν υπάρχει και η ατομική επιτυχία στα μέλη της (Ματσαγγούρας, 2004). Απότοκο, στη χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι η διευκόλυνση στην κατάκτηση εννοιών, βοηθά στην καλλιέργεια της σκέψης, στην ψυχική ισορροπία, στην αυτοεκτίμηση, στην ανάπτυξη του αισθήματος της υπευθυνότητας και βοηθά στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών όπως π.χ. στην ένταξη των περιοθωρημένων παιδιών (Κοκκίδου, 2015).

Αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσω της μουσικής, διαπιστώνεται, πως με τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, οι μαθητές ακούν ο ένας τον άλλος, ενισχύεται η αλληλοκατανόηση, δένονται περισσότερο συναισθηματικά, συμμετέχουν σε ομάδες συνομηλίκων με κοινά μουσικά ακούσματα και προτιμήσεις, μαθαίνουν για την κοινωνική φύση της μουσικής εμπειρίας, δείχνουν σεβασμό στις μουσικές προτιμήσεις των άλλων, και παράλληλα μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τις μουσικές ιδέες τους στους άλλους (Κοκκίδου, 2015). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ευρύτερο πεδίο των τεχνών επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσής τους με κάποια άλλα γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων ή της παράλληλης διδασκαλίας. (Χρυσοστόμου, 2005).

Η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα ή σε μουσικές ομαδικές δράσεις υποστηρίζει μια εσωτερική σταθερότητα της ίδιας της ομάδας και κατ' επέκταση το αίσθημα συλλογικότητας, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πιο ουσιαστικές σχέσεις με τις υπόλοιπες ομάδες και να ενισχύεται η ενσυναίσθηση (Hallam & Himonides, 2022).

4. Εκπαιδευτική εφαρμογή του πρότζεκτ

4.1 Γενικά στοιχεία σχολείου και μαθητικό προφίλ

Η δράση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με ομάδα μαθητών και μαθητριών ενός Συνόλου Σύγχρονης Μουσικής σε Μουσικό Σχολείο νησιωτικής περιοχής της χώρας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν ήταν συνολικά οκτώ, ηλικίας από 14 έως 18 ετών, από από Β' γυμνασίου έως και Γ' Λυκείου. Οι πρόβες πραγματοποιούνταν κάθε Τρίτη κατά την έβδομη και την όγδοη διδακτικές

ώρες, με δεκατρείς συναντήσεις στο σύνολό τους. Στην αίθουσα υπήρχε ένα θρανίο με δυο τρεις καρέκλες στη μία άκρη της αίθουσας και άλλο ένα θρανίο με λίγες καρέκλες στην άλλη μεριά, ενδιάμεσα ήταν η κιθάρα, το μπάσο και δίπλα τα ντραμς, δίπλα από την κιθάρα μία έδρα με ένα μεγάλο ηχείο και απέναντι ήταν το πιάνο. Τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στις πρόβες ήταν πιάνο, κιθάρα, μπάσο, ντραμς, μικρόφωνα, κόλλες Α4.

Ήταν μία συνεργάσιμη τάξη, και οι περισσότεροι γνώριζαν ήδη τα κομμάτια καθώς ήταν στα μουσικά ακούσματά τους. Ήταν εμφανείς οι μουσικές τους δεξιότητες μιας και όλα τα κομμάτια κατάφερναν και τα έπαιζαν με προσεκτική ακρόαση, χωρίς παρτιτούρες, μόνο με την παρουσία κάποιων οδηγών που δημιουργούσαν οι ίδιοι έπειτα από την προσεκτική ακρόαση. Υπήρχε στην πλειοψηφία το πνεύμα της ομαδοσυνεργατικότητας και φάνηκε ακόμη, ότι ήταν συνειδητοποιημένοι/ες και με πολιτικές ανησυχίες. Στη διάρκεια των μαθημάτων και κυρίως στα διαλείμματα, περιμένοντας να ξεκινήσει η διδακτική ώρα, πραγματοποιούνταν συζητήσεις με θέματα κοινωνικά και πολιτικά με κάποιους/κάποιες από τους μαθητές/τριες.

Φάνηκε αρκετά δύσκολο στην αρχή να ενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου αυτό το πρότζεκτ. Ενώ δόθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ένα μουσικό σύνολο για την υλοποίηση του πρότζεκτ, χρειάστηκαν ένας με δύο μήνες για να αποκτήσει κάποια ροή. Κάτι που δυσκόλεψε τις πρόβες ήταν οι απρόσμενες επισκέψεις συμμαθητών και φίλων των μαθητών που συμμετείχαν στο σύνολο, καθώς αποσπούσαν την προσοχή τους. Ένα άλλο στοιχείο που δυσκόλεψε ήταν η εύρεση του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού για τα μαθήματα, όπως καλώδια, εύρεση κλειδιών για την αίθουσα, και άλλα. Τέλος, απαιτήθηκε αρκετή διάθεση συνεννόησης ώστε να διεκπεραιωθούν τα απαραίτητα για να πραγματοποιηθεί η παρουσίαση της παράστασης εντός του αμφιθεάτρου του σχολείου.

Το κείμενο που αποτέλεσε τη βάση της παράστασης είναι η μουσικοθεατρική παράσταση του Κωνσταντίνου Παπαγιάννη «Φεύγω». Τα κομμάτια που διδάχθηκαν και εκτελέστηκαν είναι τα εξής: Iron Sky του Paolo Nutini (2014), Σύνορα από τους Social Waste (2020), Ξενιτεμένα μου πουλιά παραδοσιακό Ηπείρου από την εκτέλεση των Tourlou the Band (2015), Αερικό του Θανάση Παπακωνσταντίνου σε εκτέλεση της Alkyone (2023) και το Τι με κοιτάς του Σπύρου Γραμμένου (2016).

Στις αναλυτικές περιγραφές των 13 συναντήσεων που ακολουθούν, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, ώστε να διασφαλιστούν τα προσωπικά τους δεδομένα. Στις αποτυπώσεις των ημερολογίων

χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο, καθώς η γράφουσα ήταν η εκπαιδευτικός μουσικής και συντονίστρια αυτής της δράσης.

4.2 Ημερολόγιο

1η διδακτική: 9/01/2024, 2 διδακτικές ώρες

Ξεκίνησα με μία περίληψη του project και παρουσίασα τα κομμάτια. Έχοντας στόχο να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τόσο σε προτάσεις για το πρότζεκτ, όσο και σε ιδέες για τη μουσική και τα κομμάτια, συζητήσαμε εάν τα κομμάτια που πρότεινα τους αρέσουν ή θέλουν να φέρουν και δικές τους επιλογές είτε ελληνικά είτε ξένα. Φάνηκε όλοι να εκφράζονται θετικά ως προς αυτά που πρότεινα εκτός από τον Αχιλλέα που δήλωσε εξαρχής ότι δεν του αρέσουν, καθώς δεν συνάδουν με το στυλ μουσικής που ακούει και παίζει. Παρόλα αυτά, δεν ήθελε να προτείνει κάποιο άλλο, αλλά μόνο ήθελε να συμμετάσχει. Επίσης, ο Πάτροκλος επισήμανε πως ίσως και να είναι καλύτερο που είναι όλα στην ελληνική μιας και είναι η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας, τα καταλαβαίνουμε καλύτερα και ακουμπούν περισσότερο στο συναίσθημα, Με γνώμονα τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για πρόβες, και αφού επιλέχθηκαν η ημερομηνία παρουσίας, η ώρα, μέρος και τόπος, συνεχίσαμε με την πρόβα των κομματιών. Για αρχή επέλεξα να δουλέψουμε το τελευταίο κομμάτι, Τι με κοιτάς (Σπύρος Γραμμένος, 2016), καθώς το έκρινα ως το πιο βατό για ξεκίνημα. Ήταν σημαντικό για μένα να δω τον ήχο τους ως ομάδα, να διερευνήσω τις δυνατότητές τους μουσικά και να ακούσω το ηχητικό αποτέλεσμα των οργάνων. Ένα πρόβλημα που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί ήταν ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός που υπήρχε διαθέσιμος στο σχολείο, ώστε τα ηλεκτρικά όργανα να μπορούν να συνδεθούν στους ενισχυτές τους. Αυτό δημιούργησε μία καθυστέρηση στο να ξεκινήσει η πρώτη πρόβα μας. Η πρώτη παρουσίαση του κομματιού έγινε μέσω προσεκτικής ακρόασης (YouTube), και στη συνέχεια βιωματικά, ο Αγαμέμνων που γνώριζε ήδη το κομμάτι τραγουδούσε ενώ συνόδευα με την κιθάρα. Στη συνέχεια, με έμφαση στην εκφραστικότητα και τις δυναμικές, συναντηθήκαμε όλη η ομάδα μουσικά στην εκτέλεση του τραγουδιού άλλες δύο φορές

2η διδακτική: 16/01, δύο διδακτικές ώρες

Στην αρχή της δεύτερης πρόβας, πραγματοποιήθηκε ένα φωνητικό ζέσταμα. Μετέπειτα, ξεκινήσαμε με το κομμάτι της προηγούμενης (Τι με κοιτάς), μαζί με τον μονόλογο που συνοδεύεται, διότι η επανάληψη είναι η μητέρα της μάθησης και βοηθά τους μαθητές και μαθήτριες στην κατανόηση του κομματιού καθώς και στο να μην χαθεί

η επαφή με το κομμάτι. Στην συνέχεια προχώρησα στην ακρόαση του επόμενου κομματιού (youtube), Αερικό (Θανάσης Παπακωνσταντίνου, 2008, από την εκτέλεση της Alkyone, 2023). Εφόσον εξήγησα τη δομή του - συγχορδίες, ρυθμός, είσοδοι και έξοδοι- συναντηθήκαμε μουσικά με την ομάδα για την εκτέλεση του τραγουδιού. Παρατηρήθηκε πως σε συγκεκριμένα σημεία υπήρχε ένα κώλυμα από τους μαθητές/τριες. Αυτό συνέβη από δικό μου λάθος και αμέλεια, επειδή δεν γνώριζα την αλλαγή του ρυθμού σε κάποια μέτρα και δεν είχα ζητήσει βοήθεια από κάποιον/α συμφοιτητή/τρια. Εκείνη τη στιγμή η καθηγήτρια αντιλήφθηκε την δυσκολία, βοήθησε ως προς την εύρεση της αλλαγής του ρυθμού αλλά και ως προς την αλλαγή τόνου - καθώς παρατηρήθηκε ότι η Ιοκάστη δεν ήταν άνετη φωνητικά με τον αρχικό τόνο. Εφόσον πραγματοποιήθηκαν οι αλλαγές, και την άρνηση της Αλκμήνης για δεύτερες εκτελέσαμε το τραγούδι δύο φορές, κάνοντας εγώ τις δεύτερες ώστε να τις ακούσει η Αλκμήνη, να τις ηχογραφήσει και να τις μελετήσει σπίτι. Τέλος, ρώτησα εάν γνωρίζουν κάποιον/α συμμαθητή/τρια που να παίζει τρομπέτα και μου απάντησαν ότι θα επικοινωνήσουν μαζί του.

3η διδακτική: 24/01, μία διδακτική ώρα

Στην πρόβα αυτή διαθέσιμη ήταν μόνο η μία ώρα διότι την επόμενη το σχολείο θα πραγματοποιούσε κοπή της βασιλόπιτας. Ο Τηλέμαχος, η Ιοκάστη και ο Πάτροκλος έλειπαν, με συνέπεια να μην καταφέρει να πραγματοποιηθεί η επανάληψη του κομματιού της προηγούμενης πρόβας. Προγραμματισμένο κομμάτι της σημερινής πρόβας ήταν το Ξενιτεμένα μου πουλιά (Παραδοσιακό Ηπείρου σε εκτέλεση Tourlou the band, 2016). Ζήτησα λοιπόν, από την Αλκμήνη να το τραγουδήσει καθώς ήταν η μόνη από το σύνολο που δεν γνώριζα τις μουσικές δεξιότητες της, αλλά δεν ήθελε να τραγουδήσει. Εγώ, έχοντας υπόψη την συζήτηση που έκανα με την καθηγήτρια τους στο διάλειμμα περιμένοντας να ξεκινήσει η διδακτική ώρα, σχετικά με την αναβλητικότητα, τον φόβο και το κοινωνικό άγχος της, στο τέλος της διδακτικής, προσπάθησα να μιλήσω μαζί και να της δώσω όχι και τόσο απαιτητικούς και αγχωτικούς ρόλους αλλά η ίδια δεν με άφησε να μιλήσω περαιτέρω και αποφάσισε να μην συμμετάσχει στο πρότζεκτ. Γενικότερα, επειδή έλειπαν αρκετοί και συνεχώς διέκοπταν τη διαδικασία φίλοι/ες των μαθητών/τριών αλλά και μαθητές του συνόλου για τους οποίους δεν γνώριζα, η πρόβα δεν πραγματοποιήθηκε, όπως ήταν προγραμματισμένη να γίνει. Έτσι, επιλέξαμε με τον Πάτροκλο, τον Αγαμέμνονα και τον Σοφοκλή να παίζουμε στον υπολειπόμενο χρόνο το Σύνορα (Social Waste, 2020), μιας και το γνώριζαν ήδη.

4η διδακτική: 30/01, δύο διδακτικές ώρες

Στην τέταρτη πρόβα έλειπαν ο Αγαμέμνων και η Ιοκάστη, λόγω εκδρομής χωρίς αυτό να επηρεάσει κάπως την διεξαγωγή της πρόβας. Ξεκίνησα με την επανάληψη του *Αερικό* το οποίο τραγούδησα εγώ λόγω της απουσίας της Ιοκάστης, μόνο για την συγκεκριμένη πρόβα, ώστε να μην χαθεί η επαφή με το κομμάτι. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση του *Ξενιτεμένα μου πουλιά* μέσω προσεκτικής ακρόασης (YouTube). Εξήγησα μία φορά την δομή του, είσοδοι έξοδοι, γέφυρες κλπ. Το συγκεκριμένο κομμάτι, είχα ως σκοπό να μελετηθεί αποσπασματικά -όπως φυσικά και στα προηγούμενα απλά στη συγκεκριμένη περίπτωση μελετάτε σε πολύ μικρότερα κομμάτια (parts)- καθώς είναι το πιο δύσκολο δομικά κομμάτι. Με την αποσπασματική εκμάθηση επιτυγχάνεται η συγκέντρωση σε συγκεκριμένα μέρη του κομματιού, εξοικονομείται χρόνος ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Σκοπός μου, μέσω της μελέτης αυτής, να εστιάσω στις δεξιότητες των μαθητών ώστε να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία εκμάθησης και η συμμετοχή να είναι πιο σθεναρή. Έπειτα από αυτό συνεχίσαμε, επικεντρωμένοι στις δυναμικές, και μάλιστα σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κομματιού το οποίο ήθελα να διαφοροποιηθεί από τα υπόλοιπα και έτσι τους πρότεινα να προσπαθήσουν να αυτοσχεδιάζουν πάνω στις συγχορδίες που ήδη υπάρχουν, αλλάζοντας ρυθμικά σχήματα. Έπειτα από δύο προσπάθειες δεν κατάφεραν να αυτοσχεδιάσουν, ζήτησαν να το μελετήσουν στο σπίτι και εγώ δεν πίεσα παραπάνω. Εκτός από τον Σοφοκλή ο οποίος κατάφερε να αυτοσχεδιάσει και να εκφράσει συναισθήματα μέσω των δυναμικών και των ρυθμικών σχημάτων που χρησιμοποίησε.

5η διδακτική: 6/02, δύο διδακτικές ώρες

Στην πρόβα αυτή δεν έλειπε κανείς, και έτσι σε αρμονία με την προηγούμενη πρόβα συνεχίσαμε το *Ξενιτεμένα μου πουλιά*. Ζήτησα από τον Αγαμέμνονα σε αυτό το κομμάτι να έχει τον ρόλο του ισοκράτη, διότι οι δύο πρώτες στροφές θα ειπωθούν ακαπέλα, χωρίς συνοδεία οργάνων. Έτσι ξεκινήσαμε την εκτέλεσή του, αφού πρώτα έγινε ανάγνωση του μονολόγου, ώστε να υπάρχει και η επαφή με τον σκοπό των μηνυμάτων που προσπαθώ να αποδώσω μέσω του πρότζεκτ. Κάθε φορά που παρατηρούνταν λάθη -απροσεξίας κυρίως- τα συζητούσαμε και παίζαμε ξανά τα σημεία αυτά, ώστε να βγει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Ακόμη, σε αυτή την πρόβα και για τις υπόλοιπες προστέθηκε ένα νέο μέλος -έπειτα από δική μου συνεννόηση με τους/τις μαθητές/τριες- ο Τιμολέων ο

οποίος θα ερμηνεύσει τον τρίτο μονόλογο. Τέλος, εκτελέσαμε μια φορά το κομμάτι ολοκληρωμένο και βγήκε ένα άρτιο αποτέλεσμα.

6η διδακτική: 13/02, δύο διδακτικές ώρες

Το προγραμματισμένο κομμάτι της πρόβας αυτής είναι το Σύννορα. Έπειτα από συζήτηση με την συμφοιτήτρια Ιόλη, προστέθηκε ακόμη ένα νέο μέλος που χρειαζόνταν το σύνολο, γι' αυτό το κομμάτι, μολονότι μου είχαν πει τα παιδιά ότι θα επικοινωνούσαν με συμμαθητή τους, κάτι το οποίο δεν έγινε ποτέ. Παράλληλα, έλειπαν ο Αγαμέμνων και ο Σοφοκλής, οπότε για να καλυφθεί το κενό ο Πάτροκλος πήρε τη θέση του Αγαμέμνονα, μόνο για αυτή την πρόβα και μπάσο έπαιξα εγώ και η Ιόλη κάλυψε το κενό του Σοφοκλή. Εν συνεχεία, η παρουσίαση του κομματιού έγινε από εμένα δείχνοντας τις συγχορδίες και τον ρυθμό στον Τηλέμαχο. Επίσης ο Αχιλλέας μου είπε ότι δεν ήθελε καθόλου να παίζει σε αυτό το κομμάτι, και αφού το συζητήσαμε δεν τον πίεσα παραπάνω. Σε γενικές γραμμές, το κομμάτι εκτελέστηκε δύο φορές, παρόλο που απουσίαζαν ο Σοφοκλής και ο Αγαμέμνωνας με κάποιες διακοπές από τον καθηγητή της διπλανής αίθουσας, ο οποίος λόγω πρόβας generale έκανε παρατήρηση να χαμηλώσουμε την ένταση των οργάνων, κάτι το οποίο έγινε αμέσως.

7η διδακτική: 20/02, δύο διδακτικές ώρες

Σε αυτή την πρόβα, ήθελα να ξεκινήσουμε με τα Σύννορα, καθώς έλειπαν δύο άτομα στην προηγούμενη πρόβα και δεν καταφέραμε να το εκτελέσουμε όλοι μαζί. Ο Αγαμέμνωνας, λοιπόν, γνώριζε ήδη το κομμάτι, οι υπόλοιποι το είχαν μάθει την προηγούμενη φορά οπότε χρειάστηκε μόνο ο Σοφοκλής μέσω προσεκτικής ακρόασης από το Youtube, να ακούσει το κομμάτι και έπειτα να παίζει. Αφού έγινε η κατανόηση από τον Σοφοκλή και εκτελέστηκε το τραγούδι, με ανάγνωση πρώτα του μονολόγου που προηγείται, και έχοντας ένα πολύ καλό μουσικό αποτέλεσμα, συνεχίσαμε με την παρουσίαση του τελευταίου κομματιού Iron Sky (Paolo Nutini, 2014). Διευκρίνησα στους/στις μαθητές/τριες ότι εμείς θα ακολουθήσουμε μόνο την αρμονία του κομματιού και πάνω σε αυτή ο συμμαθητής τους θα απαγγείλει ένα λογοτεχνικό κείμενο για το προσφυγικό, και αυτή η διαδικασία που προκύπτει από την απαγγελία με μουσική υπόκρουση ονομάζεται spoken word. Πριν ξεκινήσουμε να παίζουμε και αφού παρουσιάστηκε το κομμάτι μέσω προσεκτικής ακρόασης (Youtube) η Ιοκάστη με ρώτησε αν μπορεί να αυτοσχεδιάζει κάποια φωνητικά στο κομμάτι και φυσικά δέχτηκε. Συμπράξαμε μουσικά με τα παιδιά για την εκτέλεση του κομματιού, δύο φορές και στη

δεύτερη επικεντρώθηκα στην εκφραστικότητα μέσω των δυναμικών. Τέλος, παίξαμε το Αερικό και το Ξενιτεμένα μου πουλιά, για επανάληψη.

8η διδακτική: 27/02, δύο διδακτικές ώρες

Στην 8η διδακτική, πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση για το κοινωνικό κομμάτι του έργου σχετικά με την προσφυγιά και τον ρατσισμό. Έπειτα η συζήτηση κατευθύνθηκε προς τη σκηνοθεσία και τη σκηνογραφία για την παράσταση. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες άρχισαν να κουράζονται από την ομιλία μου (κάποιοι έπαιζαν με τα κινητά τους, άλλοι μιλούσαν μεταξύ τους). Γενικότερα, η καθημερινότητα των εφήβων κατακλύζεται με εξωσχολικές δραστηριότητες, με σχολικά θεωρητικά μαθήματα κ.ά. Είναι λογικό η μουσική να καθίσταται για τους μαθητές/τριες αποτελεί μια διέξοδος, ένας αντιπερισπασμός για τους εφήβους από τον πολυάσχολο ρυθμό της καθημερινής τους ζωής, και ήταν δικό μου λάθος (το οποίο θα έπρεπε να είχα υπολογίσει) να επικεντρωθώ σε αυτό το μάθημα τόσο με θεωρία και όχι με πράξη. Οπότε έχοντας γνώμονα τα προαναφερθέντα, επέλεξα να σταματήσω την θεωρία περί της σκηνοθεσίας μας, και να ασχοληθούμε με θεατρικά παιχνίδια ζεστάματος. Τα θεατρικά παιχνίδια ζεστάματος αποτελούν μια εξαιρετική δραστηριότητα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς προάγουν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι σε αυτό το μάθημα, υπήρξε αρκετή παρέμβαση από την καθηγήτρια αναφορικά με τη σκηνοθεσία, αλλάζοντας την σκηνοθετική μου γραμμή. Αυτό με ενόχλησε αρκετά, καθώς δε το θεωρούσα απαραίτητο, δε το ζήτησα και διέκοπτε τη ροή του μαθήματος.

9η διδακτική: 5/03, δύο διδακτικές ώρες

Υπήρξε μία μικρή καθυστέρηση επειδή αρχικά έπρεπε να συζητήσω με την διεύθυνση σχετικά με την άδεια του αμφιθεάτρου για την γενική πρόβα, καθώς υπήρχε δυνατότητα και από εμένα και από τη διεύθυνση για αυτή τη μέρα και ώρα. Δεύτερον, χρειάστηκε να βγάλω ξανά φωτοτυπίες τα κείμενα με οδηγούς που έγραψα χειρόγραφα για τον καθένα, καθώς όπως διαπιστώθηκε στο προηγούμενο μάθημα οι μαθητές/τριες είχαν χάσει όλες τις φωτοτυπίες με οδηγούς που είχε γράψει ο καθένας μόνος του. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση για τη σημασία της οργάνωσης και της διατήρησης των εγγράφων/παρτιτούρων τους, διότι αυτό θα τους είναι χρήσιμο και στο μέλλον. Η πρόβα αυτή ξεκίνησε με ένα φωνητικό ζέσταμα με την Ιοκάστη και τον Αγαμέμνονα και με ένα θεατρικό παιχνίδι. Έπειτα προχωρήσαμε στην

πρόβα του θεατρικού -μέχρι και την τρίτη σκηνή- δίνοντας περισσότερη έμφαση στην σκηνοθεσία και τους μονολόγους, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι παραμελήθηκε και η μουσική.

10η διδακτική: 12/03, δύο διδακτικές ώρες

Στην δέκατη διδακτική υπήρξε πάλι καθυστέρηση λίγο μεγαλύτερη από την προηγούμενη, διότι η καθηγήτρια δεν ενημέρωσε ότι θα βρίσκεται εκτός σχολείου και έτσι υπήρξε μια μικρή αδυναμία στο να βρούμε τα κλειδιά της αίθουσας. Όταν λύθηκε αυτό, ξεκινήσαμε με την τέταρτη σκηνή, η οποία από σκηνοθετική και ερμηνευτική άποψη ήταν πολύ καλή, αλλά από μουσικής άποψης δεν ήταν καλό το αποτέλεσμα γιατί είχαν αποπροσανατολιστεί από την φόρμα και τη δομή του κομματιού. Οπότε, έπαιξα το κομμάτι μία φορά στην κιθάρα και μία στο πιάνο, λόγω του ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση της μουσικής μέσω της παρατήρησης της εκτέλεσης του παιδαγωγού, καθώς αναλύουν τις τεχνικές και τις επιλογές του και είναι ένα περιβάλλον ανοιχτής επικοινωνίας. Έπειτα, λοιπόν, από την ενθύμηση του Αερικού και την εκτέλεση του με ένα καλύτερο αποτέλεσμα, συνεχίστηκε η εκτέλεση της πέμπτης σκηνής.

11η διδακτική: 19/03, δύο διδακτικές ώρες

Σκοπός της πρόβας αυτής ήταν να ολοκληρωθεί η μουσικοθεατρική παράσταση μέσα από την κανονική ροή του προγράμματος. Δυστυχώς η Ιοκάστη έλειπε χωρίς να ενημερώσει, οπότε κάλυψα εγώ τη θέση της, για να μην χαθεί η επαφή με αυτό το κομμάτι από τους υπόλοιπους και να πραγματοποιηθεί η ροή του προγράμματος. Από τη στιγμή της αδιάκοπης ροής του προγράμματος, παρατήρησα ότι και σε αυτή την πρόβα αλλά και στην προηγούμενη κάποιοι μαθητές δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένοι και δεν είχαν καταλάβει τον σκοπό του πρότζεκτ. Έπειτα από συζήτηση εν τέλει συνειδητοποίησαν τον σκοπό, τα κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα που αποδίδονται μέσα από τα κείμενα, την μουσική και την δικιά τους ερμηνεία και δεν επαναλήφθηκαν απροσεξίες. Τέλος, λίγο πριν τη λήξη της διδακτικής ώρας ανταλλάξαμε ιδέες και απόψεις καταλήγοντας έτσι στην ενδυματολογία και σκηνογραφία της παράστασης.

12η διδακτική: 26/03, δύο διδακτικές ώρες

Στην προτελευταία μας πρόβα, πραγματοποιήθηκε η ροή του προγράμματος της παράστασης. Όλα τα κομμάτια, η σκηνοθεσία και οι μονόλογοι εκτελέστηκαν πολύ καλά εκτός από το Αερικό. Γενικότερα με αυτό το κομμάτι είχαμε κάποιες δυσκολίες στις

τελευταίες πρόβες σχετικά με τον ρυθμό, καθώς μόνο ο Σοφοκλής και η Ιοκάστη είχαν σταθερό ρυθμό ενώ όλοι οι υπόλοιποι είχαν τον δικό τους και έβγαιναν εκτός. Έτσι, λοιπόν, έπειτα και από συζήτηση με τους μαθητές/τριες επιλέξαμε να παίζει ο Σοφοκλής μόνο στα ρεφραίν που εκεί όλοι είχαν τον ίδιο ρυθμό και ήταν πιο εύκολο, ώστε να μη τους μπερδεύει επειδή το έπαιζε σωστά. Αποφασίστηκε επίσης, να διευθύνω το κομμάτι στα σημεία που αλλάζει ο ρυθμός. Πράγματι, όταν δοκιμάσαμε με αυτόν τον τρόπο, το αποτέλεσμα ήταν άρτιο.

13η διδακτική-Generale: 3/04, δύο διδακτικές ώρες

Η τελευταία μας πρόβα πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του σχολείου όπου θα γίνει και η παράσταση, γι' αυτό χρειάστηκε να βρεθώ κάποιες ώρες νωρίτερα ώστε -με την βοήθεια της Ιόλης και του Λεωνίδα-, μαθητή της Β' Λυκείου- να κουβαλήσουμε και να στήσουμε τον εξοπλισμό και τα όργανα. Αξίζει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι απαιτήθηκε αρκετή διάθεση συνεννόησης ώστε να διεκπεραιωθούν τα απαραίτητα για την εύρεση των κλειδιών της αποθήκης των οργάνων και του αμφιθεάτρου. Εν τέλει η πρόβα πήγε αρκετά καλά, ολοκληρώθηκε μία φορά όλο το θεατρικό και μία ακόμη μέχρι και την τέταρτη σκηνή. Διέκρινα βέβαια, κάποιο άγχος από την Ιοκάστη και τον Τηλέμαχο, γι' αυτό την ημέρα της παράστασης ξεκίνησα με κάποιες θεατρικές ασκήσεις, οι οποίες αποτελούν έναν πολύ καλό τρόπο αποβολής τους άγχους για τους μαθητές.

4.3. Η ολοκλήρωση του πρότζεκτ και η παράσταση εφαρμογής

Η παράσταση πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του Μουσικού Σχολείου νησιωτικής περιοχής, την Πέμπτη 4 Απριλίου 2024 και ώρα 13.15, με διάρκεια περίπου είκοσι λεπτών. Ο διαδικτυακός σύνδεσμος που έχει δημιουργηθεί για το βίντεο από την ημέρα της παράστασης είναι ο εξής:
https://drive.google.com/file/d/1vK999SDeSBcj2IQqk-BoVGnYtLnI9EEv/view?usp=drive_link

5. Αναστοχασμός- Συμπεράσματα

Η εμπειρία με τους μαθητές/τριες και τη συμφοιτήτριά μου, η οποία βοήθησε τόσο στην εκτέλεση όσο και στην διαδικασία της παράστασης, ήταν εξαιρετική, καθώς δημιουργήθηκε μεταξύ μας μια ωραία ατμόσφαιρα. Από τη μία πλευρά, η σχέση που

υπήρχε μεταξύ των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους, καθώς και η διάδρασή τους με εμένα επέτρεψαν σε ένα όμορφο κλίμα να αναδυθεί την ημέρα της παράστασης.

Από την άλλη πλευρά, παρατήρησα κάποια λάθη ως προς τη διαχείρισή μου. Αρχικά, δεν ζητούσα βοήθεια όταν χρειαζόταν. Ειδικότερα, σε ένα κομμάτι είχα καταλάβει ότι υπάρχει αλλαγή στην ρυθμική αγωγή, αλλά δεν γνώριζα ποια συγκεκριμένη αλλαγή ήταν αυτή. Αυτό το λάθος μου καθυστέρησε την πρόβα, αλλά ευτυχώς παρευρέθηκε στην πρόβα η καθηγήτρια του συνόλου και με βοήθησε αρκετά. Δεύτερον, δεν τέθηκαν όρια από εμένα προς την υπόλοιπη τάξη, από την αρχή. Αυτό οδήγησε σε ελαφρά ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη κάποιες φορές. Φυσικά όταν το συνειδητοποίησα, συζήτησα με τους μαθητές και τις μαθήτριες και έτσι κατάλαβαν τη σοβαρότητα και την υπευθυνότητα που χρειάζεται για τη διεξαγωγή προβών.

Σε ένα ευρύτερα αναστοχαστικό πλαίσιο, αναφορικά με τις πρόβες, αυτές ήταν ευχάριστες και υπήρχε ένα κλίμα αλληλοκατανόησης. Όλες οι πρόβες ακολούθησαν ένα σαφές πρόγραμμα, και μόνο τις φορές που έλειπαν αρκετά άτομα χρειαζόταν να γίνει μία αυτοσχεδιαστική προσαρμογή του πλάνου. Σε αυτή την περίπτωση άλλαξα το προγραμματισμένο κομμάτι και είτε απλά το εκτελούσαμε με τα όργανα που υπήρχαν, είτε το τραγουδούσα εγώ, είτε γινόταν μία επανάληψη άλλων κομματιών που έπαιζαν οι συμμετέχοντες που ήταν στο μάθημα. Δεν χρησιμοποιήθηκαν παρτιτούρες, διότι ο σκοπός μου ήταν η εκμάθηση μέσω προσεκτικής ακρόασης και η άτυπη μάθηση. Γι' αυτό υπήρχαν οδηγοί με το σενάριο και τους στίχους των κομματιών. Κάποιοι μαθητές ένιωθαν άνετα να σημειώνουν απλά τις συγχωριές σε ορισμένα κομμάτια, ενώ άλλοι τα έμαθαν απ' έξω. Επίσης γνωρίζοντας τον φόρτο εργασίας που έχουν οι έφηβοι και οι έφηβες, δεν ζήτησα να υπάρχει μελέτη στο σπίτι.

Υπήρχε αρκετή επικοινωνία, η οποία δυστυχώς σε κάποιες πρόβες χάθηκε, όμως επανακτήθηκε με αρκετές συζητήσεις και ανταλλαγές ιδεών. Συζητούσαμε αρκετά σαν ομάδα, όλοι και όλες προτείναμε τρόπους εκτέλεσης των κομματιών, ιδέες σκηνοθεσίας, σκηνογραφίας, ενδυματολογίας. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση έδωσα τον χώρο να υπάρχει ανοιχτός διάλογος, για να μπορούν όλοι και όλες οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες να εκφράζουν και να διατυπώνουν τις απορίες και τις απόψεις του χωρίς αναστολές και χωρίς φόβο. Θεωρώ ωφέλιμη τη στάση που κράτησα καθώς επιχειρούσα εποικοδομητική κριτική με έντονο το στοιχείο της ενθάρρυνσης της ατομικής έκφρασης.

Οι περισσότερες πρόβες ξεκινούσαν με ζέσταμα φωνητικό ή σωματικό, όπως θεατρικά παιχνίδια και ζέσταμα ομαδικού τραγουδιού. Εργαστήκαμε μεθοδικά σε κάθε σκηνή και κομμάτι, δίνοντας έμφαση σε δύσκολα σημεία. Στις τελευταίες πρόβες

δουλεύαμε ολόκληρο το έργο, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν αίσθηση του συνολικού έργου.

Η παράσταση θεωρώ ότι ήταν επιτυχής, βασισμένη στην ανατροφοδότηση που έλαβα από μέλη του κοινού. Θα την περιέγραφα ως μία παράσταση με δεμένη εκτέλεση τόσο στο μουσικό όσο και στο θεατρικό μέρος, η οποία φάνηκε να προκαλεί συναισθηματική ανταπόκριση από το κοινό, κάτι το οποίο ήταν ένας από τους στόχους μου. Η συναισθηματική φόρτιση που ήταν εμφανής στους συμμετέχοντες μαθητές μέσω της δραματοποίησης των μονολόγων, και των δυναμικών τους στα κομμάτια της παράστασης, επέτρεψε την συναισθηματική εμπλοκή και του κοινού. Η αλήθεια είναι ότι μέχρι και την προτελευταία πρόβα ένιωθα ότι αυτό που έλειπε ήταν το συναίσθημα και το τόνιζα αρκετά. Θεωρώ ότι αυτό ίσως να συνέβαινε επειδή κανείς και καμία δεν είχαν μάθει τα κείμενά τους απ' έξω - μολονότι το είχα ζητήσει από τις πρώτες πρόβες. Η έλλειψη αποστήθισης μπορεί να επηρεάσει τη ροή και τη φυσικότητα της ερμηνείας, καθώς και η αίσθηση ότι η μη πλήρης προετοιμασία είναι πιθανό να μειώσει την αυτοπεποίθησή τους. Για να τους βοηθήσω τους είπα ότι δε χρειάζεται να είναι ακριβής αποστήθιση της κάθε λέξης του κειμένου. Το σημαντικό είναι να υπάρχουν κάποιες λέξεις - κλειδιά, η οπτικοποίηση των σκηνών και των καταστάσεων που περιγράφονται στους μονολόγους και ο συνδυασμός των λέξεων με κινήσεις, τα οποία κρίνονται ως βοηθητικά στοιχεία για την απομνημόνευση. Μία παρατήρηση που θα ήθελα να προσθέσω ακόμη για την ημέρα της παράστασης είναι η απουσία των παύσεων μεταξύ μονολόγων και κομματιών. Μολονότι τόνιζα στις πρόβες ότι χρειάζεται να υπάρχει παύση για μία λογική χρονική διάρκεια μεταξύ των σκηνών, έως ότου σταματήσει ο απόηχος που αφήνουν τα όργανα μετά από κάθε κομμάτι, αυτό στην παράσταση δεν πραγματοποιήθηκε. Πιθανόν να είχε βοηθήσει η συχνότερη επανάληψη των κειμένων κατά τη διάρκεια των προβών και να μην είχα επικεντρωθεί τόσο πολύ μόνο στα μουσικά κομμάτια.

Όσον αφορά τον ήχο την ημέρα της παράστασης, υπήρξαν προβλήματα λόγω της ακουστικής του χώρου, της έντασης των οργάνων, της ηχητικής κάλυψης, καθώς και του λίγου χρόνου που είχαμε για να πραγματοποιηθεί η ηχητική κάλυψη και η πρόβα ήχου. Αναλυτικότερα, εξ αρχής γνώριζα ότι το αμφιθέατρο του σχολείου δεν προσφέρει καλή ηχητική και ακουστική. Η παράσταση όμως, δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί κάπου αλλού, διότι δεν θα είχαμε δυνατότητα για πρόβα ήχου και πρόβα στον χώρο, οπότε το σχολείο ήταν η μόνη λύση λόγω της πρόσβασης σε αυτό τον χώρο. Ένας άλλος παράγοντας με τον ήχο ήταν τα άτομα που ήταν υπεύθυνα για την ηχητική κάλυψη, τα οποία ήταν δύο μαθητές του Λυκείου. Φυσικά, κατανοώ το νεαρό της ηλικίας και την

πολύ μικρή τους εμπειρία σε αυτό το αντικείμενο, καθώς και τον ελάχιστο χρόνο που είχαμε για το στήσιμο και την πρόβα ήχου. Με όλα τα παραπάνω και έχοντας δει το βίντεο από την ημέρα της παράστασης, διαπιστώνω, ότι το καλύτερο που θα μπορούσε να γίνει είναι τουλάχιστον οι μονόλογοι να ειπώνονταν χωρίς μικρόφωνα, αφού δεν έπαιζαν οι μουσικοί ταυτόχρονα και επικρατούσε ησυχία στο αμφιθέατρο. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα να ακουστούν καλύτερα τα κείμενα.

Σε γενικές γραμμές οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κυρίως δεν προέρχονταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως έχει αναφερθεί και στα γενικά στοιχεία του σχολείου, υπήρχαν δυσκολίες στην εύρεση του κατάλληλου εξοπλισμού και απαιτήθηκε αρκετή διάθεση συνεννόησης, ώστε να διεκπεραιωθούν τα απαραίτητα για να πραγματοποιηθεί η παρουσίαση της παράστασης εντός του αμφιθεάτρου του σχολείου.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω και μία μικρή απογοήτευση από τους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες του πανεπιστημίου. Παρατήρησα πολύ μικρή συμμετοχή στο κοινό από συμφοιτητές, εκτός από κάποιους κοντινούς μου φίλους και ελάχιστους συμφοιτητές. Περίμενα περισσότερη ανταπόκριση, διότι εκτός από τις υποχρεώσεις στην προσέλευση μαθημάτων είναι ωφέλιμο και εποικοδομητικό να αλληλοστηριζόμαστε μεταξύ μας. Κάθε διπλωματική εργασία ή μουσικό έργο από φοιτητές του Πανεπιστημίου θεωρώ ότι είναι και αυτό ένα μάθημα και κάθε ένας, κάθε μία και κάθε ένα μπορεί να αποκομίσει εμπειρίες και γνώση.

Μετά από αυτή την διαδικασία αισθάνομαι ότι αποκόμισα πολλά οφέλη και αρκετές εμπειρίες. Αρχικά ενισχύθηκε η κατανόησή μου και η επικοινωνία απέναντι στα παιδιά, αλλά κυρίως απέναντι στους συναδέλφους. Γνώρισα, και εκτίμησα την ποικιλία των χαρακτήρων των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, αισθάνθηκα μία πληρότητα από την επίδραση που είχε η όλη διαδικασία των προβών στη ζωή των παιδιών διότι όπως μου εκμυστηρεύτηκαν ήταν από τις καλύτερες εμπειρίες που έχουν ζήσει στο σχολείο. Ως εκπαιδευτικός, εμπλουτίστηκαν οι διδακτικές μου μέθοδοι, απέκτησα εμπειρία στη διαχείριση μιας τάξης και άρχισα να συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές. Ως μουσικός θεωρώ ότι εμπνεύστηκα αρκετά μέσα από τις μουσικές ιδέες και εκφράσεις των μαθητών και μαθητριών και κατανόησα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες στη μάθηση της μουσικής και έτσι επεδίωξα να αναπτύξω διάφορες μεθόδους για την υποστήριξή τους. Καταληκτικά, η εμπειρία αυτή με τους μαθητές και τις μαθήτριες, με έκανε να καταλάβω εντονότερα, την έντονη διάθεσή μου να ασχοληθώ με την προετοιμασία εφήβων μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με

στόχο μία τελική μουσικοθεατρική παράσταση και ειδικότερα με περιεχόμενο κάποιο κοινωνικό ζήτημα.

6. Βιβλιογραφία

- 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). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Αγραφιώτη, Χ. Α., Πασιά, Ε., & Νικολοπούλου, Κ. (2022). ΕΛΛΑΔΑ: Προσφυγικό σύστημα δύο ταχυτήτων // ΔΙΜΗΝΙΑΙΟ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ // ΜΑΪΟΣ Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Oxfam και Save the Children International
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* (Επιμ. Χ. Ξενάκη). Τόπος & Άλκηστις.
- Αμπατζοπούλου Φ. (2002). Διαβάζοντας και ακούγοντας μαρτυρίες Ελλήνων Εβραίων. *The Greek Review of Social Research*, 107, 109–119. <https://doi.org/10.12681/grsr.9183>
- Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). Διακαλλιτεχνικότητα- Διαμεσικότητα (Comparative Arts Studies). Στο Β. Ντάφος (Επιμ.), *Συγκριτολογία* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις (σσ. 125-137). <https://hdl.handle.net/11419/4329>
- Baudrit, A. (2007). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στις επιστήμες της αγωγής: Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (επιμ. Κ. Αγγελάκος). Κέδρος Εκπαίδευση
- Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική ιστορία και έρευνα για τον εμφύλιο πόλεμο: Η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107(107), 157- 181. <https://doi.org/10.12681/grsr.9186>
- Butler, K. L., Li, Y., Clandinin, J. and Marcus, P. (2007). Narrative as artful curriculum making. In (ed.Liora Bresler), *International handbook of research in arts education*, 1(2), (pp 219-237). Springer Science & Business Media
- Cheshirkov, B. (2019, August 5). Πρόσφυγας ή μετανάστης; *UNHCR Ελλάδα*. https://www.unhcr.org/gr/13723-prosfygas_i_metanastis-2.html
- Συγγραφική ομάδα της Διεθνούς Αμνηστίας. (2023). Ποιοι Είμαστε. *Διεθνής Αμνηστία*. <https://www.amnesty.gr/about>
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. (1η εκδ., επιμ. Γ. Παπαβραμίου, μτφ. Θ. Γραμματάς) ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Διονυσίου, Ζ., Ιμέρ, Ι., & Σαπνάρα, Δ. (2023). Δημιουργία Ψηφιακού Μουσείου Ζωγραφικής των Επτανήσων και εφαρμογή διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 91-102). Ε.Ε.Μ.Ε.

- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. (2016, April 20). Λίγα λόγια για τη σημερινή κατάσταση: Ραγδαίες αλλαγές με την έναρξη του 2016. (σσ 3-5). *Εκθεση πεπραγμένων 2015*.
- Esfahani, T. A., & Ekholm, P. (2022). Αφγανοί και Αφγανές στην Ελλάδα: μια ιστορία δύναμης, αντοχής και επιβίωσης. *International Rescue Comittee*.
- Ζάχος, Δ., & Μούτσα, Λ. (2022). Προσλήψεις της διαφορετικότητας, αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμικές πρακτικές: Η περίπτωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Στο Μαρίτα Παπαρούση (Επιμ.), *Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και Εκπαίδευση. Περίληψεις Ανακοινώσεων Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. (σσ. 28-39), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Froehlich, H. & Green, L. (2011). Music Education, Sociology of. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.A2103514>
- Hall, R., Crisp, J., & Ronday, M. (1996). Οι πρόσφυγες του κόσμου 1995-96 σε αναζήτηση λύσεων. Στο Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Υπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων εθνών για τους πρόσφυγες* (σσ. 77- 93). Ελληνικά Γράμματα.
- Hallam, S. & Himonides, E. (2022). Personal, Social and Physical Development. In S. Hallam & E. Himonides (Eds.), *The power of music: An exploration of the evidence*. (pp. 375- 410).
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto books- Νίκος Θερόμος.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Ελληνικά Γράμματα- Άλκηστις Κοντογιάννη.
- Λυγκιάρης, Μ., & Δεληγιάννης, Γ. (2017). *Ανάπτυξη παιχνιδιών: σχεδιασμός διαδραστικής αφήγησης θεωρίες, τάσεις και παραδείγματα*. Fagotto Books.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας* (3η εκδ.). Γρηγόρης.
- Μιχελακάκη, Θ. (2022). Από τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στη βιωματική μάθηση: Αναστοχασμός φοιτητών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και Εκπαίδευση. Περίληψεις Ανακοινώσεων Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*.
- Nayeri, F. (April 24, 2018). Ai Weiwei's Refugee Project Moves to Qatar. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/04/24/arts/ai-weiwei-refugee-project-qatar-china.html>
- Πανδής, Ο. Π. (2020). *Βιώματα και μνήμες από τα χρόνια της κατοχής*. Σύλλογος των εν Αττική Αργυραδιδών.
- Παπαδογιάννη- Κουραντή, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Χ. (2019). Ακουστοαπτική παρέμβαση στη διδασκαλία της Μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.) *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 301-309). Ε.Ε.Μ.Ε.

- 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). Ε.Ε.Μ.Ε.
- 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. 372-380). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2009). Κοινωνική επιρροή και μουσική: μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση. *Ζητήματα Μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 37-62). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Qutami, L. (2020). "The Camp Is My Nationality": Palestinian-Situated Knowledge in the Global Refugee Crisis. *Critical Ethnic Studies*, 6(2). <https://www.jstor.org/stable/48629287>
- Supratik, S. (2023, September 12). Titan Submersible and Greek migrant boat disasters: Media coverage unmasks the inequality of lives. *Refugee Watch Online*. <https://refugeewatchonline.wordpress.com/2023/09/12/titan-submersible-and-greek-migrant-boat-disasters-media-coverage-unmasks-the-inequality-of-lives/>
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Εκδόσεις Τόπος.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. (2020). Η Σύμβαση του 1951 σχετικά με το Καθεστώς των Προσφύγων. UNHCR Ελλάδα.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. (2023). Σχετικά με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. *UNHCR Ελλάδα*. <https://help.unhcr.org/greece/el/about-unhcr-in-greece/>
- 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). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Φωκιανού, Μ. (2021, March 25). Η Υπηρεσία | Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. *Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου*. <https://migration.gov.gr/appeals/archi-prosfygon-i-ypiresia/>
- Wellman, C. H. (2010). Immigration. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/immigration/>
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), pp. 71-87. doi:10.1017/S0265051709990210

- Χατζούδη, Δ. (2016). *Εγχειρίδιο για τη Διεξαγωγή Βιωματικών Εργαστηρίων στο Σχολείο: «Σεβασμός της Διαφορετικότητας και Πρόληψη της Βίας»*. Hope For Children & CRC Policy Center.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Panas music- Παπαρηγορίου- Νάκας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης συμμετοχής στο πρότζεκτ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ



Έντυπο συναίνεσης για συμμετογή σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Project: Διακαλλιτεχνική παράσταση μουσικού θεάτρου για την ευαισθητοποίηση του προσφυγικού ζητήματος σε εφήβους/έφηβες μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Δήμητρα Ακογιούνουγλου

Ερευνήτρια: Ιωάννα Καλτσίδου (email: ioannakaltsidou@gmail.com τηλ. [redacted])

Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες/Ο συμμετέχων/Η συμμετέχουσα θα λάβουν/λάβει μέρος σε μία παράσταση μουσικού θεάτρου, για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, κατά την οποία θα πραγματοποιηθούν πρόβες στο Μουσικό Σχολείο [redacted], δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και συγκεκριμένα τις ώρες του συνόλου Σύγχρονης Μουσικής. Η παράσταση θα μαγνητοσκοπηθεί και το ψηφιακό αρχείο θα βρίσκεται στην κατοχή της ερευνήτριας/του ερευνητή. Τμήματα της παράστασης πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος καθώς και στην διπλωματική εργασία που θα παραδοθεί.

Συναίνεση για ηχογράφιση

Ζητείται η συναίνεσή σας για την μαγνητοσκόπηση της παρουσίασης της παράστασης.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Με την υπογραφή μου, συναινώ να συμμετάσχω στην παράσταση της διπλωματικής εργασίας.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
συμμετέχοντος/ουσας

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
ερευνητή/τριας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Απόσπασμα από έναν μονόλογο της παράστασης

Γεννήθηκα στο Αφγανιστάν και από εκεί έχω όλες τις παιδικές μου αναμνήσεις. Πουθενά δεν είναι τόσο όμορφα όσο στην πατρίδα μου. Για ένα διάστημα ταξίδεψα με τους φίλους μου, πήγα στην Καμπούλ και πέρασα πολύ ωραία. Ονειρεύομαι, νοσταλγώ πολύ τη χώρα μου. Ελπίζω μια μέρα να μπορέσω να γυρίσω και να ζήσω εκεί. Το Αφγανιστάν είναι τα πάντα για μένα. Δεν θα το ξεχάσω ποτέ. Εκεί ζουν οι γονείς μου, εκεί είναι το σπίτι μου. Δεν υπάρχει σπίτι στην ξενιτιά.