

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ
ΣΑΝΤΟΥΡΙΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΤΗΝ ΑΤΥΠΗ
ΜΑΘΗΣΗ**

Μαρία Καψαλού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Διονυσίου Ζωή

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2024

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»**

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ
ΣΑΝΤΟΥΡΙΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΤΗΝ ΑΤΥΠΗ
ΜΑΘΗΣΗ**

Μαρία Καψαλού

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Αρβανίτης Ιωάννης - Αναπληρωτής Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
- 2. Διονυσίου Ζωή - Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
- 3. Ντούρου Μαρία - Μέλος ΕΕΠ, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2024

Τίτλος: Σχεδιασμός και εφαρμογή μιας προσέγγισης για τη διδασκαλία του σαντουριού
βασισμένης στην άτυπη μάθηση

© 2024 Μαρία Καψαλού
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).

Στον Νίκο για την υπομονή που έδειξε, σε όλους τους μαθητές μου που αποτελούν πηγή έμπνευσης, στους δασκάλους που συνάντησα στη ζωή μου, στην οικογένειά μου.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριές μου Ζωή Διονυσίου και Μίτση Ακογιούνογλου, για την πολύπλευρη στήριξή τους κατά τη διάρκεια του κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η βοήθειά τους και οι συμβουλές τους για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας ήταν πολύτιμες. Αν δεν είχα την εμπειρία αυτών των σπουδών, θα ένιωθα ακόμα ενοχικά που διδάσκω κομμάτια και με το αυτί. Θα τις ευχαριστώ πάντα για τα παράθυρα που μου άνοιζαν, για τις ιδέες που γεννήθηκαν μέσα σε αυτά τα χρόνια, για τις εμπειρίες μάθησης. Αποτελούν φάρους φωτεινούς που έχει ανάγκη η εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτριά μου, Ζωή Διονυσίου για την διάθεση, την στήριξή της, την αγάπη της για το αντικείμενο της Μουσικής Παιδαγωγικής που με κάνει να θέλω να συνεχίσω το ταξίδι μου σε αυτόν τον υπέροχο χώρο γνώσεων.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, που αποτελούν όλοι μια ιδιαίτερη ομάδα, καθηγητές-πρότυπα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Βασίλη Αντωνόπουλο, διευθυντή Μουσικού Σχολείου, για την ανοιχτότητά του και την απόλυτη εμπιστοσύνη.

Σχεδιασμός και εφαρμογή μιας προσέγγισης για τη διδασκαλία του σαντουριού βασισμένης στην άτυπη μάθηση

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας έχει στραφεί ιδιαίτερα στην εισαγωγή άτυπων μορφών μουσικής μάθησης στην εκπαίδευση. Η εξ' ακοής μάθηση της παραδοσιακής μουσικής που στο πέρασμα των χρόνων διδασκόταν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης ως προφορική παράδοση, αποτέλεσε την βασική ιδέα της παρούσας έρευνας η οποία επιχειρεί να αναδείξει την προφορική διάσταση της παραδοσιακής μουσικής.

Αυτή η προφορική διάσταση της παραδοσιακής μουσικής επιχειρείται να αναδειχθεί μέσα από την εφαρμογή μιας προσέγγισης βασισμένης σε μεθόδους και στρατηγικές που αξιοποιεί η άτυπη μάθηση στο ατομικό μάθημα παραδοσιακού οργάνου, με το σώμα και τη φωνή να καθοδηγούν το παίξιμο του οργάνου. Η έρευνα επικεντρώθηκε στο τρίπτυχο τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο και είχε ως βασικό στόχο οι μαθητές του μουσικού σχολείου να προσεγγίσουν ένα ρεπερτόριο μικτών μέτρων της παραδοσιακής μουσικής χωρίς την ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας, μέσω της ενεργής συμμετοχής.

Με την κίνηση μέσω των σωματικών κρουστών να αποτελεί την βασική προσέγγιση για την υποστήριξη και κατανόηση του ρυθμού, και την φωνή να βοηθά στην κατανόηση της μελωδικής γραμμής, οι μαθητές που έλαβαν μέρος στη δράση, προσέγγισαν για πρώτη φορά ένα ρεπερτόριο αποκλειστικά με το αυτί. Κάποια από τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές ήταν το γεγονός ότι απέκτησαν εργαλεία προκειμένου μελλοντικά να «ξεκλειδώσουν» ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικής το οποίο θα τους είναι ευχάριστο να παίζουν ή και να τραγουδούν, ώστε να μπορούν να μαθαίνουν χωρίς την εποπτεία δασκάλου, εντός κι εκτός της σχολικής αίθουσας.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακή μουσική, άτυπη μάθηση, εκμάθηση με το αυτί, σωματικά κρουστά, τραγούδι, όργανο.

Design and implementation of an informal learning-based approach to the teaching of santouri

Abstract

The interest of the music education community in recent decades, has focused on the introduction of informal forms of music learning in education. Learning traditional music aurally, that is, as an aural tradition, mainly through observation and imitation, has been the milestone of the present research, which attempts to highlight the aural dimension of traditional music.

This is attempted by implementing an informal, learning-based approach and strategies in the individual lessons of traditional instruments, by having the body and the voice guide the playing of the instrument. The research focused on the issues of “song-body percussion-instrument” and targeted at having the music school students approach a repertoire of mixed measures of traditional music without reading music notation, mainly through active participation.

Implementing the movement through body percussion as the primary approach to support and comprehend the rhythm, as well as the voice to help understand the melodic line, the students who took part in the action approached a repertoire entirely by ear for the first time. Some of the benefits that the students gained were that they were given the tools to "unlock" a wide repertoire of music that they would be happy to play or even sing, so that they could learn without the supervision of a teacher, inside and outside the classroom.

Keywords: traditional music, informal learning, learning by ear, body percussion, singing, instrument

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
Α ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	2
Κεφάλαιο 1ο	2
1. Άτυπη μουσική μάθηση	2
1.1 Σύντομη εισαγωγή στην άτυπη μάθηση	2
1.2 Η άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση	3
1.3 Στάδια και μαθησιακά στυλ στην άτυπη μάθηση της μουσικής	5
1.4 Η σχέση δασκάλου και μαθητή στην άτυπη μάθηση	8
Κεφάλαιο 2ο	11
2. Μουσικά σχολεία και διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής	11
2.1 Η παραδοσιακή μουσική στην εκπαίδευση	11
2.2 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων: η μουσική στο επίκεντρο	13
2.3 Η παραδοσιακή μουσική στα μουσικά σχολεία: μοντέλα και τρόποι διδασκαλίας	18
2.4 Η άτυπη μάθηση στη διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων: μια πράξη «φυσιολογική»	22
Κεφάλαιο 3ο	26
3. Η διδακτική προσέγγιση	26
3.1 Διδακτική και στρατηγικές διδασκαλίας	26
3.2 Τραγούδι, σώμα και όργανο στη μουσική εκπαίδευση	28
3.3 Η ιδέα για την ακολουθία τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο	34
3.4 Από το σώμα στο όργανο: μία πρόταση για το ατομικό μάθημα παραδοσιακού οργάνου	35
3.5 Σχεδιασμός ερευνητικού προγράμματος	37
Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
Κεφάλαιο 4ο	38
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση - Έρευνα δράσης	39
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	41

4.4 Τρόπος δειγματοληψίας	42
4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	42
4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	42
4.7 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας	43
4.8 Περιορισμοί έρευνας	43
4.9 Το ερευνητικό πεδίο - οι συμμετέχουσες της έρευνας	44
Κεφάλαιο 5ο	45
5. Ανάλυση και Αποτελέσματα	45
5.1 Διδακτικές προσεγγίσεις - «Όχι σκέψη, μόνο πράξη»	45
5.2 «Βουτιά στο τραγούδι»	50
5.3 Παιδαγωγικό κλίμα: «Δεν υπάρχει πρέπει»	52
5.4 Διεργασίες μάθησης	53
5.5 Ρυθμικές δεξιότητες - «Δεν το 'χω πολύ με τον ρυθμό!»	56
5.6 Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός	60
Κεφάλαιο 6ο	60
6. Συμπεράσματα	60
Βιβλιογραφία	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Έντυπο συναίνεσης για ερευνητική εργασία	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Ενδεικτικά φύλλα παρατήρησης	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Τα τραγούδια	78

Εισαγωγή

Η μετάδοση μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων στις παραδοσιακές κοινωνίες ανέκαθεν συνέβαινε μέσω της προφορικότητας, με την εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων να προκύπτει μέσω παρατήρησης και μίμησης του δασκάλου. Η φράση «μάθε να κλέβεις» (Ανωγειανάκης, 1991) αντικατοπτρίζει τον τρόπο που ο δάσκαλος παραδοσιακού οργάνου αντιμετώπιζε τη διδασκαλία-μάθηση. Ο μαθητής ήταν υπεύθυνος να μάθει πώς να «κλέβει», δηλαδή να ακούει και να αντιγράφει, χωρίς ιδιαίτερες υποδείξεις από τον δάσκαλο. Στο μουσικό σχολείο, και γενικά στη μουσική εκπαίδευση, σκοπός των εκπαιδευτικών δεν είναι να δημιουργήσουν μουσικούς, αλλά να μπορέσουν οι μαθητές να καλλιεργηθούν μουσικά, να διδαχθούν με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο (Διονυσίου, 2013).

Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μάθησης στη διδασκαλία παραδοσιακού οργάνου, στην περίπτωση μας στο σαντούρι, αποτέλεσε την κεντρική ιδέα της παρούσας έρευνας. Μέσα από μία προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας που βασίζεται στο τρίπτυχο τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο, επιχειρείται να αναδειχθεί η σχέση της μουσικής με το σώμα, όχι ως μέσον για να παίζουμε μουσική, αλλά ώστε να κατανοήσουμε ότι το σώμα αποτελεί μουσικό όργανο (συμπεριλαμβανομένης της φωνής) που μπορεί να υποστηρίξει πολύπλευρα το μάθημα οργάνου με πολλαπλά οφέλη όπως η αυτονομία των μαθητών, η ανάπτυξη ρυθμικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ακρόασης, ισχυροποιώντας τα κίνητρα των μαθητών μέσω της ενεργητικής μουσικής εμπλοκής να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης η οποία προκύπτει μέσα από όλο τους το σώμα. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα ρεπερτόριο μικτών μέτρων της παραδοσιακής μουσικής μέσα από άτυπες μορφές μάθησης, αφενός ώστε να έρθουν πιο κοντά στην ακουστική φύση της παραδοσιακής μουσικής, αφετέρου ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες προκειμένου να μαθαίνουν να παίζουν μόνοι τους τη μουσική που τους αρέσει.

Α ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Κεφάλαιο 1ο

1. Άτυπη μουσική μάθηση

1.1 Σύντομη εισαγωγή στην άτυπη μάθηση

Η άτυπη μάθηση συναντάται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, και αποτελεί μία εφ' όρου ζωής εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο άνθρωπος μαθαίνει και δημιουργεί ένα σύστημα αξιών μέσα από τη βιωματική εμπειρία. Για να επιχειρήσει κάποιος να δώσει έναν ορισμό για την άτυπη μάθηση, θα μπορούσε να βασιστεί στη δυνατότητα του ίδιου του ατόμου να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης διαμορφώνοντας, αναδιαμορφώνοντας, προσαρμόζοντας, αναπροσαρμόζοντας, διοργανώνοντας και αναδιοργανώνοντας τις πρακτικές μάθησής του, προς ίδιον όφελος.

Η άτυπη μάθηση δε συμβαίνει απαραίτητα σε καθορισμένο χώρο και χρόνο. Δεν είναι κάτι καινούργιο, προηγείται της επίσημης μάθησης, ενώ συμβαίνει χωρίς συστηματική διδασκαλία (Jenkins, 2011· Διονυσίου, 2013). Όλη η ζωή αποτελείται από καθημερινά μαθησιακά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα τόσο με τυπικές όσο και με άτυπες μορφές μάθησης. Οι τυπικές μορφές εκφράζουν τους σκοπούς της μάθησης και συμβαίνουν εκούσια, ενώ οι άτυπες συμβαίνουν περισσότερο ακούσια, δηλαδή «ασυνείδητα». Ευκαιρίες για μαθησιακές εμπειρίες εμφανίζονται καθημερινά στη ζωή μας, σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά ή εργασιακά πλαίσια και σε διάφορες δραστηριότητες ενασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο. Είναι σημαντικό όμως ότι αυτές οι δύο μορφές μάθησης συμπληρώνουν η μία την άλλη, καθώς τις συναντάμε σε κάθε πτυχή της ζωής μας (Rogers, 2014).

Αξίζει να παρατηρήσει κανείς το πώς αυτές οι άτυπες μαθησιακές εμπειρίες ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής ώστε να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης με τον ίδιο φυσικό τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν στη ζωή μας. Η μουσική άλλωστε δεν είναι αποκομμένη από την υπόλοιπη ζωή, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των γνωστικών μας διαδικασιών (Swanwick, 1999), καθώς είναι ένας τρόπος να μαθαίνουμε, να σκεφτόμαστε, να αισθανόμαστε, να σχετιζόμαστε (Swanwick, 1999· Σμολ, 2010). Σύμφωνα με την Διονυσίου (2016), η εμπειρία αποτελεί μία πολύ σημαντική

έννοια της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς η εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στις γνώσεις, τις δεξιότητες, την ψυχαγωγία ή τα συναισθήματα, αλλά στις εμπειρίες που αποκτώνται μέσω ενός συνδυασμού των παραπάνω, στο πλαίσιο μιας βιωματικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση του παρόντος κεφαλαίου επιχειρεί να εισάγει τον αναγνώστη στις έννοιες της άτυπης και της τυπικής μάθησης, ώστε να οδηγηθεί σταδιακά στον κεντρικό άξονα της παρούσας εργασίας που είναι η ενσωμάτωση άτυπων μορφών μουσικής μάθησης σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης, όπως αυτά των μουσικών σχολείων. Στις μουσικές παραδόσεις των περισσότερων λαών ο παράγοντας της «προφορικότητας» παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο για την διάδοση, διατήρηση και συνέχισή τους (Διονυσίου, 2016). Αντίστοιχα, η προφορικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα άτυπων μορφών μουσικής μάθησης (μέσω ακρόασης, παρατήρησης, μίμησης) (Green, 2008, 2014· Διονυσίου, 2016). Μέρος της μουσικής εκπαιδευτικής διδασκαλίας-μάθησης στα μουσικά σχολεία είναι και η προώθηση μίας βιωματικής σχέσης των μαθητών με την παραδοσιακή μουσική. Γι' αυτό κρίνεται χρήσιμο να εξετάσουμε πώς κάποιες έννοιες της μελέτης μουσικών παραδόσεων ή της εθνομουσικολογίας χρησιμοποιούνται και γίνονται αντιληπτές στη σημερινή διδασκαλία μουσικών οργάνων.

1.2 Η άτυπη μάθηση στη μουσική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια οι άτυπες μορφές μάθησης αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης γενικά, και της μουσικής εκπαίδευσης ειδικότερα, με το ενδιαφέρον να έχει μετατοπιστεί από τη διδασκαλία στη μάθηση, και κατ' επέκταση από τον δάσκαλο στον μαθητή. Το γεγονός αυτό έφερε στο προσκήνιο της μουσικής εκπαίδευσης το τι και πώς θα διδαχθούν οι μαθητές, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα μουσικά φαινόμενα εκλαμβάνονται, βιώνονται και εκφράζονται μέσω μουσικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές, αδιάφορο αν και με ποια μέθοδο θα τα διδαχθούν, ή ποια θα είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Μεγάλο κομμάτι της μουσικής μάθησης λαμβάνει χώρα εκτός θεσμικών πλαισίων, σε καταστάσεις όπου δεν υπάρχει δάσκαλος και στις οποίες ο σκοπός της μουσικής δραστηριότητας δεν είναι να μάθει κάποιος μουσική, αλλά να αλληλεπιδράσει με τη μουσική να σχετιστεί πολύπλευρα με τη μουσική «μουσικοτροπώντας» (ακούγοντας, παίζοντας, χορεύοντας) (Folkestad, 2006· Σμολ, 2010· Jenkins, 2011).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε δύο μορφές μουσικής μάθησης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μετέχουν στη μουσική εκπαίδευση (Campbell, 1995· Green, 2008, 2012, 2014· Jenkins, 2011· Folkestad, 2006· Jeffs & Smith, 1999). Το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η μάθηση, είναι αυτό που αρχικά τις διαχωρίζει σε τυπική και άτυπη, ενώ ο ρόλος των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) καθώς επίσης και ο τρόπος που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να διαμορφώνουν τους σκοπούς της μάθησης.

Η άτυπη μουσική μάθηση διαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες χωρίς συγκεκριμένη αλληλουχία. Η τυπική και η άτυπη μάθηση αποτελούν δύο πόλους ενός συνεχούς που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, και συνυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συχνά η καθεμιά μπορεί να έχει στοιχεία της άλλης, με αποτέλεσμα σπάνια να μπορεί να διαχωρίσει κάποιος αυτές τις δύο μορφές μάθησης (Green, 2014, σ. 23). Η διδασκαλία είναι πάντα τυπική, από τη στιγμή που κάποιος αναλαμβάνει τον ρόλο του δασκάλου: «ακόμα κι αν δεν υπάρχει δομή – αυτή είναι η δομή» (Folkestad, 2006, p. 143).

Στον αντίποδα της άτυπης μάθησης βρίσκεται η τυπική, η οποία εφαρμόζεται βάσει ενός σχεδιασμού ή μίας μεθόδου, ενώ οι δεξιότητες που κατακτούν οι μαθητές αξιολογούνται μέσω εξετάσεων (Jenkins, 2011). Με τον όρο τυπική μουσική εκπαίδευση η Green (2014) αναφέρεται σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές οι οποίες βασίζονται σε συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, μουσικές ακαδημίες, μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα κ.ά.) όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες μεταδίδονται από κάποιον ειδικό (ενήλικα) στους μαθητές, ο οποίος είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο της φοίτησης. Ωστόσο ο Folkestad (2006) δεν οριοθετεί την τυπική απέναντι στην άτυπη μάθηση ως δύο φαινόμενα που το καθένα περιορίζεται στο δικό του «κλειστό» και συγκεκριμένο περιβάλλον (εντός ή εκτός του σχολείου). Αντιθέτως τονίζει πως αυτή η στατική θεώρηση πρέπει να αντικατασταθεί από μία άλλη διαλεκτική θεώρηση, η οποία παρουσιάζει τις δύο αυτές μορφές ως πτυχές του φαινομένου της μάθησης, ανεξάρτητα από το πού λαμβάνει χώρα. Έτσι η διάκριση μεταξύ τυπικών και άτυπων πρακτικών μάθησης δεν έχει να κάνει τόσο με το περιβάλλον που πραγματοποιούνται, όσο με την πρόθεση των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης. Είναι μάλλον ζήτημα αν η πρόθεση έχει να κάνει με τη δημιουργία ή την εκμάθηση μουσικής, και εάν η μαθησιακή κατάσταση είναι επισημοποιημένη με την έννοια ότι κάποιος έχει αναλάβει το ρόλο του «δασκάλου», ορίζοντας έτσι τους άλλους ως «μαθητές» (Folkestad, 2006). Δίνοντας έμφαση στην πρόθεση ώστε να διακρίνει τις δύο μορφές μάθησης, ο Folkestad (2006) θέτει το εξής

ερώτημα: προς ποια κατεύθυνση κινείται ο νους κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας; Στην τυπική μάθηση ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατευθύνεται προς την εκμάθηση του τρόπου (πώς να παίζουν μουσική), ενώ στην άτυπη η εστίαση έχει να κάνει περισσότερο με το ίδιο το παίξιμο της μουσικής (Folkestad, 2006).

Μεταξύ των πόλων του συνεχούς άτυπης και τυπικής μάθησης, ο Jenkins (2011) εντοπίζει το μικτό εύρος, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άτυπους τρόπους μάθησης συμπληρωματικά των τυπικών. Σε αυτή την περίπτωση τα μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη των στόχων, μπορεί να καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές και περιστασιακά να ενθαρρύνεται η αίσθηση του παιχνιδιού για την επίτευξή τους (Jenkins, 2011). Αντίστοιχα οι Jeffs και Smith (1999) υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συνδυάζει και τις δύο μορφές μάθησης κατά περίπτωση, επισημαίνοντας την ουσία του εκπαιδευτικού έργου, όπου οι δάσκαλοι είτε διδάσκουν τυπικά είτε άτυπα, επιθυμούν να εκπαιδεύσουν ανθρώπους προκειμένου να αναπτυχθούν και να μάθουν «ώστε όλοι να μπορούν να μοιράζονται μία κοινή ζωή» (Jeffs & Smith, 1999, p. 23)¹. Σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1999) το να είναι κάποιος αυτοδίδακτος φαίνεται να συνδέεται με τις άτυπες μορφές μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν άτυπα, λειτουργούν ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά για τους άλλους, προκειμένου να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για αυτομάθηση (Jeffs & Smith, 1999).

Όταν κάνουμε λόγο για άτυπη μάθηση σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η μάθηση γίνεται μια εξατομικευμένη διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται από κοινού και σε συνεργασία με το διδάσκοντα. Ο τρόπος που οι μαθητές διδάσκονται, υποδηλώνει τη μορφή της μάθησης. Τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης μπορεί να οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα που είναι η μουσική πράξη, με τη διαφορά ότι συνδέονται αφενός με διαφορετικά επίπεδα απόλαυσης, αφετέρου η διαδρομή που ακολουθείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διαφέρει ανάλογα με την εκάστοτε μορφή μάθησης.

1.3 Στάδια και μαθησιακά στυλ στην άτυπη μάθηση της μουσικής

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στις πρακτικές άτυπης μάθησης των μουσικών δημοφιλούς μουσικής και της ενσωμάτωσής τους στη μουσική εκπαίδευση (Campbell, 1995· Green, 2008, 2014). Η Green (2014) εντοπίζει τις πρακτικές της

¹ Όλες οι μεταφράσεις ξενόγλωσσων κειμένων, αποδίδονται σε ελεύθερη μετάφραση της γράφουσας.

άτυπης μάθησης μέσα σε κάθε κοινωνία, όπου οι μουσικές δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν και να μεταδοθούν ανεξαρτήτως θεσμικών πλαισίων (σχολική τάξη, αναλυτικά προγράμματα σπουδών κ.ά.), ενώ συνήθως λαμβάνουν χώρα απουσία επίβλεψης ή καθοδήγησης από κάποιον ενήλικα. Οι μουσικές αυτές δεξιότητες φαίνεται να «κινητοποιούνται» από τις μουσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων, και την εξοικειώσή τους με το μουσικό είδος που μελετούν, ενώ «είναι τόσο παλιές όσο ο ίδιος ο κόσμος, όσο και η ίδια η μουσική» (Green, 2005, 2014, σ. 15).

Σημαντική στάθηκε η ποιοτική έρευνα της Green (2008) η οποία μελέτησε την άτυπη μάθηση στο ερευνητικό πρόγραμμα «Musical Futures» που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στους στόχους του ερευνητικού προγράμματος ήταν η προσαρμογή των άτυπων μαθησιακών πρακτικών που χρησιμοποιούν εκτελεστές δημοφιλούς μουσικής και η εφαρμογή τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Κεντρική ιδέα του προγράμματος αποτέλεσε το γεγονός πως αρκετοί μαθητές που έχουν λάβει τυπική μουσική εκπαίδευση, εγκαταλείπουν τις μουσικές τους σπουδές καθώς αποθαρρύνονται από διάφορους παράγοντες, ενώ πολλοί από αυτούς καταφεύγουν σε άλλους τρόπους μουσικής μάθησης, οι οποίοι εστιάζουν στην απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων όπου οι γνώσεις συνδέονται με υψηλά επίπεδα απόλαυσης (Green, 2008, 2012, 2014). Η Green (2008) υποστήριξε ότι η εφαρμογή αυτών των πρακτικών θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη σε περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι είναι αρνητικοί, αδιάφοροι ή απογοητευμένοι από το μάθημα της μουσικής, αυξάνοντας τα κίνητρα μιας πιο ενεργής συμμετοχής στο μάθημα. Μελετώντας τις πρακτικές μάθησης των μουσικών δημοφιλούς μουσικής η Green (2008, 2014) διέκρινε πέντε βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης, τα οποία υποστήριξε πως θα ήταν βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να ενισχύσουν τα κίνητρα και να αυξήσουν μια σειρά μουσικών δεξιοτήτων στους μαθητές (παίξιμο με το αυτί, αυτοσχεδιασμός κ.ά.). Μέσα από το παιδαγωγικό πρόγραμμα «Musical futures», επιχείρησε να εισάγει στη σχολική κοινότητα τις άτυπες πρακτικές μάθησης των μουσικών δημοφιλούς μουσικής, καθώς όπως αναφέρει «είναι απλές, αποτελεσματικές, ευέλικτες και ευχάριστες», ενώ μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν μουσικοί από διάφορα είδη μουσικής (Green, 2008, 2012, 2014). Τα πέντε σημεία που επισήμανε είναι:

1. Η επιλογή της μουσικής ξεκινά από τους ίδιους τους μαθητές, και είναι μουσική που απολαμβάνουν, τους είναι οικεία και ευχάριστη, γεγονός που διαφέρει στην τυπική εκπαίδευση όπου ο δάσκαλος ή άλλοι ειδικοί επιλέγουν το ρεπερτόριο για τους μαθητές.

2. Η εκμάθηση της μουσικής γίνεται ακουστικά, μέσω της δοκιμής σωστού - λάθους, γεγονός που «απαιτεί συνειδητή και πολύ προσεκτική ακρόαση που συνδέεται με την πιστή αναπαραγωγή». Έτσι η μετατόπιση φεύγει από την όραση και την ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας - που στη σφαίρα της τυπικής μάθησης έχει κυρίαρχο ρόλο - και με αυτόν τον τρόπο οξύνεται η ακουστική αντίληψη των μαθητών, γεγονός που οδηγεί ασυνείδητα στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα μουσικής.
3. Η μάθηση μπορεί να συμβαίνει είτε παίζοντας μουσική κανείς μόνος του, είτε με παρέα, ενώ «είναι ακόμα πιο σημαντική όταν συμβαίνει μαζί με φίλους, συνήθως συνομήλικους, οι οποίοι μοιράζονται δεξιότητες και γνώσεις (peer-group learning)» μέσω της μίμησης, αλληλεπιδρώντας μουσικά μεταξύ τους, χωρίς την εποπτεία κάποιου διδάσκοντα, ενώ η μάθηση προκύπτει ασυνείδητα μέσω της παρατήρησης.
4. Η μάθηση προκύπτει μέσα από μια «κάθετη» ανάγνωση της μουσικής, ολιστικά. Οι μαθητές ξεκινούν μαθαίνοντας ολόκληρα κομμάτια της αρεσκείας τους, σε αντίθεση με την τυπική διδασκαλία που ακολουθεί το μοντέλο από το απλό προς το σύνθετο με καθορισμένη διδακτέα ύλη.
5. Κατά τη διαδικασία της μάθησης η ακρόαση, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, ενώ δίνεται έμφαση στην προσωπική δημιουργικότητα των μαθητών (Green, 2005, 2008, 2014).

Μέσω των παραπάνω πρακτικών μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, «και σε ορισμένες περιπτώσεις, τη θεωρητική κατανόηση», ενώ μέσω των πρακτικών αυτών, «εκτιμούν τις προσωπικές ιδιότητες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της δέσμευσης» (Green, 2005, p. 28; Green, 2014). Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν πως οι μαθητές παρουσίασαν πολύ ισχυρά κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στη μουσική πράξη, απολαμβάνοντας την ομαδική εργασία και την αυτονομία που τους δόθηκε (Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016). Το μοντέλο άτυπης μάθησης της Green γνώρισε μεγάλη αναγνώριση, όταν υιοθετήθηκε από τον Οργανισμό «Musical Futures» στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε πολλές άλλες χώρες (Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Βραζιλία, Καναδάς, Κύπρος, κ.ά.), όπου σημειώθηκαν παρόμοια αποτελέσματα, όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, αυξημένα επίπεδα απόλαυσης και ενθουσιασμός (Παπαθεράποντος, 2018).

Από τις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες μαθητές του ερευνητικού προγράμματος στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης μουσικών οργάνων, η Green (2008, 2012, 2014), διέκρινε τέσσερα βασικά «στυλ μάθησης» τα οποία ήταν ευδιάκριτα από την αρχή και αποτύπωσαν την πρώτη αυθόρμητη αντίδραση των μαθητών στο παίξιμο μουσικών οργάνων:

α. Το «παρορμητικό» στυλ μάθησης στο πλαίσιο διδασκαλίας μουσικών οργάνων

Ο μαθητής μπορεί να ξεκινήσει να παίζει παρορμητικά ή δυνατά, χωρίς προσεκτική ακρόαση του κομματιού, μπορεί να παίζει αλλά και να μην παίζει με ακρίβεια στο τονικό ύψος ή το ρυθμό. Το προφίλ αυτού του μαθητή φαίνεται να είναι αυθόρμητο, χωρίς να ελέγχει αν αυτό που παίζει συμπίπτει με την ηχογράφιση.

β. Το «πρακτικό» στυλ μάθησης στο πλαίσιο διδασκαλίας μουσικών οργάνων

Ο μαθητής αυτού του στυλ είναι πιθανό να ακούσει προσεκτικά το κομμάτι, στη συνέχεια να παίζει σιγανά μια κλίμακα ή να παίζει νότες πιο οργανωμένα προσπαθώντας να βρει τις σωστές. Όταν βρει μία σωστή νότα, θα προσπαθήσει να τη χρησιμοποιεί ως κέντρο αναφοράς, προκειμένου να ψάξει και τις υπόλοιπες νότες.

γ. Το «αμήχανο» στυλ μάθησης στο πλαίσιο διδασκαλίας μουσικών οργάνων

Ο μαθητής μπορεί να αντιδράσει αμήχανα και να διστάζει να παίζει έστω και μια νότα. Ανησυχεί μήπως κάνει κάτι λάθος, και το γεγονός αυτό του δημιουργεί νευρικότητα. Είναι πιθανό να παίζει διάφορες νότες τυχαία, και να μην αναγνωρίσει τη «σωστή» νότα όταν την παίζει.

δ. Το «θεωρητικό» στυλ μάθησης στο πλαίσιο διδασκαλίας μουσικών οργάνων

Ο μαθητής του θεωρητικού στυλ μπορεί να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, γεγονός που υποδηλώνει πως ίσως χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση από το δάσκαλο σε σχέση με τα προηγούμενα στυλ μαθητών.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός μουσικής είναι χρήσιμο να μπορεί να εκτιμήσει τα στυλ μάθησης των μαθητών του, ώστε να μπορεί να τους βοηθήσει με ανάλογο τρόπο.

1.4 Η σχέση δασκάλου και μαθητή στην άτυπη μάθηση

Στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσπαθεί να συμβάλλει στην ικανότητα των ατόμων να αναπτύσσουν

κριτική σκέψη και να χρησιμοποιούν αυτή την ικανότητα προκειμένου να ενισχύσουν τις εμπειρίες τους, και των άλλων (Jenkins, 2011). Σύμφωνα με τον Jenkins (2011) μία καλή μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να αλλάζει ριζικά την ταυτότητα του μαθητή, ενθαρρύνοντάς τον να λαμβάνει αποφάσεις, τόσο για τη μουσική, όσο και για τη ζωή. Αυτή η αλλαγή προκύπτει ενεργητικά μέσα από μια εξελισσόμενη σειρά δραστηριοτήτων, στόχων και κινήτρων και όχι παθητικά ως απλή απόκτηση δεξιοτήτων ή συλλογή γνώσεων (Jenkins, 2011). Ανάλογα, η Κοκκίδου (2014) επισημαίνει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να φροντίζουν για την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας το ενδιαφέρον τους, παρέχοντάς τους ποικίλες ευκαιρίες για νέες εμπειρίες. Το ενδιαφέρον των μαθητών μπορεί να αυξηθεί σημαντικά όταν συμμετέχουν ενεργητικά στη διδασκαλία-μάθησή τους οργανώνοντας, σχεδιάζοντας, δημιουργώντας το πλαίσιο αυτής της διαδικασίας από κοινού με τους διδάσκοντες (Κοκκίδου, 2014).

Ενώ στην τυπική μάθηση η τήρηση συγκεκριμένων διδακτικών βημάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν τη μάθηση, όταν εφαρμόζουν πρακτικές άτυπης μάθησης στην τάξη, φαίνεται να κάνουν «ένα βήμα πίσω» από αυτό το ρόλο, επιδιώκοντας μία πιο ευέλικτη και δυναμική σχέση με τον μαθητή (Rodriguez, 2012). Βάσει μιας τέτοιας οπτικής ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από τη «θέση ισχύος» δίνοντας περισσότερο χώρο στους μαθητές ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να χτίζουν τη γνώση έξω από αυστηρά - ενδεχομένως - πλαίσια μεθόδων που δεν παρεκκλίνουν και ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα για όλους τους μαθητές. Στα πλαίσια της άτυπης μάθησης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν μία ουσιαστική αλλαγή: να γνωρίζουν πώς να βοηθούν τους μαθητές ώστε να βρίσκουν οι ίδιοι λύσεις για όσα κάνουν (Rodriguez, 2012). Το γεγονός ότι οι σκοποί της άτυπης μάθησης «τείνουν να μην είναι σαφώς καθορισμένοι ή ακόμη και σαφώς διαχωρισμένοι από τα μέσα» (Jenkins, 2011, p. 183), παρέχει μία ελευθερία στους μαθητές που εκπαιδεύονται με άτυπες μορφές μάθησης, προκειμένου να πειραματιστούν ελεύθερα, κι αυτή η ελευθερία κατ' επέκταση είναι που τους ενθαρρύνει να λαμβάνουν αποφάσεις αναλόγως των καταστάσεων που βρίσκονται (Jenkins, 2011).

Το να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός πιστά επίσημες εκπαιδευτικές μεθόδους μπορεί να οδηγήσει σε ανικανότητα των μαθητών να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι τους. Σύμφωνα με τον Jenkins (2011), αυτή η αντίληψη μπορεί να υπερεκτιμάται στην περίπτωση της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά η εστίαση σε μεθόδους που προκύπτουν από τη βιωματική εμπειρία φαίνεται

να λειτουργεί θετικά για τους μαθητές ώστε να μάθουν να ακολουθούν κανόνες και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους με τον σωστό τρόπο κάθε φορά (Jenkins, 2011).

Όπως αναφέρει η Green (2014) τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, που αναφέρθηκαν παραπάνω, επιχειρούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις διαφορές που έχουν οι μαθητές στον τρόπο που μαθαίνουν, και ως εκ τούτου να προσαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές τους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Στο παιδαγωγικό πρόγραμμα «Musical Futures» ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν να σταθούν «ένα βήμα πίσω», μιλώντας λιγότερο στους μαθητές και δίνοντας περισσότερο χρόνο προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να επιτύχουν το έργο το οποίο είχαν να φέρουν εις πέρας. Σημαντικό ήταν οι εκπαιδευτικοί να έχουν τον ρόλο του παρατηρητή, έτσι ώστε μέσα από τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μαθητών να αντιληφθούν τις μαθησιακές τους ανάγκες προκειμένου οι ίδιοι να λειτουργήσουν μετέπειτα ως «μουσικά μοντέλα» που θα βοηθούσαν τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους (Green, 2008, 2012, 2014).

Στην άτυπη μάθηση ο δάσκαλος δίνει χώρο στους μαθητές προκειμένου να εργαστούν ατομικά αλλά και συλλογικά, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τις ανάγκες της ομάδας (Davis, 2005). Η Davis (2005) μελετώντας τις άτυπες διαδικασίες μάθησης ενός σχολικού ροκ συγκροτήματος, παρατήρησε ότι μέσω της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αναδύθηκαν ρόλοι όπως αυτοί του ερμηνευτή, του δημιουργού και του ενορχηστρωτή. Ο εκπαιδευτικός που είναι ανοιχτός σε άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, φαίνεται να λειτουργεί αναστοχαστικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «εάν υπάρχουν μαθητές στις τάξεις μου που μαθαίνουν μουσική περισσότερο ακουστικά παρά οπτικά, όσο περισσότερα μπορώ να μάθω από το πώς αντιλαμβάνονται και κάνουν μουσική, τόσο πιο αποτελεσματικός δάσκαλος μπορώ να γίνω» (Davis, 2005, χ.χ.).

Στο μοντέλο της αναστοχαστικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αναλογιζόμενος τις εμπειρίες των μαθητών του επαναπροσδιορίζει τις πρακτικές του, με την παιδαγωγική διαδικασία να βασίζεται στη «συνεργατική μάθηση», και το μάθημα να αναπτύσσεται μέσα από τις ιδέες τόσο του ίδιου, όσο και των μαθητών (Δογάνη, 2013). Οι κριτικά σκεπτόμενοι εκπαιδευτικοί «δεν ανατρέχουν σε έτοιμες λύσεις, προσαρμόζουν το πρόγραμμα στις ειδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, επιζητούν την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση και δεν φοβούνται να παραδεχτούν τα λάθη τους και να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους» (Κοκκίδου & Παπαπαναγιώτου, 2009, 59).

Κεφάλαιο 2ο

2. Μουσικά σχολεία και διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής

2.1 Η παραδοσιακή μουσική στην εκπαίδευση

Η παραδοσιακή μουσική, με την ευρεία έννοια του όρου, αναφέρεται στις μορφές της λαϊκής μουσικής της Ελλάδας τόσο της υπαίθρου, όσο και των αστικών κέντρων (Ράπτης, 2009). Αποτελεί είδος το οποίο συνδέεται άρρηκτα με τις ιδιαιτερότητες και τις λειτουργίες της κοινωνίας ή της ομάδας από την οποία προέρχεται, και δεν έχει ως μόνη διάσταση την καλλιτεχνική-αισθητική (Μαυροειδής, 1989). Ανέκαθεν η διάδοσή της γινόταν προφορικά, μέσα από το παράδειγμα και τη μίμηση, και η εκμάθηση προέκυπτε ακουστικά (γι' αυτό και κάνουμε λόγο για προφορική μουσική παράδοση), ενώ από τον 19ο αιώνα όταν άρχισαν να τυπώνονται συλλογές παραδοσιακών τραγουδιών, άρχισε να διαδίδεται και μέσω της γραπτής παράδοσης (Σταύρου, 2004· Titon, 2009).

Όπως αναφέρει η Διονυσίου (2002) η παραδοσιακή μουσική δεν διδάχθηκε ποτέ συστηματικά σε σχολεία ή ωδεία για το μεγαλύτερο μέρος του 19ου και 20ού αιώνα, με ελάχιστες εξαιρέσεις όπου διδασκόταν «πέρα από επίσημα κρατικά προγράμματα σπουδών και μάλλον απλά φιλοξενούνταν στον χώρο σχολών» (Διονυσίου, 2002, σ.154), ενώ τα παραδοσιακά τραγούδια εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στις συλλογές σχολικών τραγουδιών στα τέλη του 19ου αιώνα και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (δημοτικών σχολείων) του 1913, στο μάθημα ωδικής (Σταύρου, 2009). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Παπαδάκης (1998), εκ μέρους του κράτους δεν υπήρξε ποτέ κάποια οργανωμένη προσπάθεια συλλογής, καταγραφής ή έρευνας στον τομέα της εθνικής παραδοσιακής μουσικής, ενώ οι απόπειρες της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, εξαντλήθηκαν, στην καταγραφή και διάσωση του φιλολογικού μέρους των τραγουδιών (Παπαδάκης, 1998, σ.18).

Οι αναφορές που έχουμε για την παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να περιορίζονται στη διδασκαλία τραγουδιών στο πλαίσιο σχολικών εορτών (Σταύρου, 2004). Ωστόσο σε αντίθεση με τα μουσικά σχολεία, η διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως δεν προωθείται ανάλογα από την πολιτεία. Σύμφωνα με την έρευνα του Σταύρου (2004) παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη διδακτική και κοινωνική αξία της παραδοσιακής μουσικής, ο

περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στα δημοτικά σχολεία, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν τη θέση της μουσικής συνολικά, και της παραδοσιακής μουσικής ειδικότερα (Σταύρου, 2004, 2006, 2009).

Η παραδοσιακή μουσική στερείται έντονης παρουσίας στο πολιτισμικό περιβάλλον του σύγχρονου παιδιού, κυρίως στα αστικά κέντρα (Ράπτης, 2009). Στην περίπτωση των μουσικών σχολείων, η «υποχρεωτική» - λόγω προγράμματος σπουδών - παρακολούθηση μαθημάτων παραδοσιακής μουσικής, έφερε σε επαφή τους μαθητές με ένα μουσικό είδος ίσως άγνωστο για κάποιους πριν τη φοίτησή τους στα σχολεία αυτά. Όπως αναφέρει η Παπαπαναγιώτου (2013), οι νεότερες ηλικίες είναι περισσότερο δεκτικές σε άγνωστα ή ασυνήθιστα ακούσματα σε σχέση με τους μεγαλύτερους ακροατές. Έρευνα των North & Hargreaves (1997) έδειξε πως οι μουσικές προτιμήσεις των νέων σχετίζονται με τον βαθμό εξοικειώσής τους με διάφορα μουσικά στυλ, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Διονυσίου (2007) για τα μουσικά σχολεία, σύμφωνα με την οποία η καθημερινή έκθεση των μαθητών σε διαφορετικά μουσικά στυλ φαίνεται να διευρύνει τους ορίζοντές τους και τους κάνει περισσότερο δεκτικούς προς κάθε είδος μουσικής. Στην έρευνά της, η Διονυσίου (2007) αναφέρει ότι τα μουσικά σχολεία πρόσφεραν στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά στις τοπικές μουσικές παραδόσεις της χώρας τους, έτσι ταυτόχρονα με τα νεανικά τους ακούσματα, η παραδοσιακή μουσική έγινε μέρος της εφηβικής μουσικής τους ταυτότητας. Η εμπειρία της φοίτησης των μαθητών στα μουσικά σχολεία τους βοήθησε όχι μόνο να γνωρίσουν νέα στυλ, αλλά να είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσουν, να σέβονται το διαφορετικό (Διονυσίου, 2007).

Σύμφωνα με τον O'Flynn (2005) μέσα σε κάθε μέθοδο και πρακτική διδασκαλίας, μάθησης ή μουσικό στυλ μπορεί να εμπεριέχονται και να συνυπάρχουν πολλά στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο O'Flynn (2005) χρησιμοποιεί τον όρο δια-μουσικότητα (inter-musicality) για να περιγράψει τα διαφορετικά επίπεδα της μουσικής «ανάγνωσης» στη μουσική εκπαίδευση. Χωρίς να κάνει διάκριση μεταξύ τυπικής/άτυπης εκπαίδευσης, κλασικής/παραδοσιακής μουσικής, μέσα από τη δια-μουσικότητα δείχνει την ποικιλομορφία ως χαρακτηριστικό της μουσικής, η οποία προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες και την κουλτούρα όλων των συμμετεχόντων μίας σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς). Μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικές μουσικές κουλτούρες η δια-μουσικότητα προωθεί την

ανάπτυξη δεξιοτήτων για ολοκληρωμένες μουσικές εμπειρίες τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών (Ο'Flynn, 2005).

Στη σύγχρονη μουσική εκπαίδευση η παραδοσιακή μουσική ενταγμένη στο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας, στοχεύει στον διάλογο μεταξύ των μουσικών πολιτισμών, και στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε πολιτισμούς και ανθρώπους (Διονυσίου, 2016). Η Διονυσίου (2016) πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο για τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στη σύγχρονη εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε τρεις άξονες: α) τη μουσική δημιουργία ως συλλογική διαδικασία, β) την έννοια του μουσικού γεγονότος και γ) την αίσθηση του τόπου, και φαίνεται να διασφαλίζει το κύριο χαρακτηριστικό της παραδοσιακής/λαϊκής μουσικής, που είναι η προφορικότητα, ενώ ταυτόχρονα συνδέει τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής με τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (Διονυσίου, 2016). Μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν και να αναδημιουργήσουν σε ένα καθεστώς «ελευθερίας υπό όρους» και βασισμένοι στις εμπειρίες τους, νέες μουσικές συνθέσεις με εργαλείο τη μίμηση. Με έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, και όχι τόσο στα αποτελέσματα της μάθησης, όταν καλλιεργείται στους μαθητές η αίσθηση της κοινότητας όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες, μπορούν να δημιουργηθούν νοητά νέοι «μουσικοί τόποι», ενώ παράλληλα δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για νέες εμπειρίες που «ζυμώνονται» μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται στους μαθητές το ενδιαφέρον για την ιστορική, πολιτισμική και μουσική συνέχεια του δικού τους και άλλων μουσικών πολιτισμών (Διονυσίου, 2016). «Έτσι προωθείται ο πειραματισμός, η ανανέωση, ο αυτοσχεδιασμός, πάντα στο πλαίσιο της «ελευθερίας υπό όρους» σε κάθε παράδοση» (Διονυσίου, 2016, σ.182).

2.2 Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων: η μουσική στο επίκεντρο

Τα Μουσικά Σχολεία ιδρύθηκαν το 1988 με τη δημιουργία του Πειραματικού Μουσικού Σχολείου Παλλήνης. Έκτοτε, ο κατάλογος των μουσικών σχολείων σε διάφορες περιοχές της χώρας ανανεώνεται διαρκώς, γεγονός που δείχνει πως τα σχολεία αυτά αποτελούν ένα «επιτυχημένο πείραμα» σχετικά με τη διδασκαλία μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση. Σήμερα λειτουργούν 52 μουσικά σχολεία² (σε βαθμίδες Γυμνασίου και Λυκείου) σε νησιά και ηπειρωτικές περιοχές σε όλη τη χώρα. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο για τη λειτουργία τους,

² Μέχρι και το σχολικό έτος 2023-2024, λειτούργησαν 52 Μουσικά Σχολεία. (ΥΠΕΠΘ)

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν ήταν «η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης».³ Ο συνδυασμός των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τα μαθήματα γενικής παιδείας έβαλε τις βάσεις για μια πιο ολοκληρωμένη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι για την εισαγωγή τους στα μουσικά σχολεία οι μαθητές δίνουν εισαγωγικές εξετάσεις, χωρίς να θεωρούνται προαπαιτούμενες οι μουσικές γνώσεις, καθώς αξιολογούνται βάσει της μουσικής τους αντίληψης και όχι από τις μουσικές τους δεξιότητες ή ικανότητες (Dionyssiou, 2002).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) των μουσικών σχολείων οι μαθητές διδάσκονται ευρωπαϊκή μουσική και ελληνική παραδοσιακή μουσική θεωρητικά και πρακτικά, ενώ τους παρέχεται η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας στα μαθήματα μουσικών οργάνων, καθώς διδάσκονται τρία μουσικά όργανα εκ των οποίων το ένα είναι δικής τους επιλογής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Υποχρεωτικό όργανο αναφοράς για την ευρωπαϊκή μουσική είναι το πιάνο και για την παραδοσιακή μουσική ο ταμπουράς, ή άλλο τοπικό παραδοσιακό όργανο αναφοράς (μαντολίνο, κλαρίνο, κρητική λύρα, κλπ.),⁴ καθώς επίσης και ένα ατομικό όργανο επιλογής (κλασικής, σύγχρονης ή παραδοσιακής μουσικής), χορωδία και μουσικά σύνολα (ΙΕΠ, 2015). Βάσει του ωρολογίου προγράμματος για το ατομικό όργανο επιλογής προβλέπεται διδασκαλία δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα για το γυμνάσιο, και μία ώρα για το λύκειο, μία διδακτική ώρα προβλέπεται σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου για τον ταμπουρά (ή άλλο όργανο αναφοράς), και μία διδακτική ώρα για το πιάνο μέχρι και την πρώτη τάξη του λυκείου, ενώ το μάθημα των μουσικών συνόλων διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα για τους μαθητές του γυμνασίου και τέσσερις για τους μαθητές του λυκείου (ΙΕΠ, 2015). Το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται τόσο στην κλασική όσο και στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, φαίνεται να παρέχει στους μαθητές «μια ευρεία και ολιστική μουσική εκπαίδευση» (Dionyssiou, 2002, p. 235). Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί πως τα τελευταία χρόνια απόφοιτοι των κατευθύνσεων μουσικής εκτέλεσης Πανεπιστημιακών

³ Σύμφωνα με την 3345/Γ2/2- 9- 1988 Υπουργική Απόφαση, (ΦΕΚ 649 / τ.Β' / 7- 9- 1988)

⁴ Ο ταμπουράς διδάσκεται ως υποχρεωτικό παραδοσιακό όργανο στα περισσότερα μουσικά σχολεία της χώρας, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό, καθώς υπάρχουν περιοχές όπου είναι έντονη η παρουσία ενός τοπικού παραδοσιακού οργάνου, για παράδειγμα στο Μουσικό Σχολείο Ιωαννίνων, υποχρεωτικό παραδοσιακό όργανο είναι το κλαρίνο, στα Μουσικά Σχολεία της Κρήτης η λύρα, στην Κέρκυρα το μαντολίνο κ.ά.

μουσικών τμημάτων οι οποίοι απορροφώνται στα μουσικά σχολεία ως εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχα όργανα, έχουν συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη πολλών ειδών μουσικής.

Με τη δημιουργία των μουσικών σχολείων συνέβη μία σημαντική καινοτομία: για πρώτη φορά η παραδοσιακή μουσική απέκτησε πρόσβαση στην τυπική θεσμοθετημένη εκπαίδευση (Dionyssiou, 2002· Σταύρου, 2004· Βερβέρης, 2021), ενώ η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων εντάχθηκε σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, με καθορισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και χώρο. Μέχρι τότε υπήρχαν μόνο μικρές αναφορές στην παραδοσιακή και στη βυζαντινή μουσική και αυτές επικεντρώνονταν σε ιστορικά στοιχεία και κάποια ακρόαση. Η κίνηση αυτή «επέφερε μία ριζική ανανέωση στην παγιωμένη έως τότε δυτική μουσική παιδεία των σχολείων και μουσικών εκπαιδευτηρίων» (Διονυσίου, 2002, σ.154), καθώς οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη μουσική παράδοση της χώρας επί ίσοις όροις σε σχέση με τη δυτική μουσική, ενώ παλιότερα μπορούσε κανείς να μελετήσει αυτό το είδος «μόνο από λαϊκούς μουσικούς, κυρίως σε αγροτικές περιοχές, που δίδασκαν ή «έδειχναν» την τέχνη τους ανεπίσημα εκτός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος» (Dionyssiou, 2002, p.18).

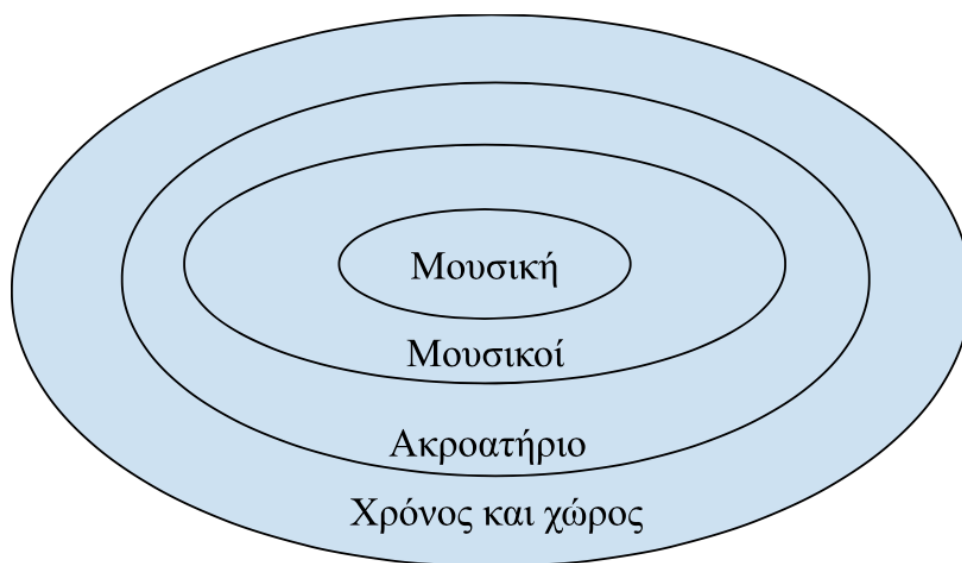
Μία άλλη σημαντική καινοτομία των μουσικών σχολείων είναι ότι προώθησαν μία καθημερινή επαφή με ποικίλες εκφάνσεις της μουσικής στους μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Έτσι, όπως αναφέρει ο Καψοκαβάδης (2021), η μουσική για αυτούς έγινε μία «πράξη φυσιολογική», έγινε μέρος της καθημερινότητάς τους. Δηλαδή δεν είναι απλά μία παύση χρονική από το καθημερινό τους σχολικό και εξωσχολικό πρόγραμμα, αλλά όπως θα δούμε παρακάτω, διαποτίζει τη ζωή τους με πολλούς τρόπους έκφρασης.

Έρευνα των Ρήτου & Ακογιούνογλου (2019) έδειξε πως το μουσικό σχολείο καταφέρνει να παρακινεί τους μαθητές να φοιτήσουν σε αυτό λόγω της αγάπης τους για τη μουσική (Ρήτου & Ακογιούνογλου, 2019), και είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να κρατήσουν το ενδιαφέρον για τη μουσική αμείωτο. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015) οι μαθητές που έχουν μία θετική εμπειρία από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο αναμένεται να διατηρήσουν θετική στάση απέναντι στη μουσική καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Μέσω της μουσικής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για δυνατές συναισθηματικές εμπειρίες. Η δυνατή συναισθηματική εμπειρία συμβάλει στην ενδυνάμωση της μαθησιακής εμπειρίας: «όσο πιο δυνατή είναι η συναισθηματική εμπειρία, τόσο πιο δυνατή θα είναι και η μαθησιακή εμπειρία» (Σμολ, 2010, σ.207).

Οι σχέσεις που εδραιώνονται μέσω της μουσικής πράξης στα μουσικά σχολεία μας παραπέμπουν στη θεωρία του Σμολ (2010) για την «μουσικοτροπία». Ο Σμολ (2010) με την «μουσικοτροπία» πρότεινε έναν ορισμό για την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τη μουσική: «Το να μουσικοτροπείς σημαίνει να σχετίζεσαι με οποιαδήποτε ιδιότητα με τη μουσική, είτε παίζοντας, ακούγοντας και κάνοντας πρόβα είτε μελετώντας και παρέχοντας υλικό για εκτέλεση [αυτό που ονομάζεται σύνθεση] είτε χορεύοντας» (Σμολ 2010, σ. 28). Έτσι, με τη μουσική στο επίκεντρο της καθημερινότητας των μουσικών σχολείων, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της κοινότητας (μαθητών και καθηγητών), σύμφωνα με τη θεωρία του Σμολ (2010), νοηματοδοτούνται μέσω της μουσικής πράξης. Η επαφή των μαθητών με πολλά διαφορετικά είδη μουσικής, οι πλούσιες μουσικές εμπειρίες τους και η ανταλλαγή μουσικών πρακτικών και απόψεων οδηγούν σε μία ανάπτυξη μουσικής κατανόησης και δεξιότητας σε πολλά διαφορετικά στυλ και όργανα μουσικής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυμουσικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «μουσικοτροπίας» στα μουσικά σχολεία είναι οι συναυλίες των μουσικών συνόλων εντός κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες είναι ενταγμένες στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, καταδεικνύοντας εξωστρέφεια και πολύπλευρη ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών. Στα μουσικά σχολεία μία συναυλία μπορεί να αποτελεί κίνητρο για εξάσκηση μαθητών και εκπαιδευτικών, με σκοπό την ατομική και ομαδική πρόοδο. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής πρακτικής, η συναυλία ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς παρέχει ένα ιδιαίτερο και μοναδικό είδος δομημένης και οργανωμένης διδασκαλίας, ενώ ως ομαδική δραστηριότητα καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση της «κοινότητας», αλλά και της ταυτότητας μέσα στην κοινωνική ομάδα (Καψοκαβάδης, 2021).

Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στο μουσικό σχολείο φαίνεται πως ενδυναμώνονται μέσα από την συμμετοχή στα μουσικά σύνολα. Η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δράσεις μπορεί να συμβάλει σημαντικά με ποικίλους τρόπους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών «με οφέλη κοινωνικά (συνεργασία, εμπιστοσύνη στους άλλους, αίσθηση κοινού στόχου), συναισθηματικά (αυτοαντίληψη, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση) [...] (Κοκκίδου, 2019, σ. 526). Έτσι, το κοινωνικό νόημα της μουσικής εντοπίζεται στο γεγονός ότι η μουσική μάθηση προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, και ζητούμενο είναι μέσω της συμμετοχής σε ένα μουσικό σύνολο «οι μαθητές να οδηγηθούν στην κατανόηση της μουσικής μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και, παράλληλα, να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα από την κατανόηση της μουσικής» (Κοκκίδου,

2019, σ. 531). Αυτή η κοινωνική διάσταση της μουσικής μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το μοντέλο του Titon (2009) για τον μουσικό πολιτισμό.



Εικόνα 1. Το επιτελεστικό μοντέλο του Titon, εμπνευσμένο από το Titon (2009).

Στο επιτελεστικό μοντέλο του Titon (2009) ενώ η μελέτη της μουσικής ακολουθούσε τέσσερις ομόκεντρους κύκλους με τη μουσική να βρίσκεται στο επίκεντρο, και να ακολουθούν οι μουσικοί, το ακροατήριο και ο χρόνος-χώρος, ο Titon (2009) θέτει στον πυρήνα της μουσικής τη συναισθηματική της επίδραση, τη δύναμή της να συγκινεί. Έτσι, μας παραπέμπει σε ένα δεύτερο σχήμα αντίστοιχο με το πρώτο, όπου η συναισθηματική εμπειρία (μουσική) βρίσκεται στο επίκεντρο και ακολουθούν η επιτέλεση, η κοινότητα και η μνήμη-ιστορία. Στο μοντέλο αυτό ουσιαστικά προτείνεται η σύνδεση της ατομικής εμπειρίας με την κοινωνική εμπειρία, την κοινωνία και τον χρόνο-χώρο. Η μουσική εμπειρία σύμφωνα με τον Titon (2009) μπορεί να ερμηνευθεί από μέσα προς τα έξω και αντίστροφα, δείχνοντας ότι όλες αυτές οι διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους και οδηγούν η μία στην άλλη, όποια κατεύθυνση και να επιλέξει κανείς (από την κοινωνική εμπειρία στην ατομική, και αντίστροφα), κάνοντάς τις εντέλει ισοδύναμες (Titon, 2009). Έτσι, η μουσική στο σχολείο έχει τη δύναμη να ενώνει τη σχολική κοινότητα μέσα από την κοινωνική της διάσταση.

Οι μαθητές των μουσικών σχολείων διευρύνουν τους μουσικούς τους ορίζοντες μέσα από την επαφή με διαφορετικές μουσικές κουλτούρες και πρακτικές μάθησης. Από την έρευνα της Διονυσίου (2007) φάνηκε πως παρόλο που οι μαθητές είναι κυρίως παιδιά πόλεων με σύγχρονα μουσικά ακούσματα, οι περισσότεροι δήλωσαν μεγάλη αγάπη και ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική λόγω της βιωματικής ενασχόλησής τους με αυτή στο σχολείο, γεγονός που καθόρισε και τη μετέπειτα σχέση τους με αυτή. Στην ίδια έρευνα φάνηκε επίσης πως ενώ αρχικά οι μουσικές ταυτότητες των νέων σχετίζονται με τις δημοφιλείς μουσικές προτιμήσεις, σταδιακά μέσω της επαφής τους με λιγότερο εμπορικά είδη, οι μαθητές διαμορφώνουν τη μουσική τους ταυτότητα και μαθαίνουν να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές. Πρόκειται δηλαδή για μία νέα μουσική ικανότητα που φαίνεται να αναπτύσσουν οι μαθητές των μουσικών σχολείων, αυτή της δια-μουσικότητας (inter-musicality), όπως ανέλυσε ο O'Flynn (2005) το μουσικό σχολείο φαίνεται να αποτελεί πρόσφορο έδαφος για ποικίλες μουσικές εμπειρίες, έναν χώρο στον οποίο οι εμπλεκόμενοι νοηματοδοτούν τη μουσική ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο μέσα στην κοινότητα.

2.3 Η παραδοσιακή μουσική στα μουσικά σχολεία: μοντέλα και τρόποι διδασκαλίας

Μία σημαντική καινοτομία που εισήγαγε ο θεσμός των μουσικών σχολείων στην επίσημη μουσική εκπαίδευση, ήταν η υποχρεωτική διδασκαλία ενός λαϊκού οργάνου (Καψοκαβάδης, 2014). Με τον όρο «παραδοσιακή μουσική» το ΑΠΣ των μουσικών σχολείων αναφέρεται στις δύο παλιότερες εκφράσεις του ελληνικού μουσικού πολιτισμού, τη δημοτική και τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική. Σύμφωνα με το ΑΠΣ η γνωριμία των μαθητών με την ελληνική παραδοσιακή μουσική τους βοηθά να γνωρίσουν τις ρίζες, τα ήθη και έθιμα «σε μία ουσιαστική πορεία πολιτισμικής και εθνικής αυτογνωσίας», ενώ προωθείται η «ανάπτυξη βιωματικής και διαθεματικής γνώσης για την ελληνική μουσική παράδοση [...] και η κατανόηση της συμπληρωματικής σχέσης του τραγουδιού με την οργανοχρησία και τον χορό» (ΙΕΠ, 2015). Ο όρος «παραδοσιακή μουσική» δεν είναι περιοριστικός, καθώς μπορεί να συμπεριλαμβάνει κάθε μουσική δημιουργία η οποία σέβεται και αναδεικνύει την ελληνική μουσική παράδοση (ρεμπέτικα, σμυρναίικα, έντεχνα, ελληνική κλασική μουσική) (Διονυσίου, 2002· Dionyssiou, 2007).

Η υιοθέτηση της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία της χώρας αναμφίβολα προώθησε τη σχέση των μαθητών με τη μουσική αυτή. Ο Καψοκαβάδης (2021) αναφέρει πως η ενασχόληση με την ελληνική μουσική έφερε τους μαθητές των μουσικών σχολείων σε επαφή με τη λαϊκή δημιουργία, ως κομμάτι της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, ενώ η Διονυσίου (2002), επισημαίνει τον ρόλο της παραδοσιακής μουσικής ως ένα σύστημα αξιών, μία τέχνη που περικλείει καλύτερα από κάθε άλλη τα κοινωνικά και μουσικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού. Ωστόσο προκειμένου η παραδοσιακή μουσική να αντικατοπτρίζει τον πλούτο και την πολυπλοκότητά της, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στις αισθητικές της ιδιότητες, στην τοπικότητα, στα καινοτόμα και δημιουργικά χαρακτηριστικά της, να αποτελέσει αφετηρία για μουσικούς πειραματισμούς. Σημαντικό είναι επίσης να μη χαθεί το εγγενές χαρακτηριστικό της προφορικότητας, γιατί σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια κινδυνεύει να πέσει θύμα συντηρητικών μεθόδων διδασκαλίας (Dionyssiou, 2007).

Ιδιαίτερο προβληματισμό αλλά και πρόκληση φαίνεται πως αποτελούσε η εισαγωγή της παραδοσιακής μουσικής στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του μουσικού σχολείου Παλλήνης, καθώς οι μαθητές όντας «παιδιά της πόλης» δεν είχαν βιωματική σχέση με την παραδοσιακή μουσική (Μαυροειδής, 1995). Ο Μαυροειδής (1995), ένας από τους εμπνευστές του θεσμού των μουσικών σχολείων, αναφέρει με ποιον τρόπο έγινε η προσέγγιση της παραδοσιακής μουσικής τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του μουσικού σχολείου Παλλήνης:

«Πρόθεσή μας δεν ήταν να προσελκύσουμε τους μαθητές στον συγκεκριμένο χώρο, αλλά να τους δώσουμε τα απαραίτητα εφόδια για να τον γνωρίσουν, στο μέτρο του δυνατού και έχοντας την εικόνα του, να τον επιλέξουν ή να τον απορρίψουν. Γιατί προσωπικά πίστευα και πιστεύω ότι μια κατ' αρχήν προϋπόθεση για κάθε μουσικό, ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του και αναπτύσσει τη δραστηριότητά του, είναι η γνώση της μουσικής του παράδοσης, ως δομικού στοιχείου της εθνικής του ιδιοπροσωπίας και ταυτότητας.

Αυτά τα πρώτα χρόνια, η δουλειά μας στηρίχθηκε σε δύο αξιώματα. Το πρώτο, ότι η μουσική είναι δικαίωμα του καθενός. Κι αυτό αποτελούσε έμμεση προτροπή προς τους μαθητές να την «αποπειραθούν», ακόμη και με τις όποιες ατέλειες. Έτσι, καταφέραμε να κάνουμε τους μαθητές να υπερβούν το δισταγμό απέναντι στη μουσική πράξη. Και να παίξουν μουσική, στην αρχή δειλά, ύστερα πιο βέβαια· αρχικά μαζί με τους δασκάλους,

σταδιακά μόνοι τους. Όσπου έγινε η μουσική μέρος και βίωμα της καθημερινής προσωπικής τους ζωής. Που αναδυόταν μέσα στις τάξεις, στις αυλές, στα διαλείμματα, στις εκδρομές και τις παρέες τους, στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Το άλλο αξίωμα, ότι η μουσική δεν είναι αυτοσκοπός. Παίζουμε μουσική όχι γιατί πρέπει αλλά γιατί αυτό μας δίδει χαρά, μας κάνει καλό, μας κάνει καλύτερους ανθρώπους. Αν παίζοντας μουσική δεν περνάμε καλά, τότε καλά θα κάνουμε να ασχοληθούμε με κάτι άλλο. Έτσι, οι μαθητές άρχισαν να αναζητούν την ευχαρίστηση μέσα από τη σχέση τους με τη μουσική» (Μαυροειδής, 1995, σ. 37-38).

Η ευχαρίστηση των μαθητών μέσα από τη σχέση τους με τη μουσική μπορεί να προκύψει όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες από τους εκπαιδευτικούς ώστε οι μαθητές «να χαίρονται κάθε στιγμή αυτή καθαυτή, κάθε επιτυχία να γεννά το δικό της ενθουσιασμό και τη δικιά της αυτοπεποίθηση» (Σμωλ, 1983, σ. 305). Σε αυτήν την κατεύθυνση, η μουσική εκτέλεση, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015), θα πρέπει να αποτελεί εσωτερικό κίνητρο και να διδάσκεται στα πλαίσια της ανακάλυψης ακόμα πιο ευχάριστων εμπειριών στη μουσική, όσο για τις τεχνικές ικανότητες, ο Σμωλ (1983, σ. 305) σημειώνει ότι «αυτές θα αναπτυχθούν από μόνες τους, στο βαθμό που χρειάζονται».

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Διονυσίου (2002) για τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία, φάνηκε ότι υπήρχαν τρεις τάσεις στη διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων: όσοι προέρχονταν από σπουδές στην κλασική μουσική και επομένως στηρίζονταν σε εργαλεία της (σημειογραφία, παρτιτούρα, πιστή αναπαραγωγή, κλπ.), όσοι προέρχονταν από σπουδές στη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική οι οποίοι αντίστοιχα χρησιμοποιούσαν τα ανάλογα εργαλεία (παρασημαντική, παρτιτούρα, πιστή αναπαραγωγή, σύνδεση με τους ήχους, κλπ.) και όσοι είχαν εισαχθεί στη μελέτη της παραδοσιακής μουσικής μέσω της άτυπης μάθησης και κάνουν χρήση των αντίστοιχων εργαλείων (έλλειψη παρτιτούρας, εκμάθηση με το αυτί, έντονα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, χρήση ηχογράφησης, κλπ.) (Διονυσίου, 2002).

Επομένως, στην περίοδο που πραγματοποιήθηκε η παραπάνω έρευνα, αναδύθηκε μεταξύ άλλων ένα μοντέλο διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής ως προφορική λαϊκή παράδοση, το οποίο στηρίζεται κυρίως στην ακουστική-προφορική διδασκαλία, στη συχνή χρήση μουσικής ακρόασης, στην ηχογράφηση μαθημάτων. Επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που το ακολουθούν παίζουν ή τραγουδούν συχνότερα στο μάθημα, και δίνουν μικρή σημασία στην

παρτιτούρα. Οι ίδιοι φαίνεται να μην αποκλίνουν ιδιαίτερα από τον άτυπο τρόπο που διδάχτηκαν τα παραδοσιακά όργανα από λαϊκούς οργανοπαίκτες, ακολουθώντας ένα μοντέλο διδασκαλίας που προσομοιάζει στον τρόπο αυτό, και «είτε δεν έχουν σπουδάσει άλλα είδη μουσικής, ή αν έχουν σπουδάσει δεν έχει αλλοιωθεί μέσα τους ο τρόπος προσέγγισης της δημοτικής μουσικής» (Διονυσίου, 2002, σ. 159–160). Με την ακουστική μέθοδο διδασκαλίας οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε καλύτερη κατανόηση της παράδοσης και της μουσικής θεωρίας, ενώ θεωρούν τις μεθόδους που βασίζονται στην ακουστική μέθοδο πιο αποτελεσματικές, ωστόσο είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να κάνουν αυτή τη μέθοδο αποτελεσματική, καθώς «πρέπει να οδηγήσουν τα παιδιά στη μουσική τους εμπειρία χρησιμοποιώντας μόνο τη μουσική» (Dionyssiou, 2000, p. 156).

Από την ίδια έρευνα φάνηκε επίσης πως η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση στις ακουστικές-προφορικές μεθόδους εκμάθησης, καθώς ένιωσαν ότι έτσι έρχονται πιο κοντά στη μουσική ως σύστημα κοινωνικών και μουσικών αξιών, νιώθουν να κερδίζουν εφόδια για να βελτιώσουν τις μουσικές τους δεξιότητες και έρχονται πιο κοντά στους δασκάλους τους, που είναι οι συνδετικοί κρίκοι μεταξύ σχολείου και κοινότητας (Dionyssiou, 2007). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι πρώτοι καθηγητές παραδοσιακών οργάνων στα μουσικά σχολεία ήταν κυρίως επαγγελματίες μουσικοί οι οποίοι δεν είχαν λάβει κάποια επίσημη εκπαίδευση στη μουσική και στους οποίους δόθηκε ο τίτλος «εμπειροτέχνης» (Βερβέρης, 2021). Καθώς, με το πέρασμα των χρόνων ο αριθμός των μουσικών σχολείων αυξανόταν διαρκώς, δημιουργήθηκε η «ανάγκη» για «επίσημα καταρτισμένους» καθηγητές παραδοσιακών οργάνων, όπως αναφέρει ο Βερβέρης (2021), γεγονός που ενδεχομένως οδήγησε στη δημιουργία μουσικών τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι αποκτούσαν ειδικευση στα παραδοσιακά όργανα. Ωστόσο και πάλι στα τμήματα αυτά οι καθηγητές των παραδοσιακών οργάνων έχουν διδαχθεί τα όργανα που διδάσκουν δίπλα σε λαϊκούς οργανοπαίκτες. Έτσι φαίνεται πως η εισαγωγή των παραδοσιακών οργάνων στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί μία καινοτομία η οποία ωστόσο δεν μπορεί - και θα ήταν μάταιο - να αποκοπεί από τις ρίζες της, που πάντα θα πηγάζουν από τη βιωματική μάθηση αυτών των μουσικών παραδόσεων.

2.4 Η άτυπη μάθηση στη διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων: μια πράξη «φυσιολογική»

Στις παραδοσιακές κοινωνίες η μουσική στις διάφορες εκφάνσεις της (χορός, τραγούδι, διδασκαλία μουσικών οργάνων) αποτελεί αναπόσπαστο πολιτισμικό στοιχείο, βαθιά ενσωματωμένο στην κουλτούρα των ανθρώπων (Campbell, 1989). Η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων της παραδοσιακής μουσικής στις κοινωνίες αυτές προκύπτει με άτυπες διαδικασίες, μέσω πολλαπλών ακροάσεων, καθώς επίσης και μέσω παρατήρησης και μίμησης των μουσικών πρακτικών κάθε τύπου (Campbell, 1989· Green, 2014). Οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης που συναντώνται στις παραδοσιακές κοινωνίες και οι πιθανές προεκτάσεις τους στην τυπική μουσική εκπαίδευση, αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Μελετώντας τη μουσική κουλτούρα των ιθαγενών της Αμερικής και τους τρόπους μετάδοσης του πολιτισμού τους, η Campbell (1989) ανέδειξε κάποια χαρακτηριστικά άτυπων μορφών μάθησης, των οποίων η εφαρμογή θεώρησε ότι θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε κάθε επίπεδο επίσημης διδασκαλίας (προφορική/ακουστική μάθηση, ενθάρρυνση για αυτοσχεδιασμό). Οι μουσικές δεξιότητες μεταδίδονται προφορικά, και το ρεπερτόριο αποτελεί μέρος της κοινωνικής ανάπτυξης, όσο και η εκμάθηση του βαδίσματος ή της ομιλίας. «Καθώς το παιδί ωριμάζει, συγκεντρώνει ένα ρεπερτόριο τραγουδιών και την ικανότητα να τα ερμηνεύει, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμμετοχή του στην κοινότητα» (Campbell, 1989, p. 24). Εστιάζοντας στην κατά βάση ακουστική φύση της μουσικής, η Campbell (1989) παρατηρεί ότι ενώ η ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των μουσικών στους εγγράμματους πολιτισμούς, πρέπει να αναγνωριστεί ότι η μαθησιακή διαδικασία στα σχολεία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων. «Ο μουσικός εγγραμματισμός είναι ένας αξιοθαύμαστος στόχος, αλλά μόνο όταν συνδυάζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων ακρόασης από τους μαθητές» (Campbell, 1989, p. 29).

Αντίστοιχα με τις πρακτικές μουσικής μάθησης που εντοπίζονται σε διάφορους μουσικούς πολιτισμούς, στην κοινότητα των μουσικών σχολείων φαίνεται πως δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας προκειμένου οι μαθητές να κατακτούν το ρεπερτόριό τους -εντός του σχολικού ωραρίου- «διά της ακοής, διά της υποχρεωτικής συμμετοχής και της προσωπικής πρωτοβουλίας», αποκτώντας πρόσβαση στη γνώση «συμβιώνοντας» μόνο με

ανθρώπους που σχετίζονται με τη μουσική (Καψοκαβάδης, 2021, σ. 173). Αυτό το προσδιόρισε ως μία «πράξη φυσιολογική» στην έρευνά του για τα μουσικά σχολεία (Καψοκαβάδης, 2021). Εδώ βέβαια θα σχολιάσουμε πως στις παραδοσιακές κοινωνίες δεν τίθεται ζήτημα «υποχρεωτικότητας» της συμμετοχής σε μία μουσική κοινότητα, ωστόσο στην κοινότητα των μουσικών σχολείων, η υποχρεωτική -βάσει προγράμματος σπουδών- συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για έναν κοινό σκοπό (όπως οι συναυλίες των μουσικών συνόλων), φαίνεται πως καλλιεργεί την αίσθηση της κοινότητας μέσω της συμμετοχής σε μία ομάδα, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική διάσταση της μουσικής.

Χαρακτηριστική για τις άτυπες μορφές μάθησης (μέσω παρατήρησης, ακρόασης, μίμησης) της παραδοσιακής μουσικής είναι η φράση του Ανωγειανάκη (1991, σ. 29), «μάθε να κλέβεις», η οποία σε έναν βαθμό αποτυπώνει και τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή στην παραδοσιακή μουσική. Μία μορφή που υποθέτουμε ότι ζητά (;) -λόγω της προστακτικής-εγρήγορση από την πλευρά του μαθητή, όπως επίσης και την αίσθηση ότι η βαρύτητα της μάθησης γέρνει προς εκείνον: «μάθε» και όχι «θα σου μάθω» να κλέβεις.

«Ο δάσκαλος δεν έχει να πει τίποτε. Δε μιλάει. Παίζει. Κι ο μαθητής ακούει και προσπαθεί να τον μιμηθεί ή, όπως λένε, να τον «κλέψει» (= να πάρει, να μάθει). «Μάθε να κλέβεις», ακούει συχνά ο μαθητής από το δάσκαλο. Και πραγματικά, σ' αυτή του την ικανότητα - αν και ως το βαθμό που την έχει - χρωστάει ο μαθητής ό,τι παίρνει, ό,τι κερδίζει από το δάσκαλο». (Ανωγειανάκης, 1991, σ. 29).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως «οι περισσότεροι μουσικοί συνήθως αρνούνταν να διδάξουν φοβούμενοι ότι μελλοντικά οι μαθητές θα τους «έπαιρναν τη δουλειά» έχοντας προηγουμένως κλέψει την τέχνη τους» (Μαζαράκη, 1984 όπ. αναφ. στο Βερβέρης, 2021). Στην παρούσα εργασία, δεν θα εστιάσουμε σε αυτή την ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, ωστόσο θεωρούμε σημαντικό να αναφερθεί πώς ο δάσκαλος αντιμετώπιζε τους μαθητές του σε αυτή τη μουσική κουλτούρα: «ο δάσκαλος κρατούσε ζηλότυπα τα «μυστικά» της τέχνης του για τον εαυτό του -συνήθεια γνωστή από παλιά σε πολλά επαγγέλματα. Δεν αφηνόταν, δεν έπαιζε ελεύθερα. Ήταν φυσικό να βλέπει με κάποια ανησυχία τους νέους, άπραγους ακόμα σήμερα μαθητές, αυριανούς ανταγωνιστές στη δουλειά του» (Ανωγειανάκης, 1991, σ. 29). Με τη φράση «μάθε να κλέβεις» τονίζεται η σημασία της αντιληπτικής ικανότητας του μαθητή στη

διαδικασία της μάθησης, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί ακόμη κι αν δεν είναι ανεπτυγμένη (Βερβέρης, 2021). Το «κλέψιμο» έχει να κάνει ουσιαστικά με την παρατήρηση και μίμηση του δασκάλου από την πλευρά του μαθητή. Είναι σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2004), «η θεμιτή αντιγραφή, το ξεσήκωμα ενός σκοπού ή ενός τρόπου παιξίματος, με σκοπό να διδαχθεί ο μαθητευόμενος οργανοπαίχτης. «Έκλεψα από τον τάδε» σημαίνει «έμαθα, άκουσα πώς και τι παίζει εκείνος, και το ξεσήκωσα». Αυτός ο τρόπος μετάδοσης της μουσικής -μέσω της προφορικότητας- σύμφωνα με την Campbell (1989), δεν συνεπάγεται απαραίτητα την πιστή αντιγραφή μιας μουσικής πληροφορίας, καθώς η απουσία σημειογραφίας φαίνεται να «απελευθερώνει» τον ερμηνευτή από μία «αυστηρή» απόδοση, ενώ παράλληλα του επιτρέπει μεγαλύτερη δημιουργική έκφραση. Στην εκπαίδευση στρατηγικές μάθησης που δίνουν έμφαση στα ακουστικά μέσα παρά στην παρτιτούρα, καλλιεργούν δεξιότητες όπως η ακουστική αντίληψη, η μουσικότητα και ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός (Campbell, 1989).

Ο Σταύρου (2004) υποστηρίζει πως η προσέγγιση της παραδοσιακής μουσικής με στερεότυπες διδακτικές μεθόδους δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, καθώς είναι στενά δεμένη με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε. Ωστόσο επισημαίνει πως η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής είναι χρήσιμο να προσεγγίζεται βιωματικά, μέσα από προφορικές διαδικασίες «κάτι που θα έχει ως σύμμαχο την έμφυτη ικανότητα των παιδιών για παρατήρηση και «μίμηση προτύπου» (Σταύρου, 2004, σ. 33). Σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου ο οποίος θα πρέπει «να ασκεί γοητεία στον νέο και να λειτουργεί ως καταλύτης» προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική (Ράπτης, 2009, σ. 49).

Όπως προαναφέραμε, οι μαθητές που διδάσκονται παραδοσιακή μουσική στα μουσικά σχολεία, είναι κυρίως «παιδιά πόλεων» με ελάχιστα έως καθόλου μουσικά ακούσματα. Έτσι, καθώς έρχονται σε επαφή με την παραδοσιακή μουσική εντός της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η μάθησή τους προσομοιάζει σε αυτό που η Green (2008) ονομάζει προσπολιτισμό (enculturation) ή εμβάπτιση (immersion). Ο προσπολιτισμός σύμφωνα με την Green (2008), αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα στη μουσική και τις μουσικές πρακτικές του περιβάλλοντος κάποιου, και είναι κοινός σε όλες τις πτυχές της μουσικής εκμάθησης, είτε αυτές είναι τυπικές είτε είναι άτυπες. Όπως αναφέρει η Green (2008), οι περισσότερες λαϊκές και παραδοσιακές μουσικές του κόσμου μαθαίνονται μέσω της εμβάπτισης στην ακρόαση την παρατήρηση και τη μίμηση. Σύμφωνα με τον Βερβέρη (2021), η διδασκαλία της παραδοσιακής

μουσικής στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί μία επιπολιτιστική διαδικασία: «ως όρος, ο επιπολιτισμός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει στοιχεία ενός πολιτισμού διαφορετικού από τον δικό του» (Βερβέρης, 2021, σ. 34).

Οι Ρήτου & Ακογιούνογλου (2019) στην έρευνα που πραγματοποίησαν για τη βιωμένη εμπειρία μαθητών μουσικού σχολείου στο μάθημα μουσικού οργάνου, παρατήρησαν ότι παρόλο που οι μαθητές διδάσκονται τρία διαφορετικά μουσικά όργανα, που σίγουρα αποτελεί πρόκληση για αυτούς, ωστόσο τείνουν να επικεντρώνονται στο μουσικό όργανο της επιλογής τους (Ρήτου & Ακογιούνογλου, 2019). Η έρευνα της Dionyssiou (2000) στα μουσικά σχολεία έδειξε πως ακόμη και όσοι μαθητές προτιμούν την κλασική από την παραδοσιακή μουσική, δήλωσαν ότι η παραδοσιακή μουσική τους βοηθά να διευρύνουν τις μουσικές τους εμπειρίες, ενώ καθώς εξοικειώνονται με αυτό το μουσικό είδος, συμπεριλαμβάνεται στις μουσικές τους προτιμήσεις. Στην περίπτωση της επιλογής παραδοσιακού οργάνου, οι μαθητές συνήθως επιλέγουν κάποιο συγκεκριμένο όργανο είτε γιατί έχουν ακούσματα από την οικογένειά τους και από τη συμμετοχή τους σε χορευτικούς συλλόγους, είτε γιατί τους άρεσε το ηχόχρωμα του οργάνου, χωρίς να έχουν κάποια προηγούμενη εμπειρία με παραδοσιακά ακούσματα. Η έρευνα της Dionyssiou (2000) έδειξε πως οι μαθητές ασχολούνται με την παραδοσιακή μουσική επειδή την αγαπούν, και όχι επειδή αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών, ούτε επειδή θέλουν να διατηρήσουν την παραδοσιακή μουσική, τα τραγούδια, τους χορούς και τη λαογραφία. «Μπορεί και όλα αυτά να λειτουργούν, αλλά το κύριο μέλημα είναι η αγάπη για τη μουσική» (Dionyssiou, 2000, p. 258).

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει ΑΠΣ για τη διδασκαλία οργάνων λαϊκής/παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία, ενδεικτικά αναφέρουμε απόσπασμα του ΑΠΣ για τον ταμπουρά ως υποχρεωτικό όργανο αναφοράς⁵: «το μάθημα εισάγει τον μαθητή που κατά κανόνα και με ελάχιστες εξαιρέσεις είναι παντελώς αμήνητος στην παραδοσιακή μουσική, σε ένα καινούριο «σύμπαν» από όργανα, ήχους, μουσικά διαστήματα, ρυθμούς [...] Ουσιαστικά μαθητής και καθηγητής καλούνται να μάθουν και να διδάξουν μέσα σε ένα πλαίσιο γραπτού πολιτισμού

⁵ Ο ταμπουράς επιλέχθηκε ως όργανο αναφοράς για την κατανόηση του τροπικού συστήματος της βυζαντινής μουσικής, αλλά και ως συνοδευτικό όργανο της φωνής, ή γενικώς των ελληνικών τραγουδιών (Καψοκαβάδης, 2021). Το πρώτο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία του ταμπουρά γράφτηκε από τον Γιάννη Αρβανίτη καθηγητή του Μουσικού Σχολείου Παλλήνης το 1997 και το 2016 εμπλουτίστηκε σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» του ΙΕΠ, αποτελώντας συνέχεια της πρώτης μεθόδου και των μετέπειτα παραρτημάτων αυτής (Μέθοδος ταμπουρά Π.Μ.Γ.Λ.Π).

http://lyk-mous-pallin.att.sch.gr/00/tambouras/methodos_tamboura_epipedo_E.pdf

(όπως είναι το σχολείο) ένα βασικό πυλώνα και καρπό του προφορικού πολιτισμού που είναι η παραδοσιακή μουσική» (ΙΕΠ, 2015, σ. 258). Έτσι, καθώς δεν έχει οριστεί διδακτέα ύλη για τα παραδοσιακά όργανα, οι καθηγητές επιλέγουν οι ίδιοι το ρεπερτόριο που θα διδάξουν στους μαθητές τους, και όσον αφορά στον τρόπο μετάδοσης της μουσικής γνώσης, η προφορική παράδοση ως μέθοδος εκμάθησης των παραδοσιακών οργάνων αναγνωρίζεται από το ΙΕΠ ως κάτι που συμβαίνει «κατά κανόνα» με τον μαθητή να «αντιγράφει» τον δάσκαλο σε μικρές εύληπτες φράσεις» (ΙΕΠ, 2015, σ. 652).

Το επόμενο κεφάλαιο, το τελευταίο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, προσανατολίζεται στο τρίπτυχο τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο που βασίζεται η παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 3ο

3. Η διδακτική προσέγγιση

Με βάση τα προηγούμενα η εκπαιδευτικός οργάνωσε μία διδακτική προσέγγιση για το όργανο που διδάσκει (σαντούρι) που βασίζεται στην άτυπη μάθηση. Η διδακτική προσέγγιση αξιοποιεί στρατηγικές διδασκαλίας άτυπης μάθησης της μουσικής και αναλύεται παρακάτω.

3.1 Διδακτική και στρατηγικές διδασκαλίας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για μάθηση μετατοπίζεται από την απλή απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων σε πιο σύνθετους στόχους που συνάδουν και με τις επιδιώξεις της άτυπης μάθησης. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει απλώς τη γνώση, αλλά καλλιεργεί τη μάθηση έτσι ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις προκειμένου να κατανοήσουν αυτό που ερευνούν (Ξωχέλλης, 2020). Με άλλα λόγια στη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τις διδακτικές μεθόδους, στο πώς και τι θα μάθουν οι μαθητές. Δόθηκε δηλαδή έμφαση σε μία πιο «μαθητοκεντρική» εκπαίδευση, με την προσοχή των εκπαιδευτικών να στρέφεται περισσότερο στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές «αντιλαμβάνονται, βιώνουν και εκφράζουν μέσα από μουσικές δραστηριότητες διάφορα μουσικά φαινόμενα» (Folkestad, 2006, p. 136). Στη διδακτική της μουσικής οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν υπακούουν σε αυστηρούς κανόνες, καθώς ο εκπαιδευτικός της μουσικής μπορεί

να διαμορφώνει το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή (Διονυσίου, 2013).

Η Διδακτική σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (1998) είναι «ένας τομέας των επιστημών της αγωγής που διαμεσολαβεί ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την παιδαγωγική πράξη» (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 22, όπ. αναφ. στο Διονυσίου, 2013, σ. 268). Η Διδακτική επιστήμη ερευνά: «την οργάνωση και μεθοδολογία της διδασκαλίας, τις μορφές της μάθησης και τη χρήση τους στην επίλυση προβλημάτων και στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητών» (Διονυσίου, 2013, σ. 269). Με τον όρο στρατηγική διδασκαλίας ή διδακτικό μοντέλο, αναφερόμαστε στις διδακτικές μεθόδους που επιφέρουν τη μάθηση, τα «τι» και «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το «πώς» αφορά στη στρατηγική της διδακτικής πράξης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τη διδακτέα ύλη. Οι διδακτικές μέθοδοι αφορούν στο περιεχόμενο, τα μέσα, την προσέγγιση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές ή το διδακτικό αντικείμενο (Διονυσίου, 2013· Κοκκίδου, 2015). Οι δραστηριότητες περιγράφουν τι πρόκειται να κάνουν οι μαθητές, ενώ οι στρατηγικές αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η μουσική μάθηση και «απαιτούν μια πλούσια περιγραφή των σκοπών και των μέσων, για παράδειγμα, τη χρήση ερωτήσεων και απαντήσεων για την πρόκληση υποκειμενικών απαντήσεων από τους μαθητές έτσι ώστε να μπορούμε να εισάγουμε και να αναπτύξουμε το μουσικό λεξιλόγιο» (Philpott, 2001, σ. 70).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, έγινε προσπάθεια από την ε/ε να ακολουθήσει στρατηγικές διδασκαλίας άτυπης μάθησης της μουσικής (μάθηση με το αυτί, παρατήρηση και μίμηση του δασκάλου μέσα από προφορική διδασκαλία), καταγράφοντας την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης μεθόδου (αυτονομία μαθητών, βελτίωση της ακουστικής αντίληψης, βελτίωση της ερμηνείας τους, συνεργασία μαθητών κλπ). Επιδίωξε να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου οι μαθήτριες να παίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από εκπαιδευτικές στρατηγικές ενθάρρυνε τις μαθήτριες να συνδιαμορφώνουν το μάθημα με την ε/ε και τις συμμαθήτριάς τους. Στην προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να μπορούν οι μαθήτριες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (ακουστική αντίληψη, φωνητικές δεξιότητες, παίξιμο). Καθώς η ε/ε έδινε βάση στο ρυθμικό κομμάτι μέσω των σωματικών κρουστών, οι μαθήτριες «αφέθηκαν» ελεύθερες στο να ανακαλύψουν το μελωδικό σκέλος, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερες οδηγίες.

Στη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής, «προτείνεται η βιωματική προσέγγιση της γνώσης (πρώτα η πράξη και μετά η θεωρία), η οποία θεωρείται πιο ελκυστική στους μαθητές και προάγει την εποικοδομητική συζήτηση, την επιχειρηματολογία και τον αναστοχασμό» (ΠΣ Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία, 2015, σ. 271). Ωστόσο δεν υπάρχει μέθοδος για τη διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων, εκτός του ταμπουρά, με αποτέλεσμα οι καθηγητές να επιλέγουν οι ίδιοι το ρεπερτόριο και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν στη διδασκαλία τους. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προτείνει μία οικεία - σύμφωνα με τη γράφουσα - μέθοδο εκμάθησης παραδοσιακού οργάνου, η οποία ξεκινά από το σώμα ως όργανο κι επεκτείνεται στο μουσικό όργανο που μελετάται στην παρούσα έρευνα (σαντούρι). Το ΠΣ προτείνει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά χωρίς να δίνει επαρκή παραδείγματα ή στρατηγικές διδασκαλίας. Μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα για τα κρουστά όργανα γίνεται αναφορά στη χρήση των σωματικών κρουστών. Με τον προτεινόμενο τρόπο αυτό, οι μαθητές εξοικειώνονται καλύτερα με το σώμα τους, την προσεκτική ακρόαση ώστε να μάθουν το κομμάτι σε μία μαθητοκεντρική διδασκαλία που θα δημιουργεί κίνητρα για περαιτέρω μάθηση.

3.2 Τραγούδι, σώμα και όργανο στη μουσική εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο έχουν ήδη μουσικές εμπειρίες και γνώσεις, τις οποίες έχουν αποκτήσει από διάφορες μουσικές δραστηριότητες εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Folkestad, 2006). Αυτό σημαίνει ότι «ένας δάσκαλος μουσικής δεν συναντά ποτέ μουσικά αδαείς, απαίδευτους ή αμόρφωτους μαθητές» (Folkestad, 1998 στο Folkestad, 2006, σ. 136). Ιδιαίτερα στο μουσικό σχολείο που οι μαθητές έρχονται με θετική διάθεση προς τη μουσική ενασχόληση, έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαμορφωμένες μουσικές προτιμήσεις, ταυτότητες, απόψεις, κλίσεις. Άλλωστε, σκοπός της μουσικής στο σχολείο δεν είναι η δημιουργία επαγγελματιών μουσικών, αλλά η παρακίνηση των μαθητών να επιδιώκουν να ακούν και να παίζουν μουσική τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός του σχολικού ωραρίου (Elliot, 2007).

Σύμφωνα με τον Σμολ (2010), η μεγάλη πρόκληση για τους μουσικοπαιδαγωγούς σήμερα, είναι «πώς να προσφέρουν αυτό το κοινωνικό πλαίσιο για άτυπη αλλά και θεσμοθετημένη μουσική αλληλεπίδραση, η οποία να οδηγεί στην αληθινή ανάπτυξη και μουσικοποίηση [musicalizing] της κοινωνίας στο σύνολό της» (Σμολ, 2010, σ. 314). Έτσι, εάν ο πρωταρχικός

στόχος της μουσικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, τότε η άτυπη μάθηση φαίνεται να αποτελεί τον ιδανικό τρόπο μάθησης, καθώς οι μαθητές μέσω αυτής καλούνται συνεχώς να λαμβάνουν αποφάσεις, κάτι που τους βοηθά σε μια συνολική στάση ζωής (Jenkins, 2011). Εντοπίζοντας τη δημιουργική πράξη στο κέντρο κάθε δημιουργικής δραστηριότητας, ο Σμωλ (1983) προτείνει η δημιουργική δραστηριότητα να βρίσκεται στο κέντρο της μουσικής εκπαίδευσης. Από εκεί ξεκινούν όλες οι άλλες δραστηριότητες «τροφοδοτούμενες από τη δημιουργία και τροφοδοτώντας την με τη σειρά τους: η συνθετική ικανότητα, η γνώση της σημειογραφίας (όταν και εάν χρειάζεται), η ακρόαση, η εκτέλεση, η μελέτη των έργων άλλων μουσικών, διαφόρων περιόδων, στυλ και πολιτισμών» (Σμωλ, 1983, σ. 305).

Η μουσική στο σχολείο είναι χρήσιμο να διδάσκεται με βιωματικό, δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο, έτσι ώστε να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των μαθητών, και η δημιουργία προσωπικών σχέσεων με τη μουσική (Διονυσίου, 2013). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών είναι πάντα ζητούμενο, και προσεγγίσεις μουσικοκινητικής αγωγής που είχαν κάνει την εμφάνισή τους ήδη από τον προηγούμενο αιώνα (Dalcroze, Kodály, Orff-Schulwerk) θεωρούνται ακόμα πρωτοποριακές.

«Διεκδικούμε ακόμα τη σύνδεση της μουσικής και της κίνησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, την αντιμετώπιση του ανθρώπου ως όλον, την άμεση σχέση με την τέχνη και το δικαίωμα της μουσικής και της κινητικής έκφρασης, ανεξάρτητα από το επίπεδο των δεξιοτήτων και των γνώσεων. Η άτυπη μάθηση, η μουσική ως μητρική γλώσσα, η κατανόηση ότι η μουσική γνώση δεν προαπαιτεί ούτε ταυτίζεται με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης της δυτικής μουσικής σημειογραφίας αποτελούν ακόμα και σήμερα αντικείμενα διεκδικήσεων» (Αγαλιανού, 2021, σ. 54).

Όπως το τραγούδι είναι μία απόλυτα φυσική μορφή έκφρασης που συνδυάζει λόγο, ρυθμό και μελωδία, η ίδια αρχή είναι καλό να διέπει όλη τη μουσική εκπαίδευση. Παραδοσιακές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης ξεκινούν με το σώμα του παιδιού, με τη φωνή να αποτελεί το όχημα που οδηγεί στην απόκτηση μουσικών εμπειριών (Dolloff, 2005), ενώ στις παραδοσιακές κοινότητες τα παιδιά οδηγούνται μέσα από τα παιχνιδοτραγούδα στον χώρο της μουσικής. Τα παιχνιδοτραγούδα ανέκαθεν λειτουργούσαν ως μια φυσική και άτυπη

μουσικοκινητική αγωγή, που σέβεται τα αναπτυξιακά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας και κάθε παιδιού. Αρκετές έρευνες συστήνουν τρόπους για την αξιοποίηση παιχνιδοτραγουδιών στη σχολική τάξη (Αγαλιανού, 2021). Η Διονυσίου (2015) επισημαίνει τη σημασία του τραγουδιού στην εκπαίδευση, ως μια θετική εμπειρία για τους μαθητές, καθώς αναπτύσσονται συναισθηματικά, κοινωνικά, κινητικά και σωματικά. Τα παιδιά όλων των ηλικιών ανταποκρίνονται θετικά στο τραγούδι, μαθαίνουν να ψυχαγωγούνται, να τραγουδούν με διάφορους τρόπους, να αλλάζουν στίχους και μουσική, να δημιουργούν δικά τους τραγούδια (Διονυσίου, 2015). Το τραγούδι αποτελεί την πιο δημοφιλή ψυχοκινητική δράση εκτέλεσης μουσικής (Κοκκίδου, 2015), στην οποία συμμετέχει άμεσα ολόκληρο το σώμα, με τον ήχο να βγαίνει μέσα από αυτό και να επιστρέφει ξανά σε αυτό, «θέτοντάς το έτσι σε μια άμεση επικοινωνία με το περιβάλλον και τους άλλους» (Ράπτης, 2019, σ. 40). Γενικότερα η χρήση της φωνής προτείνεται ακόμη και σε διαδικασίες που δεν συνηθίζεται συχνά, όπως στη διδασκαλία μουσικών οργάνων, όπου ο μαθητής μπορεί να τραγουδά τη μουσική που πρόκειται να παίζει στη συνέχεια με το όργανο (Ράπτης, 2019).

Τα τελευταία χρόνια λόγος γίνεται για τον ρόλο του σώματος στη μουσική διδασκαλία και μάθηση (Juntunen & Hyvönen, 2004· Dolloff, 2005· Ράπτης, 2019· Αγαλιανού, 2021· Bremmer & Nijs 2024). Συχνά η διδασκαλία της μουσικής καθώς και άλλων τεχνών έχει αντιμετωπιστεί ως ζήτημα γνωστικής κατανόησης, όπου η μουσική διδασκαλία προκύπτει μέσα από γραπτούς κανόνες μουσικής, απουσίας ήχου, αντί για μία βιωμένη εμπειρία (Westerlund & Juntunen, 2005· Juntunen, 2017). Άλλες φορές η μουσική μάθηση στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτεχνίας. Ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις προς πιο ενσώματες προσεγγίσεις μάθησης μέσα από μία ολιστική προοπτική (Juntunen, 2017).

Η μουσική παράγεται από τη σωματική κίνηση. Το παίξιμο, το τραγούδι, αποτελούν σωματικές δραστηριότητες στις οποίες «ο συντονισμός, η ρυθμική ακρίβεια, η άρθρωση, η έκφραση, ο ήχος εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σώμα, ή περισσότερο από την αρμονία ή τη λειτουργικότητα του σώματος και του νου» (Juntunen, 2017, σ. 118). Η εφαρμογή της κίνησης του σώματος στη μουσική διδασκαλία αναπτύσσει τη σωματική γνώση της μουσικής, με τους σύγχρονους μουσικοπαιδαγωγούς να υποστηρίζουν πως η μουσικότητα αναπτύσσεται μέσω της δράσης (Juntunen & Hyvönen, 2004· Westerlund & Juntunen, 2005· Αγαλιανού, 2021· Ράπτης, 2019). Έτσι, η γνώση δεν μπορεί να αποσπαστεί από τη βιωμένη εμπειρία, αλλά περισσότερο βασίζεται σε αυτήν (Juntunen, 2017). Όταν στη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία

ακολουθούμε προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν το σώμα, η σκέψη γίνεται πράξη οδηγώντας σε καλύτερες εμπειρίες (Westerlund & Juntunen, 2005). Οι Westerlund & Juntunen (2005) μελετώντας τη σημασία του σώματος στη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία υποστηρίζουν ότι το σώμα παίζει ενεργό ρόλο στη μουσική εμπειρία και μάθηση καθώς σώμα και νους αποτελούν ένα ενιαίο λειτουργικό σύνολο. Έτσι, αποδεικνύεται ότι «η αντίληψη και κατανόηση της μουσικής σε όλο της το φάσμα «περνά» από το ανθρώπινο σώμα, το οποίο συμμετέχει αδιαμφισβήτητα και ενδυναμώνει κάθε μουσική εμπειρία» (Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2019, σ. 65).

Η σχέση μουσικής/ήχου και κίνησης ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα για να συνοδεύσουν το τραγούδι, χτυπώντας τα χέρια, τα πόδια ή και άλλα μέρη του σώματος, γεγονός που δείχνει ότι η μουσική χρήση του σώματος είναι από αρκετά νωρίς κάτι φυσικό που εκδηλώνεται αυθόρμητα, χωρίς προετοιμασία (Αγαλιανού, 2021). Μέσω της σωματικής εμπειρίας αναπτύσσονται μουσικές ικανότητες και δεξιότητες, απαραίτητες για τη μουσική έκφραση (Juntunen & Hyvönen, 2004). Ο Jaques-Dalcroze ήταν ο πρώτος μουσικοπαιδαγωγός που ενσωμάτωσε τα σωματικά κρουστά στη μέθοδό του, με στόχο την εσωτερική αντίληψη του ήχου, του ρυθμού και της φόρμας, υποστηρίζοντας ότι η μουσική συνείδηση είναι το αποτέλεσμα της σωματικής εμπειρίας (Jaques-Dalcroze, 1921/1980: 39, όπ. αναφ στο Juntunen & Hyvönen, 2004, σ. 204). Η μουσική συνείδηση μπορεί να αποκτηθεί μέσα από επαναλαμβανόμενες ασκήσεις, ακουστικές, φωνητικές και ασκήσεις που περιλαμβάνουν κίνηση ολόκληρου του σώματος (Juntunen & Hyvönen, 2004). Μέσω της ρυθμικής, σύμφωνα με τον Jaques-Dalcroze, είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν το μυαλό, το σώμα, το συναίσθημα, η μουσική και όλες οι μορφές τεχνών σε μια συνειδητή ανθρώπινη εμπειρία (Westerlund & Juntunen, 2005), ενώ είναι το πιο ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των αισθήσεων, των μυών (σώμα) και του νου (Jaques-Dalcroze 1921/1980, σ. 54 όπ. αναφ. στο Westerlund & Juntunen, 2005, σ. 118). Οι δραστηριότητες της μεθόδου Dalcroze συντελούν στη διευκόλυνση και ενίσχυση της μουσικής αντίληψης, στην ακρόαση, την κατανόηση και την έκφραση, και στην ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων ενώ ενισχύουν την αίσθηση του εαυτού (Juntunen & Hyvönen, 2004· Juntunen, 2017).

Στη δυτικοευρωπαϊκή παράδοση η διδασκαλία μουσικών οργάνων συνήθως εστιάζει με διαφορετικό τρόπο στο σώμα, όπου η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής

(Bremmer & Nijs, 2024· Dolloff, 2005), χωρίς να αξιοποιεί τις κινητικές δεξιότητες που έχουν τα παιδιά από την παιδική ηλικία. Η μουσική εκπαίδευση δεν αξιοποιεί αυτή τη φυσική σύνδεση (Dolloff, 2005), έτσι χάνεται η δυνατότητα οι μαθητές να εκλάβουν τη μουσική μέσω της κίνησης ως μία «πράξη φυσιολογική».

Σε πρακτικό επίπεδο σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοί αναδεικνύουν την ανάγκη για μια πιο έντονη παρουσία του σώματος στην εκμάθηση μουσικής, όπου οι μαθητές θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να κινούνται με τη μουσική από τις μικρές ηλικίες, αλλά όχι μόνο σε αυτές. Ο Ράπτης (2019) προτείνει η εκφραστική κίνηση με ολόκληρο το σώμα να επιδιώκεται ακόμα και στη διδασκαλία οργάνων, ακόμα και αν δεν συνηθίζεται, καθώς όλη η έμφαση περιορίζεται συνήθως μόνο στη λεπτή κινητικότητα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να επιλέγουν δραστηριότητες που ενισχύουν τη σωματική αντίληψη της μουσικής, καθώς η σωματική κίνηση συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο που παράγουμε μουσική αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη μουσική. Η άτυπη μάθηση φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο σε δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται η συμμετοχή του σώματος, γεγονός που δεν συμβαίνει τόσο με τις επίσημες προσεγγίσεις μάθησης (Jenkins, 2011).

Το πρώτο μουσικό όργανο του ανθρώπου ήταν το σώμα. Σε μουσικοχορευτικές παραδόσεις πολλών πολιτισμών, συνειδητά ή ασυνείδητα, με διάφορους τρόπους το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί ως κρουστό όργανο. Πολύ συχνά συναντάμε τους όρους «body percussion» και «body music». Οι ρίζες τους βρίσκονται στις παραδόσεις διαφόρων λαών, ωστόσο τα τελευταία χρόνια εξελίχθηκε σε αυτόνομη καλλιτεχνική τάση και παραστατική τέχνη, που αξιοποιεί στοιχεία από παραδοσιακές ή πιο μοντέρνες τεχνικές. Τα σωματικά κρουστά αποτελούν την τέχνη κρούσης του σώματος όπου ο ήχος που παράγεται αξιοποιείται για διδακτικούς, θεραπευτικούς, ανθρωπολογικούς και κοινωνικούς σκοπούς (Romero-Naranjo, 2013· Αγαλιανού, 2021).

Στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, η ακουστική εκμάθηση αναγνωρίζεται ως μία μουσική δεξιότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσικότητας και ειδικότερα στην ικανότητα μιας σειράς μουσικών δεξιοτήτων (αυτοσχεδιασμός, εκτέλεση από μνήμης, *prima vista*). Έρευνες έχουν αναδείξει διάφορα οφέλη που συνδέονται με την ακουστική εκμάθηση. Για τον Swanwick (1999) ο μουσικός γραμματισμός δεν αποτελεί απώτερο στόχο της εκπαίδευσης, καθώς όπως υποστηρίζει, η πιο αποτελεσματική διαδικασία μουσικής μάθησης είναι η ακολουθία: άκου, άρθρωσε, διάβασε, κι έπειτα γράψε. Άλλωστε τα παιδιά

αναπτύσσονται μουσικά μέσω του σώματός τους, με το σώμα να είναι πάντα παρών σε κάθε μουσική εμπειρία, γεγονός που δείχνει ότι το σώμα προηγείται της κατάκτησης της μουσικής σημειογραφίας (Philpott, 2016). Έτσι, όπως μαθαίνουμε να μιλάμε και να επικοινωνούμε με φυσικό τρόπο, προτού μάθουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε, με τον ίδιο τρόπο πρέπει να οδηγούμαστε στην ανάγνωση της σημειογραφίας, μέσα από ακουστικές δεξιότητες. «Δηλαδή το αυτί πρέπει να προηγείται του ματιού, των μουσικών συμβόλων και της γραφής» (Κοκκίδου, 2015, σ. 33).

Ο Swanwick (1999) μας παραπέμπει στο μοντέλο του Priest (1989) που αφορά στη διδασκαλία οργάνων και έχει βασιστεί σε στρατηγικές διδασκαλίας ακουστικής εκμάθησης. Ο Priest υποστήριξε ότι η ακουστική εμπειρία αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα της μουσικότητας. Έτσι αν αυτός είναι ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας οργάνων, τότε οι μέθοδοι που αναπτύσσονται θα πρέπει να βασίζονται στην ακουστική εκμάθηση. Επιπλέον θα πρέπει να υπάρχει ανάλογη εμπειρία των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα στην ακουστική εκμάθηση, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Priest, 1989).

Σημαντικός επίσης είναι ο ρόλος του σώματος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως «οριοθέτηση» στη διδασκαλία οργάνων και τραγουδιού, διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης με μη λεκτικούς τρόπους (π.χ. μοντελοποίηση, παιδαγωγικές χειρονομίες, άγγιγμα) (Bremmer & Nijjs, 2020). Δραστηριότητες κίνησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορούν να λειτουργήσουν ως οπτικές αναπαραστάσεις βοηθώντας τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στις μουσικές δραστηριότητες, ενώ μέσω της μοντελοποίησης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συγχρονιστούν με τη μουσική (Bremmer & Nijjs, 2020· Bremmer & Nijjs, 2024).

Οι Bremmer & Nijjs (2024) προτείνουν η κίνηση να χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων ενσωματώνοντάς την στο ρεπερτόριο που παίζουν οι μαθητές, αλλά χωρίς το όργανο. Η έρευνα τους για τον ρόλο του σώματος στη μουσική εκπαίδευση έδειξε ότι οι δραστηριότητες κίνησης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αισθάνονται τον παλμό, να ακούν και να εκτελούν περισσότερες (εκφραστικές) πτυχές της μουσικής, ενώ επίσης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ερμηνευθούν τα συναισθήματα (Bremmer & Nijjs 2024).

3.3 Η ιδέα για την ακολουθία τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο

Στο παρελθόν η σχέση μουσικής και κίνησης ήταν αδιάσπαστη, γι αυτό ακόμα και σήμερα στην Γκάνα ακούγεται η φράση «αν μπορείς να μιλήσεις μπορείς να τραγουδήσεις, αν μπορείς να περπατήσεις μπορείς να χορέψεις» (Romero-Naranjo, 2013, σ. 444). Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, κι έχοντας την πεποίθηση ότι αν μπορούμε να τραγουδήσουμε - όχι χορεύοντας τον ρυθμό, αλλά βιώνοντάς τον μέσα από τα σωματικά κρουστά - μπορούμε να παίξουμε, προέκυψε η κεντρική ιδέα της έρευνας. Αφορμή για την πρόταση από το σώμα στο όργανο στάθηκε η παρακολούθηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του κύκλου των μεταπτυχιακών σπουδών και σεμιναρίων σωματικών κρουστών (body percussion) που έχει παρακολουθήσει η γράφουσα μέσα από τα οποία η επαφή με την άτυπη μάθηση «ξεκλείδωσε» την ιδέα μίας ενσώματης εμπειρίας μάθησης οργάνου που βασίζεται στην ακολουθία: *τραγούδι - σωματικά κρουστά - εκμάθηση οργάνου*.

Η αρχική σκέψη ήταν σε πρώτο στάδιο η παράκαμψη της μουσικής σημειογραφίας, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν σταδιακά την αυτονομία να μαθαίνουν και εκτός της σχολικής αίθουσας το ρεπερτόριο που τους αρέσει. Στα χρόνια που η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός (εφεξής ε/ε) διδάσκει στο μουσικό σχολείο, συχνά υπάρχουν μαθητές στο ατομικό μάθημα που ζητούν παρτιτούρα από κάποιο αγαπημένο τους κομμάτι. Η απάντηση πολλές φορές ήταν «δεν υπάρχει παρτιτούρα, αλλά μπορώ να σου δείξω πώς να τη γράψεις». Η έκπληξη κάποιων μαθητών είναι εντυπωσιακή όταν ανακαλύπτουν «διαφορετικές διαδρομές» μουσικής εκμάθησης πέραν της παγιωμένης αντίληψης που υπάρχει στην τυπική μάθηση ότι για να παίξουμε μουσική πρέπει να έχει προηγηθεί η ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας. Κι έπειτα ακολούθησε η σκέψη «πόσο απαγορευτικό είναι η μουσική ανάγνωση να πραγματοποιηθεί μετά το παίξιμο;». Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όταν ολοκληρωνόταν ένα τραγούδι, η ε/ε συνεργάστηκε με τις μαθήτριες ώστε να το αποτυπώσουν σε παρτιτούρα. Ωστόσο επειδή ο χρόνος δεν ήταν αρκετός ώστε να πραγματοποιηθεί εντός της διδακτικής ώρας, οι μαθήτριες έγραφαν τα πρώτα μέτρα με επίβλεψη από την ε/ε, και συνέχιζαν την εργασία στο σπίτι. Αυτό το σκέλος της αποτύπωσης στο πεντάγραμμο, η ε/ε αποφάσισε να μην το εντάξει στην έρευνα, καθώς ήθελε να εστιάσει σε άλλες δεξιότητες που ανέπτυσαν σταδιακά οι μαθήτριες.

Η επαφή με τα body percussion βοήθησε την γράφουσα να συνειδητοποιήσει πόσο σημαντική είναι η επαφή με το σώμα, η παραγωγή ήχου αποκλειστικά από το σώμα - συμπεριλαμβανομένης της φωνής - η σύνδεση με τους συμμαθητές της μέσα από τα ομαδικά

μαθήματα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων πολλές φορές αναλογιζόμουν πως η ενσώματη μάθηση αποτελεί πολύτιμη μουσική εμπειρία και πως θα ήθελα να είχα την τύχη στα πρώτα χρόνια ενασχόλησής μου με τη μουσική να μην διδάσκομαι τη μουσική καθιστή κοιτώντας μία παρτιτούρα, ή μόνο παίζοντας ένα όργανο, αλλά να διδαχθώ τις μουσικές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες κίνησης.

Έτσι, η ιδέα *τραγούδι - σωματικά κρουστά - εκμάθηση οργάνου* προέκυψε ως ανάγκη εσωτερικής επιβεβαίωσης ότι το σώμα και η φωνή καθοδηγούν τη μάθηση με μία αμεσότητα που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ακρόασης, να επεκτείνουν τις ικανότητές τους μέσα από μία διαδικασία μάθησης που ζητά, αν μη τι άλλο, την ενεργή εμπλοκή στη μουσική πράξη.

3.4 Από το σώμα στο όργανο: μία πρόταση για το ατομικό μάθημα παραδοσιακού οργάνου

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προτείνει μία βιωματική προσέγγιση άτυπης μάθησης στη διδασκαλία του σαντουριού, η οποία εμπνεύστηκε από τη μέθοδο «Άκουσε και παίξε» της μουσικοπαιδαγωγού Lucy Green, καθώς και από την παραδοχή ότι η άτυπη μάθηση αποτελεί κινητήριο δύναμη σε όλες τις προφορικές μουσικές παραδόσεις. Αυτή η προσέγγιση άτυπης μάθησης εφαρμόστηκε σε Μουσικό Σχολείο της Αττικής σε αρχάριες μαθήτριες της β' γυμνασίου στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος επιλογής παραδοσιακού οργάνου (σαντούρι).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων στο πέραςμα των χρόνων αποτελεί μία διαδικασία η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση, την ακρόαση και τη μίμηση του δασκάλου από την πλευρά των μαθητών. Η προσέγγιση μάθησης που πρότεινε η Green βασίζεται στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μουσική διαδικασία, μέσα από τεχνικές άτυπων μορφών μάθησης, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τον τρόπο εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής και την κατανόηση μουσικών εννοιών βιωματικά. Η μεθοδολογική προσέγγιση της Green «οδηγεί τους μαθητές κατευθείαν στην προσεκτική ακρόαση, κατανόηση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής [...] λειτουργεί τόσο φυσικά και αβίαστα, που κάποιος, αυτονόητα, προβληματίζεται για τους λόγους που η τυπική μουσική εκπαίδευση δεν αναγνωρίζει την αξία αυτού του μοντέλου» (Διονυσίου & Κοκκίδου, στο «Άκουσε και Παίξε», Green, 2014, σ. 9).

Η μέθοδος «Άκουσε και παίζε» αποτέλεσε βοηθητικό «εργαλείο» για τον σχεδιασμό των μαθημάτων της παρούσας έρευνας. Στη δική μας εφαρμογή αξιοποιήθηκαν στρατηγικές διδασκαλίας της μεθόδου από το πλαίσιο διδασκαλίας μουσικών οργάνων μέσα από τις οποίες η εκπαιδευτικός:

- Τραγουδούσε τις νότες (χωρίς να τις κατονομάζει) ή τους στίχους των τραγουδιών την ώρα που οι μαθήτριες δοκίμαζαν να παίζουν στο όργανο
- Ζητούσε από τις μαθήτριες να ακούσουν και να τραγουδήσουν τις νότες (χωρίς απαραίτητα να τις κατονομάζουν) την ώρα που η ίδια έπαιζε τμηματικά τη μελωδία στο όργανο
- Ρωτούσε για την κίνηση της μελωδίας, (για παράδειγμα αν ανεβαίνει ή κατεβαίνει) ώστε να τις καθοδηγεί χωρίς να δίνει την απάντηση
- Έπαιζε απλοποιημένη τη μελωδία την ώρα που οι μαθήτριες δοκίμαζαν να παίζουν στο όργανο
- Ζητούσε από τις μαθήτριες να τραγουδάνε τις νότες (όχι απαραίτητα να τις κατονομάζουν) ή τους στίχους την ώρα που έπαιζαν το τραγούδι στο όργανο

Στο κομμάτι που αφορά την πρόταση τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο, αξιοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό οι παρακάτω στρατηγικές:

- Έδειχνε αρχικά στο σώμα της τον εξωτερικό ρυθμό του μέτρου
- Ζητούσε από τις μαθήτριες να ακολουθήσουν
- Σταδιακά έπαιζε και τον εσωτερικό ρυθμό με σωματικά κρουστά
- Επαναλάμβανε το σχήμα όσες φορές χρειαζόταν
- Ενθάρρυνε τις μαθήτριες να ακολουθήσουν δοκιμάζοντας και προσθέτοντας αυθόρμητα δικές τους κινήσεις στο ρυθμό του τραγουδιού
- Έπαιζε σωματικά κρουστά και τραγουδούσε μόνη της ώστε οι μαθήτριες να αντιγράψουν τις κινήσεις και να αποτυπώσουν τη μελωδία
- Παρότρυνε τις μαθήτριες να προτείνουν διαφορετικούς χτύπους σωματικών κρουστών για το σχήμα που εκτελούσαν
- Συνόδευε με σωματικά κρουστά την ώρα που οι μαθήτριες έπαιζαν τη μελωδία ή τραγουδούσαν

- Ζητούσε από τις μαθήτριες να την συνοδεύουν με σωματικά κρουστά όσο εκείνη έπαιζε το τραγούδι στο όργανο
- Στο μάθημα συνδιδασκαλίας ζητούσε από τις μαθήτριες να υποστηρίζουν με σωματικά κρουστά η μία την άλλη (όταν η μία έπαιζε στο όργανο, η άλλη συνόδευε με σωματικά κρουστά)
- Έπαιζε συνοδευτικά σαντούρι όταν οι μαθήτριες είχαν αφομοιώσει τη μελωδία ή έπαιζε μαζί τους την ίδια μελωδία

3.5 Σχεδιασμός ερευνητικού προγράμματος

Πριν την έναρξη των μαθημάτων η ε/ε ενημέρωσε τον διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των μαθητριών για την έρευνα δράσης, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιούσε. Όταν οι γονείς υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης της ερευνητικής εργασίας, ξεκίνησαν τα μαθήματα. Το πρόγραμμα που ακολούθησε η ε/ε πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια πέντε εβδομάδων, την άνοιξη του 2022. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 20 μαθήματα, διάρκειας 45' (μίας διδακτικής ώρας) για την κάθε περίπτωση (10 για το ατομικό μάθημα & 10 για το μάθημα συνδιδασκαλίας).

Τα μαθήματα ξεκίνησαν με την εκπαιδευτικό να προτείνει ένα τραγούδι σε μικτό μέτρο. Ακολουθούσε ακρόαση είτε από το διαδίκτυο είτε απευθείας από την εκπαιδευτικό που το τραγουδούσε. Ζητούσε τη γνώμη των μαθητριών για το τραγούδι, και αν η ανταπόκριση ήταν θετική, το μάθημα ξεκινούσε με την ε/ε να δείχνει τους χτύπους στο σώμα της, και σταδιακά ακολουθούσε το τραγούδι. Εκπαιδευτικός και μαθήτριες στέκονταν όρθιες αντικριστά στην αίθουσα, δίπλα από τα δύο όργανα. Αρχικά επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό τραγούδια σε καλαματιανό ρυθμό 7/8, καθώς τα μικτά μέτρα διδάσκονται από την β' γυμνασίου κι έπειτα (σύμφωνα με το ΠΣ για τον ταμπουρά). Σε πρώτο στάδιο ερχόταν η κίνηση με την εκπαιδευτικό να δείχνει τους παλμούς του εξωτερικού ρυθμού ♩ . ♩ ♩ με χτύπους των ποδιών στο πάτωμα, έπειτα ακολουθούσαν οι παλμοί του εσωτερικού ρυθμού ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ όπου συμμετείχε όλο το σώμα, (για παράδειγμα χτυπώντας το ένα χέρι με το άλλο, χτυπώντας τους μηρούς ή το στήθος, με τους χτύπους των ποδιών να έχουν κυρίως ρόλο εξωτερικού ρυθμού). Έπειτα από αρκετές επαναλήψεις του σχήματος, ακολουθούσε το τραγούδι από την εκπαιδευτικό όσο έπαιζε μαζί με τη μαθήτριά ή τις μαθήτριες (όταν υπήρχε συνδιδασκαλία) το ρυθμικό σχήμα με σωματικά

κρουστά. Το τραγούδι από την μαθήτρια ή τις μαθήτριες ερχόταν σταδιακά, αφού είχε εξοικειωθεί με το ρυθμικό σχήμα, κι ένιωθε άνετα. Ακολουθούσε η δοκιμή στο όργανο με την εκπαιδευτικό να τραγουδά την πρώτη νότα, και να αφήνει την μαθήτρια μέσω της δοκιμής σωστού-λάθους να βρει τις νότες καθοδηγώντας με τη φωνή χωρίς να τις κατονομάζει. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός άλλαζε σταδιακά το ρεπερτόριο έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή από τις μαθήτριες μέσω των διαφορετικών τονισμών η διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς ρυθμούς οι οποίοι έχουν το ίδιο μέτρο. Έτσι τον καλαματιανό διαθέχθηκε ο μαντηλάτος με δομή ♩ ♩ ♩ . (2-2-3) και τέλος η έρευνα ολοκληρώθηκε με ένα τραγούδι το οποίο άλλαζε δύο ρυθμούς, καθώς ήταν 9/8 στο πρώτο μέρος με δομή ♩ ♩ . ♩ ♩ (2-3-2-2) και 7/8 στο δεύτερο ♩ . ♩ ♩ (3-2-2), σε χορό αντικριστό.

Το ρεπερτόριο που επιλέχθηκε ήταν αποκλειστικά παραδοσιακά τραγούδια σε μικτό μέτρο που οι μαθήτριες δεν είχαν διδαχθεί προηγουμένως. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθήτριες εξασκήθηκαν κινητικά, ρυθμικά, φωνητικά και προσέγγισαν αποκλειστικά εξ ακοής ένα καινούριο ρεπερτόριο. Η δομή των μαθημάτων ακολουθούσε κυκλική ροή με τα σωματικά κρουστά να διαδέχονται το τραγούδι, έπειτα ακολουθούσε η δοκιμή στο όργανο, και τα σωματικά κρουστά ως υποστήριξη του ρυθμού όπου υπήρχε ανάγκη σε περίπτωση δυσκολίας στην κατανόηση.

Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 4ο

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τα οφέλη των άτυπων μορφών μάθησης στην εκμάθηση παραδοσιακού οργάνου σε αρχάριους μαθητές μουσικού σχολείου. Μέσα από μία προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας, η οποία συνδυάζει τη φωνή, το σώμα και το μουσικό όργανο σε μία εκπαιδευτική αλληλουχία, επιχειρήθηκε μία νέα προσέγγιση που βασίζεται στην άτυπη μάθηση. Αντίθετα με την παραδοσιακή τυπική διδασκαλία, στην οποία είθισται η ανάγνωση της μουσικής σημειογραφίας να καθοδηγεί το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου και να

απουσιάζει το τραγούδι και τα σωματικά κρουστά, στην προτεινόμενη προσέγγιση προηγείται η βιωματική εμπειρία των μαθητών μέσω του τραγουδιού και των σωματικών κρουστών, κι έπεται η μεταφορά του ήχου στο όργανο ως αποτέλεσμα αυτή της βιωματικής διαδικασίας.

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στο ενσώματο βίωμα της μουσικής, προκειμένου να κατακτηθούν τεχνικές δεξιότητες, όπως η γνώση του πώς να μεταφέρουν τον ήχο από το σώμα στο όργανο. Το πεδίο όπου εφαρμόστηκε η έρευνα, ήταν η τάξη του ατομικού οργάνου (σαντουριού) του Μουσικού Σχολείου όπου εργάζεται η ερευνήτρια και η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στις διδακτικές ώρες του ατομικού μαθήματος αρχάριων μαθητών της β' γυμνασίου. Ο μαθησιακός στόχος ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ακουστικής αντίληψης προκειμένου να εκτελέσουν στο σαντούρι παραδοσιακά τραγούδια σε μικτό μέτρο, αφού τα έχουν τραγουδήσει και συνοδεύσει με σωματικά κρουστά. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μέσα από άτυπες μορφές μάθησης αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, προκειμένου να μπορούν να μαθαίνουν χωρίς την εποπτεία δασκάλου εντός κι εκτός της σχολικής κοινότητας.

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση έχει εμπνευστεί από τις πρακτικές της άτυπης μάθησης των μουσικών δημοφιλούς μουσικής, που είναι «απλές, αποτελεσματικές, ευέλικτες και ευχάριστες», ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών, την ακουστική τους αντίληψη, και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μουσικούς σε διάφορα είδη μουσικής (Green, 2008, 2014).

Το βασικό ερώτημα που καθοδηγεί τη μελέτη, είναι: *Ποια είναι η συμβολή μιας βιωματικής προσέγγισης διδασκαλίας του σαντουριού που στηρίζεται στο τρίπτυχο: τραγούδι - σωματικά κρουστά - εκμάθηση οργάνου*. Η μελέτη διερευνά την εφαρμογή των σταδίων διδασκαλίας «τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο» κατά τη διδασκαλία σαντουριού και την αποτελεσματικότητά τους για τους μαθητές.

4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση - Έρευνα δράσης

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι ποιοτική. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αξιοποιούν λεκτικά και παραστατικά μεθοδολογικά εργαλεία (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, βίντεο, κλπ.), ενώ η διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων πραγματοποιείται επαγωγικά, από το ειδικό στο γενικό, με τον ερευνητή να αξιοποιεί μεθόδους που του παρέχουν τη δυνατότητα

να σχηματίζει θεωρητικές κατηγορίες που βαζίζονται στα εμπειρικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Creswell & Creswell, 2018· Τσιώλης, 2014).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα δράσης (action research). Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής μπορεί να λειτουργεί παρεμβατικά, γεγονός που «διευκολύνει» τη διεξαγωγή της στο ρευστό σχολικό περιβάλλον, μπορεί να αναστοχάζεται σχετικά με τις επιλογές και τις αποφάσεις του, ενώ μπορεί να αναδιαμορφώνει και να επαναδιατυπώνει τα ερωτήματά του κατά τη διάρκεια της μελέτης (Τσιώλης, 2014). Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους» (Κατσαρού & Τσάφος, χ.χ). Στην ποιοτική έρευνα εξαιτίας του κεντρικού ρόλου που παίζει ο ερευνητής το υποκειμενικό στοιχείο είναι αναγκαίο και δεν αποτελεί εμπόδιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης ο ερευνητής εκπαιδευτικός έχει διττό ρόλο, καθώς είναι ταυτόχρονα διδάσκων κι ερευνητής. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί ενεργά στην ερευνητική διαδικασία έχοντας την «προνομιική» θέση να δρα βελτιωτικά και να συνεργάζεται με άλλα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, (συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς). Επίσης στην έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, λειτουργώντας αναστοχαστικά προκειμένου να βελτιώσουν και να αναπροσαρμόσουν τους αρχικούς τους στόχους. Μέσα από μία διαλεκτική διερεύνηση θεωρίας και πράξης, «η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση». Πρόκειται για έρευνα η οποία έχει μία κυκλική διάσταση, χωρίς δεδομένη αρχή και τέλος. Χαρακτηρίζεται από μία κυκλική - σπειροειδή διαδικασία, που είναι η κυκλική που επαναλαμβάνεται, αλλά η σπείρα κινείται στον χρόνο, αποτελώντας «μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος». Κάθε κύκλος που αναδύεται μέσω αυτής της σπείρας λειτουργεί αναστοχαστικά στον αρχικό σχεδιασμό, επαναπροσδιορίζοντάς τον με «νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης» (Κατσαρού & Τσάφος, χ.χ). Ο Πουρκός (2018) πρότείνει ένα μοντέλο έρευνας-δράσης βασισμένο σε δραστηριότητες που εμπλέκουν το σώμα, το παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση, μέσα από μία «οικο-σωματικο-βιωματική» ολιστική προσέγγιση.

Μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο, αντί η μάθηση να προκύπτει μέσα από τη μορφή διάλεξης, οι μαθητές παροτρύνονται από τους ε/ε να ανακαλύψουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για τις εργασίες τους μέσα από πολλούς τρόπους (βοηθώντας τους μαθητές για το πού και πώς να ψάξουν, παρέχοντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ενθαρρύνοντάς τους να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους). Καθώς στην παρούσα έρευνα το σώμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, η έρευνα-δράση θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ακολουθώντας σχεδιασμό συμμετοχικής ποιοτικής μελέτης έρευνας δράσης, πραγματοποιήθηκαν δέκα παρατηρήσεις στο ατομικό μάθημα επιλογής μουσικού οργάνου (σαντούρι) αρχαρίων μαθητών της β' γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης μελετήθηκε πώς οι μαθητές μέσα από άτυπες μορφές μάθησης συνδυάζοντας το τραγούδι με τα σωματικά κρουστά, μπορούν να μεταφέρουν τον ήχο από το σώμα στο όργανο.

Ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό, η έρευνα δράσης τη στιγμή που πραγματοποιείται λειτουργεί παρεμβατικά. Σε αυτή τη μέθοδο έρευνας ο ερευνητής λειτουργεί ως υποκείμενο της έρευνας, παρατηρώντας ταυτόχρονα εκτός από το αντικείμενο μελέτης (τους μαθητές), τον εαυτό του. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα δράσης λειτουργεί αναστοχαστικά δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας κατά την οποία δρουν, αναστοχάζονται κριτικά και δρουν ξανά, «με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση» (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Κατσαρού, 2010, σ. 556 στο Κατσαρού & Τσάφος, 2018, σ. 47).

Η ερευνήτρια είναι καθηγήτρια στο σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, και διδάσκει το ατομικό μάθημα οργάνου τα τελευταία δεκατρία χρόνια. Η σχέση της ερευνήτριας με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον διεξαγωγής της είναι «νατουραλιστική» καθώς οι μαθητές μελετήθηκαν στο «φυσικό» τους περιβάλλον, τη σχολική τάξη, γεγονός που σημαίνει ότι η ε/ε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης προσέγγισε τους μαθητές χωρίς να λειτουργεί παρεμβατικά, ενώ η αλληλεπίδραση μεταξύ της ε/ε και των μαθητών βασίστηκε στην εγγύτητα, στη στενή επαφή «η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 30).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε μικρή ομάδα εστίασης λόγω της φύσης του ατομικού μαθήματος. Για τους μαθητές της β' γυμνασίου το ατομικό μάθημα πραγματοποιείται δύο φορές την εβδομάδα. Τα μαθήματα βιντεοσκοπήθηκαν αρχικά μέσω φορητού υπολογιστή κι έπειτα μέσω κινητού τηλεφώνου, ενώ η τήρηση ημερολογίου μετά από κάθε μάθημα λειτούργησε θετικά στην πρόκληση του αναστοχασμού για αναπροσαρμογή των δράσεων προκειμένου η έρευνα να γίνει περισσότερο «αποτελεσματική».

4.4 Τρόπος δειγματοληψίας

Ακολουθώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας, ώστε τα μέλη να εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια επέλεξε αφενός αρχάριους μαθητές γυμνασίου, αφετέρου μαθητές που είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον προκειμένου να ασχοληθούν με τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Το δείγμα αποτελείται από τρεις μαθήτριες της β' γυμνασίου. Για την εγκυρότητα της συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», μίας διαδικασίας τριπλής διασταύρωσης των στοιχείων, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, που «εξασφαλίζει τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων» (Κατσαρού & Τσάφος, χ.χ).

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο και τους σκοπούς της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, το ημερολόγιο αναστοχασμού, και συμπληρωματικά ως ερευνητικό εργαλείο, η ομάδα εστίασης (focus group) μετά το πέρας της έρευνας, προκειμένου να αποτυπωθεί η βιωματική εμπειρία των μαθητών που θα μπορούσε να λειτουργήσει αναστοχαστικά για περαιτέρω βελτιωτικές δραστηριότητες για την προτεινόμενη μέθοδο.

4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στη μεταγραφή 14 βιντεοσκοπημένων μαθημάτων από τα οποία προέκυψαν 372 κωδικοί. Το σχολικό περιβάλλον και η οικειότητα που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας λόγω της φύσης του ατομικού

μαθήματος, κρίνεται ότι στάθηκαν βοηθητικά στην ανάλυση των δεδομένων, καθώς στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015, σ.39) προτιμούν να συλλέγουν τις πληροφορίες «απ' ευθείας από τα υποκείμενα στις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, μιλώντας μαζί τους και παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους στο φυσικό πλαίσιο».

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων (βιντεοσκόπηση, ημερολόγιο αναστοχασμού, ομάδα εστίασης, συνεντεύξεις) έγινε ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006): την μεταγραφή των δεδομένων που συνέλεξε η ε/ε, την εξοικείωση με τα δεδομένα, τη δημιουργία αρχικών κωδικών, την αναζήτηση των θεμάτων, την επανεξέταση των θεμάτων, και τον ορισμό και την ονομασία των θεμάτων. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε η έκθεση των δεδομένων και η συγγραφή των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις θεματικές που προέκυψαν.

4.7 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η συμμετοχή των μαθητριών στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική, ενώ από την πλευρά της ε/ε κοινοποιήθηκαν όλες οι πληροφορίες που σχετίζονται με την έρευνα (Τσιώλης, 2014). Για τον λόγο αυτό δόθηκαν στους κηδεμόνες των μαθητών έντυπα συγκατάθεσης από την ε/ε, που ενημέρωσε για το περιεχόμενο της έρευνας, για τη συναίνεσή τους προκειμένου να πραγματοποιηθεί βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, καθώς επίσης και για τον χρόνο διεξαγωγής των μαθημάτων. Βάσει των αρχών εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας, δεν γνωστοποιήθηκαν προσωπικές πληροφορίες των συμμετεχόντων, και για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκαν τεχνικές ανωνυμοποίησης και ψευδωνυμοποίησης των δεδομένων (Τσιώλης, 2014).

4.8 Περιορισμοί έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε μόνο σε ένα Μουσικό Σχολείο, έτσι το δείγμα ήταν εξ αρχής περιορισμένο. Το δυναμικό της β' γυμνασίου απαριθμούσε 5 μαθητές, ωστόσο μόνο οι τρεις μαθήτριες αποτέλεσαν το δείγμα μας, καθώς οι δύο μαθητές (αγόρια) δεν θέλησαν να λάβουν μέρος καθώς εξέφρασαν την αμηχανία τους απέναντι στη βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, παρόλο που τους άρεσε η ιδέα των σωματικών κρουστών. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στον αποκλεισμό από την έρευνα των αρχάριων μαθητών της α' γυμνασίου. Η ερευνήτρια έκρινε σωστό να μην

παρακάμπει το ΠΣ του ταμπουρά, του δεύτερου ατομικού οργάνου που διδάσκονται οι μαθητές στο Μουσικό Σχολείο, καθώς στην α΄ γυμνασίου οι μαθητές δεν διδάσκονται μικτά μέτρα της παραδοσιακής μουσικής. Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19, και η υποχρεωτική χρήση μάσκας περιόρισε την ε/ε στη συλλογή δεδομένων μη λεκτικής επικοινωνίας που αφορούσαν κάποιες εκφράσεις των μαθητών.

4.9 Το ερευνητικό πεδίο - οι συμμετέχουσες της έρευνας

Όπως αναφέραμε στην ενότητα 4.8, το δείγμα των μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν περιορισμένο. Η επιλογή των μαθητριών της έρευνας ήταν σκόπιμη, καθώς ο σχεδιασμός των μαθημάτων αφενός αφορούσε αρχάριους μαθητές, αφετέρου όπως αναφέραμε, αποκλείσαμε τους μαθητές της α΄ γυμνασίου καθώς δεν διδάσκονται μικτά μέτρα στο ατομικό μάθημα (χωρίς αυτό να είναι περιοριστικό για μαθητές που παίζουν ήδη πριν έρθουν στο σχολείο). Ακολουθεί σύντομη περιγραφή του δείγματος, μετά από ψευδωνυμοποίηση.

- Η Άννα είναι πολύ καλή μαθήτρια και ασχολείται με τη μουσική και εκτός σχολείου. Μαθαίνει φλάουτο εκτός του σχολείου, και το οικογενειακό της περιβάλλον ασχολείται με τη μουσική, καθώς η μητέρα της συνθέτει και τραγουδάει δικά της τραγούδια, ενώ ο πατέρας της είναι ραδιοφωνικός παραγωγός. Θέλει να γίνει μουσικός ή σκηνοθέτης ή και τα δύο. Έχει πολύ καλή μουσική αντίληψη και έδειξε ενθουσιασμό όταν της ανέφερα πώς θα κυλούσαν τα μαθήματα. Αρκετά συνεσταλμένη με μία ωριμότητα που δεν συμβαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας της, στα διαλείμματα διαβάζει πάντα ένα λογοτεχνικό βιβλίο που φέρνει μαζί της στην τάξη και μου μιλάει για το περιεχόμενό του. Πολλές φορές μου παίζει στο σαντούρι τραγούδια που έχει γράψει η μητέρα της, είτε τραγούδια που ακούει (συνήθως ροκ), με μία προσέγγιση στο όργανο που δείχνει ότι «ξεχειλίζει» από μουσικότητα! Το σαντούρι το διάλεξε επειδή όπως μου είπε της άρεσε ο ήχος και το ρεπερτόριο που άκουσε στην παρουσίαση οργάνων, καθώς της άρεσε το γεγονός ότι δεν άκουσε μόνο παραδοσιακά τραγούδια.
- Η Δάφνη είναι καλή μαθήτρια, της αρέσουν τα μαθηματικά. Έχει πολύ καλή μουσική αντίληψη ωστόσο δεν έχει σταθερό ρυθμό και δυσανασχετεί στο άκουσμα του μετρονόμου! Μετά την έρευνα καθώς εξασκήθηκε στο να βγάζει τραγούδια ακουστικά,

έρχεται σε κάθε μάθημα με ένα καινούριο κομμάτι που έχει βγάλει μόνη της στο σπίτι! Νιώθει ανασφάλεια με το ρυθμικό κομμάτι όταν παίζει μουσική, καθώς φαίνεται πως όταν παίζει είτε μόνη της είτε με άλλα άτομα, είναι σαν να μην ακούει τους γύρω της. Πολλές φορές διαμαρτύρεται ότι δεν μπορεί να διαβάσει παρτιτούρα γιατί δυσκολεύεται (εκκρεμεί διάγνωση από το ΚΕΔΑΣΥ), και καθώς είναι η δεύτερη χρονιά που το ατομικό μάθημα είναι συνδιδασκαλία, συχνά αναφέρει πως είναι άδικο. Ωστόσο κατά τη διάρκεια της δράσης χαιρόταν με την ομαδικότητα του μαθήματος, κάτι που άλλαξε τη στάση της μετά.

- Η Κρυσταλλία είναι καλή μαθήτρια με ενδιαφέρον για τον αθλητισμό. Εκτός σχολείου παίζει βόλεϊ και πηγαίνει παραδοσιακούς χορούς. Έχει καλή μουσική αντίληψη και καλή αίσθηση του ρυθμού. Στο ατομικό μάθημα-συνδιδασκαλία με τη Δάφνη ήταν πιο «κλειστή» και περιοριζόταν μόνο στο να μιλά σχετικά με το ίδιο το μάθημα. Κατά την διάρκεια της δράσης έγινε περισσότερο επικοινωνιακή και φάνηκε να απολαμβάνει τα μαθήματα, έχοντας άποψη στο να προτείνει ιδέες για τα σωματικά κρουστά, ενώ λύθηκε και με το τραγούδι.

Κεφάλαιο 5ο

5. Ανάλυση και Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας (αναλύσεις βιντεοσκοπήσεων, ημερολόγιο, ομάδα εστίασης), από την οποία προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές: α) Διδακτικές προσεγγίσεις - «Όχι σκέψη, μόνο πράξη», β) «Βουτιά στο τραγούδι», γ) Παιδαγωγικό κλίμα - «Δεν υπάρχει πρέπει», δ) «Διεργασίες μάθησης», ε) Ρυθμικές δεξιότητες - «Δεν το 'χω πολύ με τον ρυθμό».

5.1 Διδακτικές προσεγγίσεις - «Όχι σκέψη, μόνο πράξη»

Τα μαθήματα ξεκινούσαν με ακρόαση είτε από το διαδίκτυο είτε από την εκπαιδευτικό που τραγουδούσε σε κάθε μάθημα, με το τέμπο να μην απέχει πολύ από τις «επίσημες

ηχογραφήσεις» των τραγουδιών. Από το πρώτο κίόλας μάθημα, οι μαθήτριες παρουσίασαν ενεργή μουσική εμπλοκή «χτίζοντας» το κομμάτι μέσα από την ακρόαση, το τραγούδι, τα σωματικά κρουστά και τη δοκιμή στο όργανο, παρά την απουσία σημειογραφίας, ενώ φάνηκε να ανταποκρίνονται άμεσα στον ρυθμό μέσα από τη σταδιακή προσθήκη κινήσεων στα σωματικά κρουστά. Η ε/ε επιχειρούσε να «συμπαράσχει» τις μαθήτριες σε ένα πρωτόγνωρο και για την ίδια μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης χωρίς ιδιαίτερη επεξήγηση του τι θα ακολουθούσε. Αρκούσε μόνο η θετική ανταπόκριση ως προς το προτεινόμενο τραγούδι και η δοκιμή της τονικότητας στη φωνή, ώστε να ξεκινήσει η δράση.

ε/ε: Κάτσε να σου βάλω να ακούσεις ένα τραγούδι. (Ακούμε το «Βάρκα μου μπογιατισμένη», ένα τραγούδι 7/8 από την Κάλυμνο. Κατά τη διάρκεια του κομματιού, της κάνω νόημα αν της αρέσει, ενώ κουνάω το σώμα μου στο ρυθμό του τραγουδιού. Η Α. φαίνεται να ακούει προσεκτικά, μου κάνει νεύμα με τα μάτια, ότι της αρέσει).

ε/ε: Και το άλλο που έχω σκεφτεί... Έχεις 3 επιλογές αν θέλεις! (Προτείνω και δεύτερο κομμάτι στον ίδιο ρυθμό. Αυτή τη φορά επιλέγω ένα πιο γνωστό τραγούδι, το «Θαλασσάκι». Η Α. ακούει προσεκτικά. Με ένα νεύμα, μου δείχνει να καταλάβω ότι θέλει να κάνουμε το πρώτο κομμάτι. Δείχνει χαρούμενη, νιώθει άνετα να μου δείξει την προτίμησή της) (ανάλυση βιντεοσκόπησης ατομικού μαθήματος, μάθημα 1ο).

Αρχικά, μέσα από μία διαδικασία αντιγραφής της ε/ε η οποία λειτουργούσε ως μοντέλο μίμησης, οι μαθήτριες προσέγγιζαν το κομμάτι μέσω του εξωτερικού του ρυθμού με απλούς χτύπους των ποδιών στο πάτωμα. Η ε/ε παίζοντας το ίδιο μοτίβο με τις μαθήτριες, τραγουδούσε το τραγούδι, και σταδιακά ακολουθούσε η προσθήκη περισσότερων κινήσεων στα σωματικά κρουστά, με τις μαθήτριες να αντιγράφουν. Με τη σταδιακή προσθήκη κινήσεων (χτύποι στον θώρακα, παλαμάκια, χτύποι στους μηρούς), τα σώματα ενεργοποιήθηκαν και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο ρυθμικό κομμάτι.

Δείχνοντας αργά το σχήμα στα σωματικά κρουστά, η ε/ε το εξηγούσε είτε λεκτικά (π.χ. Κ36: Εξηγώ το σχήμα και λεκτικά την ώρα που το παίζω: *κάνω παλαμάκι μπροστά, τεντωμένα χέρια μπροστά, και περνάω το παλαμάκι μου στο θώρακα*, βιντεοσκόπηση, μάθημα 1ο) είτε μόνο με κίνηση, αργά, κάνοντας όσες επαναλήψεις ήταν αρκετές ώστε οι μαθήτριες να εξοικειωθούν. Επίσης παρείχε εναλλακτικούς τρόπους απόδοσης του ρυθμικού σχήματος, ενώ επαναλάμβανε

(τραγουδώντας) όσες φορές χρειαζόταν τους στίχους του τραγουδιού ώστε οι μαθήτριες να το απομνημονεύσουν. Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της κίνησης από την πλευρά των μαθητριών, η ε/ε μέσα από ερωτήσεις τις καθοδηγούσε ώστε να αντιληφθούν το μέτρο του τραγουδιού, ή καθοδηγούσε τις μαθήτριες μέσω της κίνησης και της φωνής όταν έβγαζαν το τραγούδι μόνες τους στο όργανο, τονίζοντας μελωδικές κινήσεις με επανάληψη ώστε να οπτικοποιήσουν σε ποια κίνηση του σώματος αντιστοιχεί η είσοδος της φωνής.

ε/ε: Μπράβο! Αυτό είναι! Οπότε εσύ παίζοντας, θυμήσου αυτό που κάναμε με τη φωνή. Πόσο κράτησα τη φωνή; Πόσους χτύπους έκανα για να μπω στο «αν δείτε την αγάπη μου»; Για δοκίμασέ το. Α:Να παίζω; ε/ε: Ναι! Να παίζεις και να τραγουδάς (Δεν είναι πολύ σίγουρη, με κοιτάζει όταν φτάνει στο σημείο των παύσεων, για να δει αν μπαίνει σωστά) ε/ε: Σκέψου τους παλμούς που είχες πριν (της τραγουδάω με hr, τονίζω τις κινήσεις στο σημείο που γίνεται η επανάληψη, ώστε να οπτικοποιήσει σε ποια κίνηση του σώματος πρέπει να μπει. Μπαίνει ρυθμικά σωστά, τη βοήθησε να βλέπει τις κινήσεις μου) (ανάλυση βιντεοσκοπήσης ατομικού μαθήματος, μάθημα 1ο).

Η ανταπόκριση στο τραγούδι αρχικά ήταν πιο διστακτική, σταδιακά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθήτριες τραγουδούσαν πιο δυνατά με περισσότερη όρεξη: *Α:Αυτές τις μέρες έχω όρεξη για τραγούδι! ε/ε: Πιστεύεις ότι θα το θυμάσαι αυτό που κάναμε; Τους χτύπους; Α: Νομίζω το θυμάμαι! Σίγουρα γιατί επειδή είναι ωραίο τώρα μπορεί να βγω στο διάλειμμα ε/ε: Και να το τραγουδάς; Α:Συνήθως αυτό κάνω για την ακρίβεια! (ατομικό μάθημα, μάθημα 2ο).*

Καθοδηγώντας με τη φωνή χωρίς να κατονομάζει τις νότες, η ε/ε τραγουδούσε όσο οι μαθήτριες δοκίμαζαν να βρουν τις νότες στο όργανο, μέσω της δοκιμής σωστού-λάθους. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι οι μαθήτριες είχαν ακουστική αντίληψη, ωστόσο υπήρχε η ανάγκη επιβεβαίωσης από την ε/ε, ακόμη κι όταν απέδιδαν σωστά τις νότες στο όργανο. Καθώς η δράση ακολουθούσε μία κυκλική διαδικασία, δεν ακολουθήθηκε αυστηρά η διαδοχή του τρίπτυχου τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο. Αν η ε/ε έκρινε πως υπάρχει κάποια δυσκολία στην κατανόηση του ρυθμού, ζητούσε από τις μαθήτριες να επαναλάβουν το τραγούδι και το παίξιμο στα σωματικά κρουστά, παίζοντας μαζί τους, είτε τις συνόδευε παίζοντας στο όργανο, κι έπειτα ακολουθούσε πάλι η δοκιμή από εκείνες στο όργανο. Η επανάληψη ήταν ένα στοιχείο που υπήρχε σε όλα τα μαθήματα, καθώς στάθηκε πολύ βοηθητική

στην αποτύπωση είτε οπτικά για τις κινήσεις στα σωματικά κρουστά, είτε στο μελωδικό κομμάτι το οποίο οι μαθήτριες αφομοίωναν καλύτερα.

Συχνά μαθήτριες και ε/ε άλλαζαν ρόλους, όπου ενώ εκείνες έπαιζαν σαντούρι η ε/ε υποστήριζε ρυθμικά μέσω σωματικών κρουστών, ή με συνοδεία στο όργανο. Η αλλαγή ρόλων παρατηρήθηκε και από μια άλλη πλευρά, όταν στο μάθημα συνδιδασκαλίας η ε/ε έγινε μαθήτρια, καθώς οι κινήσεις στα δάχτυλα (snaps) που δεν έβγαιναν στη μία μαθήτρια, αντικαταστήθηκαν μετά από πρόταση από την ε/ε με άλλες ηχηρές κινήσεις χωρίς να τις έχει σωματοποιήσει η ίδια, έτσι ζήτησε από την μαθήτρια να της δείξει το καινούριο σχήμα, εκφράζοντας ωστόσο την ανασφάλειά της ότι δεν θα το θυμόταν: *Μόλις είπα ότι δεν θα το θυμηθώ, τα κορίτσια το έπαιζαν από μόνες τους πιο αργά χωρίς να τους το ζητήσω, για να μου το δείξουν. Η Κ. μου δείχνει πολύ αργά και με ακρίβεια τις κινήσεις λέγοντας μήλο μήλο κάστανο!* (3ο μάθημα, ανάλυση βιντεοσκοπήσης, 18:40'').

Άλλο ένα παράδειγμα αλλαγής ρόλων ήταν όταν η ε/ε ζήτησε από την μαθήτρια του ατομικού μαθήματος να της διδάξει ένα τραγούδι που την προηγούμενη ημέρα η μαθήτρια είχε παίξει σε συναυλία συνόλων με τον ταμπουρά όπου έπαιζε συνοδευτικά. Έτσι η ε/ε ζήτησε από την μαθήτρια να της μάθει την μελωδία τραγουδώντας, κάτι που η μαθήτρια έκανε με άνεση, και μαζί ανακάλυψαν το μέτρο του τραγουδιού, καθώς στα σύνολα το είχαν μάθει ακουστικά χωρίς να έχουν δοθεί πληροφορίες για το μέτρο, ούτε τη δομή του. Χτυπώντας των εξωτερικό ρυθμό του μέτρου, η ε/ε ζήτησε από την μαθήτρια να «γεμίσει» τα μέτρα, κάτι που απέδωσε σωστά. Ακολούθησαν τα σωματικά κρουστά όπου η μαθήτρια πρότεινε οι δύο πρώτες κινήσεις να αποδοθούν με χτύπους των ποδιών στο πάτωμα. *ε/ε: ποια είναι η λογική του να ξεκινήσεις με πόδια; (στην αρχή είναι αμήχανη λέει ότι δεν ξέρει, την παροτρύνω να το σκεφτεί) Α: επειδή το το πρώτο είναι ένα δύο και μετά αρχίζει πάλι μπαμ! (το τραγούδι ήταν σε 5/8, μπαϊντούσκα, με δομή 2+3/8) (8ο ατομικό μάθημα, 5:07'').* Στο τέλος του μαθήματος κι αφού η μαθήτρια είχε παίξει σωστά τη μελωδία, ξαφνιασμένη ευχάριστα όταν ψάχνοντας τις νότες τις έπαιξε κατευθείαν σωστά, η αλλαγή ρόλων ήρθε αρχικά παίζοντας η ίδια την μελωδία και η ε/ε συνόδευε, και σε δεύτερο στάδιο έπαιξε την συνοδεία την οποία έμαθε ακουστικά, και η ε/ε τη μελωδία.

Από τις αναλύσεις φάνηκε πως υπήρχε η διάθεση από την ε/ε να μαθαίνει και η ίδια από τις μαθήτριες, μέσω της αλληλοδιδασκαλίας, καλλιεργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μάθησης οι μαθήτριες λειτουργούσαν αρκετά

αυθόρμητα, ενώ η εικόνα που σχημάτισαν για τη δράση αποτυπώθηκε στη συνέντευξη όπου σε ερώτηση της ε/ε αν θα πρότειναν στους συμμαθητές τους μία τέτοια μέθοδο απάντησαν:

Α:Ναι, γιατί είναι μια ενδιαφέρουσα και κάπως ασυνήθιστη προσέγγιση του μαθήματος

Α:Ναι, γιατί είναι μια μέθοδος για μικρούς και μεγάλους, αρχάριους και προχωρημένους. Επιπλέον είναι μια πολύ πρωτότυπη μέθοδος .

*Κ:Θα την πρότεινα γιατί με αυτήν την μέθοδο εκτός από την γνώση που σου προσφέρει, περνάς και πολύ όμορφα **παρέα** με την καθηγήτρια σου.*

Αυτή η παρέα (όπως ανέφερε η Κ.) που διαμορφώθηκε στο μάθημα συνδιδασκαλίας είχε αρκετές στιγμές αλληλοδιδασκαλίας και υποστήριξης προς όλες τις κατευθύνσεις, από την μία μαθήτρια στην άλλη, από τις μαθήτριες στην ε/ε, καθώς όταν παρατηρήθηκε πως κάποια μαθήτρια αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία, η άλλη μαθήτρια φρόντιζε να την βοηθήσει. Παρατηρήθηκε πως όταν δίδασκαν η μία την άλλη, έδειχναν μεγάλη προθυμία και ευχαρίστηση να μοιραστούν τις δεξιότητές τους⁶.

Η διαδικασία της αντιγραφής αφορούσε φυσικά και το παίξιμο του οργάνου. Σε αυτό το κομμάτι, οι μαθήτριες τόσο στο ατομικό όσο και στο μάθημα συνδιδασκαλίας, ακολουθώντας το μοτίβο της μίμησης, φάνηκε πως δεν έκαναν μηχανικές ερωτήσεις όπως στα μαθήματα πριν τη δράση (π.χ. πώς το κάνετε αυτό ή ποιες νότες παίζετε εκεί), αλλά προσπαθούσαν να αντιγράψουν ρίχνοντας «κλεφτές» ματιές στα χέρια της ε/ε την ώρα που έπαιζε, και ακολουθούσαν κυριολεκτικά «βουτώντας» στο τραγούδι. Στο μάθημα της συνδιδασκαλίας όταν η μία μαθήτρια περίμενε τη σειρά της για να παίξει, παρατηρούσε πολύ προσεκτικά τα χέρια της συμμαθήτριάς της. Το «κλέψιμο» συνέβαινε χωρίς η μία μαθήτρια να διακόπτει την άλλη. Ήταν μια «αθόρυβη» διαδικασία μάθησης, πολύτιμη, ειδικά όταν συμβαίνει μεταξύ συμμαθητών.

Στο 4ο μάθημα συνδιδασκαλίας, η ε/ε χωρίζοντας το κομμάτι σε φράσεις, ζήτησε από τις μαθήτριες να παίζουν εναλλάξ. Όση ώρα έπαιζε η μία, η άλλη παρατηρούσε και ταυτόχρονα μάθαινε το κομμάτι ακουστικά. Χαρακτηριστικά, καθώς η μία μαθήτρια που σε ένα σημείο δεν απέδιδε σωστά το μέτρημα, παρόλο που η ε/ε χτυπούσε τον ρυθμό, όταν άκουσε τη φράση από την συμμαθήτριά της, χωρίς να χάσει τη ροή, μπήκε παίζοντας ολόσωστα (4ο μάθημα συνδιδασκαλίας, 22:19'').

⁶ Παράρτημα Β', πίνακας 2.

5.2 «Βουτιά στο τραγούδι»

Από το πρώτο μάθημα που ξεκίνησε η ερευνητική εφαρμογή φάνηκε πως τόσο στο ατομικό, όσο και στο μάθημα συνδιδασκαλίας, οι μαθήτριες έκαναν «βουτιά στο τραγούδι», καθώς η μάθηση προέκυπτε ολιστικά, μέσα από τα σωματικά κρουστά, το τραγούδι, τη δοκιμή στο όργανο και την εκτέλεση. Η ε/ε καθώς είχε εικόνα για τις μαθήτριες πριν την εφαρμογή της δράσης όπου κυρίως το μάθημα βασιζόταν στην ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας, παρατήρησε ότι με την εφαρμογή της πρότασης οι μαθήτριες λόγω της ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα, ανταποκρίνονταν στο κομμάτι με μια αμεσότητα και χωρίς να ρωτούν την ε/ε για τεχνικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η σωστή τοποθέτηση των χεριών στο όργανο, κάτι που συνέβαινε πάντα στα προηγούμενα μαθήματα. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι οι μαθήτριες εστίαζαν ιδιαίτερα στο να αποδίδουν με ακρίβεια τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού, τον ρυθμό, τους στίχους, ενώ παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ώστε να αποδίδουν τη μελωδική γραμμή ακριβώς όπως την άκουγαν από την ε/ε (με στολίδια είτε στη φωνή είτε στο όργανο).

Πριν την εφαρμογή της δράσης, η ε/ε είχε προετοιμάσει μέσα από βίντεο τις μαθήτριες για το τι είναι τα σωματικά κρουστά, ωστόσο η προσέγγιση στο μάθημα χωρίς οι μαθήτριες να έρχονται σε άμεση επαφή με το όργανο από την αρχή του μαθήματος ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Συνηθισμένη η μαθήτρια από τα προηγούμενα μαθήματα, στο πρώτο μάθημα πήγε να πάρει κατευθείαν θέση στο όργανο ε/ε: *Εσύ σήκω! Μη γελάς καθόλου! Στο σαντούρι θα καθίσουμε τελευταίες!* (βιντεοσκόπηση, 1ο μάθημα συνδιδασκαλίας).

Ήδη από το δεύτερο μάθημα, φάνηκε πως οι μαθήτριες άρχισαν να λύνονται σταδιακά, προτείνοντας, με ενθάρρυνση από την ε/ε, και οι ίδιες χτύπους σωματικών κρουστών εκτός από αυτούς που πρότεινε η ε/ε.

Τα σωματικά κρουστά διαδεχόταν το τραγούδι, όπου οι μαθήτριες σταδιακά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων απέδιδαν πιο ελεύθερα και με περισσότερη αυτοπεποίθηση, καθώς στα πρώτα μαθήματα ήταν κάπως διστακτικές, και ήθελαν υποστήριξη από την ε/ε στο να τραγουδάνε μαζί. Το τραγούδι διδασκόταν τμηματικά, φράση-φράση, με την ε/ε να τραγουδάει όσες φορές χρειαζόταν ώστε να αποτυπώσουν οι μαθήτριες τη μελωδία, και οι μαθήτριες όσο διαρκούσε το τραγούδι υποστήριζαν ρυθμικά αντιγράφοντας σωματικά κρουστά. Έτσι, κατακτούσαν το ρυθμικό κομμάτι ενώ παράλληλα εστίαζαν στο μελωδικό, αποτυπώνοντας την

κάθε φράση που έπειτα δοκίμαζαν να παίζουν στο όργανο. Παρόλο που η μαθήτρια είχε αποτυπώσει σωστά τη μελωδική γραμμή, την ώρα που δοκίμαζε το κομμάτι στο όργανο, σταματούσε στο σημείο που η φωνή τραγουδούσε με στολίδια. *ε.ε: Θες να το βάλεις με όλα τα στολίδια; Α:εεε...ναι! (Παίζει σωστά τη βασική μελωδία, την προτρέπω να τραγουδά την ώρα που παίζει. Τραγουδάει σωστά). ε.ε: Ωραία! Είναι αυτό που έπαιζες! Στο τραγουδάω λίγο με κάτι παραπάνω» (Της τραγουδάω πιο αργά με ακρίβεια ώστε να με αντιγράψει. Αναφωνεί και παίζει κατευθείαν σωστά τη μελωδική γραμμή)* (6ο ατομικό μάθημα, ανάλυση βιντεοσκόπησης, 26:20'').

Όταν η ε/ε μετά το τέλος της εφαρμογής ρώτησε τις μαθήτριες εάν η διαδοχή των δραστηριοτήτων τραγούδι - σωματικά κρουστά - παίξιμο οργάνου ήταν βοηθητική και αν θα άλλαζαν κάτι στη διαδοχή, απάντησαν:

Α:Ήταν βοηθητική, γιατί είναι πιο εύκολο να καταλάβεις τον ρυθμό πρώτα πάνω στο κομμάτι, μετά άμα το καταλάβεις τραγουδάς από πάνω και τη μελωδία, και κάπως έτσι μαθαίνεις καλύτερα το κομμάτι και το παίζεις και στο σαντούρι πιο εύκολα Δεν νομίζω ότι θα άλλαζα τη σειρά.

Δ:Στην αρχή δεν ήταν και πολύ βοηθητική. Υπήρχαν αρκετές δυσκολίες. Κάποια στιγμή σκέφτηκα να τα παρατήσω αλλά επέμεινα και στο τέλος τα κατάφερα και δεν μετάνιωσα για αυτό. Δεν θα άλλαζα την σειρά των δραστηριοτήτων γιατί εν τέλει κατάλαβα ότι είναι πολύ βοηθητική.

Κ:Ήταν βοηθητική αυτή η σειρά γιατί αρχικά σε βοηθούσε να βρεις τον ρυθμό, μετά να τον εντάξεις με το τραγούδι και μετά να το βγάλεις στο όργανο αφού το είχες εμπεδώσει.

ε/ε: Κλείστε λίγο μάτια! (τα κορίτσια χαμογελούν) Θέλω να δοκιμάσω μια νότα! Να μην σας τη μαρτυρήσω! (7ο μάθημα συνδιδασκαλίας). Αφού τραγούδησαν για αρκετή ώρα το τραγούδι με σωματικά κρουστά, η ε/ε ζήτησε από την Κ. να δοκιμάσει να βρει τις νότες:

Κ: Ξεκινάει με λα; (γνέφω καταφατικά, η Κ. παίζει σωστά και τις νότες που ακολουθούν. Η Δ. επαναλαμβάνει τις νότες αντιγράφοντας όσο περιμένει τη σειρά της να παίζει). Η εξοικείωση με τη μελωδία έπειτα από αρκετές επαναλήψεις, φάνηκε να υποστηρίζει την ακουστική μνήμη, έτσι παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες αποκτούσαν την αίσθηση της κίνησης της μελωδίας χωρίς υποδείξεις από την εκπαιδευτικό.

5.3 Παιδαγωγικό κλίμα: «Δεν υπάρχει πρέπει»

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων φάνηκε οι μαθήτριες να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες, καθώς αφέθηκαν ελεύθερες τόσο στο να επιλέγουν οι ίδιες το τραγούδι που θα μάθαιναν, αλλά και να προτείνουν και οι ίδιες κινήσεις στο κομμάτι των σωματικών κρουστών. Τόσο η ε/ε όσο και οι μαθήτριες φάνηκε πως ένιωθαν άνετα να δείξουν την προτίμησή τους για το ρυθμικό σχήμα που ακολουθούσαν στα σωματικά κρουστά:

ε/ε: Σε μπερδεύω άμα παίζω άλλο σχήμα εγώ; Α: Όχι! ε/ε: Αν νιώθεις ότι θέλεις να έχουμε ίδιο σχήμα και δεν θες να σε μπερδεύω, θα κάνω το δικό σου! Α: Όχι! ε/ε: Μου βγήκε σαν κίνηση αυτό πιο αυθόρμητα. Δεν παίζει ρόλο! Τον καθένα όπως τον βολεύει! Σημασία έχει ότι χτυπάμε το ίδιο πράγμα (ρυθμό). Εγώ θα κάνω πόδια γιατί μου έρχεται πιο εύκολο! (βιντεοσκόπηση, 4ο μάθημα).

Η ε/ε προέτρεπε τις μαθήτριες να λειτουργούν ελεύθερα στο κομμάτι της κίνησης, καθώς το ζητούμενο ήταν να σωματοποιήσουν τον ρυθμό και όχι να ακολουθήσουν αυστηρά ένα συγκεκριμένο σχήμα στα σωματικά κρουστά. Ωστόσο από τα μαθήματα φάνηκε πως οι μαθήτριες αντέγραφαν με ευκολία τα ρυθμικά σχήματα. Η ε/ε φρόντιζε συχνά να ενθαρρύνει τις μαθήτριες στο να εκφραστούν και να παίξουν ελεύθερα, καθώς στην πραγματικότητα οι ίδιες με τις δικές τους δυνάμεις κατάφερναν να χτίσουν τη γνώση τους. Η βλεμματική επαφή ήταν κάτι που υπήρχε σε όλα τα μαθήματα, αφενός γιατί οι μαθήτριες καθρέφτιζαν τις κινήσεις της ε/ε, αφετέρου όταν πια ένιωθαν πως είχαν κατακτήσει το μελωδικό κομμάτι όταν δοκίμαζαν στο όργανο, ήταν περισσότερο συγκεντρωμένες στο όργανο, κάτι που σε σχέση με τα μαθήματα πριν την δράση δεν συνέβαινε τόσο, καθώς παρατηρήθηκε ότι όταν οι μαθήτριες μάθαιναν τα τραγούδια από παρτιτούρα, εστίαζαν περισσότερο στην ανάγνωση, ή πολλές φορές έκαναν αμήχανες ερωτήσεις - σχετικά με την τοποθέτηση των χεριών όπως προαναφέρθηκε - αλλά και ως προς την απόδοση ρυθμικών σχημάτων τα οποία μπορεί να έδειχναν πιο «σύνθετα». Αυτά τα πιο «σύνθετα» ρυθμικά σχήματα φάνηκε ότι μετά το τραγούδι, οι μαθήτριες τα περνούσαν αβίαστα στο όργανο με την ίδια φυσικότητα που τα περνούσαν στη φωνή.

Από τις αναλύσεις των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι η ε/ε φρόντιζε να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει συχνά τις μαθήτριες, ενισχύοντας το θετικό κλίμα της τάξης. Όταν οι μαθήτριες

ένιωθαν σιγουριά είτε για την απόδοση του ρυθμικού σχήματος στα σωματικά κρουστά, είτε για την απόδοση στο όργανο, κοιτούσαν λιγότερο ή και καθόλου για επιβεβαίωση την ε/ε, δείχνοντας περισσότερη αυτοπεποίθηση.

ε/ε: Μπορείς αν θέλεις να μου δώσεις δύο τέτοιους κύκλους, και μετά σιγά σιγά βάζουμε τη φωνή στον τρίτο κύκλο. Α: Να πηγαίνει εναλλάξ αυτό με τα πόδια; ε/ε: Όχι, δεν είναι απαραίτητο, ό,τι νιώθεις εσύ πιο καλά, ότι είσαι συγκεντρωμένη και μπορείς να το ακολουθήσεις! Χωρίς να σκέφτεσαι τώρα πρέπει να βάλω πόδι ή χέρι; Δεν υπάρχει πρέπει! (Της δείχνω παραλλαγμένο το μοτίβο, με μία αυθόρμητη καινούρια κίνηση, γελάει (βιντεοσκόπηση, 1ο μάθημα, Α.).

Η ελευθερία ήταν κάτι που αναδύθηκε και στο μάθημα της συνδιδασκαλίας, όπου το τραγούδι ως ομαδική δραστηριότητα φαίνεται πως δημιουργούσε στις μαθήτριες μια αίσθηση ασφάλειας και απελευθέρωσης: *Κ: Μου δόθηκε η ευκαιρία να νιώσω πιο ελεύθερη τραγουδώντας, χωρίς να ντρέπομαι, εφόσον όλοι μαζί κάναμε το ίδιο πράγμα (ομάδα εστίασης).*

5.4 Διεργασίες μάθησης

Από τις αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων φάνηκε ότι οι μαθήτριες άκουγαν προσεκτικά την ε/ε όταν τραγουδούσε, ενώ εστίαζαν στα μελωδικά περάσματα της φωνής, τα οποία αβίαστα φάνηκε να περνάνε τόσο στο όργανο όσο και στη φωνή τους. Ένας από τους τρόπους που επιτύγχαναν την προσεκτική ακρόαση ήταν οι επαναλήψεις τόσο στα σωματικά κρουστά όσο και στο τραγούδι.

Η Α. στο ατομικό μάθημα ήταν αρκετά συγκεντρωμένη με πολύ καλή ακουστική αντίληψη. Στα πρώτα μαθήματα ζητούσε διευκρινίσεις για τις κινήσεις στα σωματικά κρουστά, ενώ συχνά ζητούσε ανατροφοδότηση από την ε/ε για το αν απέδιδε σωστά το σχήμα.

Στην αρχή δεν συγχρονίζεται εύκολα στο να σηκώνει τα πόδια από το πάτωμα, είναι σαν «βυθισμένα», σιγά σιγά το βρίσκει. Είναι κάτι που κι εγώ βίωσα στην πρώτη μου επαφή με τα body percussion, ένιωθα τα πόδια «ξένα» και δύσκολα στο συγχρονισμό με το υπόλοιπο σώμα (ερευνητικό ημερολόγιο).

Αρκετές φορές προτιμούσε να συνοδεύει με σωματικά κρουστά την ε/ε όσο εκείνη θα έπαιζε στο όργανο, προκειμένου να μάθει το κομμάτι ακουστικά (Κ:125). Σταδιακά δεν ζητούσε πια ανατροφοδότηση, ενώ διόρθωνε μόνη της τον ήχο της στο όργανο. Επίσης παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα ότι η μαθήτρια έπαιζε στο όργανο έχοντας συχνά τα μάτια της στα χέρια της ε/ε. *Παίζει και κοιτάζει τα χέρια μου, παίζει σωστά όλα τα ποικίλματα. Παίζω και το υπόλοιπο, σταματά για λίγο, με ακούει. Έχει αντιληφθεί τι πρέπει να παίζει, και το κάνει κατευθείαν σωστά μόνη της* (ανάλυση βιντεοσκόπησης, 3ο μάθημα, Α.).

Όταν πια το τραγούδι είχε κατακτηθεί από τις μαθήτριες, το παίξιμο μαζί με την ε/ε έμπαινε σε μια κατάσταση ροής, χωρίς απαραίτητα να είχε προηγηθεί συνεννόηση: *Με κοιτάζει πάντα πριν μπει στην αρχή κάθε στροφής, ωστόσο πάντα μπαίνει σωστά. Με κοιτάζει με την άκρη του ματιού, συνεχίζω να παίζω. Σε ένα σημείο μπερδεύεται, την «πιάνω» και προχωράμε. Δεν διακόπτω τη ροή. Καινούρια στροφή, φαίνεται σίγουρη, δεν με κοιτάζει πια, μπαίνει σωστά στα λόγια. Χωρίς να έχουμε συνεννοηθεί, κάνουμε μαζί την επανάληψη του ρεφρέν πριν τελειώσει το κομμάτι* (Α. 3ο μάθημα, 19:52'').

Οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά κατά τη διάρκεια της δράσης, καθώς φάνηκε να απολαμβάνουν περισσότερο την καινούρια συνθήκη. Η Α. και η Κ. που ήταν πιο εσωστρεφείς μαθήτριες φάνηκε να λύνονται σταδιακά: *Η Α. έδειξε πολύ ενθουσιασμό. Πήγε στους γονείς της και τους έδειξε τι κάναμε, δείχνει να λύνεται και στο τραγούδι. Τραγουδά πιο δυνατά. Η Δ. και η Κ. μου είπαν ότι την επόμενη ώρα θα είχαν κενό και μου ζήτησαν να κάνουμε κι άλλο μάθημα γιατί τους άρεσε πολύ* (ερευνητικό ημερολόγιο).

ε/ε: *Να κάνουμε μια αναδρομή; Να σκεφτούμε όταν σας έδινα σκέτη παρτιτούρα...*

Κ: *Πιο ωραίο είναι έτσι!*

Δ: *Εγώ λέω να μην ζανακάνουμε με παρτιτούρα!*

Κ: *Κι εμένα μ' αρέσει πιο πολύ έτσι.*

ε/ε: *Τι σας αρέσει δηλαδή όταν φεύγει η παρτιτούρα από το μάθημα;*

Δ: *Δεν έχουμε να κοιτάμε μία συγκεκριμένη μελωδία*

Κ: *Ούτε εμένα μου αρέσει να κοιτάω παρτιτούρα και να παίζω*

Δ: *Αυτοσχεδιάζουμε!*

Το τραγούδι (τραγουδισμα) φάνηκε να καθοδηγεί τις μαθήτριες ώστε να αντιληφθούν πώς μπορούν να εμπλουτίσουν το κομμάτι, ενώ ως ομαδική διαδικασία φάνηκε να καλλιεργεί μια αίσθηση ζωντάνιας.

Κ: Βρήκαμε το σημείο που το παίζω διαφορετικά και συνειδητοποίησα ότι παίζει 3 νότες παραπάνω. Η αλήθεια είναι ότι ακούγεται πιο ωραίο!!!

ε/ε: Ωραία, τι όμως σας έκανε να το καταλάβετε αυτό; Δηλαδή η ηχογράφηση, ή το ότι το τραγουδούσαμε πολλές φορές;

Κ: Ποιο;

ε/ε: Το να καταλάβετε τα στολίδια που πρέπει να βάλετε!

Κ: Ααα! Το τραγούδι!

Δ: Ναι!

ε/ε: Το τραγούδι όταν ακούτε εμένα, ή όταν ακούτε τον εαυτό σας; Δηλαδή σας αρκεί να τραγουδάω μόνο εγώ ας πούμε;

Δ: Όχι!

Κ: Και όταν τραγουδάμε όλοι είναι πιο...

Δ: Ζωντανό!

Κ: Το καταλαβαίνουμε περισσότερο!

Από το ερευνητικό ημερολόγιο φάνηκε ότι οι μαθήτριες παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτονομία, εγρήγορση και υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης:

Παρατηρώ ότι κανένα παιδί δε με ρωτά τι χέρια να βάλει στο κομμάτι, σε αντίθεση με όταν τους δίνω παρτιτούρα. Είναι σε εγρήγορση, χρησιμοποιούν τα χέρια σωστά και ο ήχος τους είναι βελτιωμένος. Είναι περισσότερο συγκεντρωμένα στη μουσική. Νιώθω ότι με την ανάγνωση της παρτιτούρας χάνουν τη μουσικότητά τους, η οποία είναι έκδηλη στα μαθήματα. Πιστεύω ότι η παρτιτούρα μπορεί να είναι μία παγίδα για τον εκπαιδευτικό στα πρώτα μαθήματα με τα παιδιά, ώστε να βγάλει λανθασμένα συμπεράσματα. Τα στολίδια τους βγαίνουν στο παίξιμο αβίαστα, ακόμη και ρυθμικά σχήματα που παρατηρώ ότι στην ανάγνωση παρτιτούρας τους δυσκολεύουν (ερευνητικό ημερολόγιο).

Μέσω της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητριών κατά τη διάρκεια της δράσης φάνηκε ότι εκδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα. Η κάθε μία συνδιαμόρφωνε το κομμάτι είτε με την ε/ε είτε με την συμμαθήτριά της στα πλαίσια μιας «ομαδικής δράσης» ανακαλύπτοντας τρόπους που την βοηθούν να χτίσει μόνη της τη γνώση της και εκτός της τάξης. Σε ερώτηση της ε/ε για το τι άλλαξε μετά από τα μαθήματα στην προσωπική τους μελέτη, φάνηκε πως οι μαθήτρίες απέκτησαν περισσότερα εργαλεία για τη μελέτη τους:

A: Μπορώ πιο εύκολα να βγάλω μόνη μου ακουστικά ένα κομμάτι. Τώρα, όταν δυσκολεύομαι με κάποιο σημείο, αφήνω για λίγο τις μπαγκέτες και το τραγουδάω, χτυπώντας το χέρι μου στο πόδι μου ή κάτι τέτοιο, και, αφού το βρω έτσι, ξαναδοκιμάζω στο σαντούρι.

K: Μπορούσα να απομνημονεύσω καλύτερα τα κομμάτια και να καταλάβω τον ρυθμό τους.

A: Μετά από αυτά τα μαθήματα άλλαξαν πολλά στον τρόπο που σκέφτομαι την μουσική και όχι μόνο. Απέκτησα περισσότερα εργαλεία για την μελέτη μου κυρίως όμως απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση με το σαντούρι (ομάδα εστίασης)

Στο ερευνητικό ημερολόγιο αποτυπώνεται και η αίσθηση της ε/ε για τη διαδικασία του μαθήματος που φαίνεται να εστιάζει ιδιαίτερα στο κομμάτι της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τις μαθήτρίες. Μέσα από τα μαθήματα φαίνεται πως καλλιεργήθηκε ένα πνεύμα συνεργασίας και απόλαυσης της διαδικασίας:

Νιώθω το μάθημα πιο πλούσιο και ζωνφό. Νιώθω ότι με φέρνει πιο κοντά στα παιδιά, είναι μία συνεργασία, χτίζουμε μαζί τα κομμάτια. Γενικώς νιώθω ότι το ίδιο το τραγούδι σαν διαδικασία μας φέρνει πιο κοντά. Υπάρχει βλεμματική επαφή σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος (ερευνητικό ημερολόγιο).

5.5 Ρυθμικές δεξιότητες - «Δεν το 'χω πολύ με τον ρυθμό!»

Η κίνηση ήταν πολύ σημαντική προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθήτρίες τον ρυθμό των τραγουδιών. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων φάνηκε ότι ο ρυθμός παρείχε ένα ασφαλές πλαίσιο για τις μαθήτρίες ώστε να χτίσουν το κομμάτι, καθώς μάθαιναν να κρατούν τον ρυθμό, να τραγουδούν, να ακούν προσεκτικά και να παίζουν τη μελωδία του τραγουδιού βασισμένες στον ρυθμό του.

*ε/ε: Μπράβο! Α! Κ. να κάνουμε το εξής; Θέλεις να κάνεις εσύ τα *br* όσο παίζει η Δ.;*

Κ: Αυτό που κάναμε και πριν;

ε/ε: Ναι ναι ναι!

Δ: Οχι!

ε/ε: Γιατί;;;

Κ: Για ρυθμό! Σαν μετρονόμος!

ε/ε: Ρωτάω γιατί θέλω να καταλάβω γιατί μου λέει όχι όμως τώρα... Προβληματίζομαι!

Δ: Ε... γιατί δεν το 'χω πολύ με το ρυθμό!

ε/ε: Α! Το άκουσα κι αυτό! Να σου πω! Και τόση ώρα τι έκανες; (η Δ. είχε ήδη χτυπήσει σωστά το ρυθμικό σχήμα στα σωματικά κρουστά, και είχε παίξει σωστά τις πρώτες νότες στο όργανο (βιντεοσκόπηση & ανάλυση 2ο μάθημα συνδιδασκαλίας)).

Το παραπάνω απόσπασμα δείχνει το άγχος της μαθήτριας όταν στο μάθημα συνδιδασκαλίας η ε/ε της πρότεινε να την συνοδεύουν με σωματικά κρουστά η συμμαθήτριά της και η ε/ε, αλλά και την υποστήριξη της συμμαθήτριάς της, η οποία θα αναλάμβανε τον ρόλο του «μετρονόμου» όπως ανέφερε. Η Δ. που ένιωθε ανασφάλεια με το ρυθμικό κομμάτι ακόμη και πριν την προτεινόμενη προσέγγιση, μετά το τέλος των μαθημάτων ανέφερε σχετικά:

Προσωπικά με βοήθησε πολύ στον ρυθμό που δεν τα πήγαινα καλά. Έχω δει μεγάλη βελτίωση στον εαυτό μου και μου άρεσε ο ήχος που έβγαζε το σώμα μου σε συνδυασμό την φωνή. Με βοήθησε να σκέφτομαι ρυθμικά πώς θα έγραφα το κομμάτι σε μια παρτιτούρα και πλέον μπορώ να βρω πολύ εύκολα όποιο κομμάτι επιθυμώ να μάθω στο σαντούρι μόνη.

Στο μάθημα συνδιδασκαλίας η ε/ε φρόντιζε οι μαθήτριες να δοκιμάζουν κυκλικά το παίξιμο στα όργανα, και όσο η μία μαθήτρια δοκίμαζε να παίζει, η ε/ε με την άλλη μαθήτρια αναλάμβαναν τη ρυθμική συνοδεία με τα σωματικά κρουστά και το τραγούδι. Η μαθήτρια που εκδήλωσε άγχος για τη ρυθμική συνοδεία, είναι μία μαθήτρια με σωστή ρυθμική αντίληψη, αλλά σε γενικές γραμμές παρουσιάζει ρυθμική αστάθεια τόσο όταν παίζει μόνη της, όσο και όταν παίζει με παρέα. Από την ανάλυση της βιντεοσκόπησης φάνηκε πως το τραγούδι λειτούργησε βοηθητικά για την συγκεκριμένη μαθήτρια στην υποστήριξη του ρυθμού:

Κατευθείαν με το που τραγουδά παίζει σωστά, είναι σαν να οριοθέτησε το κομμάτι, δεν έχει ακόμα ροή, αλλά οι νότες και το μέτρημα είναι σωστά με μικρά σταματήματα (ανάλυση βιντεοσκοπήσης). Είναι η ίδια μαθήτρια που μόλις κατάλαβε το μέτρο του πρώτου τραγουδιού που μάθαμε, σχολίασε: Βασικά ο ρυθμός δεν είναι κάστανο μήλο μήλο σαν το μήλο μου κόκκινο; Οπότε ήταν εύκολο να το βρεις! (Δ. βιντεοσκοπήση, 2ο μάθημα). Στο 4ο μάθημα, η ε/ε ζήτησε από τις μαθήτριες να «ανακατέψουν» τη δομή του προηγούμενου τραγουδιού⁷: ε/ε: Αν εγώ θέλω αυτό το 7αρι να το ανακατέψω λίγο, και να βάλω το κάστανο στο τέλος; Η Δ. δίνει αμέσως την απάντηση λέγοντας: Πώς θα το; Μήλο μήλο κάστανο!, ενώ η Κ. εστιάζοντας στην κίνηση, ρωτά: Με το ίδιο br ή ό,τι σχήμα θέλουμε; ε/ε: Μπορείτε να δοκιμάσετε ό,τι σχήμα θέλετε δικό σας! Κ: Αλλά, θα ξεκινήσουμε με τις ίδιες κινήσεις; ή τις κινήσεις που βάζουμε στο τέλος; ε/ε: Δοκιμάστε! Κ. πες και το μήλο μήλο κάστανο την ώρα που το παίζεις!

Όπως φαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα, οι δύο μαθήτριες αντιμετωπίζουν διαφορετικά το ερώτημα. Η μία προσπαθεί να το σκεφτεί θεωρητικά, κάνοντας ερωτήσεις, η άλλη με μια παρόρμηση. Η ε/ε φαίνεται να αφήνει τις μαθήτριες να ανακαλύψουν μόνες τους την απάντηση, προτρέποντας να συνδυάσουν τον λόγο (μήλο μήλο κάστανο) με τα σωματικά κρουστά. Το ίδιο συνέβη και στο ατομικό μάθημα, με την μαθήτρια να δίνει αμέσως χαρούμενη τη σωστή απάντηση: *Και τώρα είναι εν-δυο εν-δυο εν-δυο-τρι!* (4ο μάθημα, Α.).

Η Κ. είναι η μαθήτρια που σκέφτεται περισσότερο θεωρητικά σε αντίθεση με την Δ. Έχει και η ίδια πολύ καλή ακουστική αντίληψη, και όπως φάνηκε από τις αναλύσεις των βιντεοσκοπήσεων πρότεινε πάντα κινήσεις στα σωματικά κρουστά όταν η ε/ε ζητούσε από τις μαθήτριες να αυτοσχεδιάσουν. Καθώς στο μάθημα συνδιδασκαλίας η ε/ε έπρεπε να βρίσκει «χώρο» και για τις δύο μαθήτριες, την ώρα που δοκίμαζε η Κ. να βγάλει το τραγούδι, η ε/ε ζήτησε από την Δ. να συνοδεύσει παίζοντας σωματικά κρουστά. Από την ανάλυση της βιντεοσκοπήσης φάνηκε πως παρόλο που η Δ. δείχνει τη ρυθμική αστάθεια, όταν της ζητήθηκε να συνοδεύσει την συμμαθήτριά της, ήταν αρκετά σταθερή. Είχε προηγηθεί βέβαια η αλλαγή ρόλων, καθώς πριν τον ίδιο ρόλο στα σωματικά κρουστά είχε πάρει η Κ.: *Όση ώρα παίζει η Κ. η Δ. μετατράπηκε πράγματι σε κρουστό. Κρατούσε την Κ. αρκετά ρυθμικά, ενώ φαίνεται να είναι ευχαριστημένη που έχει αυτόν τον ρόλο, σε αντίθεση με τα προηγούμενα μαθήματα που συχνά μου έλεγε πως είναι άδικο να μην είναι ατομικό το μάθημα. Η Κ. παίζει σωστά τη μελωδία, η Δ. πάει*

⁷ Παράρτημα Β', πίνακας 4.

να παίζει παρορμητικά μαζί της. Ζητάω να παίζει πρώτα η Κ. και η Δ. να επαναλάβει μετά μόνη της (3ο μάθημα, ανάλυση βιντεοσκόπησης).

Η Δ. παρόλο που έχει αντιληφθεί σωστά την μελωδία και παίζει με «στολίδια», δείχνει να μην μπορεί να υποστηρίξει ρυθμικά σωστά το τραγούδι την ώρα που παίζει. Η ε/ε σε μια κυκλική διαδικασία παιξίματος που ακολουθούσε το μάθημα, ζητά από την Κ. να αναλάβει το παίξιμο, και η Δ. να χτυπήσει με παλαμάκια τον ρυθμό με τις υποδιαίρεσεις, ενώ η ε/ε τραγουδούσε τη μελωδία: *Με το που έπαιξε η Κ., η Δ. χτύπησε σωστά όλες τις υποδιαίρεσεις. Ζητώ να γίνει εναλλαγή, η Δ. μόλις σωματοποίησε τον ρυθμό, έπαιξε ολόσωστα στο όργανο* (4ο μάθημα, ανάλυση βιντεοσκόπησης, 31:28'').

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από το μάθημα που στο τραγούδι ο ρυθμός άλλαξε από 9/8 σε 7/8 με την μαθήτρια να αντιλαμβάνεται την αλλαγή του ρυθμού μέσω της κίνησης καθώς αυτοσχεδίαζε στα σωματικά κρουστά:

Α: Εκεί έχει ένα δύο ε; ε/ε: Εκεί έχει ένα δύο! Κάν' το! (Τραγουδάω, παίζει σωματικά κρουστά, με το που αλλάζει ο ρυθμός, ανοίγει διάπλατα τα μάτια και μου λέει εκεί έχει άλλο ένα δύο!) Το τραγούδι συνεχίζεται στα 9/8 και με το που αλλάζει πάλι σε 7/8 (τραγουδάω, με συνοδεύει με σωματικά κρουστά, ανοίγει πάλι διάπλατα τα μάτια στην αλλαγή του ρυθμού) Α: Ααα!!! ε/ε: Ααα!!! Τι γίνεται εκεί; Α: Αλλάζει το μέτρο! ε/ε: Αλλάζει το μέτρο! Μόνη σου θα το βρεις! Εγώ συνεχίζω να το τραγουδάω, εσύ μπορείς να συνοδεύεις με τραγούδι αρχικά, και κινήσεις εννοείται! (αρχικά τραγουδάω μόνο, με συνοδεύει με σωματικά κρουστά, σταδιακά βάζει μόνη της την φωνή, προσθέτω σωματικά κρουστά, παίζει σωστά τον ρυθμό και στην αλλαγή του μέτρου με κοιτάζει χαμογελαστή, γιατί όλοι οι χτύποι είναι «στη θέση τους», χωρίς να της έχω δείξει τίποτα) (ανάλυση βιντεοσκόπησης, 5ο μάθημα, Α. 27:10'').

Όταν ανακάλυπταν οι μαθήτριες το ρυθμικό μοτίβο του τραγουδιού, φαινόταν πως πια το κομμάτι είχε «πάρει τον δρόμο του», καθώς ο ρυθμός καθοδηγούσε την απόδοση στο όργανο αλλά και στη φωνή. Ένιωθαν πιο άνετα καθώς είχαν κατακτήσει τη «βάση», τον «πυρήνα» του τραγουδιού, χωρίς να κάνουν ερωτήσεις. Το τραγούδι πια είχε μπει σε ροή.

5.6 Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Η αρχική ιδέα της παρούσας έρευνας-δράσης στόχευε στο τέλος κάθε τραγουδιού να αποτυπώσουν οι μαθήτριες στο πεντάγραμμο αυτό που είχαν παίξει. Στα δύο πρώτα μαθήματα αφιερώθηκε χρόνος με καθοδήγηση από την ε/ε μέσα από τις κινήσεις των σωματικών κρουστών, ώστε οι μαθήτριες να αντιληφθούν πώς να μεταφέρουν το τραγούδι στο πεντάγραμμο. Ωστόσο καθώς αυτή η διαδικασία ήταν χρονοβόρα, η ε/ε αποφάσισε να μην εντάξει στον σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων την αποτύπωση των τραγουδιών στο πεντάγραμμο, αλλά οι μαθήτριες να συνεχίσουν την προσπάθεια στο σπίτι ως εργασία. Έτσι, ακολούθησε ο επανασχεδιασμός των μαθημάτων βασισμένος μόνο στο τρίπτυχο τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο.

Η ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας φαίνεται πως δεν έλειψε στις μαθήτριες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κάτι που φαίνεται από τις παρακάτω απαντήσεις:

Δ: Όχι η παρτιτούρα δεν μου έλειψε καθόλου. Γενικά απέφευγα πάντα τις παρτιτούρες και μετά από τα body percussion την μίσησα περισσότερο. Τα περισσότερα κομμάτια τα μαθαίνω ακουστικά. Όμως αυτή η μέθοδος μου δίδαξε ότι ακόμα και η παρτιτούρα πού και πού είναι χρήσιμη. Έμαθα να σκέφτομαι τις αξίες των νοτών στο χαρτί. Αλλά και πάλι την αποφεύγω.

Κ: Γενικά δεν μου άρεσε η παρτιτούρα, μου άρεσε καλύτερα το ελεύθερο παίξιμο.

Κεφάλαιο 6ο

6. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων είχε ως στόχο να απαντήσει στο βασικό ερώτημα της μελέτης, που ερευνούσε τη συμβολή μιας βιωματικής προσέγγισης διδασκαλίας του σαντουριού που στηρίζεται στο τρίπτυχο: τραγούδι - σωματικά κρουστά - εκμάθηση οργάνου. Το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο λόγω της φύσης του ατομικού μαθήματος, αλλά κι επειδή πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο. Ήταν μία έρευνα δράσης που ενσωμάτωσε την πολυετή εμπειρία της ερευνήτριας ως μαθήτρια και καθηγήτρια στα μουσικά σχολεία.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσα από την προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας οι μαθήτριες ανέπτυξαν δεξιότητες ακρόασης μέσα από την εκμάθηση των τραγουδιών

αποκλειστικά με το αυτί, ενώ τα σωματικά κρουστά ως δραστηριότητα κίνησης φάνηκε να βοηθούν στην αντίληψη και απόδοση του ρυθμού, ο οποίος τους βοήθησε να μπουν σε ροή. Το ρεπερτόριο που αξιοποιήθηκε ήταν παραδοσιακά τραγούδια μικτού μέτρου. Έτσι, η προσέγγιση να μην αφορούσε έναν καινούριο τρόπο μάθησης, αλλά και την εισαγωγή στα μικτά μέτρα της παραδοσιακής μουσικής. Οι μαθήτριες φάνηκε να απολαμβάνουν αυτή την πρωτόγνωρη εμπειρία μουσικής μάθησης, καθώς την χαρακτήρισαν «ενδιαφέρουσα» και «διασκεδαστική», μια μέθοδο που «περνάς πολύ όμορφα παρέα με την καθηγήτριά σου», ενώ ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους μέσω της αυτονομίας, καθώς στην ουσία έχτιζαν μόνες τους τη μάθηση, με την εκπαιδευτικό να κάνει ένα βήμα πίσω την ώρα που δοκίμαζαν να αποδώσουν το κομμάτι στο όργανο, καθοδηγώντας μόνο με τη φωνή και ενθαρρύνοντας να εκφραστούν και να παίζουν ελεύθερα είτε στο όργανο είτε στην απόδοση των σωματικών κρουστών (Green, 2012· 2014).

Το γεγονός αυτό φάνηκε να αυξάνει τα επίπεδα απόλαυσης των μαθητριών καθώς μέσω της ενεργής μουσικής εμπλοκής τους στο μάθημα φάνηκε να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους και να απολαμβάνουν το μάθημα (Green, 2012). Η συνδιαμόρφωση του μαθήματος από κοινού με την εκπαιδευτικό μέσα από στρατηγικές άτυπης μάθησης φάνηκε να στοχεύει σε μία εμπειρία μάθησης με ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπου η έμφαση δόθηκε περισσότερο στις εκφραστικές ποιότητες της μουσικής και όχι τόσο στην τεχνική αρτιότητα (Higgins, 2016· Green, 2005). Ωστόσο από την έρευνα φάνηκε ότι οι μαθήτριες απέκτησαν μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην απόδοση του τραγουδιού στο όργανο, με σωστή τοποθέτηση των χεριών, χωρίς να ρωτούν την εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με τα μαθήματα πριν την έρευνα, ενώ παρατηρήθηκε ότι με το πέρασμα των μαθημάτων λύθηκαν και στο τραγούδι. Η παρατήρηση και μίμηση της ε/ε από την πλευρά των μαθητριών συνέβαινε χωρίς να τη ρωτούν πώς παίζει κάτι στο όργανο, ήταν μία «αθόρυβη» διαδικασία κλεψίματος που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της δράσης, γεγονός που επιβεβαιώνουν οι Baker & Green (2013), ότι οι μαθητές μπορεί να γίνουν πιο ικανοί να μιμηθούν τον δάσκαλό τους ως αποτέλεσμα του παιχνιδιού με το αυτί.

Οι μαθήτριες περιέγραψαν την μέθοδο ως «μια μέθοδο που σε βοηθάει να βελτιωθείς στις ρυθμικές ικανότητες, να τις εμπλουτίσεις και να συνοδεύσεις με αυτόν τον τρόπο ένα τραγούδι χωρίς να νιώθεις την ανάγκη του οργάνου», «μια ενδιαφέρουσα και εναλλακτική πρόταση για να κάνεις το μάθημά σου χρησιμοποιώντας τα μέρη του σώματος». Η διδασκαλία των τραγουδιών με παραδοσιακούς τρόπους μάθησης (με το αυτί, μέσω παρατήρησης και μίμησης) φάνηκε αποτελεσματική για το περιβάλλον του μουσικού σχολείου. Οι μαθήτριες φάνηκε να αποκτούν

εργαλεία μάθησης ώστε να προσεγγίσουν μόνες τους το ρεπερτόριο που τους αρέσει: η Α. ανέφερε ότι: *μπορώ πιο εύκολα να βγάλω μόνη μου ακουστικά ένα κομμάτι*, η Δ: *κυρίως απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση με το σαντούρι*, και η Κ: *μου δόθηκε η ευκαιρία να νιώσω πιο ελεύθερη τραγουδώντας, χωρίς να ντρέπομαι, εφόσον όλοι μαζί κάναμε το ίδιο πράγμα*.

Επιπλέον, καθώς το ατομικό μάθημα οργάνου στα μουσικά σχολεία λόγω της ελλιπούς στελέχωσης καθηγητών μουσικής όλων των ειδικοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη συνδιδασκαλία στο μάθημα ατομικού οργάνου (Ρήτου & Ακογιούνογλου, 2019), φαίνεται να δημιουργεί την ανάγκη στους εκπαιδευτικούς να επινοούν τρόπους ώστε το μάθημα να γίνεται περισσότερο ευέλικτο και ευχάριστο, να εμπλέκει όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, οι μαθητές στο μάθημα συνδιδασκαλίας δεν θα περιμένουν απλά τη σειρά τους ώστε να παίξουν στον χρόνο που τους αναλογεί, αλλά θα έχουν ενεργή εμπλοκή σε ολόκληρη την διδακτική ώρα. Ειδικά στο μάθημα συνδιδασκαλίας αναδύθηκε η αλληλοδιδασκαλία προς όλες τις κατευθύνσεις, μεταξύ συμμαθητριών, μεταξύ μαθητριών κι εκπαιδευτικού, με τις μαθήτριες να μοιράζονται τις δεξιότητές τους με μεγάλη προθυμία και ευχαρίστηση.

Βάσει των παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιώνουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να αποκτούν περισσότερα μεθοδολογικά εργαλεία για τη διδασκαλία οργάνων. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι αξιοποιώντας περισσότερο το σώμα, όχι μόνο ως μέσο για να παίξει κάποιος ένα όργανο, αλλά αντιμετωπίζοντας το ίδιο το σώμα ως όργανο, εγκαθιδρύεται η μάθηση. Άλλωστε, η αντίληψη και κατανόηση της μουσικής περνά μέσα από το σώμα, το οποίο παίζει ενεργό ρόλο στη μουσική μάθηση και ενδυναμώνει κάθε μουσική εμπειρία (Westerlund & Juntunen 2005· Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2019).

Έτσι, η άτυπη μάθηση αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του μαθήματος μουσικού οργάνου αφενός ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτονομία, αφετέρου προκειμένου να έρθουν σε επαφή με την προφορικότητα ως πυρήνα της μουσικής. Άλλωστε ο σκοπός της μάθησης δεν είναι διεκπαιρεωτικός. Σημασία έχει οι μαθητές να χαίρονται και να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, να ανακαλύπτουν νέα μονοπάτια μάθησης ώστε το μάθημα επιλογής να αποτελεί πηγή έμπνευσης, να μην είναι άλλο ένα μάθημα που βασίζεται σε παραδοσιακές πρακτικές παράδοσης ενός μαθήματος στην τάξη. Ποιο είναι τελικά το ζητούμενο στην εκπαίδευση; Το πώς μαθαίνει να παίζει κάποιος μουσική; Ή να παίζει και να χαίρεται την μουσική;

Βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2021). *Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagottobooks.
- Ανωγειανάκης, Φ. (1991). *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*. Μέλισσα.
- Baker, D., & Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control" experiment. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141–159. <https://doi.org/10.1177/1321103X13508254>
- Βερβέρης, Α. (2021). «Κλέβοντας από τους παλιούς» Μία πρόταση διδασκαλίας τεχνικών διαποίκισης στο σαντούρι. Στο Α. Βερβέρης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 365–382). Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Βερβέρης, Α. (2021). «Μαθαίνεται, αλλά διδάσκεται;» Η διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σε περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο Α. Βερβέρης & Ι. Λίτος (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας θεωρία και πράξη* (σσ. 25–44). Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bremmer, M., & Nijs, L. (2020). The Role of the Body in Instrumental and Vocal Music Pedagogy: A Dynamical Systems Theory Perspective on the Music Teacher's Bodily Engagement in Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00079>
- Bremmer, M., & Nijs, L. (2024). Embodiment in music education. *Journal of research in arts education (JREA)*, 2, 15–26. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.4717>
- Campbell, P. S. (1989). Music Learning and Song Acquisition among Native Americans. *International Journal of Music Education*, 14(1), 24–31. <https://doi.org/10.1177/025576148901400103>
- Campbell, P. S. (1989). Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 101, 30–40. <http://www.jstor.org/stable/40318372>
- Campbell, P. S. (1995). Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. *Research Studies in Music Education*, 4(1), 12–20. <https://doi.org/10.1177/1321103X9500400103>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

- Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, 6(16). <http://www.ijea.org/v6n16/index.html>
- Dionyssiou, Z. (2000). The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music, *Music Education Research*, 2(2), 141–63. <https://doi.org/10.1080/14613800050165613>
- Dionyssiou, Z. (2002). *Use and Function of Traditional Greek Music in Music Schools of Greece*. (Unpublished PhD Thesis. University of London, Institute of Education).
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στην διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(11), 154–168. (Πρακτικά 3ου συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση - Διδασκαλία της Μουσικής, Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη). https://www.academia.edu/2493285/Προσέγγιση_στη_διδασκαλία_της_ελληνικής_παραδοσιακής_μουσικής_An_approach_to_the_teaching_of_greek_traditional_music_in_Greek
- Dionyssiou, Z. (2007). Greek traditional music goes to school: pathways of music teaching, *Intercultural Music*, 6, 105–121. https://www.researchgate.net/publication/310607444_Greek_traditional_music_goes_to_school_pathways_of_music_teaching
- Διονυσίου, Ζ. (2007). «Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνηση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας* (σσ. 23–34). ΕΕΜΕ. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/5th_Conference_2007/praktika.pdf
- Διονυσίου, Ζ. (2013). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Παπαπαναγιώτου, Ξ. (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, (2η έκδοση, σ. 287-315). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Διονυσίου, Ζ. (2015). Το τραγούδι στο σχολείο μέσα από το ψηφιακό μουσικό αποθετήριο Ευτέρπη, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 13, 9–26. https://www.researchgate.net/publication/310247478_To_tragoudi_sto_scholeio_mesa_apo_to_Psephiako_Mousiko_Apotheterio_Euterpe
- 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). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/176-185_Dionysiou.pdf

- Δογάνη, Κ. (2013). Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής. Στο Παπαπαναγιώτου, Ξ. (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, (395–415). E.E.M.E.
- Dolloff, L. A. (2005). Elementary Music Education: Building Cultures and Practices. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 281–296). Oxford University Press.
- Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11–26. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.228>
- Elliott, D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: Μία σύνοψη (Μτφρ. Μ. Κοκκίδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 8–19. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Mousikopaidagogika_T4_2007/mp04-1_elliott_8-19.pdf
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Green, L. (2005). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27–32. <https://doi.org/10.2307/3400155>
- Green, L. (2008). *Music informal learning and the school a new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2012). Informal Learning and Aural Learning in the Instrumental Music Lesson: A Research-and-Development Pilot Project. In S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy* (pp. 161–195). Cambridge Scholars Publishing.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίζε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και την εκτέλεση*. (Επιμ. και μτφρ.: Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου). Fagottobooks.
- Higgins, L. (2016). My Voice is Important Too: Non-formal music experiences and young people. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 594–605). Oxford University Press.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *ΑΠΣ Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/PS_Odigoi_Ekpkou/FEK_2828_ps_mousikis_paideias.pdf

- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλλιπος.
[Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.pdf](#)
- Jeffs, T., & Smith, M. (2005). *Informal education: conversation democracy and learning* (3rd ed. rev. and updated). Educational Heretics Press.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179–197.<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Juntunen, M., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199–214.<https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Juntunen, M.-L. (2017). Embodiment in music teaching and learning. *Finnish Journal of Music Education*, 20(1), 117–126. https://www.academia.edu/35143510/FJME_2017_Embodiment_in_music_teaching_and_learning_FJME_20_1
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (χ.χ.). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. <http://actionresearch.gr/system/files/Εκπαιδευτική%20Έρευνα%20Δράσης.pdf>
- Καψοκαβάδης, Α. (2014). Μουσικά Σχολεία: Η «παράδοση» ως αφορμή για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και η μουσική ως καθημερινή πρακτική. Μια επιτόπια έρευνα. *Νέος Ερμής ο Λόγιος*, 3(9), 215–223. https://www.academia.edu/4446777/Μουσικά_Σχολεία_Η_παράδοση_ως_αφορμή_για_την_εφαρμογή_εναλλακτικών_μορφών_διδασκαλίας_και_η_μουσική_ως_καθημερινή_πρακτική_Μια_επιτόπια_έρευνα
- Καψοκαβάδης, Α. (2021). *Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»: Τα Μουσικά Σχολεία της Αττικής. Η ανεπίσημη θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην επίσημη μουσική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Μελωδικό Κράβι.
- Κοκκίδου, Μ., & Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2009). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 53–72. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T7_2010/mp07-3_Kokkidou-Papapanagiotou_53-72.pdf
- Κοκκίδου, Μ. (2013). Σχολικά προγράμματα σπουδών Μουσικής: Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Παπαπαναγιώτου, Ξ. (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, (2η έκδοση, σ. 341-367). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Fagottobooks.

- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). Εμπύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί (Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 525–532). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkonari/8th_Conference_2018/_Keimena_Prakt_2018/4TPE_Kokkidu_525-532.pdf
- Μαυροειδής, Μ. (1989). *Τα παράλληλα τραγούδια του γάμου: κοινά και μη κοινά στοιχεία της μουσικής έκφρασης των ελληνικών τόπων - Μέρος Ι: τα κείμενα* [Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων] <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27137>
- Μαυροειδής, Μ. (1995). Μουσική εκπαίδευση και παράδοση: Η εμπειρία του Πειραματικού Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης. *Ο ΠΟΛΙΤΗΣ Δεκαπενθήμερος*, 11(1), 35-39.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1997). Liking for Musical Styles. *Musicae Scientiae*, 1(1), 109–128. <https://doi.org/10.1177/102986499700100107>
- Ξωχέλλης, Π. (2020). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2020 (70), 126-135. http://www.p.e.e.gr/wp-content/uploads/PAIDAGWGIKH_EPITHEORHSH_Teuxos70-2020_TELIKO1.pdf
- Ο'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0255761405058238>
- Παπαδάκης, Γ. (1998, 18 Ιανουαρίου). Παραδοσιακοί Οργανοπαίχτες: Πώς η τέχνη της παραδοσιακής μουσικής μεταδιδόταν από γενιά σε γενιά. *Καθημερινή: Επτά Ημέρες*, Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα: 18-21. <http://web.archive.org/web/20131103151825/http://wwk.kathimerini.gr/kath/7days/1998/01/18011998.pdf>
- Παπαδάκης, Γ. (2004). «Η μαθητεία των εμπειροτεχνών Μουσικών». Ομιλία, στη διημερίδα «Καλλιτεχνική Παιδεία στο Σχολικό Χώρο» Σάββατο 20 Νοεμβρίου 2004 <https://www.sch.gr/wp-content/uploads/2004/11/1099555870deltio%20typou.pdf> <http://www.music-art.gr/content/view/41/34/lang.el/>
- 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. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkonari/7th_Conference_2016/_Keimena_Prakt_2016/3TPE_Papazachariou_361-371.pdf

www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/361-371_Papazahariou.pdf

- Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2019). Αναπτύσσοντας τη μουσική κατανόηση μέσα από δραστηριότητες κίνησης. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 57–67). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/_Keimena_Prakt_2018/2%CE%95%CF%81%CE%B3_%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B6%CE%B1%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85_57-67.pdf
- Παπαθεράποντος - Κωνσταντίνου, Ε. (2018). *Εφαρμογή, αξιολόγηση και μία πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο* [Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο] <http://hdl.handle.net/10442/hedi/45030>.
- Philpott, C. (2001). Strategies for teaching and learning in the music classroom: Approaches to listening, composing, performing and appraising. In C. Philpott, (Ed), *Learning to Teach Music in the Secondary School: A companion to school experience* (1st ed., pp. 70–87). Routledge.
- Philpott, C. (2016). Musical literacy: Music as language. In G.E. McPherson (Ed), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 192–207). Oxford University Press.
- Πουρκός, Μ. (2018). Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιχνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικο-ηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (121-173). Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου συμποσίου για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD217/1o_symposio.pdf
- Priest, P. (1989). Playing by Ear: its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education*, 6(2), 173–191. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007038>
- Ράπτης, Θ. (2009). Διδασκαλία παραδοσιακών μουσικών οργάνων: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Μουσική Εκπαίδευση*, 19, 74–80. (PDF) [The instruction of traditional musical instruments Η διδασκαλία παραδοσιακών μουσικών οργάνων | Theocharis Raptis - Academia.edu](http://www.theocharisraptis.com/theocharisraptis.com/1974-80.pdf)

- 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). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/410-418_Raptis.pdf
- Ράπτης, Θ. (2019). Το σώμα στη μουσική και στη μουσική αγωγή. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*, (σσ. 31–54). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.academia.edu/43936238/The_human_body_in_music_and_in_music_education_%CE%A4%CE%BF_%CF%83%CF%8E%CE%BC%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%BC%CE%B9%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE
- Ρήτου, Κ., & Ακογιούνoglou, Μ. (2019). Διερεύνηση της εμπειρίας μαθητών μουσικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 368–377). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/_Keimena_Prakt_2018/3Εισ_Ρήτου_368-377.pdf
- Rodriguez, C. (2012). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. In S. Karlsen & L. Våkevå (Eds.), *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy* (pp. 117–127). Cambridge Scholars Pub.
- Rodriguez, C. (2012). Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 35–45. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk3bb>
- Romero-Naranjo, F. J. (2013). Science & art of body percussion: A review. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8, 442–457. <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.11>
- Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης.* (Δ. Παπασταύρου, Σ. Λούστας, Μετ.). ΙΑΝΟΣ.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση.* (Μ. Γρηγορίου, Μετ.). Νεφέλη.
- Σταύρου, Γ. (2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα* [Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο] <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15685>

- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 31–50. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/mp03-2_stavrou_31-50.pdf
- Σταύρου, Γ. (2009). *Η διδασκαλία της μουσικής στα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια ιστορίας*. Gutenberg.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.
- Titon, J. T. (2009). «Ένα επιτελεστικό μοντέλο μουσικού πολιτισμού». Στο Καλλιμοπούλου, Ε. & Μπαλάντινα, Α. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία* (σσ. 251–276). Εκδόσεις Ασίνη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Westerlund, H., & Juntunen, M. L. (2005). Music and Knowledge in Bodily Experience. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 112–122). Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α': Έντυπο συναίνεσης για ερευνητική εργασία

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ. «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

Έντυπο συναίνεσης για ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Σχεδιασμός και εφαρμογή μίας διδακτικής προσέγγισης βασισμένης στην άτυπη μάθηση για τη διδασκαλία του σαντουριού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

Ερευνήτρια: Μαρία Καψαλού (email: mariakapsalou@gmail.com, τηλ. 6973980079)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδείξει τα οφέλη των άτυπων μορφών μάθησης στην εκμάθηση παραδοσιακού οργάνου σε αρχάριους μαθητές μουσικού σχολείου. Συγκεκριμένα διερευνάται η εφαρμογή των σταδίων διδασκαλίας «τραγούδι - σωματικά κρουστά - όργανο» κατά τη διδασκαλία σαντουριού και η αποτελεσματικότητά τους για τους μαθητές. Μέσα από μία προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας η οποία συνδυάζει τη φωνή και το σώμα ως «φυσικά» όργανα, προηγείται η βιωματική εμπειρία των μαθητών μέσω του τραγουδιού και των σωματικών κρουστών, κι έπεται η μεταφορά του ήχου στο όργανο.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στο ενσώματο βίωμα της μουσικής, προκειμένου να κατακτηθούν τεχνικές δεξιότητες, όπως η γνώση του πώς να μεταφέρουν τον ήχο από το σώμα στο όργανο. Το πεδίο της έρευνας που θα εφαρμοστεί η

προτεινόμενη μέθοδος, είναι η τάξη του ατομικού οργάνου (σαντούρι) αρχάριων μαθητών της β' γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου όπου εργάζεται η ερευνήτρια και η εφαρμογή πρόκειται να πραγματοποιηθεί στις διδακτικές ώρες του ατομικού μαθήματος. Ο μαθησιακός στόχος είναι να εκτελέσουν οι μαθητές ακουστικά «εύκολα» παραδοσιακά τραγούδια, εφόσον θα έχει προηγηθεί η εκμάθησή τους τραγουδώντας τα και συνοδεύοντας με σωματικά κρουστά. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εξοικειώνονται με τις άτυπες μορφές μάθησης, φιλοδοξώντας μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται, να «ξεκλειδώσουν» ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικής το οποίο θα τους είναι ευχάριστο να παίζουν ή και να τραγουδούν, προκειμένου να μπορούν να μαθαίνουν χωρίς την εποπτεία δασκάλου, εντός κι εκτός της σχολικής κοινότητας.

2. Διαδικασία

Πρόκειται να πραγματοποιηθούν δέκα βιντεοσκοπήσεις διάρκειας 45' στο ατομικό μάθημα επιλογής μουσικού οργάνου στο Μουσικό Σχολείο όπου εργάζεται η ερευνήτρια. Στις βιντεοσκοπήσεις θα έχουν πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και η επόπτρια καθηγήτρια της μελέτης, ενώ θα κρατηθούν για δύο χρόνια μετά το τέλος της εργασίας. Τμήματα των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας που θα παραδοθεί.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα. Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί από τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η συμμετοχή των παιδιών θα βοηθήσει ώστε να μελετηθεί η συμβολή των μορφών άτυπης μάθησης στην εκμάθηση οργάνου. Από τα αποτελέσματα θα προκύψουν συμπεράσματα για το πώς και με ποιον τρόπο η προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας μπορεί να είναι αποτελεσματική στην εκμάθηση παραδοσιακού οργάνου.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες

και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με ψευδώνυμο, ώστε το όνομα του παιδιού δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα είναι εθελοντική. Είναι ελεύθεροι να μην συναινέσουν ή να διακόψουν τη συμμετοχή τους όποτε το επιθυμούν.

8. Συναίνεση για βιντεοσκόπηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για τη βιντεοσκόπηση των μαθημάτων.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Με την υπογραφή μου, συναινώ στο παιδί μου να συμμετάσχει στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή

Γονέα/Κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή

ερευνήτριας

Μαρία Καγαλού

Παράρτημα Β' - Ενδεικτικά φύλλα παρατήρησης

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Σχόλια	Κωδικοί
33:23	ε/ε: Ό,τι θυμάσαι ότι έκανε η φωνή, βάλτο εννοείται! Μπρρρρράβο!!! Πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία! Πάμε να το ξανακάνουμε; Πάμε να κάνουμε το εξής, κι ας είμαστε καθιστοί, δεν πειράζει. Και πιάνεις μετά τις μπαγκέτες σου, και δοκιμάζεις να βάλεις το κομμάτι πάλι, και αν θες τραγουδά	Δοκιμάζει να βρει τις νότες Την κοιτάζω Παίζει και τραγουδάει	Βρίσκει τις νότες με τα στολίδια που έκανε η φωνή, παίζει το κομμάτι στο τέμπο που το τραγουδούσαμε	K85: Παίζει τη μελωδία με στολίδια K86: Δοκιμάζει το κομμάτι στο τέμπο που το τραγουδάμε K45:Επιβράβευση K87: Παίζει και τραγουδάει
35:20	Τραγουδάω Οπότε όταν κάνουμε την επανάληψη, το ξαναδείχνω, πόσους χτύπους κρατάω πριν μπω στο αν; Αυτό θέλω να προσέξουμε. Πάμε τραγουδώντας	Δείχνω το μοτίβο ξανά και με αντιγράφει Παίζει και τραγουδάει, στη συνέχεια τραγουδάω μαζί της Όρθια με br, με κοιτάζει ενώ κάθεται στο σαντούρι	Παίζει ολόσωστα την πρώτη στροφή, ενώ τραγουδά. Χτυπάει τα 7/8 με τα πόδια Στα δεύτερα λόγια της πρώτης στροφής δεν μπαίνει ρυθμικά σωστά, της δείχνω το σχήμα με br για να αντιληφθεί μέσω της κίνησης που πρέπει να μπει	K88:Δείχνω το μοτίβο ξανά και με αντιγράφει K87: Παίζει και τραγουδάει K89:Καθοδηγώ με την κίνηση και τη φωνή μου, για να μπει στα δεύτερα λόγια K29: Τραγουδάω μόνη μου με br K90:Εφιστώ την προσοχή στο ρυθμό μέσα από το
36:37	Μπράβο! Αυτό είναι! Οπότε εσύ παίζοντας, θυμίσου αυτό που κάναμε με τη φωνή. Πόσο κράτησα τη φωνή; Πόσους χτύπους έκανα για να μπω στο αν δείτε την αγάπη μου; Για δοκίμασέ το. Α: Να παίζω; Ναι! Να παίζεις και να τραγουδάς	Παίζει και τραγουδάει, χτυπάω αρχικά παλαμάκια.	Μπαίνει σωστά στα δεύτερα λόγια Δεν είναι πολύ σίγουρη, με κοιτάζει όταν φτάνει στο σημείο των παύσεων, για να δει αν μπαίνει σωστά	τραγουδί και την κίνηση K91: Ζητώ να εστιάσει στους χτύπους, σε συνδυασμό με το τραγούδι αντί να μετράμε με παύσεις K87: Παίζει και τραγουδάει K92:Βλεμματική αποδοχή

Ακολουθεί απόσπασμα όπου η ε/ε άφησε για 2' μόνες τους τις μαθήτριες στην αίθουσα, έχοντας την κάμερα ανοιχτή.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Σχόλια
4:18	Κ:Στο σημείο που το παίζουμε διαφορετικά, πώς το παίζεις; Δ: Κ:Εγώ, περίμενε (ξεκινάει να παίζει) Δ:Είναι πολύ ωραίο!!! Κ:Το παίζω με λιγότερες νότες!Εσύ πώς το παίζεις; Δ:Λοιπόν! Δ:Εγώ παίζω... Δ:Λοιπόν! Για να μην μπερδευόμαστε, να παίζουμε αυτό Κ: αυτό είναι που το παίζουμε σχεδόν ίδιο.το 2ο είναι που παίζεις διαφορετικά Δ: Ναι είναι...	Η Δ. Σηκώνεται και πηγαίνει δίπλα της όρθια, σκύβει πάνω απ το σαντούρι μόλις ξεκινά να παίζει η Κ. Η Κ. δίνει τη θέση της στην Δ. Ξεκινά να παίζει Η Κ. σκυμμένη από πάνω, παίζει όρθια Ξεκινά να παίζει Σταματά, και η Κ. παίζει Ξαναπαίζει μετά την Κ. η Κ. γνέφει το κεφάλι της καταφατικά Παίζει Η Δ. Συνεχίζει να παίζει Η Δ. Δίνει τη θέση της Παίζει Η Δ. Παίζει όρθια Κ:Παίζει ξανά η Δ. Της δείχνει τις νότες παίζοντας όρθια Πηγαίνει στο άλλο σαντούρι Η Κ. συνεχίζει τις δοκιμές Η Δ. παίζει, η Κ. γέρνει το σώμα της ώστε να τη βλέπει καλύτερα Σηκώνεται ξανά και πάει πάνω από την Κ. η Κ. συνεχίζει τις δοκιμές Η Δ. πηγαίνει στο άλλο σαντούρι	Δεν παίζει τη μελωδία σωστά όπως έκανε πριν, φαίνεται να έχει λίγο άγχος Φαίνεται να το ξεχνά πάλι, η Κ. παίζει αργά, θέλει να τη βοηθήσει Η Δ. το βρίσκει Η Κ. δείχνει ευχαρίστηση που η Δ. το έπαιξε σωστά Βοηθάνε η μία την άλλη
5:41	Κ: Αυτό είναι!Εγώ το παίζω με λιγότερες νότες δηλαδή πάω κατευθείαν στο σολ και μι. Δεν παίζω λα. Να το παίζω κι εγώ λίγο; Να το δοκιμάσω Δ: Είναι: Κ:Κάπως έτσι;		
6:13	Δ: Είναι λα φα μι σολ φα Δ: (ξανά) λα φα μι σολ φα		

6:52	K: Αυτό;	Η Κ. Επαναλαμβάνει την ίδια φράση, η Δ. είναι όρθια δίπλα της Η Δ. έχει πάρει θέση στο άλλο σαντούρι και παίζουν μαζί τη φράση.	Η Κ. Παίζει σωστά αυτό που της έδειξε η Δ. Η Δ. είναι βοηθητική Συγχρονίστηκαν χωρίς να συνεννοηθούν ότι θα παίζουν μαζί.
------	----------	---	--

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Σχόλια
24:58	Τραγουδάω Σταματώ το τραγούδι και κρατάω μόνο τα hr Μπράβο! Ξανά! Ξανά μέχρι εκεί Τραγουδά όμως κιόλας! Τραγουδάει και παίζει Μπράβο! Και τώρα ξανά, χωρίς να παίζω εγώ τώρα, θα κάνουμε το ίδιο. Τραγουδάς πάλι!	Ακούει προσεκτικά και δοκιμάζει πάλι την μελωδία Γελάει Συνεχίζω να παίζω το σχήμα, τραγουδάμε μαζί Χτυπάω καθιστή το μοτίβο με hr Με κοιτάζει στο σημείο που μπαίνουν τα δεύτερα λόγια Τραγουδάμε μαζί	Παίζει ολόσωστα Την σταματώ αφού έχει παίζει σωστά την πρώτη φράση, ώστε να το μάθει καλύτερα μέσα από τις επαναλήψεις Παίζει σωστά τη μελωδία Δοκιμάζει και το β' μέρος της α' φράσης. Παίζει κατευθείαν σωστά τις νότες Παίζει και τραγουδάει τη μελωδία με στολίδια Μπαίνει ρυθμικά σωστά, τη βοήθησε να βλέπει τις κινήσεις μου Παίζει σωστά το κουπλέ μαζί με την επανάληψη, χωρίς να με κοιτάζει πια, νιώθει σίγουρη, δεν με κοιτάζει για επιβεβαίωση

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία & σχόλια
17:36	ε/ε: Μου είπατε ότι σε αυτό το 7αρι έχουμε «κάστανο μήλο μήλο» Κ: Ναι ε/ε: Αν εγώ θέλω αυτό το 7αρι να το ανακατέψω λίγο, και να βάλω το κάστανο στο τέλος... Δ: δοκιμάζεις! Άρα πώς θα το σκεφτείς; Κ: Με το ίδιο <i>br</i> ή ό,τι σχήμα θέλουμε; ε/ε: Μπορείτε να δοκιμάσετε ό,τι σχήμα θέλετε δικό σας Δ: Πώς θα το; Μήλο μήλο κάστανο! Κ: Κάτι σκέφτηκα, αλλά... Ναι αυτό είναι! Κ: Αλλά, θα ξεκινήσουμε με τις ίδιες κινήσεις; ή τις κινήσεις που βάζουμε στο τέλος; Δ: μήλο μήλο κάστανο ε/ε: Δοκιμάστε! Και πες και το μήλο μήλο κάστανο την ώρα που το παίζεις!	Στεκόμαστε αντικριστά όρθιες, τα κορίτσια κοιτούν προσεκτικά Το λέω με ύφος, σαν να τις προκαλώ με χιούμορ Η Δ. Χαμογελάει (μάλλον την αιφνιδίασα!) Η Δ. Κοιτάζει την Κ. η Κ. με ρωτά κάνοντας απαλά κινήσεις με <i>br</i>, δείχνει να σκέφτεται το σχήμα Η Δ. Ρωτάει και δίνει αμέσως μόνη της την απάντηση, το λέει ρυθμικά Αποκρίνεται στην Δ. κοιτώντας εμένα. Όση ώρα σκέφτονται, κινούμαι στον χώρο, τις αφήνω να το σκεφτούν Η Κ. προσπαθεί να το σκεφτεί θεωρητικά, ενώ η Δ. εκείνη την ώρα δοκιμάζει <i>br</i> λέγοντας μήλο μήλο κάστανο Η Δ. γελά αμήχανα την ώρα που δοκιμάζει δικούς της χτύπους Η Δ. Δοκιμάζει κατευθείαν χτύπους. Με κοιτάζει. Η Κ. Κοιτάζει την Δ., φαίνεται να το σκέφτεται

Παράρτημα Γ' - Τα τραγούδια

Άννα: 1ο - 3ο μάθημα: Βάρκα μου μπογιατισμένη - Παραδοσιακό Καλύμνου 7/8 (Καλαματιανό) - 3ο μάθημα: στολίζοντας το τραγούδι - έμφαση στα μουσικά στολίδια

4ο & 5ο μάθημα: Το Μαργούδι - Παραδοσιακό Θράκης 7/8 (Μαντηλάτος)

6ο & 7ο μάθημα: Κανελόριζα - Παραδοσιακό Μικράς Ασίας 9/8 + 7/8

8ο & 9ο μάθημα: Τέσσερα μάτια δυο καρδιές - Παραδοσιακό Αρτάκης Μικράς Ασίας 9/8

10ο μάθημα: Μια καλή γειτονοπούλα - Θράκη 5/8 (Μπαϊντούσκα)

Δάφνη - Κρυσταλλία

1ο & 2ο μάθημα: Βάρκα μου μπογιατισμένη - Παραδοσιακό Καλύμνου 7/8 (Καλαματιανό)

3ο - 6ο μάθημα: Το Μαργούδι - Παραδοσιακό Θράκης 7/8 (Μαντηλάτος)

7ο & 8ο μάθημα: Τέσσερα μάτια δυο καρδιές - Παραδοσιακό Αρτάκης Μικράς Ασίας 9/8

9ο & 10ο μάθημα: Θαλασσάκι - Παραδοσιακό Σκύρου 7/8 (Καλαματιανό)