



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος:

Σύγκριση πρακτικών διδασκαλίας οργάνων κλασσικής δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής και ελληνικής λαϊκής – δημοτικής - παραδοσιακής μουσικής, εστιάζοντας στις πρακτικές άτυπης μάθησης και κυρίως στο «παιζίμο με το αυτί».

Φοιτητής: Στέλιος Τσόχατζης

A.M.: 7569101900015

Επιβλέποντες καθηγητές:

Πάυλος Σεργίου

Σμαράγδα Χρυσοστόμου

Χριστίνα Αναγνωστοπούλου

Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Αθήνα, 2021

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ζήτημα της χρήσης της άτυπης μάθησης με βάση τη σύγκριση, ως προς την εφαρμογή των πρακτικών της, δύο διαφορετικών μεταξύ τους εκπαιδευτικών πλαισίων. Πιο συγκεκριμένα, εκείνο της δυτικής ευρωπαϊκής κλασικής μουσικής και εκείνο της ελληνικής δημοτικής μουσικής παράδοσης. Η συγκριτική εξέταση του ζητήματος ανέδειξε συμπεράσματα που μπορούν να αποβούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς και των δύο πλαισίων, βελτιώνοντας την ποιότητα των διδακτικών τους επιλογών, εφόσον πρακτικές όπως το «παίξιμο με το αυτί» και ο αυτοσχεδιασμός συνδέονται με την ακουστική δεξιότητα και, γενικότερα, την καλλιέργεια της μουσικής ακοής.

Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης κατά τη διάρκεια της άνοιξης του 2020. Το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ (8) καθηγητές μουσικών οργάνων. Διαμορφώθηκαν, δηλαδή, δύο (2) ομάδες εκπαιδευτικών· τέσσερις από το ένα πλαίσιο και τέσσερις από το άλλο αντίστοιχα. Μέσα από τις αφηγήσεις τους σχετικά με την χρήση της άτυπης μάθησης από πλευράς τους, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται, οι ερμηνευτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, καθώς και τα μουσικά χαρακτηριστικά των δύο ειδών που επηρεάζουν την εφαρμογή αυτή. Τέλος, διατυπώθηκε η προσωπική τους άποψη ως προς τη θέση και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών στα πλαίσια του μαθήματός τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παίξιμο με το αυτί και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν θεμελιώδεις πρακτικές για τη διδασκαλία των οργάνων ελληνικής παραδοσιακής και αναπόσπαστο τμήμα της. Η αναγκαιότητα της χρήσης τους απορρέει από τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα μουσικά χαρακτηριστικά αυτού του είδους. Από την άλλη πλευρά, η σχετικά περιορισμένη και συχνά πλαισιοθετημένη χρήση τέτοιων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς της δυτικής κλασικής μουσικής προκύπτει από ποικίλους παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με το καθιερωμένο πρότυπο διδασκαλίας αυτής της μουσικής και παράλληλα με τις ιδιαιτερότητες που, ομοίως, διαμορφώνονται από τα δικά της υφολογικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρατηρήθηκε, ότι αντιμετωπίζει την άτυπη μάθηση ως στοιχείο ωφέλιμο και αποτελεσματικό στη μουσική ανάπτυξη των μαθητών, παροτρύνοντας τους να έρχονται σε επαφή με το ακουστικό παίξιμο και την αυτοσχεδιαστική απόδοση της μουσικής. Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτού του πονήματος, παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα που θα συνέβαλαν στην περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος των πρακτικών άτυπης μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** άτυπες πρακτικές μάθησης, παίξιμο με το αυτί, αυτοσχεδιασμός, κλασσική μουσική, ελληνική παραδοσιακή μουσική, μουσική εκπαίδευση

## **Abstract**

The present study examines the issue of the use of informal learning based on the comparison, in terms of the application of its practices, of two different educational frameworks. More specifically, that of Western European classical music and that of the Greek folk music tradition. The comparative examination of the matter revealed conclusions that can be useful to teachers of both contexts, improving the quality of their teaching choices, since practices such as "playing with the ear" and improvisation are associated with listening skills and, more generally, cultivation of the musical ear.

The data collection was conducted with the aid of the semi-structured interview during the spring of 2020. The sample consisted of eight (8) teachers of musical instruments. That is, two (2) groups of teachers were formed; four from one framework and four from the other respectively. Through their narratives about their use of non-formal learning, an attempt was made to investigate the way in which it is applied, the interpretive and educational conditions, as well as the musical characteristics of the two genres that influence this application. Finally, their personal opinion was expressed regarding the position and effectiveness of these practices in the context of their course.

The results of the research have shown that playing by ear and improvisation are fundamental practices for the teaching of Greek traditional instruments and an integral part of it. The necessity of their use derives from the special conditions and the musical characteristics of this genre. On the other hand, the relatively limited and often framed use of such practices by teachers of Western classical music results from a variety of factors that are related to the established standard of teaching of this music and in parallel with the peculiarities that are similarly shaped by its own stylistic features.

Finally, all participants in the research were observed to treat informal learning as a useful and effective element in students' musical development, encouraging them to come into contact with acoustic playing and improvised performance of music. In the last chapter of this paper, some suggestions for future research are presented that would contribute to the further investigation of the issue of non-formal learning practices.

**Key words:** informal learning practices, playing by ear, improvisation, classical music, greek traditional music, music education

## Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους αξιότιμους καθηγητές κ.κ. Αναγνωστοπούλου, Αδαμοπούλου, Κολυδά, Σεργίου και Χρυσοστόμου για την ποιότητα των γνώσεων που μου παρείχαν και το εκπαιδευτικό τους ήθος. Έπειτα, ευχαριστώ από καρδιάς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής, των οποίων οι πληροφορίες αποτέλεσαν τη βάση αυτής της έρευνας και συνέβαλλαν δυναμικά στη διεξαγωγή της. Τις ιδιαίτερες, όμως, ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στην καθηγήτρια Δρ. Αγγελική Τριανταφυλλάκη, που με την καθοδήγηση, την κατανόηση και την διαρκή εποπτεία της, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της έρευνας, συνέδραμε καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη.....</b>	<b>2</b>
<b>Ευχαριστίες.....</b>	<b>5</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>9</b>
<b>Περίληψη της δομής της έρευνας.....</b>	<b>9</b>
<b>Κεφάλαιο 1ο : Οι πτυχές της χρήσης των άτυπων πρακτικών μάθησης.....</b>	<b>10</b>
1.1 Η αξία της ακουστικής εξάσκησης.....	10
1.2 Η θέση των άτυπων πρακτικών μάθησης στη λαϊκή μουσική κουλτούρα.....	11
1.3 Χαρακτηριστικά στοιχεία των άτυπων πρακτικών μάθησης και τα οφέλη τους στην ακουστική καλλιέργεια.....	13
1.3.1 Η σύνδεση με τη σημειογραφία.....	13
1.3.2 Ο αυτοσχεδιασμός ως θεμελιώδης πρακτική μάθησης.....	15
1.3.3 Το «παίξιμο με το αυτί» και ο αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση.....	16
1.4 Οι ιδιαιτερότητες των διαφορετικών πλαισίων και η ανάγκη για τη χρήση της άτυπης μάθησης.....	18
<b>Κεφάλαιο 2ο : Μεθοδολογία και Ερευνητικός Σχεδιασμός.....</b>	<b>22</b>
2.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	22
2.1.1 Σκοπός έρευνας.....	22
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	23
2.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	24
2.3 Δειγματοληψία.....	26
2.4 Συλλογή των δεδομένων και δομή- σχεδιασμός έρευνας.....	27
2.4.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	27
2.4.2 Δομή- σχέδιο έρευνας.....	28
2.5 Σχεδιασμός ανάλυσης των δεδομένων.....	30

2.6 Ζητήματα δεοντολογίας.....	32
2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα.....	33
<b>Κεφάλαιο 3ο : Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων.....</b>	<b>35</b>
3.1 Οι στόχοι του μαθήματος.....	36
3.1.1 Για τους εκπαιδευτικούς δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής.....	36
3.1.2 Για τους εκπαιδευτικούς ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.....	38
3.2 Τα εκπαιδευτικά πλαίσια και η πρότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	40
3.2.1 Για τους εκπαιδευτικούς δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής.....	41
3.2.2 Για τους εκπαιδευτικούς ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.....	43
3.3 Τα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά του κάθε είδους.....	45
3.3.1 Για την διδασκαλία των οργάνων δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής.....	45
3.3.2 Για τη διδασκαλία των οργάνων παραδοσιακής μουσικής.....	48
3.4 Οι αξίες των εκπαιδευτικών- Τα οφέλη της άτυπης μάθησης- Συσχετισμός απόψεων.....	52
<b>Κεφάλαιο 4ο : Συζήτηση και σύνδεση του ερευνητικού υλικού με τη βιβλιογραφία.....</b>	<b>55</b>
4.1 Η ακουστική μάθηση ως κεντρικός διδακτικός άξονας.....	55
4.2 Ζητήματα προσαρμογής- Μουσική μνήμη- Μελέτη από την ηχογράφηση.....	57
4.3 Η σύνδεση με το τοπικό πλαίσιο- Υφολογικά χαρακτηριστικά.....	58
4.4 Μια καθολική προσέγγιση στις πρακτικές άτυπης μάθησης.....	59
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	61
<b>Επίλογος.....</b>	<b>63</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>65</b>
<b>Παράρτημα 1.....</b>	<b>71</b>
<b>Παράρτημα 2.....</b>	<b>72</b>

## Εισαγωγή

Η διερεύνηση του ζητήματος των άτυπων πρακτικών μάθησης αποτελεί ένα θέμα που διαχρονικά συνδέεται με τη διαμόρφωση της ουσιαστικής μουσικότητας των μαθητών αλλά και με τον εμπλουτισμό της τυπικής διδασκαλίας οργάνων. Στις δύο τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα αυτό φαίνεται πως έλκει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών, που, μέσα από τις μελέτες τους, αναπτύσσουν τις πτυχές του σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τα οφέλη της εφαρμογής των πρακτικών αυτών. Περιορισμένες, ωστόσο, καταγράφονται οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν το ζήτημα αυτό συγκριτικά. Μελέτες, δηλαδή, που το ερευνούν μέσα από τη σύγκριση ενός πλαισίου στο οποίο οι πρακτικές αυτές χρησιμοποιούνται, με ένα άλλο στο οποίο φαινομενικά δεν εφαρμόζονται. Μια τέτοια σύγκριση κρίνεται γόνιμη και κατατοπιστική για την βαθύτερη κατανόηση των εκφάνσεών τους, εφόσον, μέσα από την επισκόπηση δύο τέτοιων διαφορετικών πλαισίων, αυτές μπορούν να αποσαφηνιστούν και να αναλυθούν. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί η χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης και ιδιαίτερα το «παίξιμο με το αυτί», στη διδασκαλία οργάνων κλασσικής-δυτικής- ευρωπαϊκής μουσικής και ελληνικής λαϊκής- δημοτικής- παραδοσιακής μουσικής αντίστοιχα, με ερευνητικό πλαίσιο τον ωδειακό χώρο στην Ελλάδα.

Το ενδιαφέρον μου για τις άτυπες πρακτικές μάθησης προέκυψε από τον αναστοχασμό της προσωπικής μου μαθητικής πορείας στην κλασσική δυτική μουσική και της παράλληλης ενασχόλησής μου με την ελληνική μουσική παράδοση. Η διαφορετικότητα της μαθησιακής προσέγγισης σε αυτά τα δύο πλαίσια αποτέλεσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα. Βάσει αυτού του δεδομένου, αναδύθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με την χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης, και πιο συγκεκριμένα με τον τρόπο εφαρμογής τους, καθώς και με την αξία που δίδεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών για αυτές, στην μία και στην άλλη περίπτωση. Ένα, όμως, από τα βασικότερα ερωτήματα ήταν το «από πού απορρέουν οι διαφορές στη χρήση τους στα δύο διαφορετικά αυτά πλαίσια;», κάτι που αποτέλεσε και το θεμελιώδη προβληματισμό σε αυτή τη σύγκριση.

Για τη διερεύνηση όλων αυτών των θεμάτων διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η καταγραφή των απαντήσεων κατέδειξε ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση της μίας περίπτωσης διαφέρει αισθητά από εκείνη της άλλης σε σχέση με τις άτυπες πρακτικές μάθησης. Η πηγή αυτής της διαφοροποίησης έγκειται σε ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο, τη φύση των μουσικών ιδιωμάτων που εξετάζονται, και τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές τις πρακτικές. Δηλαδή, παράγοντες



που επηρεάζουν της αποφάσεις τους για τη θέση της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, από τα ερευνητικά δεδομένα κατέστη σαφές ότι η συνεισφορά αυτής της προσέγγισης στη μουσική ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα είναι αδιαπραγμάτευτη. Η βαρύτητα, όμως, που δίδεται και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών διαγράφουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές τους ως προς τη χρήση αυτών των πρακτικών.

Συνεπώς, η χρησιμότητα αυτής της έρευνας εντοπίζεται στην ανάδειξη και την ταξινόμηση αυτών των διαφορών που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο ζήτημα. Έπειτα, η εξέταση αυτού του φαινομένου συγκριτικά, μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς που υπάγονται στη μία περίπτωση, τη δυνατότητα μιας πιο ουσιαστικής κατανόησης των επιλογών των εκπαιδευτικών της άλλης με στόχο την διάνθηση των διδακτικών τους μέσων.

## **Περιγραφή της δομής της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει συστηματικά το ζήτημα που τίθεται, δομείται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται και τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά η προβληματική του ζητήματος. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι πτυχές του θέματος οι οποίες αφορούν την αξία της ακουστικής καλλιέργειας, τη θέση των άτυπων πρακτικών μάθησης στη λαϊκή μουσική κουλτούρα, τα χαρακτηριστικά στοιχεία των άτυπων πρακτικών μάθησης και τα οφέλη τους στην ακουστική καλλιέργεια, καθώς και τις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών πλαισίων που εξετάζονται για την ανάγκη της χρήσης άτυπης μάθησης. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο τεκμηριώνεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται λόγος σχετικά με την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και της δειγματοληψίας για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο διεξαγωγής και την δομή της. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα ζητήματα δεοντολογίας που μπορούν να προκύψουν, καθώς και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν. Η δομή της ανάλυσης βασίζεται στις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την επεξεργασία και τη σταχυολόγηση του ερευνητικού υλικού. Θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους, τα πλαίσια διδασκαλίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ειδών που εξετάζονται και τις αξίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, τα δεδομένα αυτά συσχετίζονται με τη βιβλιογραφία που παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο, με στόχο την διεξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### Βιβλιογραφική ανασκόπηση:

### Οι πτυχές της χρήσης των άτυπων πρακτικών μάθησης

#### 1.1 Η αξία της ακουστικής εξάσκησης

Στο βιβλίο του *How Musical Is Man?* (Πόσο μουσικός είναι ο άνθρωπος;), ο Blacking προβάλλει την άποψη ότι, στις παραδοσιακές οικονομίες, όσο μουσικός είναι ο οργανοπαίχτης άλλο τόσο μουσικός είναι και ο ακροατής. Στους πολιτισμούς που οι άνθρωποι δεν καταγράφουν τη μουσική τους, αλλά μεταβιβάζουν τα μουσικά τους ακούσματα και βιώματα από τη μία γενιά στην άλλη, η ικανότητα να ακούει κανείς κριτικά και να αξιολογεί σωστά τη μουσική αυτή καθαυτή είναι εξίσου σημαντική και αποτελεί στον ίδιο βαθμό ένδειξη μουσικής ικανότητας όσο και η ίδια η εκτέλεση, διότι είναι το μόνο μέσο για να διασφαλιστεί η συνέχεια της εκάστοτε μουσικής παράδοσης. Από την άλλη πλευρά, μεγάλο μέρος της κλασικής ή έντεχνης μουσικής της Ευρώπης και της Δύσης διατηρείται με διαφορετικούς τρόπους· ο πιο θεμελιώδης από αυτούς είναι η καταγραφή μέσω της μουσικής σημειογραφίας (Blacking, 1973).

Συνεπώς, αυτό ως γεγονός έχει αντίκτυπο στην εισαγωγή της δημόδους ελληνικής μουσικής παράδοσης στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και είναι κάτι που απασχολεί τους ερευνητές ως μέσο ενσωμάτωσης πρακτικών άτυπης μάθησης στη διδασκαλία οργάνων. Πρακτικές, που είναι σύμφυτες με τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των μουσικών ιδιωμάτων. Το παίξιμο με το αυτί, τα στοιχεία αυτοσχεδιασμού και η μη χρήση της μουσικής σημειογραφίας είναι ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των μαθητών στις λαϊκές μουσικές (Green, 2010).

Οι μουσικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία του «παιξίματος με το αυτί» ως θεμελιώδη μουσική ικανότητα, καθώς αυτό φαίνεται πως συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της ακουστικής καλλιέργειας και μιας πιο καθολικής και δημιουργικής μουσικότητας. Το παίξιμο με το αυτί είναι ουσιαστικά το σύνολο των διαδικασιών αναπαραγωγής μουσικής «χωρίς την βοήθεια της σημειογραφίας, δηλαδή, χωρίς πάντα το οπτικό κίνητρο μίας ζωντανής παράστασης οργάνου και χωρίς προφορικά βοηθήματα, όπως για παράδειγμα το σολφέζ» (Musco, 2010; Varvarigou, 2016).

## 1.2 Η θέση των άτυπων πρακτικών μάθησης στη λαϊκή μουσική κουλτούρα

Τα τελευταία χρόνια έρευνες εστιάζουν στις ακουστικές πρακτικές μάθησης, διακρίνοντας το «παίξιμο με το αυτί», πιο συγκεκριμένα, υπό το πρίσμα της λαϊκής μουσικής κουλτούρας, όπως για παράδειγμα της παραδοσιακής μουσικής, της τζαζ και διάφορων μουσικών του κόσμου. Παράλληλα, εξετάζεται το ζήτημα της ένταξης των πρακτικών αυτών στα πλαίσια της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο «έναν προς έναν» μάθημα οργάνου (Baker & Green 2013).

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης των άτυπων πρακτικών μάθησης από τους λαϊκούς μουσικούς, σε σύγκριση με εκείνη της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, όπως προτείνονται μέσα από την έρευνα της Green, είναι τα εξής:

- Η επιλογή της μουσικής για διδασκαλία, από τον ίδιο το μαθητή.
- Η χρήση ηχογραφήσεων για μελέτη με το αυτί, χωρίς σημειογραφία.
- Η αυτοκατευθυνόμενη εκπαίδευση από πλευράς του μαθητή, χωρίς πάντα την απαραίτητη καθοδήγηση του δασκάλου.
- Η βελτίωση περισσότερο ολιστικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν απορρέουν από ένα αναλυτικό πρόγραμμα που απαραίτητα εστιάζει στην διαδικασία μάθησης πάντα από το «απλούστερο» στο πιο «περίπλοκο» υλικό.
- Η δυναμική ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ακρόασης, ερμηνείας, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης. (Green, 2010, p. 32)

Στις μέρες μας, η εισαγωγή των άτυπων πρακτικών διδασκαλίας διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από τη χρησιμοποίηση των σύγχρονων μέσων. Το διαδίκτυο και η πληθώρα εφαρμογών (Spotify, Garage Band, YouTube κ.α.) που διατίθενται πλέον σε όλες τις φορητές συσκευές, εύκολα φέρουν τους μαθητές σε επαφή με μεγάλο εύρος δισκογραφημένης μουσικής (Hannan, 2010; Varvarigou, 2016). Εκείνοι μπορούν, φυσικά, να αποθηκεύσουν τη μουσική και να τη χρησιμοποιήσουν για τραγούδι ή παίζοντας παράλληλα, μόνοι τους ή σε σύνολα, διαμορφώνοντας έτσι τις δικές τους εκτελέσεις. Πρωτίστως, δηλαδή, ακούγοντας τις ηχογραφήσεις και αναζητώντας νέα στοιχεία, εμπλουτίζουν το ρεπερτόριό τους, ταυτόχρονα όμως, παίζοντας με το αυτί αυτό που ακούν, εξοικειώνονται περισσότερο με το μουσικό περιεχόμενο: τη μελωδική, τη ρυθμική και τη μορφολογική δομή καθώς και τα ηχογραφημένα μοτίβα που θα ήθελαν να συμπεριλάβουν στο δικό τους παίξιμο (Varvarigou, 2016). Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, η παρουσία τέτοιων μέσων για μία εκπαίδευση που χρησιμοποιεί την τεχνολογία εμπνέεται από τη χρήση άτυπων πρακτικών μάθησης (Cayari, 2015)

Επομένως, το βασικότερο εργαλείο μελέτης και μάθησης για τους μαθητές λαϊκής μουσικής αποτελεί η ακουστική αντιγραφή των ηχογραφήσεων με το αυτί. Είναι αξιοσημείωτο το πως η συγκεκριμένη πρακτική αναπτύχθηκε, αν αναλογιστούμε ότι, σε περίπου ογδόντα χρόνια διεξήχθη η εφεύρεση και εξάπλωση της τεχνολογίας της ηχογράφησης, σε όλες τις χώρες του κόσμου (Green, 2010). Η σκόπιμη (purposive) ακρόαση των ηχογραφήσεων από τους μαθητές μπορεί να επαναπροσδιοριστεί μέσα από την αρωγή των σύγχρονων μέσων και να συνυπάρξει με τις παλαιότερες μεθόδους άτυπης μάθησης που διαχρονικά χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία οργάνων λαϊκής μουσικής, όπως για παράδειγμα η αντιγραφή- μίμηση του παιξίματος του δασκάλου από τον μαθητή.

Βέβαια, για τις καθιερωμένες μεθόδους διδασκαλίας οργάνων, το παίξιμο με το αυτί φαίνεται ότι διαχρονικά παραγκωνίζετο ως πρακτική (Woody, 2012; Pacheco-Costa, 2018; Susic, Habe & Mirosevic, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι μουσικοί εκπαιδευτικοί που προέρχονται παραδοσιακές λαϊκές μουσικές, τζαζ, ποπ, ροκ, και μουσικές του κόσμου, τακτικά χρησιμοποιούν το παίξιμο με το αυτί και την αντιγραφή από τις ηχογραφήσεις ως ένα τρόπο διεύρυνσης του ρεπερτορίου και δημιουργίας νέου υλικού συμπεριλαμβάνοντας τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση (Berliner, 1994; Nettl & Russell, 1998; Green, 2002), η εξάσκηση των δυτικών κλασικών μουσικών δεν συμπεριλαμβάνει συχνά το παίξιμο με το αυτί ως ένα αξιόπιστο και χρήσιμο εργαλείο της καθημερινής μελέτης. Στη διδασκαλία οργάνων, μάλιστα, από τη νεαρή τους ηλικία φαίνεται ότι οι μαθητές γενικά αποθαρρύνονται από το να μαθαίνουν μελωδίες με το αυτί και να πειραματίζονται με αυτές όταν μελετούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στην ιδέα ορισμένων εκπαιδευτικών ότι το παίξιμο με το αυτί μπορεί να απομακρύνει τους μαθητές από το να μάθουν να διαβάζουν μουσική, καθώς θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μουσικής ανάγνωσης. Έπειτα, κάποιοι ακόμη λόγοι που οδηγούν τους διδάσκοντες οργάνων να μην χρησιμοποιούν το παίξιμο με το αυτί, είναι η έλλειψη χρόνου στα πλαίσια των εβδομαδιαίων μαθημάτων και γενικότερα η πεποίθηση ότι «η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μουσικής ανάγνωσης παρά στη βελτίωση και την καλλιέργεια της μουσικής ακοής» (Varvarigou, 2017).

Άλλωστε, στην κυρίαρχη μουσικοπαιδαγωγική παράδοση της Δύσης, ο ρόλος του δασκάλου αποτελεί το κλειδί για τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής θα προετοιμάσει ένα μουσικό κομμάτι. Κατά κύριο λόγο, οι μαθητές οργάνων φοιτούν στις τάξεις διαπρεπών καλλιτεχνών και ερμηνευτών που συνήθως δεν έχουν χρόνο για πειραματισμό και αυτοσχεδιασμό, εφόσον και ίδιοι επικεντρώνουν τη μουσική τους δραστηριότητα στην προετοιμασία ενός κλασικού προγράμματος που, ως φαίνεται, δεν έχει χώρο για τέτοιου είδους πρακτικές. Ένα τόσο

αυταρχικό, λοιπόν, μοντέλο διδασκαλίας, μπορούμε να πούμε ότι, δεν απαντάται συχνά σε κανένα άλλο αντικείμενο της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης και αυτό είναι κάτι που αντανακλάται, όχι μόνο στα ατομικά μαθήματα δασκάλου- μαθητή, αλλά, και στο σύνολο των μουσικών δραστηριοτήτων ενός σχολείου. Επιπροσθέτως, ο Botstein (2000) το παραλληλίζει με την εκπαίδευση των μηχανικών, ή ακόμη περισσότερο με εκείνη των λογιστών (Susic, Habe & Mirosevic, 2019). Ωστόσο, έρευνα που διεξήχθη από την Hess, κατέδειξε την ανάγκη πολλών τυπικά εκπαιδευμένων ενεργών κλασσικών μουσικών να εξερευνησουν έξω από τα τυπικά πλαίσια την ακουστική τους καλλιέργεια μέσα από μια πιο «ελεύθερη» προσέγγιση (Hess, 2020)

Άλλωστε, το να μαθαίνει κανείς μουσική χρησιμοποιώντας ακουστικές πρακτικές αποτελεί έναν βασικό τρόπο του να μάθει να αυτοσχεδιάζει. Οι τεχνικές μάθησης που προτείνονται χρησιμοποιούν συνήθως ασκήσεις και απλές μελωδίες αξιοποιώντας το τραγούδι με τη φωνή παράλληλα με το παίξιμο σε ένα επίπεδο ποικίλων εκπαιδευτικών υποδείξεων. Για παράδειγμα η Green συμβουλεύει την διαίρεση σε μικρότερα μέρη (riffs) κατά την εκμάθηση ρεπερτορίου με το αυτί, καθώς επίσης οι Azzara και Grunow χρησιμοποίησαν τη μέθοδο του play-along για τη διδασκαλία του στοιχειώδους αυτοσχεδιασμού σε απλά λαϊκά τραγούδια. Άρα μέσα από την ίδια την ανάλυση των αυτοσχεδιαστικών μεθόδων προκύπτουν δραστηριότητες που έχουν ως επίκεντρο περισσότερο το μαθητή παρά το διδάσκοντα, εφόσον ο αυτοσχεδιασμός γίνεται αντιληπτός ως μία τάση που πρέπει από την αρχή να ενθαρρύνεται και όχι ως μία συγκεκριμένη δεξιότητα που θα διδαχθεί στην πορεία (Susic, Habe & Mirosevic, 2019).

### **1.3 Χαρακτηριστικά στοιχεία των άτυπων πρακτικών μάθησης και τα οφέλη τους στην ακουστική καλλιέργεια**

#### **1.3.1 Η σύνδεση με τη σημειογραφία**

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το ζήτημα των άτυπων πρακτικών μάθησης έλαβαν μέρος κυρίως σε πλαίσια στα οποία, τυπικά τουλάχιστον, οι πρακτικές αυτές απουσιάζουν. Ωστόσο, κάθε παίξιμο θα μπορούσε να θεωρηθεί «παίξιμο με το αυτί», ακόμα και στις περιπτώσεις στις οποίες εμπλέκεται η μουσική σημειογραφία (Priest, 1989; Baker & Green, 2013). Άλλωστε, το δίπολο τυπικής και άτυπης μάθησης δεν θα έπρεπε απαραίτητα να αντιμετωπίζεται διασπαστικά· είναι οι δύο παράγοντες ενός κοινού πλαισίου. Αυτό, δηλαδή, που προτείνεται είναι το να γίνει η άτυπη μάθηση αντιληπτή ως μια στοχευμένη προσπάθεια

διαμόρφωσης μη καθιερωμένων κοινωνικών–μαθησιακών δομών, συνδυάζοντας διαδραστικές και αυτοκατευθυνόμενες διαδικασίες. Έτσι, η δυναμική εισαγωγή της άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση εγείρει εύλογα ερωτήματα ακόμη και για τον ίδιο τον όρο «άτυπη» στο πλαίσιο της μουσικής παιδαγωγικής (Wright & Kanellouros, 2010). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν τη σημασία των άτυπων πρακτικών μάθησης για την ολιστική ανάπτυξη της μουσικότητας, και τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της μουσικής απομνημόνευσης, τη βελτίωση της μουσικής δεξιότητας σε παραστατικά πλαίσια και τη γενικότερη εξέλιξη της μουσικής ακοής. Με αυτό ως δεδομένο, ένα μαθησιακό περιεχόμενο που δίνει έμφαση στην μουσική σημειογραφία χωρίς να συμπεριλαμβάνει στη διδασκαλία το «παίξιμο με το αυτί», θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι καθιστά αδύνατη την ουσιαστική μουσική μάθηση (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Παρόλα ταύτα, από την έρευνα των Harris και de Jong (2015), ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζήτημα της εξάρτησης των μαθητών κλασσικής μουσικής από την παρτιτούρα, που ορίζεται ως η δυσκολία μάθησης της μουσικής χωρίς τη σημειογραφία. Οι μουσικοί οι οποίοι προέρχονται από μουσικό υπόβαθρο που αξιοποιεί το παίξιμο με το αυτί, τον αυτοσχεδιασμό και τον πειραματισμό, φαίνεται ότι μπορούν ευκολότερα να διακρίνουν και να ταυτοποιήσουν τις μεταβολές του μελωδικού περιγράμματος. Ενώ πιο πριν, πείραμα των Woody και Lehmann (2010) προβάλλει ότι οι κλασσικοί μουσικοί αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία στην αναπαραγωγή των μελωδιών που τους ανατέθηκε σε σχέση με εκείνους που προέρχονταν από ένα λαϊκό μουσικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, οι μεν χρειάστηκαν να ακούσουν τη μελωδία περίπου τέσσερις φορές παραπάνω από τους δε πριν την αναπαράγουν σωστά στο όργανό τους (Corcoran & Spiro, 2020). Συνεπώς, η εξάρτηση από το οπτικό μέσο είναι σε θέση να επηρεάζει την ικανότητα των μαθητών να αναπαράγουν μελωδία και ρυθμό με το αυτί.

Η έρευνα του Baker και της Green καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το παίξιμο με το αυτί, ακόμα και σε μικρό χρονικό διάστημα, αποφαίνεται ωφέλιμο για τη συγκέντρωση που σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να συγκρατούν και να αναπαράγουν τονικά κέντρα, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου το θεματικό υλικό δεν είναι εξ ολοκλήρου ακριβές. Ένα από τα πειράματα τους έδειξε ότι είναι σημαντικό και στα πλαίσια της «ρυθμικής ακρίβειας», καθώς μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ευχέρειας σε μια δραστηριότητα sight-reading. Τα στοιχεία, επίσης, δείχνουν ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο sight-reading και στο παίξιμο με το αυτί. (Baker & Green, 2013). Το παίξιμο με το αυτί φαίνεται πως συνδράμει στη βελτίωση της ερμηνείας και της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής, εφόσον εξασκεί τη μουσική μνήμη, το sight-reading και τον αυτοσχεδιασμό. Τέτοιες δεξιότητες αποφαίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές στα πλαίσια της μελέτης των κλασσικών οργάνων. Για παράδειγμα, το να έχει κανείς τη δυνατότητα εύκολης

προσαρμογής στις διαρκείς αλλαγές του μουσικού υλικού- περιβάλλοντος μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και το sight-reading, και να ανταποκρίνεται στην «από στιγμή σε στιγμή» μεταβολή, αποτελεί δεξιότητα που αποδεικνύεται ωφέλιμη κατά τη διάρκεια μίας παράστασης συνόλου, όπου μπορούν να προκύψουν κωλύματα όπως «απώλεια μνήμης» ή ραγδαία αλλαγή του τέμπο σε ένα έργο. Έτσι, όταν οι μουσικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες γύρω από το παίξιμο με το αυτί, δεν επιστρατεύουν μόνο τις ακουστικές και δημιουργικές τους δυνατότητες στη μίμηση των ήχων, αλλά ταυτόχρονα προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις αλλαγές τους (Varvarigou, 2017). Άλλωστε, και σύμφωνα με τον Woody (2012), το αυτί είναι εκείνο που προσδιορίζει και καθοδηγεί την ίδια τη μουσικότητα.

### **1.3.2 Ο αυτοσχεδιασμός ως θεμελιώδης πρακτική μάθησης**

Στα πλαίσια της λαϊκής μουσικής και των διαφόρων ειδών της σήμερα, οι μουσικοί τείνουν να εξοικειώνονται με το ύφος του εκάστοτε είδους στο οποίο εξασκούνται με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τις ακουστικές τους ικανότητες με το να μαθαίνουν τα χαρακτηριστικά κλισέ, τις αρμονικές φόρμουλες και τα ιδιοματικά στοιχεία του είδους (Johansson, 2004; Varvarigou & Green, 2014). Αναπόφευκτα, δηλαδή, αναγκάζονται να αξιοποιήσουν τις πρακτικές της άτυπης μάθησης με γνώμονα τη δημιουργία μουσικής ως ένα κοινωνικό δρώμενο, την ακουστική μουσικότητα, και την συνεργατική σύνθεση, μπαίνοντας σε μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία ολιστικής μάθησης (Vasil, 2019).

Αρκετοί ερευνητές των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη μουσική εκπαίδευση από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα κρίνουν ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί και εκείνος να χρησιμοποιηθεί ως ένα θεμελιώδες μεθοδικό εργαλείο μάθησης (Carl Orff, Emile Jacques-Dalcroze, Zoltan Kodaly). Διέκριναν την εγγενή τάση των νεαρών μαθητών να δημιουργούν μουσική μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Κατά συνέπεια, είναι σημαντική η αναγνώριση, η καλλιέργεια και γενικότερη ενθάρρυνση της φυσικής ροπής και διάθεσης τους να αρχίζουν να εξερευνούν τον ήχο μέσα από την ενεργή μουσική πράξη. Έτσι, με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν ακουστικά να μιλούν την μητρική τους γλώσσα, μπορούν να αποκτούν μουσικές δεξιότητες και εμπειρία στην αντίληψη του ήχου πριν έρθουν σε επαφή με τη συμβολική σημειογραφία (Susic, Habe & Mirosevic, 2019). Οι έρευνες γύρω από το μουσικό αυτοσχεδιασμό τείνουν να επικεντρώνονται στην οργανική δεξιότητα σε αμιγώς μουσικά πλαίσια, τα οποία ωστόσο, διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό και δημιουργούν νέα στεγανά για την αυτοσχεδιαστική ικανότητα (Dairianathan & Stead, 2008).

Αντιλαμβανόμενοι, λοιπόν, τον αυτοσχεδιασμό ως μία μορφή δημιουργικής κοινωνιο-πολιτισμικής πράξης, η μάθηση μέσω αυτού μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό χαρακτηριστικό συμμετοχής σε συλλογικές μουσικές κοινότητες, όπως τα γκρουπ, η μουσική δωματίου, οι ορχηστρικές παραστάσεις και οι χορωδίες. Ο αυτοσχεδιασμός, ουσιαστικά, αντανακλά μια προσωπική δράση των μαθητών που αναπτύσσεται μέσα από τη μουσική συνεργασία τους ως ερμηνευτές που δημιουργούν ένα μουσικό κομμάτι με ένα φαινομενικά απλούστερο τρόπο, χωρίς να εμπλέκουν τα μέσα της λεκτικής επικοινωνίας στη σύμπραξή τους. Για το λόγο αυτό και η σύγχρονη μουσική εκπαιδευτική πρακτική εστιάζει σε τέτοιου είδους δημιουργικές δραστηριότητες, όπου η μουσική δημιουργία και έκφραση φαίνεται να παραμελείται. Το κενό μεταξύ των προηγούμενων μουσικών εμπειριών στη διδασκαλία και των μελλοντικών προσδοκιών μπορεί να γεφυρωθεί με την παρουσία των πρακτικών του αυτοσχεδιασμού και γενικότερα της άτυπης μάθησης. Αξίζει, επίσης, να παρατεθεί ότι στα πλαίσια της σύγχρονης κλασσικής μουσικής, σε σύγκριση με τις παλαιότερες μορφές της, διατίθεται χώρος για πειραματισμό και ελεύθερο αυτοσχεδιασμό χωρίς τη χρήση συγκεκριμένων θεμάτων – σχημάτων, και συμβατικών αρχών που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν (Susic, Habe & Mirosevic, 2019). Για τον ίδιο λόγο και το παίξιμο με το αυτί δεν κρίνεται χρήσιμο μέσο προσέγγισης μόνο για τους λαϊκούς μουσικούς ή για τους ερασιτέχνες που ούτως ή άλλως δεν θα αφιέρωναν χρόνο να εμπλακούν σε μια πιο «οργανωμένη» μουσική δημιουργία. Αντιθέτως, η έρευνα έδειξε ότι μία καλά ανεπτυγμένη ακουστική μουσικότητα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την επιτυχημένη ερμηνεία όλων των μουσικών ειδών.

### **1.3.3 Το «παίξιμο με το αυτί» και ο αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση**

Δεν θα έπρεπε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ανέκαθεν η μουσική εκπαίδευση αναγνώριζε τη σημασία της καλλιέργειας του μουσικού αυτιού. Οι δάσκαλοι μπορούμε να πούμε ότι τυπικά παροτρύνουν τους μαθητές τους να «ακούν»: να παρακολουθούν υψηλής ποιότητας μουσικές ηχογραφήσεις για την ατομική τους εξάσκηση, και οπωσδήποτε να ακούν όταν κάνουν πρόβα με τα άλλα μέλη ενός συνόλου. Όταν όμως μιλάμε για την ικανότητα ενός μουσικού να «παίζει με το αυτί» έχουμε να κάνουμε με ένα πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Δεν σημαίνει, δηλαδή, απαραίτητα ότι η μουσική ακοή εξαρτάται από το ότι κάποιος ακούει με στόχο να διαμορφώσει άποψη για το περίγραμμα, τις δυναμικές ή το τέμπο ενός μουσικού έργου (Woody, 2019). Το παίξιμο με το αυτί δομείται στις νότες – που είναι ουσιαστικά συχνότητες με ρυθμό- οι οποίες καθοδηγούνται από την ικανότητα εσωτερικής ακοής. Με άλλα λόγια, οι έμπειροι στο



παίξιμο με το αυτί μουσικοί, δεν βασίζονται στη σημειογραφία ή σε κάποια άλλη πηγή, για να ξέρουν ποιες νότες θα παίζουν, αλλά καθοδηγούνται από ένα πιο προσωπικά διαμορφωμένο μοντέλο του πως «η μουσική πρέπει να ακούγεται». Αυτό είναι και το στοιχείο που η σχολική μουσική διδασκαλία δεν ανέπτυξε. Παραδείγματος χάριν, στα μαθήματα οργάνων δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο το γεγονός ότι πολλές φορές κάθε μία από τις νότες που οι μαθητές καλούνται να παίζουν, τους έχει υποδειχθεί από μία παρτιτούρα. Συνεπώς, αποκλειστικά με μια τέτοια ρουτίνα στην τάξη, οι μαθητές είναι πιθανότερο να μην διευρύνουν την ακουστική μουσικότητά τους που συνδέεται με την ικανότητά τους να παίζουν με το αυτί, να αυτοσχεδιάζουν και να απομνημονεύουν τα μουσικά έργα. Έτσι, ενώ η καθοδηγούμενη από τη σημειογραφία ερμηνεία από μόνη της αφήνει χώρο για την καλλιέργεια του μουσικού αυτιού, έχει και τους περιορισμούς της (Woody, 2012).

Η τυπική μουσική εκπαίδευση παρουσιάζει ένα ευρύ ιστορικό επιτυχίας στην διαμόρφωση «εγγράμματων» ερμηνευτών. Πράγματι, σπάνια απαντάται η περίπτωση στην οποία κάποιος μαθαίνει να διαβάσει μουσική χωρίς την καθοδήγηση ενός σχολικού προγράμματος ή εκείνη του ίδιου του δασκάλου. Αντίστροφα, πολλοί από τους επιτυχημένους μουσικούς που βασίζονται μόνο στο «αυτί» αποκτούν τις παραστατικές τους δεξιότητες μέσα από μη τυπικές εμπειρίες μάθησης. Με αυτό ως δεδομένο, μπορούμε να διακρίνουμε τον κόσμο της μουσικής σε δύο τύπους ερμηνευτών: «σε εκείνους που μπορούν να παίζουν μουσική με το αυτί και σε εκείνους που μπορούν να διαβάσουν». Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, η μία πλευρά αντιμετωπίζει την άλλη με περιφρόνηση. Όταν ο διακεκριμένος μουσικός της τζαζ, Louis Armstrong, ρωτήθηκε αν μπορεί να διαβάσει μουσική, εκείνος απάντησε: «Ναι, αλλά όχι τόσο καλά ώστε αυτό να επηρεάσει τον τρόπο που παίζω». Και σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε το σχόλιο ενός μουσικού από έρευνα του Priest (1989) :«Δεν ξέρω ακριβώς τι έπαιξα, αλλά μπόρεσα και το έκανα. Μπόρεσα να αισθανθώ τις αρμονικές αλλαγές και να τις αποτυπώσω στο όργανό μου».

Κατανοώντας, επομένως ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι προέρχονται από ένα διαφορετικό μουσικό υπόβαθρο, αντιλαμβάνονται το παίξιμο με το αυτί ως μία απλοϊκή και αναποτελεσματική εναλλακτική της σωστής καθ'αυτούς μεθόδου, δηλαδή μέσω της σημειογραφίας (Woody, 2012). Υπάρχουν μάλιστα εκπαιδευτικοί που ακόμα και σήμερα συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι επιτρέποντας στους μαθητές τους να μάθουν να παίζουν με το αυτί, εκείνοι γίνονται απρόθυμοι στο να βελτιώσουν το sight-reading (Musco, 2010). Αυτή αποτελούσε μια κραταιά πεποίθηση πριν τις προσεγγίσεις που υποστήριζαν την ιδέα του «ήχου πριν τη σημειογραφία» από παιδαγωγούς και ακαδημαϊκούς, αν και παραδόξως έρευνες απέδειξαν ακριβώς το αντίθετο· ότι δηλαδή το παίξιμο με το αυτί μπορεί να διευκολύνει το ίδιο το sight-reading (Woody, 2019). Η

εφαρμογή, λοιπόν, των πρακτικών της άτυπης μάθησης και στην τυπική εκπαίδευση από έρευνες φαίνεται ότι αποτελεί από μόνη της κίνητρο για μελέτη (Rodrigues, 2014).

Η εμπειρική έρευνα, ωστόσο, μπορεί να προβάλλει στοιχεία για το ότι η ακουστική μουσικότητα δεν αποτελεί τόσο εμπόδιο αλλά περισσότερο αρωγό στις δεξιότητες που παραδοσιακά εκτιμούνταν στα πλαίσια των σχολικών μουσικών προγραμμάτων. Για την ευκολότερη κατανόηση, από πλευράς των εκπαιδευτικών, του τρόπου μάθησης των εκπαιδευόμενων και τη διάγνωση των κωλυμάτων που μπορούν να προκύψουν, είναι χρήσιμο να αναλογιστούμε τις γνωστικές ικανότητες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και είναι απαραίτητες για κάθε μουσική ερμηνεία. Το μοντέλο που προβάλλει ο Woody ταυτοποιεί τρεις από αυτές:

- Το goal imaging- τη δημιουργία μιας προσδοκίας για το πως η μουσική πρέπει να ακουστεί.
- Το motor production- το σύνολο των κινήσεων και των φυσικών δράσεων πάνω στο όργανο
- Και το self monitoring- την εποπτεία της εαυτού μουσικής ερμηνείας.

Η ερμηνεία, δηλαδή, βασίζεται στην ιδανική εικόνα που σχηματίζει προσωπικά ο κάθε μουσικός, είτε αυτή απορρέει από τη σημειογραφία (όπως στην περίπτωση του sight-reading), είτε από μια πνευματική διεργασία ήδη αποθηκευμένη στη μνήμη (όπως στην περίπτωση του παιξίματος με το αυτί). Ο συνδυασμός αυτής της εικόνας με το motor production και το self monitoring αποτελεί το μέσο για τη μουσική ερμηνεία. Με δεδομένα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν εκπαιδευτικές δυνατότητες διαθέσιμες στους καθηγητές μέσα από τα αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών (Woody, 2012, p. 85).

#### **1.4 Οι ιδιαιτερότητες των διαφορετικών πλαισίων και η ανάγκη για τη χρήση της άτυπης μάθησης**

Για την αποτελεσματικότερη κατανόηση του ζητήματος της εισαγωγής των άτυπων πρακτικών μάθησης στην εκπαίδευση, καλό θα ήταν να προσδιορίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά του τρόπου ερμηνείας των δύο αυτών διαφορετικών πλαισίων που εξετάζονται. Η διδασκαλία των οργάνων δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής διαχρονικά εστίαζε στο μουσικό αποτέλεσμα μιας κλασικής συναυλίας, ενός ρεσιτάλ ή γενικότερα μιας παράστασης μουσικής με αυστηρή οργάνωση σε ένα συναυλιακό χώρο. Από την άλλη πλευρά, το πλαίσιο που τίθεται για

την ερμηνεία των λαϊκών μουσικών μορφωμάτων διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από κάτι τέτοιο.

Στην περίπτωση της ελληνικής λαϊκής- δημοτικής μουσικής, πλαίσια με τη μορφή μουσικών φεστιβάλ (των πανηγυριών, για παράδειγμα), φαίνεται πως αποτελούν τους βασικούς τόπους έκφρασης και μουσικής δημιουργίας. Οι τοπικές κοινότητες διαμορφώνουν με αυτό τον τρόπο τη μουσική τους ταυτότητα με βάση τα ιδιοματικά μουσικά στοιχεία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την περιοχή στην οποία απαντώνται. Μουσικά, δηλαδή, σχήματα τα οποία αντικατοπτρίζουν το ύφος και το χαρακτήρα του τόπου με τον πλέον παραστατικό τρόπο και αποτελούν, τις περισσότερες φορές, ίσως, τον μοναδικό μουσικό κώδικα. Μέσα από τέτοια δρώμενα, το κοινό συμμετέχει ενεργά στις διάφορες από κοινού δραστηριότητες που διαδραματίζονται (τραγούδι, χορός, έκφραση) έχοντας ως γνώμονα τη μουσική. Έρευνα του Sisdel έδειξε ότι με αυτό τον τρόπο, το κοινό είναι σε θέση να εξοικειώνεται με τα μουσικά- υφολογικά χαρακτηριστικά της μουσικής στην οποία εκτίθεται. Για παράδειγμα, καταφέρνει να αφομοιώνει, να διαχωρίζει τα ιδιοματικά χαρακτηριστικά παιξίματος του κάθε οργάνου που ακούει και να διασκεδάζει με αυτά (Sisdel, 2008). Η παράδοση, ουσιαστικά, είναι εκείνη που δημιουργεί τις συμβάσεις που αναγνωρίζονται έξωθεν ως διακριτά μουσικά στοιχεία μιας κοινότητας (Dairianathan & Stead, 2010). Έπειτα, αυτοί που συμμετέχουν σε τέτοια δρώμενα, με τον ένα ή τον άλλον τρόπο έρχονται σε επαφή με τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως με την ιστορία της και τα διάφορα στοιχεία και πληροφορίες γύρω από αυτή (Sisdel, 2008). Σύμφωνα με τον Getz, ο βασικός σκοπός αυτών των δρώμενων είναι η συνέχεια μιας παράδοσης, η οποία ορίζεται από την ιδεολογία και τις αξίες των ανθρώπων που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα μιας περιοχής (Getz, 2007). Τέτοιου είδους «λαϊκά» πλαίσια αποτέλεσαν την πηγή στην αναζήτηση συγκεκριμένης και καθορισμένης εθνικής ταυτότητας ως στάση, στον αντίποδα μιας υψηλής ευρωπαϊκής κουλτούρας (Buckland, 2006).

Συνεπώς, η έρευνα στη μουσική εκπαίδευση δεν μπορεί να παραβλέψει τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας σε παιδαγωγικές δομές που συνδέονται με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κοινοτήτων. Για να διδάξει κανείς μουσική στις μέρες μας πρέπει να είναι ενημερωμένος σχετικά με τα πλαίσια της, την παράδοση, τα ζητήματα αυθεντικότητας και τις ιδιαίτερες πρακτικές μάθησης του μουσικού ύφους στο οποίο θα επικεντρωθεί. Έτσι, πρέπει να έχει υπόψιν του ότι σε πολλές περιπτώσεις θα έχει να κάνει με ανθρώπους που αποτελούν μέρος ζωντανών παραδόσεων, γι'αυτό και θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αυτό μπορεί να δημιουργήσει (Candusso, 2010; De Lima & Beyer, 2010). Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία οργάνων δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Δηλαδή, ο δάσκαλος πρέπει, παράλληλα με την βελτίωση των ερμηνευτικών και εκπαιδευτικών

δεξιοτήτων του, να περάσει από μια δύο- φάσεων διαδικασία κοινωνικοποίησης: πρώτα να γίνει ένας μουσικός με την «ψυχή» του ερμηνευτή και στη συνέχεια να υιοθετήσει το ρόλο του δασκάλου (Huhtanen, 2006).

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την τυπική εκπαίδευση των οργάνων της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής (π.χ. σημειογραφία) δεν μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν τον βασικό τρόπο εκμάθησης των παραδοσιακών μουσικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, τα ιδιωματικά χαρακτηριστικά σχήματα της ελληνικής μουσικής παράδοσης (δρόμοι, τρόποι, μελωδιότυποι, αρχαϊκές τροπικές δομές και ιδιόμορφη αρμονία) καθίσταται αδύνατο να αφομοιωθούν μόνο μέσα από τα εργαλεία της τυπικής μάθησης.

Οι πρακτικές άτυπης μάθησης, στον δυτικό κόσμο, κυρίως συνδέονταν με τη διδασκαλία της τζαζ μουσικής, που πράγματι έθεσε από την αρχή το παίξιμο με το αυτί και τον αυτοσχεδιασμό στο επίκεντρο της δραστηριότητάς της (Silva, 2014). Σε ένα άρθρο του ο Blake, μάλιστα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές από τον πρώτο χρόνο πρέπει να γνωρίζουν από μνήμης τουλάχιστον τριάντα μελωδίες (κυρίως από την αφροαμερικάνικη παράδοση) που να μπορούν να τις τραγουδήσουν ή να τις σφυρίζουν χωρίς αρμονική συνοδεία πριν τις παίξουν στα όργανά τους. Οι μπασογραμμές που συνοδεύουν αυτές τις μελωδίες αυτές καταγράφονται στη μνήμη καθώς αποκρυπτογραφούνται μέσα στο συνολικότερο αισθητικό πλαίσιο (Denson, 2010).

Ωστόσο, σε πολλά άλλα παραδοσιακά μουσικά είδη, για την ευκολότερη διδασκαλία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, χρησιμοποιήθηκαν άτυπες πρακτικές ακουστικής εξάσκησης, όπως στο αραβοπερσικό σύστημα διαχωρισμού των φθόγγων (17 ήχοι για κάθε τόνο) ή το ινδικό (sruti, το σύστημα που κατανέμει 22 ήχους σε κάθε τόνο) (Brainin, 2008). Όπως προαναφέρθηκε, στην ελληνική λαϊκή– δημοτική παράδοση η χρήση τέτοιων μουσικών στοιχείων είναι εκτεταμένη. Η απουσία, όμως, ενός εμπειριστατωμένου συστήματος καταγραφής και διδασκαλίας των ελληνικών μουσικών ιδιωμάτων (όπως, για παράδειγμα, το σύστημα των μακάμ της λόγιας οθωμανικής μουσικής) δίνει χώρο στις άτυπες πρακτικές μάθησης που πολλές φορές αποτελούν το μοναδικό μέσο εκπαίδευσης.

Η αφομοίωση, δηλαδή, των συγκεκριμένων μουσικών δομών προϋποθέτει αναπόφευκτα μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση στον τρόπο μελέτης τους, που παρατηρείται ότι σχετίζεται και με τη μουσική μνήμη. Η μουσική μνήμη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο μιας επιτυχημένης και αβίαστης ερμηνείας και επηρεάζει το επίπεδο αυτοπεποίθησης που κάθε μουσικός χρειάζεται για μια παράσταση. Τα κενά μνήμης μπορούν να παρουσιαστούν για διάφορους λόγους. Ο σημαντικότερος και πιο προφανής από αυτούς είναι το γεγονός ότι ο ερμηνευτής μπορεί να μην

έχει αφομοιώσει το κομμάτι που παίζει αρκετά καλά. Ένας ακόμη λόγος είναι και η διαδικασία του «αυτόματου πιλότου», στην οποία συχνά οι ερμηνευτές εισάγονται κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης συναυλίας. Γι'αυτό το λόγο, ακόμα και στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι αρκετές φορές παροτρύνουν τους μαθητές τους να απομνημονεύσουν το κομμάτι αφού το έχουν αφομοιώσει τεχνικά (Inouye, 2010). Συνεπώς, ένας μαθητής ελληνικής παραδοσιακής μουσικής χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της άτυπης μάθησης, από την αρχή καλλιεργεί τη μουσική του μνήμη αφομοιώνοντας σε βάθος τα ιδιοματικά χαρακτηριστικά που μελετά, σωματοποιώντας τα πειραματιζόμενος με αυτά.

Με βάση τα παραπάνω, ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι να αντισταθμίσει την ήδη υπάρχουσα ιδέα της κλασσικής δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής ως ελίτ, χωρίς να παραβλέπει την αξία, την προσφορά και γενικότερα τον κυρίαρχο ρόλο της στη μουσική εκπαίδευση. Εφόσον, όμως, το εκπαιδευτικό της πλαίσιο αποτέλεσε τον πυρήνα της μουσικής διδασκαλίας για δεκαετίες, πολύ εύκολα γινόταν κατανοητή ως η «καλύτερη μουσική» για την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο (Kertz-Welzel, 2020). Ωστόσο, ιστορικά, η αυτοσχεδιαστική απόδοση της μουσικής «με το αυτί» αποτελούσε μέρος της δυτικής – ευρωπαϊκής μουσικής κατά την περίοδο του Μπαρόκ και του πρώιμου Κλασικισμού· τότε που οι μουσικοί καλούνταν να ερμηνεύουν κατά βούληση ένα ολόκληρο κομμάτι, δημιουργώντας παραλλαγές και καντέντσες (Gwatkin, 2006; Varvarigou, 2017). Σήμερα τέτοιες προσεγγίσεις εφαρμόζονται σπάνια από τους κλασσικούς ερμηνευτές. Από την άλλη πλευρά βέβαια, παρατηρείται ότι στα πλαίσια της λαϊκής – δημοφιλούς μουσικής η χρήση των πρακτικών αυτών είναι εκτεταμένη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, μάλιστα, η ίδια της η διδασκαλία βασίζεται σε αυτές, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Έτσι, εύλογα προκύπτει το ερώτημα: «Με ποιο τρόπο ενσωματώνονται οι άτυπες πρακτικές στη διδασκαλία αυτής της μουσικής;» και πιο γενικά, «Με ποιο τρόπο οι λαϊκοί μουσικοί μαθαίνουν;» (Green, 2010).

### Μεθοδολογία και Ερευνητικός Σχεδιασμός

#### 2.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

##### 2.1.1 Σκοπός έρευνας

Η φύση της διδασκαλίας οργάνων της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής αποτελεί το πλαίσιο που διαχρονικά παρείχε τις βάσεις για την διδασκαλία κάθε είδους μουσικής. Οι αξίες που προβάλλει, φαινομενικά ανταποκρίνονται σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και θα μπορούσαμε, εκ πρώτης όψεως, να υποθέσουμε ότι με αυτές ως γνώμονα, οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν κάθε μουσικό είδος με το οποίο καταπιάνονται, με επιτυχία. Η αξία της απόδοσης του μουσικού κειμένου, η κατάκτηση της τεχνικής και η αποτελεσματικότητα σε ένα επίσημο παραστατικό πλαίσιο αποτελούν ορισμένες από αυτές. Από την άλλη πλευρά, στη διδασκαλία των λαϊκών μουσικών παραδόσεων, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα σε άλλες δεξιότητες που έχουν πιο στενή σχέση με το ζήτημα της ακουστικής καλλιέργειας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας, που δεν σχετίζεται μόνο με τις διαφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις αλλά αντανακλά σε ένα γενικότερο πρίσμα τις επιδιώξεις του, που απ' ό,τι φαίνεται διαφέρουν ως προς τις προτεραιότητες που θέτει στο μάθημά του.

Κατά τη διάρκεια της μαθητείας μου στην κλασική μουσική σε τυπικά πλαίσια, είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με τις αξίες που διέπουν ένα τυπικό μάθημα οργάνου κλασικής δυτικοευρωπαϊκής μουσικής. Η παράλληλη άτυπη ενασχόλησή μου, όμως, με τις λαϊκές μουσικές παραδόσεις του ελληνικού χώρου με οδήγησε στη διαπίστωση, σε προσωπικό πλέον επίπεδο, ότι η μάθηση, σε αυτή την περίπτωση, καθοδηγούνταν από έναν διαφορετικό τρόπο. Η διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με το ζήτημα της χρήσης άτυπων πρακτικών διδασκαλίας με οδήγησε στην πληρέστερη κατανόηση του θέματος μέσα από πληθώρα ερευνών που διενεργήθηκαν κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Woody & Lehman, 2012; Green & Baker, 2013; Pacheco- Costa, 2018, et al.). Ωστόσο, ειδικότερα για το πλαίσιο της ελληνικής μουσικής παράδοσης, δεν έχει καταγραφεί κάποια έρευνα που να εξετάσει τις ιδιαίτερες πτυχές της χρήσης

των άτυπων πρακτικών μάθησης όσον αφορά τη διδασκαλία των οργάνων της ελληνικής μουσικής παράδοσης.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί στη βάση της να διερευνήσει το γενικότερο πλαίσιο αυτής της διαφοροποίησης. Σε πρώτο επίπεδο, μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η έρευνα ανιχνεύει τους τρόπους με τους οποίους οι άτυπες πρακτικές διδασκαλίας, και πιο ειδικά, το «παίξιμο με το αυτί» και ο αυτοσχεδιασμός, λαμβάνουν χώρα στο μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων και στη συνέχεια προσπαθεί να εντοπίσει τους παράγοντες οι οποίοι οδηγούν τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου μουσικού είδους στη χρήση αυτών των πρακτικών. Δηλαδή, να καταγράψει και να τεκμηριώσει τους λόγους για του οποίους η χρήση της άτυπης διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η έρευνα γύρω από το ζήτημα των άτυπων πρακτικών μάθησης θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς και των δύο πλαισίων. Ιδιαίτερα για εκείνους της κλασσικής μουσικής, θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τη σχετική προβληματική, να στοχαστούν πάνω στο στον τρόπο διαχείρισης αυτών των πρακτικών, και να διερευνήσουν, μέσα από τη διαδικασία αυτή, τη δική τους τοποθέτηση στη δόμηση και στο γενικότερο χαρακτήρα του μαθήματός τους. Από τα εξαγόμενα συμπεράσματα δεν θα εξαιρούνταν και εκείνοι της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, στο βαθμό που μέσα από τον προβληματισμό περί της χρήσης των άτυπων πρακτικών μάθησης μπορούν να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση των θέσεων του άλλου πλαισίου, βελτιώνοντας την ποιότητα των μαθημάτων τους με μια ενδεχόμενη χρήση ορισμένων από τα εργαλεία του, καθιστώντας τα τμήμα της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

### **2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες στρατηγικές ακολουθούνται από τους καθηγητές για την ένταξη τέτοιων πρακτικών στο μάθημα στην κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις ;
- Ποια η σημασία των πρακτικών αυτών για τους καθηγητές της μίας και της άλλης περίπτωσης αντίστοιχα, και πώς εκείνοι τις αξιολογούν όσον αφορά την αποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ;
- Από πού απορρέουν οι διαφορές στη χρήση άτυπων πρακτικών μάθησης ανάμεσα στα δύο διαφορετικά αυτά πλαίσια ;

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετίζονταν με τη φύση των

άτυπων πρακτικών μάθησης και την εφαρμογή τους στα δύο πλαίσια που εξετάζονται στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσω της περιγραφής αυτών επιχειρείται να διερευνηθεί η θέση, η ποιότητα και η σημασία τους για την διδασκαλία οργάνων. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ένταξη των πρακτικών αυτών στο μάθημα στην κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις, καθώς και με το πώς αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να διερευνήσει τους παράγοντες που δημιουργούν την εν λόγω διαφοροποίηση όσον αφορά τη χρήση τέτοιων πρακτικών στα δύο διακριτά πλαίσια. Δηλαδή, να καταγράψει τα στοιχεία που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ή τη μη χρήση τους.

## 2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Για την εκπόνηση μίας έρευνας, από την αρχή της μελέτης ενός φαινομένου, ένας ερευνητής θέτει ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του τύπου της έρευνας που θα ακολουθήσει. Στη μεθοδολογία της έρευνας διακρίνονται τρία είδη, η ποσοτική, η ποιοτική και η μικτή προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα διερευνά κυρίως την ποσότητα και το αποτέλεσμα των περιπτώσεων που εξετάζονται, ενώ η ποιοτική τα χαρακτηριστικά και τα αίτια των αποτελεσμάτων τους (Goertz & Mahoney, 2006). Για την εν λόγω έρευνα, η μέθοδος που θα ακολουθηθεί, είναι εκείνη της ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς κρίνεται η πιο κατάλληλη για την αποτελεσματικότερη συλλογή των δεδομένων, εφόσον το ζητούμενο είναι η κατανόηση των πτυχών της εφαρμογής των άτυπων πρακτικών μάθησης.

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μία πλαισιοθετημένη δραστηριότητα η οποία δίνει έμφαση στο στοιχείο της παρατήρησης, επιχειρώντας να ερμηνεύσει τα φαινόμενα με βάση «τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι σε αυτά» (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Είναι μια μορφή μεθοδολογίας που χαρακτηρίζεται από τους σκοπούς της, οι οποίοι συνδέονται με την κατανόηση ορισμένων στοιχείων της κοινωνικής ζωής και, σε γενικές γραμμές, αξιοποιεί κυρίως λέξεις, περισσότερο απ' ό,τι αριθμούς, ως δεδομένα προς ανάλυση (Brikci & Green, 2007). Συνεπώς, ένας ερευνητής, στα πλαίσια αυτής της μεθόδου, με τη χρήση υποθέσεων και ερμηνευτικών-θεωρητικών δομών, διευθύνει τα νοήματα των ατόμων ή των συνόλων που επιλέγει για την έρευνά του, τα οποία αποδίδονται για κάποια κοινωνική ή ανθρωπιστική προβληματική (Creswell, 2008). Έτσι, οι αναπαραστάσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση των ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελούν τα ίδια τα δεδομένα για την έρευνα, η οποία μέσα από μια



νατουραλιστική προσέγγιση μελετά τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο (Denzin & Lincoln, 2005). Άλλωστε, μια ευρέως διαδεδομένη στρατηγική οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στην ενδελεχή σύγκρισή της με την ποσοτική και την ανάδειξη των διαφορών τους. Η έλλειψη επιστημολογικού θετικισμού και η εστίαση στη διερεύνηση του κοινωνικού κόσμου μέσα από πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων, δηλαδή των συμμετεχόντων στην έρευνα, αποτελούν χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας που, ως εργαλεία της, χρησιμοποιεί λεκτικά και παραστατικά δεδομένα (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, παραδείγματα κ.α.) σε αντίθεση με την ποσοτική, η οποία εδράζεται κυρίως στην αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων. Έπειτα, ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, με στόχο όχι τη «γενική τάση» αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση (Λιναρδής, 2010). Επίσης, η ευέλικτη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας μπορεί να στηρίξει πιο αποτελεσματικά την επικείμενη έρευνα μιας και εκείνη θα βασιστεί στην αλληλεπίδραση ερευνητή και υποκειμένου. Οι ερευνητικές υποθέσεις ανακατασκευάζονται καθώς προχωρά η έρευνα και η θεωρία αναδύεται μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα. Με άλλα λόγια οι θεματικές είναι προσανατολιστικές, καθοδηγητικές και υπό κατασκευή, καθώς η εμπειρική και θεωρητική τους αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση γίνεται κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Με τα παραπάνω ως δεδομένα, η ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται καταλληλότερη για αυτή την έρευνα εφόσον ο σκοπός και η προβληματική της σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο διαδραματίζονται τα φαινόμενα που καλείται να εξετάσει. Έτσι, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διερευνώνται οι αναπαραστάσεις που θα προσκομίσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και η συσχέτισή τους για τη σύγκριση, η οποία αποτελεί και τη βάση του θέματος. Στο σημείο αυτό, αναφορικά με τη συλλογή δεδομένων, το βασικό εργαλείο της έρευνας είναι η συνέντευξη. Η υποκειμενική ανταπόκριση και ο ενδεχόμενος αναστοχασμός των συνεντευξιαζομένων μπορούν να θεωρηθούν αναπόσπαστο στοιχείο στην προσδοκώμενη ερευνητική διαδικασία. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, διερευνώντας το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα μάτια τους. Δηλαδή, μια ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας η οποία βασίζεται στην εγγύτητα και στη στενή επαφή (π.χ. Από κοινού παρατήρηση), θεωρείται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους. Εξάλλου, η συζήτηση με τους συμμετέχοντες ενδέχεται να δώσει υλικό για ανάλυση, ακόμη και για ερωτήματα που δεν είχαν καθοριστεί από πριν. Συνεπώς, μέσα από τις περιγραφές, τις αφηγήσεις, τα παραδείγματα και γενικότερα τις εμπειρίες των καθηγητών που συμμετέχουν στην

έρευνα συγκεντρώνονται τα δεδομένα για κωδικοποίηση και διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές της συνέντευξης προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα και τον ίδιο το σκοπό της έρευνας. Οι συνομιλητές καλούνται να περιγράψουν και να αναλύσουν τις στρατηγικές με τις οποίες εκείνοι εντάσσουν στο μάθημά τους τις άτυπες πρακτικές διδασκαλίας, ποια μέσα χρησιμοποιούν γι'αυτό, και, γενικότερα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις που θα αναδεικνύουν τη σχέση τους με αυτές τις πρακτικές. Φυσικά, το πιο καθοριστικό μέρος των συνεντεύξεων αφορά το «παίξιμο με το αυτί», διότι, και μέσα από τη βιβλιογραφία, αυτό φαίνεται πως αποτελεί και το θεμελιώδες μέσο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων.

### 2.3 Δειγματοληψία

Το είδος της δειγματοληψίας σε αυτήν την έρευνα είναι εκείνο της σκόπιμης. Με τον τρόπο αυτό και σύμφωνα με το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας, βασίζεται στην κρίση του ερευνητή το τι είναι τυπικό και έχει ενδιαφέρον αφού το δείγμα που δομείται δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες του για μια έρευνα (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Συγκεντρώθηκε, δηλαδή, ένα δείγμα, η επιλογή του οποίου καθοδηγήθηκε από τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προέκυψαν από το σκοπό της έρευνας (στην παρούσα συνθήκη το δίπολο: καθηγητές κλασσικής μουσικής – καθηγητές παραδοσιακής μουσικής) αποσκοπώντας στη διερεύνηση του φαινομένου εις βάθος (την χρήση, δηλαδή, των άτυπων πρακτικών διδασκαλίας). Επίσης, τα δεδομένα μπορούν να συλλεγούν παράλληλα με την ανάλυση, καθώς αυτού του είδους η δειγματοληψία στοχεύει στην αναζήτηση περιπτώσεων που επιτρέπουν στον ερευνητή να αποσαφηνίσει τις θεωρητικές κατηγορίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κάτι που σε μεγάλο βαθμό συνέβη.

Συνεπώς, για τη συγκεκριμένη έρευνα διαμορφώθηκε ένα δείγμα περίπου 8 ατόμων (4 για την κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις). Άλλωστε, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος καθώς και ο αριθμός των περιπτώσεων που αξιοποιήθηκαν δεν ήταν αυστηρώς προσδιορισμένα από την αρχή, αλλά διαμορφώνονταν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, το κοινό στοιχείο των συμμετεχόντων είναι μια σχετική εμπειρία στο χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης μουσικών οργάνων τόσο στη μία όσο και στην άλλη περίπτωση. Για το λόγο αυτό, όλα τα άτομα που συγκρότησαν το δείγμα είχαν μια ηλικία άνω των 26 ετών. Αυτό καθίσταται κρίσιμο, διότι η εμπειρία τους αποτελεί παράγοντα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ίδιας της έρευνας, εφόσον τα δεδομένα της απορρέουν από τα λόγια τους και τα βιώματα που περιγράφουν.

## 2.4 Συλλογή των δεδομένων και δομή- σχεδιασμός έρευνας

### 2.4.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μία καθορισμένη λεκτική αλληλεπίδραση, η αποτελεσματικότητα της οποίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις επικοινωνιακές δεξιότητες του συνεντευκτή (Newton, 2010). Σε αυτές καταλογίζεται η ικανότητα της διατύπωσης ευκρινών, ως προς τη δομή τους, ερωτημάτων, η δυνατότητα της προσεκτικής και συγκεντρωμένης ακρόασης, της παύσης, της προτροπής αλλά και της στοχευμένης παρεμβολής, σε ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τον συνομιλητή να εκφραστεί ελεύθερα και να είναι εύκολο για εκείνον να διαμορφώσει απαντήσεις. Διαπροσωπικές δεξιότητες, δηλαδή, όπως η ικανότητα εδραίωσης μιας αρμονικής σχέσης με τον συνομιλητή, επιστρατεύοντας την ταπεινότητα, και όπου χρειάζεται, και το χιούμορ, αποδεικνύονται ιδιαίτερης σημασίας. Το τελευταίο αυτό στοιχείο, μάλιστα, συνδέεται και με το επίπεδο της εμπιστοσύνης που οικοδομείται μεταξύ των δύο συνομιλητών. Κάτι που κρίνεται απαραίτητο στη διαδικασία της συλλογής των στοιχείων (Newton, 2010). Με τα παραπάνω ως δεδομένα, ο ερευνητής θα μπορέσει να αποσπάσει χρήσιμες πληροφορίες που θα έρθουν στην επιφάνεια μέσα από προσωπικές αφηγήσεις με τις οποίες σχετίζεται και η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Όσον αφορά τη δομή, το σχέδιο της συγκεκριμένης έρευνας θα έχει ως εξής: Η έρευνα βασίστηκε σε 8, ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από το ένα και από το άλλο είδος, οι οποίοι έλαβαν ενημέρωση για τη συμμετοχή τους, όλοι, από τον Ιούλιο του 2020, ούτως ώστε εκείνοι να ρυθμίσουν το πρόγραμμά τους και να καθορίσουν τις ημερομηνίες των συνεντεύξεων. Οι καθορισμένες από τον ερευνητή, ανοικτού τύπου ερωτήσεις είχαν μια ευέλικτη δομή και αποτέλεσαν περισσότερο μια αφορμή για συζήτηση γύρω από το εξεταζόμενο ζήτημα, παρά ερωτήματα που επιδίωκαν συγκεκριμένες απαντήσεις. Οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή του, χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτό είχε ως σκοπό την βαθύτερη κατανόηση των συμπερασμάτων των συνομιλητών. Βάσει των απαντήσεών τους, η βασική σχεδίαση του κορμού των ερωτήσεων διαρκώς τροποποιούνταν και προσαρμοζόταν στις λεπτομέρειες του συγκεκριμένου θέματος που ανέλυν την κάθε στιγμή. Έτσι, η διατύπωση, από πλευράς του συνεντευκτή, εμβόλιμων ερωτήσεων επεξηγηματικής και λειτουργικής, κυρίως, φύσης, κρίνονταν απαραίτητη για την πιο ομαλή ροή και προσαρμογή κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Crowley-Henry, Dolan,

Donnelly, Freeman, Horan & O'Rourke, 2009). Ο κορμός των ερωτήσεων, όμως, που καθοδήγησαν τις συνεντεύξεις ήταν ο ίδιος για τους συμμετέχοντες και των δύο περιπτώσεων, και αυτό για την λειτουργικότερη αντιστοίχιση και σύγκριση των διαφορετικών δεδομένων.

Κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσής του αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό η έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια του Ear Playing Project (Baker & Green, 2013), όπου εξετάστηκαν δύο, διαφορετικές, ως προς τη χρήση του playing by ear, ομάδες μαθητών, με σκοπό να διερευνηθούν τα οφέλη της ακουστικής εξάσκησης. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε σημαντικά η έρευνα των Wright και Κανελλόπουλου (2010), στην οποία εξετάστηκε η σημασία της πρακτικής του αυτοσχεδιασμού σε τυπικά πλαίσια.

Τα ζητήματα που αναδύθηκαν μέσα από τα προκαθορισμένα ερωτήματα, μπορούμε να πούμε ότι διαμόρφωσαν τρεις διακριτές θεματικές ενότητες. Η πρώτη σχετίζεται αμιγώς με τη θέση, τη χρήση και τη σημασία του playing by ear στο μάθημα των συνομιλητών. Στο σημείο αυτό, οι ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν να κάνουν με τις γενικότερες αντιλήψεις τους για το ζήτημα της ακουστικής εξάσκησης, αλλά, στη συνέχεια και πιο ειδικά, για τα κριτήρια της χρήσης του παιξίματος με το αυτί, τους τρόπους εφαρμογής και τις στρατηγικές τους για την αποτελεσματική λειτουργία του. Στη δεύτερη θεματική έγινε λόγος για το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού. Οι συνομιλητές εδώ τεκμηριώνουν τους λόγους και τις αιτίες της χρήσης ή της μη χρήσης του στα διδακτικά πλαίσια. Στη συνέχεια, η τρίτη θεματική επικεντρώνεται στα ζητήματα ύφους που προκύπτουν αναφορικά με τη χρήση των συγκεκριμένων πρακτικών. Το πως, δηλαδή, οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν το μουσικό στυλ του ρεπερτορίου που διδάσκει ο καθένας τους και το αν συνδέονται με αυτό. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην τελική διαμόρφωση του κορμού των ερωτήσεων συνέβαλε μία πιλοτική προσπάθεια, όπου μια εκπαιδευτικός που πληρούσε τα δειγματοληπτικά κριτήρια που τέθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα, παραχώρησε μία συνέντευξη, μέσω της οποίας βελτιώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν τα τελικά ερωτήματα (βλ. παράρτημα 1.).

#### **2.4.2 Δομή- σχέδιο έρευνας**

Για τη συλλογή των δεδομένων αυτής έρευνας, το μέσο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη. Εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών που τέθηκαν από την πανδημία, όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση της εφαρμογής βιντεοκλήσεων του Messenger από το Facebook. Άλλωστε, η ευελιξία των μέσων της τεχνολογίας παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα

πληροφοριών. Με την δραματική ανάπτυξη του ψηφιακού κόσμου τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές ανατρέχουν ολοένα και περισσότερο στη χρήση του προκειμένου να συγκεντρώσουν τα δεδομένα τους (Stanko & Richter, 2011). Η ημερομηνία διεξαγωγής της κάθε μίας από τις συνεντεύξεις καθορίστηκε από πριν με τηλεφωνική επικοινωνία των συμμετεχόντων με τον ερευνητή. Με τον τρόπο αυτό, ορίστηκε από πλευράς τους η προτιμώμενη ημερομηνία, καθώς παράλληλα έλαβαν ενημέρωση για τη θεματική της έρευνας, για τα ζητήματα που θα συζητηθούν και για τους λόγους που επιλέχθηκαν από την πλευρά του ερευνητή.

Η συλλογή του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ 24ης Μαρτίου και 15ης Απριλίου του 2021. Είχε, ωστόσο, προηγηθεί η πιλοτική συνέντευξη στις αρχές του Μαρτίου, με την οποία εξετάστηκε ο τρόπος της διατύπωσης των ερωτημάτων, η αποτελεσματικότητά τους ως προς το περιεχόμενο και ο προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης. Επιπλέον, έγινε σαφές ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την απομαγνητοφώνηση μπορούν να επιστραφούν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους (Συμεού, 2006). Οι συμμετέχοντες έλαβαν ενημέρωση γι' αυτό, ούτως ώστε, όποιος θελήσει, να μπορεί να επανεξετάσει τα δεδομένα που προήλθαν από εκείνον· κάτι που στην περίπτωση ενός εκ των συμμετεχόντων συνέβη. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης μαζί του, ζήτησε της αποστολή της απομαγνητοφώνησης και ύστερα από την ανάγνωσή της επεξήγησε περαιτέρω την θέση του σχετικά με ένα από τα ζητήματα που ο ίδιος έκρινε ότι δεν είχε διευκρινιστεί.

Ο μέσος όρος όλων των συνεντεύξεων υπολογίστηκε μετά την ολοκλήρωσή τους στα 30'. Έπειτα, αφού ήδη από τον Φεβρουάριο συγκεντρώθηκε η αναγκαία βιβλιογραφία, μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων μέσα από τις συνεντεύξεις, από τον Απρίλιο έως και το Μάιο ακολούθησε η κωδικοποίηση, η ανάλυση και των δεδομένων καθώς και η συσχέτισή τους με τη βιβλιογραφία. Τον Ιούνιο ορίζεται, κατά προσέγγιση, η ολοκλήρωση της συγγραφής της έρευνας και η τελική της παρουσίαση.

Στη συνέχεια, καλό είναι να αναφερθεί ότι, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, κρίθηκε σκόπιμο, προκειμένου να διατηρηθεί η ζωντάνια και ο αυθορμητισμός των αφηγήσεων, να μην δοθούν εκ προοιμίου τα ερωτήματα της συνέντευξης στους συνομιλητές. Ωστόσο, μέσα από την τηλεφωνική επικοινωνία που προηγήθηκε των συνεντεύξεων, η συζήτηση επί του θέματος τους έδωσε το χρόνο και την αφορμή να στοχαστούν και να δομήσουν μια γενική ιδέα των απαντήσεών τους. Ούτως ή άλλως, οι ερωτήσεις είχαν να κάνουν με τις, υποθετικά, ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους που δικαιολογούν τις στάσεις τους σχετικά το ζήτημα που τίθεται. Μια μόνο περίπτωση στάθηκε εξαίρεση σε αυτό. Ένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε ως μητρική γλώσσα

τα ελληνικά και εξαιτίας αυτού θεωρήθηκε αναγκαία, πριν την έναρξη της συνέντευξης, μια σχολαστική επεξήγηση των ερωτημάτων, με σκοπό τη βεβαίωση της κατανόησής τους από ίδιο· κάτι που συνέβαλε στη γενικότερη οικονομία της συζήτησης.

Λίγες μέρες πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες λάμβαναν μία φόρμα συναίνεσης η οποία περιλαμβάνει ένα έντυπο ενημέρωσης και μία δήλωση συγκατάθεσης (βλ. παράρτημα 2). Από το έντυπο ενημέρωσης οι συνομιλητές έλαβαν ενημερότητα για τη θεματική, το σκοπό, και τους στόχους τις έρευνας καθώς επίσης και για τη διαδικασία και το πλαίσιο της. Παράλληλα, ενημερώθηκαν για τις δεσμεύσεις του ερευνητή σχετικά με τη διαφύλαξη της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων, όπως και για την μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους με σκοπό την ευκολότερη ανάλυσή τους. Στην περίπτωση της μη συγκατάθεσης τους για τη μαγνητοφώνηση, η καταγραφή των δεδομένων θα πραγματοποιούνταν χειρόγραφα. Επιπλέον, μέσα από το έντυπο ενημέρωσης καθίσταται σαφής η δυνατότητα απόσυρσής τους από την έρευνα σε οποιοδήποτε σημείο της έρευνας. Την αποχώρησή τους από την έρευνα θα ακολουθούσε η άμεση διαγραφή όλων εκείνων των στοιχείων που προήλθαν από αυτούς και η μη χρήση τους κατά τη συγγραφή της. Τέλος, η δήλωση συγκατάθεσης αποτελεί ένα έγγραφο που οι συμμετέχοντες καλούνται να υπογράψουν και, αφού κρατήσουν αντίγραφο του, να το προσκομίσουν στον ερευνητή.

## **2.5 Σχεδιασμός ανάλυσης των δεδομένων**

Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται στα πλαίσια μίας ποιοτικής έρευνας έχουν μία κοινωνική χροιά. Εξαιτίας αυτού, η ανάλυσή τους βασίζεται στην ερμηνεία που προσδίδει ο ίδιος ο ερευνητής στα φαινόμενα που περιγράφονται όπως τα έχουν ήδη βιώσει και ερμηνεύσει οι συμμετέχοντες και τα παράγουν μέσα από την πράξη τους. Έτσι, η κοινωνική έρευνα συνίσταται σε μία ανακατασκευαστική διαδικασία κατά την οποία οι ερμηνείες του ερευνητή αποτελούν δευτερογενείς διατυπώσεις με μία κριτική αναλυτική οπτική, που βασίζονται στις πρωτογενείς εκείνες των υποκειμένων της έρευνας. Συνεπώς, οι ποιοτικοί ερευνητές, εφαρμόζουν κατά κανόνα ευέλικτα ερευνητικά σχέδια (Τσιώλης, 2015). Για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, ανάμεσα στους ποικίλους τρόπους ανάλυσης που διαθέτει η ποιοτική μεθοδολογία, κρίνεται χρησιμότερη η αξιοποίηση της θεματικής αναλυτικής μεθόδου. Η θεματική ανάλυση εμπλέκει τους ερευνητές στη χρήση μίας ποικιλίας πληροφοριών με ένα συστηματικό τρόπο, που αυξάνει την ακρίβεια αλλά και την ευαισθησία τους ως προς την κατανόηση και την ερμηνεία των

δεδομένων που σχετίζονται με πρόσωπα, και κοινωνικά πλαίσια. Σε αυτή την περίπτωση, επομένως, παρουσιάζεται ως ένας τρόπος συσχέτισης των δεδομένων με τις ιδέες που ο ερευνητής έχει ήδη σχηματίσει γι'αυτά (Boyatzis, 1998).

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης επικεντρώνεται στην ταυτοποίηση θεμάτων και μοτίβων που σχετίζονται με συγκεκριμένες συνθήκες, λειτουργίες και συμπεριφορές (Aronson, 1995). Σύμφωνα με τις Braun και Clark (2006) η θεματική ανάλυση ακολουθεί τα παρακάτω στάδια κατά τη διεξαγωγή της:

- Την εξοικείωση με τα δεδομένα, όπου ο ερευνητής μελετά σε βάθος το ερευνητικό υλικό που συνέλεξε και ταυτοποιεί ορισμένα από τα αποσπάσματα που θα ομαδοποιήσει και θα συσχετίσει.
- Την κωδικοποίηση, κατά την οποία ταυτοποιούνται και προσδιορίζονται ορισμένα βασικά στοιχεία που έλκουν ως έννοιες το ενδιαφέρον του ερευνητή και μετατρέπονται σε κωδικούς που τον βοηθούν να οργανώσει τα δεδομένα (Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005; Braun & Clark, 2006).
- Την αναζήτηση των θεμάτων, η οποία εστιάζει στη δημιουργία ευρύτερων, σε σχέση με τους κωδικούς, θεματικών τμημάτων που διαμορφώνονται μέσα από το συσχετισμό των κωδικών ήδη σχηματίστηκαν.
- Την εξέταση των θεμάτων, που απαιτεί την αποσαφήνιση και την οριστικοποίηση των διαμορφωμένων θεμάτων, καθώς δεν αποκλείεται αρκετά από αυτά να συμπίπτουν ή να μην αποτελούν επί της ουσίας θέματα.
- Τον προσδιορισμό και την ονομασία των θεμάτων, που σηματοδοτεί την ολοκλήρωση του θεματικού χάρτη της ανάλυσης των δεδομένων, εφόσον κάθε στοιχείο των δεδομένων θα έχει έρθει σε αντιστοιχία με το θέμα στο οποίο κατατάσσεται.
- Την καταγραφή της αναφοράς, η οποία αποτελεί και το τελικό στάδιο της ανάλυσης που περιγράφει την περίπλοκη πορεία των δεδομένων με έναν κατανοητό και συνάμα πειστικό τρόπο στον αναγνώστη (Braun & Clark, 2006).

Η παρούσα έρευνα, για την εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις, χρησιμοποιεί τα βήματα που προτείνονται παραπάνω. Ο τρόπος αυτός κρίθηκε ο πλέον κατάλληλος, διότι συνιστά μια συστηματική αλληλουχία ενεργειών η οποία βοηθά τον ερευνητή να δομήσει αποτελεσματικά την ανάλυση του ερευνητικού του υλικού.

## 2.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ζητήματα δεοντολογίας που προκύπτουν κατά την εκπόνηση μίας έρευνας, αξίζει να σημειωθούν τα εξής: Η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, από τη σύλληψη μιας ιδέας έως και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Συνεπώς, εφόσον οι συνεντεύξεις φέρνουν σε άμεση επαφή τον ερευνητή με τους συνομιλητές του, η διασφάλιση της ιδιωτικότητας των προσωπικών του δεδομένων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα πιο συνηθισμένα από αυτά τα ζητήματα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα, το δικαίωμα απόσυρσής τους από εκείνη, η εμπιστευτικότητα σχετικά με τα δεδομένα, η διατήρηση της ανωνυμίας τους και η προστασία των προσωπικών δεδομένων που αποκομίζονται. Η «συνειδητή συγκατάθεση» σημαίνει το ότι όσοι συμμετέχουν σε ερευνητικά έργα θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με τη θεματική και τους στόχους της έρευνας, τις πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις, τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης, ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια, ακόμη και μετά την έναρξη της και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και μετά το τέλος της. Επίσης, η ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με την έρευνα πρέπει να γίνεται με τρόπο σαφή· τέτοιο, που να αποτυπώνεται στη μνήμη τους. Στη συνέχεια, η συγκατάθεση συνίσταται να δίνεται από άτομα που μπορούν ελεύθερα να κατανοήσουν το ζήτημα που τίθεται και να συμφωνήσουν. Φυσικά, πέρα από τη θεματική, πρέπει να είναι ενήμεροι και για τους λόγους για τους οποίους η συμβολή τους στην έρευνα είναι απαραίτητη· τι, δηλαδή, θα κληθούν, γενικά, να κάνουν, πως θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα διαθέσουν και από ποιόν θα εξεταστούν. Ακόμη και κατά την περίπτωση στην οποία, ενώ οι επικείμενοι συμμετέχοντες είναι πρόθυμοι να συνδράμουν, είναι αδύνατη η πλήρης ενημέρωσή τους εξαιτίας της πιθανής ευελιξίας της έρευνας, ο ερευνητής θα πρέπει να διαπραγματευτεί τη συναίνεση μέσα από σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, που εναπόκεινται στην ακεραιότητα και την αξιοπιστία του ίδιου.

Συνεπώς, η συναίνεση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εξασφαλίστηκε με την χρήση μίας κατάλληλα διαμορφωμένης επιστολής, που υπογράφηκε από εκείνους και στη συνέχεια επιστράφηκε, αφού προηγουμένως έλαβαν την απαραίτητη ενημέρωση για τη θεματική, τη διάρκεια και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Έπειτα αναγνωρίζοντας το δικαίωμα απόσυρσης από αυτή, για οποιοδήποτε λόγο, και ανά πάσα στιγμή, μέσω αυτής της φόρμας, ενημερώθηκαν και για αυτό. Σχετικά με την ανωνυμία τους, εκείνη θα διατηρείται, εφόσον και οι ίδιοι το επιθυμούν, με τη χρήση ψευδωνύμων ή αρχικών και σε καμία περίπτωση δεν θα γνωστοποιηθεί η οποιαδήποτε συσχέτιση. Για την περίπτωση συνέντευξης με τη χρήση



εφαρμογών του διαδικτύου (Skype, Zoom, Messenger κ.α.), η οποιαδήποτε μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση ή παρουσία άλλου ατόμου θα γίνει με την πλήρη συγκατάθεση του συνομιλητή. Το ίδιο, όμως, ισχύει και για τις δια ζώσης συναντήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από πριν για τη μαγνητοφώνηση των αφηγήσεών τους. Τέλος, όσον αφορά την προστασία των δεδομένων, οι συμμετέχοντες έχουν δικαίωμα να γνωρίζουν για την ασφαλή αποθήκευση, την ανάλυση και την επεξεργασία των στοιχείων (προσωπικών και μη) που παρέχουν, γι' αυτό και έλαβαν την κατάλληλη γνωστοποίηση. Τα δεδομένα θα καταστραφούν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και την τελική παρουσίασή της ενώπιον των επιβλεπόντων καθηγητών.

## **2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα**

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας μιας έρευνας αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο της ποιότητάς της και χαρακτηρίζεται από τη συνοχή, τη σταθερότητα και την επαναληψιμότητα των θέσεων του πληροφορητή σε συσχέτιση με την ικανότητα του ερευνητή να συλλέξει και να καταγράψει τις πληροφορίες με ακρίβεια (Selltiz et al, 1976; Brink, 1993). Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο της αξιοπιστίας σε μια έρευνα εξαρτάται από την ποιότητα των ενεργειών που απαιτούνται για την πραγματοποίησή της. Η εύρεση έγκυρης βιβλιογραφίας, η εμπειριστατωμένη σχεδίαση της μεθόδου, η συλλογή των κατάλληλων δεδομένων που μετά από την λειτουργική ανάλυσή τους θα συσχετιστούν επιτυχώς με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αποτελούν παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την αξιοπιστία της έρευνας.

Η υποκειμενική διάσταση μίας ποιοτικής έρευνας επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδρά με τις αξίες και τα στεγανά που ο ίδιος μπορεί να θέσει στην έρευνά του και με το πώς εκείνα θα μπορούσαν να την επηρεάσουν. Ωστόσο, η υποκειμενική αυτή φύση, δεν υφίσταται σε κάθε περίπτωση για να εκτοπίσει την αντικειμενικότητα. Ουσιαστικά, αποτελεί το σύνολο των αξιών δίνουν σχήμα στην προσλαμβανόμενη πληροφορία (Ratner, 2002). Συνεπώς, όσον αφορά, τη συγκεκριμένη έρευνα, και σχετικά με την αντικειμενικότητα, έγινε προσπάθεια από την πλευρά του ερευνητή να μην προβάλλει τις προσωπικές του θέσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου υπήρχε πλήρης ταύτιση ή διαφωνία με απόψεις του συνομιλητή ή με τα παραδείγματα των αφηγήσεών του. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το χαρακτήρα μιας ευχάριστης φιλικής συζήτησης που απέκτησαν οι συνεντεύξεις, συνέβαλλε στην ανάδυση αρκετών και αξιοποιήσιμων πληροφοριών που τέθηκαν για ανάλυση με τον τρόπο που οι ίδιοι οι

συνομιλητές τις εξέφρασαν.

Η εγκυρότητα μιας έρευνας αντιπροσωπεύεται από την ακρίβεια, την καταλληλότητα και την «αλήθεια» των ερευνητικών της ευρημάτων (Le Compe & Goetz, 1982; Whitemore, Chase & Mandle, 2001). Μια έγκυρη έρευνα, δηλαδή, πρέπει να παρουσιάζει αυτό που επί της ουσίας υπάρχει και, κατ' επέκτασιν, ένα έγκυρο εργαλείο έρευνας πρέπει να επιτελεί το σκοπό για τον οποίο επιλέχθηκε (Brink, 1993). Η δυνατότητα ανατροφοδότησης μετά από ανάγνωση της απομαγνητοφώνησης από ορισμένους συνομιλητές, των ίδιων τους των δεδομένων, και η διευκρίνιση συγκεκριμένων σημείων ήταν κάτι που εξυπηρέτησε σε αυτό. Τέλος, η επιβλέπουσα καθηγήτρια, κατά τη διαδικασία της συγγραφής της έρευνας, έκρινε και αξιολόγησε την εγκυρότητά της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### Παρουσίαση δεδομένων:

#### Ανάλυση και ερμηνεία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν από τον ερευνητή, κυρίως περιγράφοντας τους διδακτικούς τους στόχους, τα πλαίσια διδασκαλίας, τις ιδιαιτερότητες της μουσικής που διδάσκουν, αλλά και γενικότερα, τεκμηριώνοντας τις θέσεις και τις απόψεις τους, όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής αυτής. Μέσα από τη συζήτηση μαζί τους, τα παραδείγματα και τις αφηγήσεις τους προέκυψαν πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα της χρήσης των άτυπων πρακτικών μάθησης που αντικατοπτρίζουν τις θέσεις και τους προβληματισμούς τους πάνω σε αυτό το ζήτημα. Ο συσχετισμός του περιεχομένου των δεδομένων διαμόρφωσε, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης, συγκεκριμένα θέματα, σχετικά με τα ζητήματα για τα οποία έγινε συζήτηση στις συνεντεύξεις. Θέματα που αφορούν τη χρήση του παιξίματος με το αυτί και του αυτοσχεδιασμού, τη θέση της σημειογραφίας στο μάθημα, την αξία της ακουστικής καλλιέργειας και την επίδραση των πρακτικών αυτών στην ερμηνεία ύφους.

Τα θέματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων εξετάστηκαν ξεχωριστά για την κάθε μία από τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, και είναι τα εξής:

**Θέμα 1ο:** Οι στόχοι του μαθήματος στα δύο αυτά πλαίσια. Οι διδακτικές επιδιώξεις ως στοιχείο που επιδρά στη χρήση των εν λόγω πρακτικών.

**Θέμα 2ο:** Τα εκπαιδευτικά πλαίσια και η πρότερη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση που έλαβαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σαν μαθητές, ως στοιχείο που επιδρά στη διδασκαλία τους.

**Θέμα 3ο:** Τα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά. Τα υφολογικά χαρακτηριστικά των δύο ειδών που εξετάζονται, τα οποία σχετίζονται με την εφαρμογή της άτυπης μάθησης στη διδασκαλία.

**Θέμα 4ο:** Οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Οι αξίες και η βαρύτητα που δίδεται εκ μέρους τους - ο συσχετισμός των απόψεών τους.

### 3.1 Οι στόχοι του μαθήματος

Η αποσαφήνιση των στόχων που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς για τη διεξαγωγή του μαθήματός αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για την κατανόηση των επιλογών τους σχετικά με τη χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης. Οι διδακτικοί στόχοι στα μαθήματα των εκπαιδευτικών της μίας περίπτωσης, σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι διαφέρουν από εκείνους της άλλης. Αν και οι επιδιώξεις τους σε ένα πρώτο πλάνο ταυτίζονται, και έχουν να κάνουν με την επιτυχή ερμηνεία της μουσικής, από πλευράς των μαθητών, εντούτοις, η διαμόρφωση του μαθήματος για την επίτευξη αυτού παρουσιάζει σημαντικές διαφορές.

#### 3.1.1 Για τους εκπαιδευτικούς δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής

Σε αυτό το τμήμα οι εκπαιδευτικοί κλασικής μουσικής επεκτείνονται τους στόχους του μαθήματός τους και τους παράγοντες τους οποίους οι μαθητές τους πρέπει να λάβουν υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 6 αναφέρθηκε εκτενώς στην αξία της ουσιαστικής επαφής των μαθητών με τη σημειογραφία και της κατάκτησης της τεχνικής του οργάνου, καθώς από πιο πριν καθόρισε με σαφήνεια ορισμένες από τις επιδιώξεις της.

*«...πιο πολύ με ενδιαφέρει στη διαδικασία του μαθήματος να μπορέσει ο μαθητής να έρθει σε επαφή με το κείμενο, να μπορέσει να βγάλει τις νότες, να έρθει σε επαφή με τη σημειογραφία και να μπορεί να την αποδώσει». Είπε, επίσης, για τους μαθητές της:*

*«Μελετούν με τη σημειογραφία. Αυτός είναι ο πρώτος στόχος, όταν διδάσκουμε, να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις νότες πάνω στο πεντάγραμμο». Έπειτα, και σε σχέση με την τεχνική:*

*«Συγκεκριμένα για το άταστο όργανο δεν είναι μόνο το αυτί που χρειάζεται. Δηλαδή, νομίζω ότι σε πρώτη φάση, είναι ο συνδυασμός της τεχνικής με τον ήχο. Πρέπει το σώμα πρώτα να βρει ποια είναι η κίνηση, να βρει ποια είναι η απόσταση των δακτύλων που πρέπει να κάνει για να αποδώσει αυτό που χρειάζεται ακουστικά. Εγώ, τι κάνω σε αυτή την περίπτωση... κάθε φορά τραγουδάω στο παιδί το διάστημα· δηλαδή, πρέπει το παιδί να μπορεί με τη φωνή του, πρώτα από όλα να μπορεί να αποδώσει το διάστημα, π.χ. του τόνου, ρε- μι, εντάξει.. μετά να το δούμε πάνω στο όργανο πως αυτό γίνεται...». Από εδώ, ωστόσο, φαίνεται ότι δεν αποκλείει και την συμπερίληψη του τραγουδιού και του ακουστικού τρόπου, αλλά στη συνέχεια τεκμηριώνει τη θέση της τεχνικής εξάσκησης στο μάθημά της. Καθιστά σαφές το γεγονός ότι, αν και ο μαθητής πρέπει να μπορεί να αποδίδει ακουστικά τα μουσικά χαρακτηριστικά, το μέσο για να τα ερμηνεύσει στο όργανό του είναι μια εξελιγμένη τεχνική.*

Συνεπώς, η τεχνική είναι το στοιχείο που προσδίδει στο μαθητή ευχέρεια και άνεση εφόσον επηρεάζει δυναμικά την ερμηνευτική δεξιότητα.

*«Θεωρώ ότι το σημαντικότερο κομμάτι για όλα τα επίπεδα είναι η κατάκτηση της τεχνικής του οργάνου...Γιατί έχεις ήδη τη γνώση του...Ξέρεις πού να πατήσεις και πώς λειτουργεί και σε επίπεδο ύφους...αν ένας μαθητής μου ξέρει τις νότες του κομματιού, ξέρει και την τεχνική, πώς δηλαδή να πάει από τη μία απόσταση στην άλλη χωρίς δυσκολία και χωρίς να κομπιάζει, θα κατακτήσει γρήγορα και το ερμηνευτικό μέρος. Πρέπει, δηλαδή, να μπορεί να αποδώσει το κομμάτι έτσι όπως πρέπει να αποδοθεί, στην ταχύτητα που πρέπει να αποδοθεί. Όσο και να πασχίζεις δηλαδή, να βγάλεις μία ωραία φράση, αν δεν μπορείς να την παίζεις, δηλαδή αν δεν έχεις την ευλυγισία για να την παίζεις, ποτέ δεν θα τη βγάλεις το επίπεδο που θέλεις».* Η τεχνική, δηλαδή, τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και αποτελεί έναν από τους πιο θεμελιώδεις στόχους.

Έπειτα, στον ίδιο άξονα συμπληρώνοντας την άποψη για την αξία της κατάκτησης της τεχνικής η εκπαιδευτικός 1 θέτει το ζήτημα της αυστηρής απόδοσης ενός έργου από πλευράς «νοτών και ρυθμού». Όπως η ίδια υποστηρίζει, αν το κομμάτι παιχτεί διαφορετικά, παύει να είναι το ίδιο:

*«η αλήθεια είναι πως δεν εφαρμόζω τόσο πολύ τέτοιες πρακτικές γιατί είναι άλλος ο στόχος...πρέπει να έχουν λυθεί τα ζητήματα νοτών και ρυθμού, δεν το συζητάω, γιατί διαφορετικά αλλάζει η ταυτότητα του κομματιού του ίδιου...Για μένα η ερμηνεία έχει να κάνει με την τεχνική...κι επίσης, το ταξίδι από το μάτι στο χαρτί και μετά η επιστροφή από το χαρτί στο όργανο».* Εδώ, παράλληλα, υπογραμμίζει τη σημασία της σχέσης του μαθητή με το οπτικό μέσο. Πιο πριν, όμως, αναφέρει ότι είναι σημαντική η ακουστική αναγνώριση των κομματιών που οι μαθητές παίζουν. Ωστόσο, η εξ ολοκλήρου εκμάθησή τους με το αυτί δεν συνιστάται:

*«Το να ξέρει ο άλλος το πως «πάει» το κομμάτι, πως ακούγεται η μελωδία που θέλω να παίζει είναι κάτι το οποίο αξιοποιώ. Δεν θέλω, όμως, να μαθαίνουν τα κλασσικά με το αυτί γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να τα μάθουνε όπως όπως και να μην κοιτάνε την παρτιτούρα»*

Ο εκπαιδευτικός 3, μεταξύ των προαναφερθέντων, παράλληλα θέτει έναν ακόμη, διαφορετικής φύσεως στόχο που, μπορούμε να πούμε ότι σχετίζεται με την ακουστική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα της ακουστικής διάκρισης από την πλευρά των μαθητών, της αισθητικής λεπτομέρειας που παρουσιάζει αυτή η μουσική:

*«Επειδή η μουσική αυτή έχει πολύ μεγάλη λεπτομέρεια και στυλιστικά και αισθητικά...Έχει πάρα πολύ μεγάλη σημασία το αν το παιδί μπορεί να διακρίνει τις λεπτομέρειες αυτής της μουσικής που εν τέλει θα το βοηθήσουν για να ακουστεί το μουσικό αποτέλεσμα που επιδιώκουμε... Οπότε όταν μιλάμε για μία μουσική η οποία βασίζεται τόσο πολύ στη λεπτομέρεια, τόσο πολύ στο στυλ, πρέπει*

*αυτό να μπορεί να το διακρίνει το παιδί, να το ακούσει...στην ουσία πρέπει να προσεγγίσεις πολύ αισθητικά, στυλιστικά, συγκεκριμένες εποχές»*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται αισθητή η ανάγκη των εκπαιδευτικών να θέσουν στόχους στο μάθημα τους που εξυπηρετούν την επίλυση των ζητημάτων τεχνικής, την κατανόηση και αφομοίωση του μουσικού κειμένου και γενικότερα την αποτελεσματικότερη επαφή τους με τη σημειογραφία. Ωστόσο, δεν υποβιβάζεται η αξία της ακουστικής κατανόησης του ρεπερτορίου και η δυνατότητα των μαθητών να αναπαράγουν με το αντί μουσικές φράσεις. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η εκπαιδευτικός 1: *«...αυτές τις πρώτες νότες που μπορεί να πιάσει το χέρι του, αυτό το ντο ρε μι φα σολ, το πεντάχορδο αυτό, να έχει αντιληφθεί τη θέση που έχουν οι νότες. Ακουστικά, αν μπορεί να αναπαράξει μια τόσο μικρή μελωδιούλα, σιγά σιγά θα μπορεί να πιο μεγάλες»*. Με τον τρόπο αυτό, βέβαια, θα λέγαμε ότι δεν αποτελεί και μια τόσο ολιστική αντιμετώπιση της μουσικής ερμηνείας, εφόσον επιδιώκεται η μετάβαση από το απλούστερο στο πιο σύνθετο. Ωστόσο, η ακουστική καλλιέργεια, σε ένα γενικότερο επίπεδο, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία από τις ευρύτερες διδακτικές τους επιδιώξεις.

### **3.1.2 Για τους εκπαιδευτικούς ελληνικής παραδοσιακής μουσικής**

Στο σημείο αυτό, αναπτύσσονται οι στόχοι των εκπαιδευτικών παραδοσιακής μουσικής. Δηλαδή, γίνεται λόγος για όλα εκείνα τα στοιχεία στα οποία οι μαθητές τους πρέπει να εστιάσουν για την επιτυχή απόδοση της μουσικής που μελετούν. Ειδικότερα, παρατίθεται απόσπασμα από τον εκπαιδευτικό 4, που υποστηρίζει ότι πρωτίστως ένας μαθητής πρέπει να επικεντρωθεί στα μελωδικά και μορφολογικά στοιχεία της λαϊκής ελληνικής μουσικής σε σχέση με το ύφος: *«Πρέπει να έχει ο μαθητής κατανοήσει πολύ καλά τις κλίμακες και τους δρόμους, αλλά και τη συμπεριφορά τους μουσικά. Να μπει δηλαδή μέσα στο ύφος, στο χρώμα του κομματιού. Πολύ σημαντικό»*. Έπειτα, η εκπαιδευτικός 8 τονίζει την αξία αυτής της προσέγγισης, την εστίαση, δηλαδή, στην απόδοση του μουσικού ύφους:

*«Ίσα-ίσα που αυτό είναι και το ζητούμενο σε αυτή τη μουσική... Να μπορεί να αποδώσει ένα ύφος τόσο όμορφα είναι κάτι που το εκτιμώ. Και φυσικά στόχος δεν είναι να παραποιούμε τα στυλ, για να τα φέρνουμε στα μέτρα μας»*. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός 5 συμπληρώνει, για το ίδιο πλαίσιο, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα αυτής της πρακτικής:

*«...θα κάθομαι μαζί του μέχρι να το ερμηνεύσει με τον τρόπο με τον οποίο μου δείχνει ότι έχει μπει στο νόημα, και ότι και ο ίδιος φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένος από την εκτέλεση του...τρόπος καλύτερος δεν υπάρχει, δεν γίνεται αλλιώς»*. Ταυτόχρονα, όμως, εκφράζει και την ανάγκη της

ακουστικής αφομοίωσης των προαναφερθέντων στοιχείων, αυστηρά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σκοπός που παρατηρείται και σε απόσπασμα του εκπαιδευτικού 7:

*«...πάντα καλλιεργώ την κατάσταση του, «ας μάθεις λίγο, αλλά ας το μάθεις στο μάθημα», έτσι, δεν έχεις ανάγκη την παρτιτούρα». Όπου, η μη χρήση παρτιτούρας και η ανεξαρτησία του μαθητή από τη σημειογραφία παρουσιάζεται ως στόχος. Ανάλογη άποψη, αναφέρεται και από την εκπαιδευτικό 8, μέσα από το παράδειγμά της για μια μαθήτριά που είχε:*

*«αυτό που ήθελε ήταν μάθει να παίζει χωρίς να κοιτάει τη σημειογραφία...το είχε στόχο»*

Επίσης, η καλλιέργεια της μουσικής μνήμης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στα πλαίσια αυτής της μουσικής, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο στην ερμηνεία της και τη γενικότερη κουλτούρα της. Ο εκπαιδευτικός 4 λέει:

*«Ο πολιτισμός του λαϊκού τραγουδιού αναπτύχθηκε και από την ποσότητα του ρεπερτορίου, πράγμα που συνδέεται και με τη μνήμη». Τονίζει, δηλαδή, τη σημασία της απομνημόνευσης στα πλαίσια της ερμηνείας αυτής της μουσικής. Ο εκπαιδευτικός 5, μάλιστα, αναφέρει και ένα παράδειγμα σχετικά με αυτό το ζήτημα:*

*«πες ότι μαθαίνεις κάτι, έτσι, και θες να κάνεις ένα τρανσπόρτο, έτσι, όπου εκεί αλλάζουν όλες οι νότες. Αμα τη μελωδία δεν την έχεις απομνημονεύσει, δεν θα μπορέσεις ενδεχομένως να την παίζεις από κάπου αλλού...Πες ότι θέλεις να γίνεις session μουσικός, και παίζεις... Μπορεί ο τραγουδιστής να μην μπορεί να το πει από συγκεκριμένη τονικότητα και να χρειάζεται ένα επιτόπιο τρανσπόρτο... Πρέπει να μπορείς να παίζεις αυτό που θυμάσαι από πολλούς τόνους». Σε μια τέτοια περίπτωση η μουσική απομνημόνευση κρίνεται απαραίτητη για την ευελιξία και την ομαλή προσαρμογή στις απαιτήσεις που τίθενται από το πλαίσιο.*

Έπειτα, τονίζεται η σημασία της μίμησης στα πλαίσια του μαθήματος. Ένας από τους στόχους σε αυτό το πλαίσιο είναι η δυνατότητα της αναπαραγωγής, από πλευράς των μαθητών, των φράσεων που ακούν και θέλουν να μελετήσουν. Μια μίμηση όμως που δίνει τη δυνατότητα πειραματισμού και περαιτέρω διερεύνησης με βάση το προσωπικό τους γούστο. Για το συγκεκριμένο ζήτημα παρατίθεται από τον εκπαιδευτικό 7 το ακόλουθο απόσπασμα:

*«...νιώθω ότι το να μιμείσαι, ίσως να έχει πολύ μεγαλύτερη μουσική αξία στην εκμάθηση, από το να διαβάζεις μουσική... Ειδικά, όμως, στην παραδοσιακή μουσική, νομίζω ότι δεν έχει κανένα νόημα ένας παίκτης να παίζει ακριβώς όπως κάποιος άλλος, και ότι όλα αυτά που λέμε τόση ώρα για μίμηση και αντιγραφή, ακουστική, είναι απλώς ο καμβάς. Δηλαδή, η βάση πάνω στην οποία ένας μαθητής μετά...θα αρχίσει να παίζει με ένα προσωπικό του στυλ». Τον ίδιο διδακτικό στόχο θέτει και η εκπαιδευτικός 8:*

*«Όταν λέω σε έναν μαθητή που κάνουμε χρόνια: «Ήρθε η ώρα του αυτοσχεδιασμού,.. να κάνουμε*

*μία προσπάθεια», «Ωχ, δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω...και που θα μείνω;» και «Ήταν ωραίο αυτό που έπαιζα; Μήπως, δεν έπαιζα σαν και σας... ή σαν αυτήν την ηχογράφιση...Μα δεν είναι στόχος να παίζουμε σαν και μένα ή σαν αυτή την ηχογράφιση». Ο εκπαιδευτικός 5 συμπληρώνει: «στο τέλος θα δημιουργήσει ο καθένας την ταυτότητα του, και το προσωπικό του παίξιμο». Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται σαφής η επιδίωξή τους να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα προσωπικό ύφος. Δεν θέλουν οι μαθητές τους να παίζουν ακριβώς όπως οι ίδιοι, η διαδικασία της μίμησης είναι απλά το εργαλείο διδασκαλίας και όχι αυτοσκοπός. Άλλωστε, όπως παραθέτει και η εκπαιδευτικός 8:*

*«Βασικά και να παίζεις «το ίδιο» με μένα δεν θέλω να κάνεις ακριβώς αυτό που κάνω εγώ. Ουσιαστικά, δεν μπορείς να το κάνεις. Όχι γιατί είσαι ταπεινός οργανοπαίχτης, αλλά γιατί είσαι μία διαφορετική μουσική προσωπικότητα»*

Παρά ταύτα, όσον αφορά το στόχο της χρήσης της σημειογραφίας ο εκπαιδευτικός 4 τονίζει: *«σε δεξιοτεχνικό επίπεδο, θεωρώ ότι είναι καλό να μελετάει με την παρτιτούρα για να είναι προετοιμασμένος σε οποιαδήποτε μουσική συγκυρία κι αν βρεθεί, να μπορεί να ανταπεξέλθει...να μπορεί να παίζει και με ένα κινέζο τζαζίστα που παίζει πιάνο, ή με έναν κλασσικό από την Αυστρία που παίζει βιολί». Η χρήση της σημειογραφίας γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο εμπλουτισμού της μουσικής κατάρτισης των μαθητών, που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις διαφορετικές συνθήκες.*

Οι δάσκαλοι της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, διαπιστώνεται ότι μέσα από τους στόχους που θέτουν στο μάθημά τους, εστιάζουν περισσότερο στην αποσαφήνιση του υφολογικού περιεχομένου της μουσικής που διδάσκουν, την καλλιέργεια της μουσικής μνήμης, την δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής στα διαφορετικά πλαίσια ερμηνείας και την διαμόρφωση του ιδιαίτερου μουσικού ύφους για τον κάθε μαθητή.

Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι η διαδικασία της τοποθέτησης των διδακτικών στόχων παρουσιάζει διακριτές διαφορές στο μάθημα των εκπαιδευτικών της μίας και της άλλης περίπτωσης. Διαφορές που επηρεάζουν άμεσα τη χρήση του παιξίματος με το αυτί, του αυτοσχεδιασμού, και τη θέση της ακουστικής εξάσκησης στο μάθημά τους.

### **3.2 Τα εκπαιδευτικά πλαίσια και η πρότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Για την πληρέστερη κατανόηση των αιτίων της χρήσης ή της μη χρήσης των άτυπων



πρακτικών μάθησης, κρίνεται χρήσιμο να γίνει λόγος για τα πλαίσια διδασκαλίας στην κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, αν και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν τέθηκε σχετική ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί των κλασσικών οργάνων αισθάνθηκαν την ανάγκη να αναφερθούν σε αυτά για να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους στη δόμηση του μαθήματος. Παράλληλα, για τον ίδιο λόγο έδωσαν πληροφορίες και για την εκπαίδευση των ίδιων ως μαθητές και το πώς εκείνη επηρέασε τον τρόπο που διδάσκουν. Το ίδιο έκαναν και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς της άλλης περίπτωσης.

### 3.2.1 Για τους εκπαιδευτικούς δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής

Στο παρόν τμήμα, οι εκπαιδευτικοί κλασσικής μουσικής δίνουν μία σαφέστερη εικόνα του πλαισίου στο οποίο διδάσκουν και το πώς αυτό είναι σε θέση να επηρεάσει τη διδασκαλία της κλασσικής μουσικής. Για το συγκεκριμένο θέμα, η εκπαιδευτικός 6, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους δεν χρησιμοποιεί το παίξιμο με το αυτί στη διδασκαλία της, αναφέρθηκε στο ζήτημα των ωδείων, όπου εκείνη διδάσκει για αρκετά χρόνια.

*«...έχω την αίσθηση ότι για κάτι τέτοιο, στη φιλοσοφία των ωδείων όσον αφορά την κλασσική μουσική δεν δίδεται χώρος... Κυρίως όμως, όλα αυτά τα χρόνια που έχω διδάξει, χρειάζεται να κάνω πολύ συγκεκριμένα πράγματα μέσα στα πλαίσια του ωδείου. Αυτό μου δίνει ελάχιστο χρόνο για να ασχοληθώ με το κομμάτι του παιξίματος με το αυτί και να πειραματιστούμε πάνω σε αυτό»*  
Και στη συνέχεια αναφέρει και το παράδειγμα του συζύγου της που ως καθηγητής βιολιού σε ωδείο, για τους ίδιους λόγους ακολουθεί τον ίδιο άξονα:

*«...Όταν μπαίνει στο ωδείο να διδάξει, διδάσκει με τον καθιερωμένο τρόπο κλασσικό βιολί»*

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει:

*«...εγώ ο ίδιος έχω τις οδηγίες να ξεκινάω τα κλασσικά κομμάτια πρώτα από όλα από την παρτιτούρα». Το πλαίσιο που περιγράφεται από την εκπαιδευτικό 1 δεν παρουσιάζει διαφορές: «...τα παιδιά στα οποία απευθυνόμαστε έχουν και κάποια ύλη να καλύψουν». Παρατηρείται, επομένως, ότι η αυστηρότητα και η συγκεκριμενοποίηση της ύλης για την κλασσική μουσική, καθιστά ακόμη δυσκολότερη τη χρήση των άτυπων πρακτικών. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, οι οδηγίες είναι σαφείς και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό πλαίσιο. Επίσης, η εκπαιδευτικός 1 προσθέτει:*

*«Δεν δαιμονοποιώ το αυτί σε καμία περίπτωση, κάτι το οποίο το 'χω δει να γίνεται, το να δαιμονοποιείται πάρα πολύ αυτή η πρακτική». Αναφερόμενη στην άποψη αρκετών από τους κλασσικούς μουσικούς που είναι αντίθετοι στη χρήση αυτής της πρακτικής.*

Στη συνέχεια, όμως, έγινε λόγος και για τις καταβολές τους εκπαιδευτικά. Για τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο οι ίδιοι διδάχθηκαν μουσική, θεωρώντας πως αυτό είναι κάτι που είχε μεγάλη επίδραση στην δική τους διδασκαλία ως εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού:

*«είμαι κλασικός μουσικός, οπότε κυρίως βασιζομαι στην παρτιτούρα... Αυτό, ίσως είναι και μία από τις παθογένειες του κλασικού μουσικού, το ότι κυρίως βασιζόμαστε στην παρτιτούρα παρά στο αυτί ...ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα πράγμα στο οποίο εγώ ο ίδιος δεν είμαι ειδήμων και προσπαθώ να το εξασκήσω. Τώρα προσωπικά είναι ένα πολύ μικρό κομμάτι στο μάθημα μου...άλλοι λειτουργούν με τη λογική «προσπάθησε να διαβάσεις όσο πιο καλά μπορείς την παρτιτούρα...είναι αυτό που διδάχτηκα...δυστυχώς...μπορεί να έχει πολύ μεγάλα οφέλη, μπορεί, όμως και να δημιουργήσει πολύ μεγάλα προβλήματα στην πορεία». Σε αυτό το σημείο, γίνεται αντιληπτή η κριτική που ασκεί στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος διδάχθηκε, αναγνωρίζοντας την αξία του αυτοσχεδιασμού.*

Ανάλογη κριτική ασκεί για το ίδιο ζήτημα και η εκπαιδευτικός 6 η οποία περιγράφει τη δική της περίπτωση αναφέροντας παράλληλα το λόγο για τον οποίο δεν συμπεριλαμβάνει τον αυτοσχεδιασμό στο μάθημά της.

*«...δυστυχώς διδάσκουμε όπως και διδαχθήκαμε. Έχει και τα καλά του, βέβαια. Αλλά, σου έρχεται ενστικτωδώς και με κάποιο τρόπο με μία μνήμη του παρελθόντος το πώς να διδάξεις...δεν τον χρησιμοποιώ τον αυτοσχεδιασμό...ποτέ δεν ασχολήθηκα με άλλα είδη που να χρειάζεται να αυτοσχεδιάσω, γιατί έπαιζα πάντοτε συγκεκριμένο ρεπερτόριο...εγώ η ίδια δεν αυτοσχεδίασα ποτέ ως μαθήτρια. Άρα δεν ξέρω και πως αυτό στο όργανο να το βγάλω και να το εκμαιεύσω από έναν μαθητή μου». Το γεγονός δηλαδή ότι η ίδια δεν αυτοσχεδίασε ποτέ στη μαθητική της πορεία, εφόσον το ρεπερτόριο, όπως υποστηρίζει, δεν έδινε χώρο σε κάτι τέτοιο, αποτέλεσε τον παράγοντα της μη χρήσης αυτής της πρακτικής από πλευράς της. Πιο πριν, όμως, περιέγραψε και της περίπτωση μίας καθηγήτριάς της στο παρελθόν, που όπως φαίνεται, αν και η ίδια δεν ενσωμάτωνε κι εκείνη τέτοιες πρακτικές στη διδασκαλία με το παίξιμο στο όργανο, χρησιμοποιούσε, τη φωνή της και το τραγούδι. Το μάθημά της, όπως αναφέρει, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό.*

*«...είχα την τύχη να κάνω δύο χρόνια, με μία δασκάλα, η οποία δεν είχε καθίσει ποτέ στο όργανο να μου παίξει κάτι. Εγώ δηλαδή δεν την είχα ακούσει ποτέ... Αλλά είχε έναν τέτοιο τρόπο να μου τραγουδήσει την φράση, να μου πει πως θέλει να είναι η φράση... ήτανε μαγικός ο τρόπος της, για να μπορέσω να αποδώσω εγώ το κομμάτι... Χωρίς να το ακούσω»*

Έπειτα, σχετικά με τη χρήση της σημειογραφίας και τη σημασία της στα πλαίσια της

ερμηνείας αλλά και της γενικότερης κατανόησης του μουσικού περιεχομένου της κλασικής μουσικής, η εκπαιδευτικός 6 αναφέρει την άποψη ότι:

*« εγώ πραγματικά ήρθα σε επαφή με την ουσία της μουσικής, και τη μαγεία όλου αυτού του πράγματος, μόνο όταν ήρθα σε επαφή με τη σημειογραφία. Δηλαδή, μόνο όταν μπήκα πλέον στη διαδικασία να μελετήσω ανάλυση, αρμονία, αντίστιξη, και τα είδα αυτά αποτυπωμένα και αναλυμένα από τους δασκάλους μου, τότε άνοιξε ο κόσμος, της δυτικής μουσικής. Δηλαδή μέσα από το κείμενο κατάλαβα το τι ήθελε να πει ο συνθέτης».* Εδώ, υπογραμμίζει τη σημασία της σημειογραφίας στα πλαίσια της κλασικής μουσικής, εφόσον δεν χρησιμοποιείται απλώς ως ένα εργαλείο μουσικής καταγραφής, αλλά συμβάλλει στην πιο ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση του μουσικού περιεχομένου.

Συνεπώς, εύκολα διακρίνεται ότι στα πλαίσια της διδασκαλίας της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής η ένταξη των πρακτικών αυτών καθίσταται αρκετές φορές αδύνατη. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της δυσπιστίας των ωδείων στην αποτελεσματικότητά τους για την απόδοση της κλασικής μουσικής, ταυτόχρονα όμως, και λόγω της αβεβαιότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών να κάνουν κάτι που, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, δεν γνωρίζουν καλά, εφόσον η δική τους εκπαίδευση δεν ενσωμάτωνε τέτοιου είδους πρακτικές.

### **3.2.2 Για τους εκπαιδευτικούς ελληνικής παραδοσιακής μουσικής**

Οι καθηγητές παραδοσιακής μουσικής δεν αναφέρθηκαν τόσο στα ωδειακά πλαίσια διδασκαλίας που και εκείνοι αντίστοιχα συμμετέχουν, αλλά έδωσαν στοιχεία για τα πλαίσια της ερμηνείας αυτής της μουσικής: κάτι που δικαιολογεί την επιλογή από μέρος τους να χρησιμοποιούν δυναμικά το παίξιμο με το αυτί και τον αυτοσχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός 4 αναφέρει:

*«... αυτό δεν αφορά μόνο τον παίκτη, αφορά και το χορευτή, αλλά και τον απλό ακροατή. Για παράδειγμα πολλές φορές έχει τύχει στα μαγαζιά να αναγκαστούμε να πάμε με τη ροή του χορευτή. Πρέπει να χορέψεις τα βήματά του, δεν χορεύει αυτός τα δικά σου...Αυτή η αλληλεπίδραση, σε αυτή τη μουσική είναι πολύ σημαντικό στοιχείο».* Στο πλαίσιο που περιγράφεται, το παίξιμο του ερμηνευτή επηρεάζεται από τις συνθήκες που θέτει το κοινό. Στον ίδιο άξονα, ο εκπαιδευτικός 5 συμπληρώνει:

*«Με βάση τη διάθεσή του, τη διάθεσή του κοινού, με βάση το τι βλέπει τριγύρω του πρέπει να διαμορφώσει το παίξιμό του. Και με βάση όλες αυτές τις συνθήκες εκείνη τη στιγμή, να δημιουργήσει μία δική του εκτέλεση, επιτόπου».* Υπογραμμίζεται, δηλαδή, η ανάγκη προσαρμογής

σε παραστατικά πλαίσια που μεταβάλλονται και επηρεάζουν τον τρόπο απόδοσης της μουσικής.

Παράλληλα, για τους ίδιους λόγους και η εκπαιδευτικός 7 προτείνει στους μαθητές της να δίνουν βάση στον τρόπο που χορεύονται τα κομμάτια που παίζουν, μιας και σε πολλές περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με χορούς.

*«Και για αυτό πολλές φορές, λέμε για παράδειγμα να παίζουμε Λέσβο, «Άκου κομμάτια από τη Λέσβο για να το κάνεις αυτό». Δεν γίνεται αλλιώς. Δες πώς τα χορεύουνε. Ας πούμε, έκανα σε ένα μάθημα το ζειμπέκικο της μπίλιας, λέω: «Αφού θέλεις να παίζεις αυτό το κομμάτι, φαντάσου ένα μεγάλο άνθρωπο να χορεύει»· δηλαδή, πρέπει να καταλάβει ότι δεν μπορεί να παίζει το ζειμπέκικο σαν ένα ελαφρύ συρτό, ή να παίζει έναν συρτό σαν ένα μπάλλο από τις Κυκλάδες». Συνεπώς, η κατανόηση σε βάθος του ερμηνευτικού πλαισίου θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή απόδοση της μουσικής που οι μαθητές μελετούν.*

Στο σημείο αυτό, όσον αφορά τη δική τους εκπαίδευση, και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μόνο με αυτές τις πρακτικές έλαβαν διδασκαλία από τους δικούς τους καθηγητές στα μαθητικά τους χρόνια. Η ενασχόλησή τους με τη σημειογραφία αποτέλεσε μία μεταγενέστερη προσωπική τους επιθυμία και αναζήτηση. Η εκπαιδευτικός 8 αναφέρει για το συγκεκριμένο ζήτημα:

*«...είμαι και εγώ ένα παιδί που έμαθα να παίζω αυτό το όργανο καθαρά με το αυτί... ο τρόπος που έμαθα όταν ήμουν πολύ μικρή ήταν μόνο αυτός. Δεν υπήρχε κανένας άλλος, παρά μόνο ένα τετράδιο που γράφουμε τις νότες ολογράφως, χωρίς πεντάγραμμα ή παρτιτούρα. Μάλιστα εμένα ο δάσκαλός μου έλεγε: «Κάτσε να παίζεις αυτό που θα σου παίζω εγώ. Μάθε τις νότες όσο μπορείς από μένα μόνη σου». Το κατάλοιπο αυτής της διδασκαλίας έχει μείνει μέσα μου, ακόμα και τώρα που εγώ διδάσκω...αλλά θυμάμαι και το χάσμα το εκπαιδευτικό μεταξύ μας ήταν πολύ μεγάλο όταν είσαι οκτώ χρονών, με έναν άνθρωπο που είναι σαν τον παπού σου»*

Ανάλογη είναι και η περιγραφή του εκπαιδευτικού 7:

*«Εγώ γενικώς διδάσκω με το παίξιμο με το αυτί. Δηλαδή εγώ δείχνω, και ο μαθητής μιμείται. Η αλήθεια είναι ότι έτσι διδάχτηκα τσαμπούνα, και μάλιστα ο δάσκαλός μου ήταν αγράμματος και γλωσσικά και μουσικά. Αυτός ο τρόπος, βέβαια, λειτούργησε πάρα πολύ ωραία σε μένα, γι' αυτό και εγώ έτσι νιώθω καλά να δείξω τσαμπούνα σε κάποιον...Ακολούθησα το παίξιμο που μου έδειξε ο δάσκαλός μου, δηλαδή προσπάθησα να μιμηθώ το δικό του τρόπο διδασκαλίας». Η σκιαγράφιση από τους ίδιους, του προφίλ των καθηγητών τους, δίνει στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι προσέγγιζαν τη μάθηση, που ήταν αμιγώς ο ακουστικός.*

Τα πλαίσια ερμηνείας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής φαίνεται πως διαφέρουν αισθητά από εκείνα της κλασικής δυτικής μουσικής, και επιδρούν στην ανάγκη των

εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις άτυπες πρακτικές μάθησης στη διδασκαλία τους. Σε αυτό, παράλληλα, συμβάλλει και η πρότερη εκπαίδευση που έλαβαν οι ίδιοι καθώς οι δικοί τους δάσκαλοι βασίζονταν μόνο σε τέτοιες πρακτικές.

Οι διαφορές στα διδακτικά και παραστατικά πλαίσια ανάμεσα σε αυτές τις δύο περιπτώσεις είναι εκείνες που καθορίζουν τις επιλογές τους σχετικά με τη χρήση του παιξίματος με το αυτί και του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα και τις δικαιολογούν αφού και στις δύο περιπτώσεις υπαγορεύουν τις ενέργειές τους. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίον εκείνοι έμαθαν να παίζουν μουσική αντικατοπτρίζεται στη διδασκαλία τους και επιδρά έντονα στην εκπαίδευση των μαθητών τους.

### **3.3 Τα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά του κάθε είδους**

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να τεκμηριώσουν καλύτερα τους λόγους της συμπερίληψης ή μη, των εν λόγω πρακτικών στο μάθημα τους, αναφέρθηκαν σε ορισμένα χαρακτηριστικά που προβάλλουν τα δύο αυτά είδη. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα για το συγκεκριμένο ζήτημα, εφόσον αποτελούν ιδιαιτερότητες που χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης εκπαιδευτικά.

#### **3.3.1 Για την διδασκαλία των οργάνων δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής**

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται από τους εκπαιδευτικούς κλασσικής μουσικής η περιγραφή ορισμένων χαρακτηριστικών της μουσικής που διδάσκουν που επηρεάζει τη χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 1 αιτιολογεί την μη χρήση των πρακτικών αυτών στο μάθημά της:

*«γενικά, το κλασσικό ρεπερτόριο δε σε αφήνει να παρεκκλίνεις ούτε σε ερμηνευτικά, αλλά ούτε και σε ζητήματα «νοτών», δηλαδή ούτε ο αυτοσχεδιασμός χωράει, αλλά ούτε και το «να το βγάλω με το αυτί...είναι τόσο αυστηρή η τοποθέτηση του χεριού και οι δακτυλισμοί, που αν κάτι το μάθει όπως του αρέσει στο αυτί μετά μπορεί να μην μπορέσω να το μαζέψω από πίσω το παιδί...στην κλασσική μουσική, και η άρθρωση ακόμα, το στακάτο, το λεγκάτο, η νότα, είναι όλα τόσο καθορισμένα από το συνθέτη... Υπάρχει μια αυστηρότητα...Δηλαδή, δεν υπάρχει από το ίδιο το ύφος της μουσικής αυτής το περιθώριο». Η αυστηρότητα που παρουσιάζεται στην εκτέλεση αυτής μουσικής, υποστηρίζεται*

ότι, αποτρέπει τη χρήση του αυτοσχεδιασμού.

Στη συνέχεια, παρόμοια φαίνεται πως είναι και η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού 6: *«Μελετούν με τη σημειογραφία... μια σημειογραφία που έχει εξαρχής δημιουργηθεί για να αποτυπώσει την δυτική μουσική... στο βιολοντσέλο είναι πιο καθορισμένα τα πράγματα, γιατί δεν υπάρχουν πολλές μέθοδοι για μικρές ηλικίες πιο εναλλακτικές... Είναι παλιές οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε και πιο στείρες. Δηλαδή, μαθαίνεις τις θέσεις στο όργανο με πολύ συγκεκριμένα βήματα. Να σημειώσουμε, βέβαια, ότι στο τσέλο που είναι ένα άταστο μουσικό όργανο, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το παιδί να μπορεί να ακούει τις διαφορές του τόνου και του ημιτονίου για να καταλάβει τις θέσεις στο όργανο». Η χρήση της σημειογραφίας είναι συστηματική, ενώ παράλληλα οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μια την εκμάθηση του οργάνου ακολουθούν κι αυτές έναν πιο συντηρητικό άξονα. Παρ' όλ' αυτά, φαίνεται ότι εκτιμάται η αξία της ακουστικής διάκρισης των διαστημάτων.*

Παράλληλα, τίθεται και το ζήτημα της ανατομίας του οργάνου που επηρεάζει αρκετά κι εκείνο τη χρήση άτυπης μάθησης, όπως στο παράδειγμα της κιθάρας. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 2 ο οποίος, αν και δήλωσε ότι πορεύεται αυστηρά με την παρτιτούρα στα κλασσικά κομμάτια, αναφέρει:

*«ξεκίνησα σε αρκετά παιδιά να κάνω κλίμακες. Αλλά όχι τις κλασσικές του Segovia, που βλέπουν την ταστιέρα οριζόντια, αλλά τα πέντε rattern, που έχω βρει από ένα βιβλίο που είχα από ηλεκτρική κιθάρα... 5 θέσεις, ουσιαστικά, πάνω στην ταστιέρα... και μάλιστα όταν δουλεύαμε τις κλίμακες τραγουδούσαμε και τις βαθμίδες δηλαδή αντί να πηγαίνουμε ντο ρε μι φα σολ λα σι έλεγα, θα μετακινείς αλλού το χέρι σου, δεν ξέρουμε καθόλου τι νότες έχουμε και θα λέμε 1-2-3-4-5-6-7. Δεν πήρε τόση ώρα όσο περίμενα... άρχισαν να εξοικειώνονται γιατί ήξεραν ποιες νότες δεν θα πατήσουν... Όχι από το χαρτί, ψάχνανε με τα χέρια... το καλό της κιθάρας είναι ότι πας ένα ημιτόνιο παραπάνω και είναι το ίδιο». Αυτό αποτελεί μία άσκηση ακουστικής καλλιέργειας, χρησιμοποιώντας μια περισσότερο εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας.*

Ωστόσο, παρακάτω εκφράζει την αβεβαιότητά του σχετικά με την εξ ολοκλήρου ακουστική εκμάθηση ενός κομματιού:

*«Δεν το έχω προσπαθήσει είναι η αλήθεια και δεν ξέρω. Δεν μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή το πώς θα γινότανε να βγάλεις ένα κομμάτι με το αυτί... το πιο κοντινό σε αυτό το κάνω εγώ και περιμένω να το αναγνωρίσει το παιδί, παίζεις μία νότα, αυτή η νότα είναι μέρος μιας αρμονίας, νάτη η αρμονία». Μία αντίστοιχη προσέγγιση παρατηρείται και σε απόσπασμα της εκπαιδευτικού 1, η οποία, ταυτόχρονα, επαναφέρει το ζήτημα της οπτικής προσέγγισης και της σημειογραφίας: *«σε ζητήματα εναρμόνισης θεωρώ ότι υπάρχει πάρα πολύς χώρος στην μέθοδο με το αυτί για**

ζητήματα εναρμόνισης... Ότι μια νότα μπορεί να εναρμονιστεί με αμέτρητους τρόπους, νομίζω πως αυτό πρώτο απ' όλα πρέπει να εξερευνηθεί ακουστικά... Ωστόσο, όταν μελετούν κομμάτια, ναι... Η πρώτη και βασικότερη δουλειά είναι να δούμε την κλίμακα του κομματιού, μετά να δούμε το ρυθμό του κομματιού και αφού αναλύσουμε αυτά τα βασικά στοιχεία, τα οποία όλα είναι σημειογραφικά τελικά, γιατί οπτικά πρώτα βλέπουμε την παρτιτούρα, δεν ξεκινάει το παιδί να παίζει. Άρα η πρώτη μας επαφή είναι οπτική».

Συνεπώς, το παίξιμο με το αυτί εφαρμόζεται συντηρητικά και όχι σε όλα τα πλαίσια. Ακόμα πιο περιορισμένη θα ήταν η χρήση του για την εκμάθηση πιο απαιτητικών έργων, όπου ο μαθητής, όπως αναφέρεται, δεν γίνεται να παραβλέψει τη σημειογραφία. Πάνω σε αυτό το θέμα η εκπαιδευτικός 1 προσθέτει:

«Θεωρώ ότι σαν προσέγγιση, χωρίς να είναι αυτή η μοναδική, γιατί μετά από λίγο, χάνει σε ολόκληρα, ας πούμε, δεν είναι ολοκληρωμένο το αποτέλεσμα... Σε επίπεδο του «έχω να παίζω ένα κομμάτι Μπαχ στις εξετάσεις» θα καταφύγει και σε αυτή την πρακτική, αλλά περισσότερο σε συνδυασμό με τις νότες...δε θα αποκλείσεις τελείως τις νότες». Θα σύστηνε, δηλαδή, τη χρήση άτυπης μάθησης σε ένα τέτοιο επίπεδο και συνεχίζει λέγοντας:

«Το να το μάθουν μόνο με το αυτί, αν είναι ένα κομμάτι τύπου φεγγαράκι μου λαμπρό, γίνεται. Αλλά μετά από λίγο δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό, πρέπει ένα παιδί να έχει εξασκηθεί πάρα πολύ»

Την ίδια θέση υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 6 που δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού, για το ζήτημα της καντέντσας σε κοντσέρτο είπε:

«...στο επίπεδο της ανωτέρας, αυτοσχεδιαστικά άλλοι το έκαναν με μεγαλύτερη ευκολία και άλλοι με λιγότερη, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί τυπική μάθηση, το έκαναν από μόνοι τους σαν μία φυσική τους κλίση... Δεν είχε προηγηθεί απαραίτητα κάποια διδασκαλία ή κάποια, τέλος πάντων, εξάσκηση πάνω σε αυτό». Δηλαδή, ακόμη και στην περίπτωση της εφαρμογής του αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια της κλασσικής μουσικής, δεν υπήρχε πρότερη διδασκαλία.

Παράλληλα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή της ότι ακόμα και το ζήτημα της ερμηνείας ύφους στην κλασσική μουσική είναι περισσότερο συνδεδεμένο με το κομμάτι της τεχνικής παρά με εκείνο της ακουστικής καλλιέργειας. Ειδικότερα:

«Αυτό είναι ακόμα ένα κομμάτι που έχει σχέση πάλι με την τεχνική. Γιατί με άλλο βάρος θα κρατήσεις το δοξάρι για να παίζεις Μπαρόκ μουσική, με άλλο βάρος θα το κρατήσεις για να παίζεις σύγχρονη, θέλει πολύ συγκεκριμένες κινήσεις». Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι το μουσικό ύφος διαμορφώνεται από την εφαρμογή της κατάλληλης τεχνικής γι'αυτό.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα καθίσταται σαφές το γεγονός ότι τα μουσικά χαρακτηριστικά της δυτικής μουσικής αποτρέπουν τη χρήση της άτυπης μάθησης από πλευράς

των εκπαιδευτικών. Στοιχεία όπως η αυστηρότητα στα ερμηνευτικά υλικά, η ερμηνεία κομματιών που πρέπει να αποδοθούν όπως είναι γραμμένα, και η ανάγκη ανάπτυξης της τεχνικής είναι ορισμένα από αυτά. Με αυτά ως δεδομένα, η χρήση του αυτοσχεδιασμού και η ακουστική καλλιέργεια έρχεται σε ένα επόμενο στάδιο.

### 3.3.2 Για τη διδασκαλία των οργάνων παραδοσιακής μουσικής

Στο παρόν τμήμα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν λεπτομερή δεδομένα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μουσικής. Αναφέρονται στην αξία της ακουστικής μάθησης για την αφομοίωσή τους και στη θέση που έχει ο αυτοσχεδιασμός σε αυτή την μουσική κουλτούρα. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός 5 δηλώνει:

*«...πρόκειται για μία προφορική παράδοση η οποία βασίζεται σε μοτίβα...είναι, ουσιαστικά, πολύ στοιχειώδη μουσικά τμήματα, με συγκεκριμένο τρόπο παιξίματος...έχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να τα κατανοήσεις ακουστικά και να μπεις στο κλίμα, για να μπορείς να τα αποδώσεις...Αποτελούνται συνήθως από πολύ ιδιαίτερα διαστήματα, χαρακτηριστικά για το συγκεκριμένο μοτίβο τα οποία διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή, και από συγκεκριμένες ρυθμικές δομές...Από αυτές χτίζεται, λοιπόν, το ύφος». Η εκμάθηση, δηλαδή, των συγκεκριμένων μοτίβων τίθεται στο επίκεντρο της μάθησης.*

Έπειτα, με ένα παράδειγμα εξηγεί περαιτέρω αυτό που περιγράφει:

*«...πάρε τον τσάμικο για παράδειγμα. Ο στερεοελλαδίτικος τσάμικος είναι 3/4. Είναι 4-2 όμως τα όγδοα, δεν είναι 3-3, δεν είναι 6/8. Σε αντίθεση με τον ηπειρώτικο τσάμικο, ο οποίος είναι (τραγούδι με μπουμ- πα ↓ ♪♪ ↓), δηλαδή 1'-2-3 / 1-2'-3 (μετρώντας) δηλαδή 6/8. Όχι, εδώ πρόκειται για 1'-2-3-4/ '1-2 (μετρώντας). Έχουμε στο μέτρο, ας πούμε, μία μελωδία, (τραγουδάει με «τα» το μοτίβο που παρουσιάζεται στο κομμάτι «Να 'σαν τα νιάτα...»). Αυτό, δεν βγαίνει ακριβώς στο ρυθμό... δεν βγαίνει ακριβώς με αξίες ... είναι ένα πράγμα που τώρα, πώς να το γράψεις... με επτάηχα.. με εξάηχα.. είναι απλά κάποιες αξίες οι οποίες χωράνε μες στο μέτρο με έναν τρόπο, ο οποίος δεν είναι μαθηματικά δομημένος. Είναι πολύ δύσκολο αυτό να το διατυπώσεις στο χαρτί». Μέσα από αυτό το παράδειγμα γίνεται σαφές το γεγονός ότι η δυσκολία στην πιστή αποτύπωση των δομών αυτής της μουσικής αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα της χρήσης του ακουστικού τρόπου στη διδασκαλία, εφόσον η σημειογραφία κρίνεται αναποτελεσματική και μη πρακτική σε πολλές περιπτώσεις.*

Στη συνέχεια, ο ίδιος, περιγράφοντας ένα ακόμη γνώρισμα του συγκεκριμένου μουσικού ιδιώματος, προσθέτει:



«Δηλαδή, εγώ σαν εκπαιδευτικός δεν θα κάτσω να πω στο μαθητή μου: «Ωραία, αυτό που εμφανίζεται;». Στο «Να σαν τα νιάτα δύο φορές», στο «Του Ανδρούτσου η μάνα χαίρεται» και τα λοιπά. Δεν θα κάτσω να μάθω στο μαθητή όλα τα τραγούδια στα οποία εμφανίζεται αυτό το μοτίβο... Όχι, θα του δώσω κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα για να ξεκλειδώσει τις δυσκολίες οι οποίες εμφανίζονται σε εκείνα και αυτό θα το πάρει σαν κλειδί, σαν ένα πακέτο. Με βάση αυτό το εργαλείο μετά θα μπορεί ο ίδιος να της μάθει όλες στη σειρά... Το αυτί είναι ο κυρίαρχος τρόπος μάθησης για τον απλούστατο λόγο ότι όταν πρόκειται για παραδοσιακή μουσική, μιλάμε συνήθως για σκοπούς και όχι για κομμάτια. Μιλάμε για ένα σκελετό φράσεων. Δεν πρόκειται ποτέ για ένα κομμάτι, το οποίο είναι κάτι πολύ πιο παγιωμένο στο χρόνο και συγκεκριμένο. Μιλάμε για φράσεις που διαγράφονται και αντικαθίστανται, μιλάμε για νότες που αλλάζουν. Δηλαδή πολύ μεγάλες αλλαγές». Ουσιαστικά, οι μαθητές του στο δημοτικό κλαρίνο δεν μελετούν κομμάτια αλλά σκοπούς, και προσεγγίζουν εξολοκλήρου ακουστικά τη μελέτη τους χωρίς τη χρήση σημειογραφίας, επικεντρωμένοι στο μοτίβο του κάθε ενός από αυτούς με μοναδικό εργαλείο την ακουστική προσέγγιση.

Ανάλογη είναι και η θέση του εκπαιδευτικού 7 για τη διδασκαλία της τσαμπούνας, που και εκείνος εστιάζει στη διδασκαλία των μοτίβων:

«...είναι φράσεις- μοτίβα τις οποίες μάζεψα από γύρω-γύρω σε πολλά χρόνια. δηλαδή στην τσαμπούνα, έχω ακούσει πάρα πολλούς διαφορετικούς παίκτες από πάρα πολλά νησιά...θα δείξω στους μαθητές απλοποιημένες μορφές αυτών των δικών μου φράσεων». Και οι δύο αναφέρονται στην διαδικασία την οποία η εκπαιδευτικός 8 χαρακτηρίζει ως:

«...δημιουργία μίας λίστας στοιχείων που μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να παίζεις πολλά κομμάτια». Όπως συμπληρώνει και ο εκπαιδευτικός 4 για τα αναφερόμενα στοιχεία, αυτά χαρακτηρίζονται από: «Κυρίως ποικίλματα, γλιστρήματα, στολίδια με συγκεκριμένες νότες γύρω-γύρω»

Έπειτα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζήτημα της επίδρασης της ανατομίας των οργάνων στη διαμόρφωση των μοτίβων που αναφέρονται. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός 5 εξηγεί:

«το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν τα όργανα της ζυγιάς και οι αρχαϊκές τροπικές δομές που αυτά παίζουν, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη μορφή του οργάνου. Αν πάρουμε π.χ. μία φλογέρα, και παίζουμε με τη σειρά όλες τις νότες, θα καταλάβουμε ότι κάποιες δεν είναι συγκερασμένες, έχουν πολύ χαρακτηριστικά διαστήματα μεταξύ τους, και πολλές φορές είναι αυτό που μας γοητεύει. Δηλαδή, αυτό το άκουσμα που παίρνει η μελωδία, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι κάτι το οποίο θέλαμε και το κάναμε. Αυτό ισχύει κυρίως για τα σύγχρονα όργανα, με τα οποία προσπαθούμε να μιμηθούμε τις δομές τις οποίες είχαν εκείνα τα αρχαϊκά, τα οποία βέβαια, ακούγονται έτσι από τη

φύση τους. Σε μεγάλο βαθμό, δηλαδή, έχει να κάνει και με τις δυνατότητες, και πολλές φορές και με τους περιορισμούς του κάθε οργάνου. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν το πλαίσιο διαμόρφωσης αυτών των τροπικών δομών για να είναι σε θέση να τις ερμηνεύσουν. Να κατανοήσουν, δηλαδή, ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα μοτίβα που καλούνται να ερμηνεύσουν δεν προέρχονται από το όργανο που οι ίδιοι μελετούν (όπως στην περίπτωση του κλαρίνου) αλλά από παλαιότερα, πιο πρωτόλεια όργανα.

Σχετικά με το πως επηρεάζει τη διδασκαλία η ανατομία του οργάνου, ο εκπαιδευτικός 7 προσθέτει:

*«...Έχει μικρή έκταση η τσαμπούνα...οι κινήσεις δεν είναι πολύ πολύπλοκες οι περισσότερες και είναι εύκολο να θυμάται κανείς τις θέσεις του και φωτογραφικά, εφόσον έχει μόνο πέντε τρύπες και δύο ίδιους αυλούς». Στα αρχαϊκά όργανα, τα οποία έχουν μικρότερη έκταση η εκμάθηση των μοτίβων είναι ακόμα πιο εύκολη. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός 4, δικαιολογεί την χρήση σημειογραφίας από πλευράς του λέγοντας ότι στο μπουζούκι, σε αντίθεση με τα όργανα που χρησιμοποιούνται στη δημοτική παράδοση, όπως το κλαρίνο και το βιολί ή τα όργανα της ζυγιάς, είναι ευκολότερες οι καταγραφές: «...λόγω του συγκερασμού μιλάμε για τόνους και ημιτόνια, οπότε είμαστε πιο κοντά στο δυτικό ευρωπαϊκό σύστημα, πιο πολλά πράγματα μπορούν να γραφούν»*

Στο σημείο αυτό, γίνεται λόγος σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια της μουσικής που διδάσκουν και περιγράφουν τις μορφές που λαμβάνει και τις ιδιαιτερότητές του. Πιο συγκεκριμένα, για αυτό το θέμα ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει:

*«Οι μορφές αυτοσχεδιασμού είναι αρκετές και διαφέρουν και αυτές από περιοχή σε περιοχή. Το κοινό τους στοιχείο όμως, είναι το ότι, ερχόμαστε πάλι πίσω στα μοτίβα. Δεν είναι αυτοσχεδιασμός, σχεδόν ποτέ, με τη στενή έννοια του όρου, είναι κινήσεις σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο. Δηλαδή, το ταξίμι σε μακάμ, το μοιρολόι, ο σκάρος, τα καμπίσια, τα κλέφτικα, όλα αυτά είναι αυτοσχεδιασμοί ουσιαστικά, οι οποίοι περιορίζονται στα συγκεκριμένα μοτίβα που ακολουθούν. Ένας μεγάλος διαχωρισμός, για παράδειγμα, από τον αυτοσχεδιασμό που συναντάμε στην τζαζ, θα ήταν ότι στην τζαζ χρησιμοποιούμε τις δομές της συγχορδίας κυρίως και το φθογγικό υλικό της, ενώ η δική μας η μουσική δεν βασίζεται στις συγχορδίες, βασίζεται πρώτα στη μελωδία και μετά στη συγχορδία. Δεν είναι αλληλένδετες».*

Στο σημείο αυτό, μέσα από τη σύγκριση των αυτοσχεδιαστικών δομών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής με τον αυτοσχεδιασμό που απαντάται στη τζαζ μουσική, επισημαίνεται η σύνδεση με τις τροπικές δομές που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ο αυτοσχεδιασμός σε αυτό το είδος δεν αξιοποιεί φθογγικό υλικό που απορρέει από τις συγχορδίες και την αρμονία που

σηματίζεται μεταξύ αυτών, αλλά προκύπτει από την αυτοσχεδιαστική απόδοση των συγκεκριμένων μοτίβων. Αυτοί οι συγκεκριμένοι μελωδίοτυποι αποτελούν στην ουσία τα υλικά της δόμησης ενός αυτοσχεδιασμού.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τη χρήση της σημειογραφίας, 2 στους 4 εκπαιδευτικούς δεν την χρησιμοποιούν καθόλου, ενώ 2 τη χρησιμοποιούν, κυρίως για λόγους αρχείου, ως απλές καταγραφές στοιχειωδών μελωδιών και όχι ως παρτιτούρες που θα αποδοθούν όπως είναι γραμμένες. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 8 αναφέρει:

*«Λόγω αρχείου γράφω εγώ τα κομμάτια...Αν με ρωτήσουν: «Γιατί το κάνεις αυτό αφού η παρτιτούρα δεν το γράφει;». Ναι, η παρτιτούρα υπάρχει εκεί, αν ξεχάσει κάτι να μπορεί να το μελετήσει στο σπίτι...».* Με τον ίδιο τρόπο ενεργεί και ο εκπαιδευτικός 4.

*«...έχω εγώ τις παρτιτούρες γραμμένες και της δίνω αλλά επειδή παίζουμε παράλληλα και με βλέπει και με ακούει, συνήθως τη δίνω για το σπίτι, σε περίπτωση που ξεχάσει τη μελωδία, γιατί αυτό είναι ουσιαστικά, μία απλή αποτύπωση της μελωδίας. Θεωρώ, όμως, ότι στην αρχή θα μπορούσε να είναι και βλαβερό, γιατί επικεντρωμένος στην παρτιτούρα, ούτε παρατηρεί το σώμα του, ούτε όμως, το κυριότερο, ακούει τον ήχο του».* Στο σημείο αυτό, υπογραμμίζεται και το γεγονός ότι η χρήση της σημειογραφίας μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών.

Τέλος, η εκπαιδευτικός 8, προβάλλει το ζήτημα της δυσκολίας εύρεσης κατάλληλης παρτιτούρας για αυτή τη μουσική. Ένα στοιχείο που γενικότερα φαίνεται πως απασχολεί τους εκπαιδευτικούς της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

*«Δυσκολεύομαι πάρα πολύ να βρω πιστή καταγραφή...έχουνε γραφτεί διάφορα βιβλία, τα οποία θεωρούνται οι καταγραφές των κομματιών αλλά δεν είναι πάντα, συγκεκριμένα για βιολί, ή συγκεκριμένα για σαντούρι, ή για κλαρίνο. Είναι μία μαθητική καταγραφή».* Αυτή η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές παραδοσιακής μουσικής αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα της μη συστηματικής χρήσης της σημειογραφίας και αρκετές φορές τους οδηγεί στο να γράφουν οι ίδιοι τις παρτιτούρες για τους μαθητές τους.

Με τα παραπάνω ως δεδομένα, διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία τους εστιάζει στην ακουστική εκμάθηση αυτής της συγκεκριμένης μουσικής «γλώσσας», όπως χαρακτηρίζει ο εκπαιδευτικός 5 τα προαναφερθέντα μοτίβα, εφόσον όλοι τους υποστηρίζουν ότι μόνο με αυτόν ως κυρίαρχο τρόπο, οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν με αποτελεσματικότητα το ύφος της μουσικής που μελετούν. Η χρήση της σημειογραφίας συμβάλλει στην αρχειοθέτηση του ρεπερτορίου, και χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαία, αφού όπως εκείνοι υποστηρίζουν σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να επιφέρει μη επιθυμητά αποτελέσματα

### 3.4 Οι αξίες των εκπαιδευτικών- Τα οφέλη της άτυπης μάθησης – Συσχετισμός απόψεων

Παρά τις διαφορές ως προς τη χρήση και τους τρόπους εφαρμογής των πρακτικών άτυπης μάθησης, υπάρχουν ορισμένοι άξονες στους οποίους οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν. Το κοινό στοιχείο όλων των συνεντευξιαζόμενων για την παρούσα έρευνα ήταν η πεποίθηση τους ότι οι πρακτικές αυτές μόνο χρήσιμες μπορούν να αποβούν στη διδασκαλία των μαθητών. Και οι 8 εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα που μπορούν να αποφέρουν αυτές· ακόμα κι εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν τις εφαρμόζουν εκτεταμένα για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Η διαφορά των απόψεων έγκειται περισσότερο στην ποσότητα αυτής της εφαρμογής.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 3 (κλασσική μουσική) αιτιολογεί την άποψή του ότι η δυνατότητα του να μπορεί να παίζει κάποιος με το αυτί αποτελεί αρετή και εκτός των εκπαιδευτικών πλαισίων:

*«Πρέπει να ορίσουμε, τι ακριβώς εννοούμε ακριβώς παίξιμο με το αυτί. Δηλαδή, η μουσική και το παίξιμο είναι πρώτα από όλα ήχος. Οπότε, αναγκαστικά χρησιμοποιεί στο αυτί για να παίζεις μετά. Προϋποθέτει ότι ακούς πρώτα και ύστερα παίζεις...Όσο περισσότερη άτυπη μουσική εκπαίδευση έχει προηγηθεί σε ένα παιδί, με την έννοια του να έχει ακούσει πολλή μουσική, τόσο πιο εύκολα θα βγάλει και ένα κομμάτι επειδή θα το ακούει πιο γρήγορα, με την έννοια του ότι θα καταλαβαίνει πιο γρήγορα τι γίνεται». Τονίζει, δηλαδή, τη σημασία του αυτιού για οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα και υποστηρίζει ότι η άτυπη μάθηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του μουσικού περιεχομένου. Ωστόσο, δεν παραβλέπει την αξία της σημειογραφίας, λέγοντας ότι:*

*«το οπτικό ερέθισμα είναι πολύ μεγάλο σε ένα παιδί».* Η εκπαιδευτικός 8 (παραδοσιακή μουσική) έχει την ίδια άποψη:

*«Το να διδάσκεις ένα όργανο, δεν είναι μόνο να παίζεις με το αυτί. Πρέπει να ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις, ακόμα και το μάτι».* Εδώ υπογραμμίζεται η σημασία του οπτικού ερεθίσματος για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου.

Ένα ακόμη κοινό στοιχείο ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με την ακουστική εξάσκηση αποτελεί το γεγονός ότι, όλοι τους παροτρύνουν τους μαθητές τους να ακούνε εκτελέσεις της μουσικής που παίζουν από τη δισκογραφία. Η εκπαιδευτικός 6 (κλ. μουσ.) αναφέρει:

*«...ακούγοντας πάρα πολλές ηχογραφήσεις, του κομματιού που μελετάει, θα μπορέσει ο ίδιος ο μαθητής να αποφασίσει τελικά, τι είναι αυτό που του ταιριάζει περισσότερο, γιατί δεν είναι κάθε ηχογράφιση ίδια με την άλλη».* Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις διάφορες

εκτελέσεις και είναι σε θέση να αποφασίσει ο ίδιος ποια θα ακολουθήσει. Ανάλογη θέση στηρίζει και ο εκπαιδευτικός 5 (παρ. μουσ.), ο οποίος μάλιστα παροτρύνει τους μαθητές του να αφιερώνουν μεγάλο μέρος της μελέτης τους στην σκόπιμη ακρόαση δισκογραφίας:

*«Είναι καλό να παίρνουν έτοιμα σόλο και να τα μελετούν από ερμηνευτές τους οποίους αγαπάνε και που θεωρούν ότι τους εκφράζουν. Δηλαδή, transcription, όπως κάνουν και στην τζαζ, που, παραδείγματος χάριν, παίρνουν ένα σόλο του Charlie Parker, και έτσι μαθαίνουν πώς αυτοσχεδίαζε εκείνος». Σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, η χρήση της μάθησης «με το αυτί» είναι ακόμη πιο έντονη, εφόσον προτείνει στους μαθητές του να «αντιγράφουν» ακουστικά τα σόλο που ακούν για λόγους εξάσκησης.*

Στη συνέχεια από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε το ότι τα οφέλη των άτυπων πρακτικών μάθησης είναι σημαντικά. Η ακουστική προσέγγιση της μάθησης και το αυτοσχεδιαστικό παίξιμο μπορούν να συνεισφέρουν αποτελεσματικά κατά τη διαδικασία της εκτέλεσης. Σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό, η εκπαιδευτικός 8 (παρ. μουσ.) περιγράφει τα οφέλη αυτής της πρακτικής με το παράδειγμα μίας μαθήτριάς της:

*«Έχω μία μαθήτριά μεγαλύτερης ηλικίας που μου είπε εχθές: «Δεν διάβασα το κομμάτι..», αλλά έκατσα και ασχολήθηκα, έβαλα μερικές νότες στη σειρά και έφτιαξα κάτι δικό μου». Όταν τη ρώτησα τί έκανε, μου έπαιξε ένα νικρίζ ταξίμι, γιατί της άρεσε το σολ δίσση από ρε, και επέμεινε εκεί.. Αλλά, ξαφνικά... τα χέρια της ήταν πιο άνετα... Ένιωθε ένα θάρρος ότι παίζει στη σειρά νότες και βγαίνει ένα ωραίο μουσικό αποτέλεσμα, χωρίς να υπάρχει ο φόβος ότι κάποιος στην κρίνει... Ένα μέρος του άγχους έφυγε και μπήκε πιο πολύ η έκφραση... Δεν ήταν κάτι σπουδαίο, όμως, εκείνη βρήκε το χρώμα σε αυτή τη νότα. Της άρεσε και το εξέφρασε μουσικά». Από το συγκεκριμένο παράδειγμα, συμπεραίνουμε ότι μουσική βελτίωση μέσω του αυτοσχεδιασμού δεν περιορίζεται μόνο στις τεχνικές και υφολογικές πτυχές της απόδοσης της μουσικής, αλλά συνδέεται άμεσα με την άνεση την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα σε ζητήματα έκφρασης και παραστατικού άγχους.*

Επίσης, κυρίως για τη διδασκαλία μικρότερων σε ηλικία παιδιών, η ακουστική διερεύνηση με εργαλείο τη δημιουργία μίας αισθητικής ιστορίας, απαντάται ως πρακτική σε εκπαιδευτικούς και από τη μία και από την άλλη περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 2 (κ. μ.) εξηγεί:

*«...τους προτρέπω να επινοήσουν και μία ιστορία τύπου: «Αυτό το σημείο στο κομμάτι σου βγάζει κάτι χαρούμενο ή σου βγάζει κάτι λυπηρό;». Είναι χρήσιμο να έχει δημιουργήσει ο μαθητής μία ιστορία πίσω από το κομμάτι και ας είναι και αόριστη λίγο. Τουλάχιστον να έχουνε δημιουργηθεί οι ευαισθησίες που θα του έβγαζε η ιστορία, ήδη, σε κάποιο βαθμό». Αντιστοίχως και η εκπαιδευτικός 1 (κ. μ.) περιγράφει:*

*«Σε αυτά τα παιδιά το πρώτο πράγμα που κάνω είναι να δείχνω τα διαφορετικά ηχοχρώματα που έχει το πιάνο, γιατί και σαν όργανο, επειδή αντικαθιστά την ορχήστρα, σε εισαγωγικά. Αν πατήσουμε τα κάτω κάτω πλήκτρα, λέμε ότι εκεί είναι, ας πούμε, «το τέρας», «η αρκούδα».. Αυτό έχει άλλο ήχο απ'ότι έχει η πιο πρίμα οκτάβα... Εκεί λέμε ότι είναι «τα πουλάκια», οι «νεράιδες». Όπου η ηχοχρωματική εξερεύνηση των δυνατοτήτων του οργάνου, διενεργείται με μία συμβολική αναπαράσταση των ήχων. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός 8 (π. μ.) υποστηρίζει:*

*«Αν βάλεις ένα παιδάκι να ακούσει μία ιστορία και του πεις: «σήμερα θα σου διηγηθώ μία ιστορία για τη Σμύρνη και θα ακούμε ένα τραγούδι πάνω σε αυτό», είναι σίγουρο ότι το παιδάκι δεν θα σου παίζει κάτι χαρούμενο. Θα το προϊδεάσεις». Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εισάγονται πιο ουσιαστικά στο πλαίσιο της μουσικής που μαθαίνουν και αναπτύσσουν ευκολότερα τα αισθητικά κριτήρια που συνδράμουν στην επιτυχία της ερμηνείας.*

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα υλικά που χρησιμοποιούν για τη διαμόρφωση του μαθήματός τους οι εκπαιδευτικοί της μίας περίπτωσης διαφέρουν από εκείνα της άλλης. Η παρουσία της άτυπης μάθησης φαίνεται ότι είναι πολύ πιο καθοριστική για το μάθημα σε ένα όργανο ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σε σχέση με ένα αντίστοιχο της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής. Αυτό οφείλεται σε παράγοντες που συνδέονται έντονα με τη φύση του καθενός από τα δύο αυτά μουσικά είδη. Ωστόσο, η αξία του παιχνιδιού με το αυτί, του αυτοσχεδιασμού και της ευρύτερης ακουστικής καλλιέργειας είναι ένα στοιχείο που αναγνωρίζεται και εκτιμάται από όλους.

### Συζήτηση και σύνδεση του ερευνητικού υλικού με τη βιβλιογραφία

Σε αυτό το κεφάλαιο διερευνάται η συνοχή και η αλληλουχία των δεδομένων της έρευνας με τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Εξετάζεται, δηλαδή, η σύνδεσή τους με το σκοπό της έρευνας καθώς και με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πριν από τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια, συνιστώνται ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα με στόχο την εμβάθυνση σε ζητήματα που απορρέουν ή σχετίζονται με τη θεματική της παρούσας.

#### 4.1 Η ακουστική μάθηση ως κεντρικός διδακτικός άξονας

Από την ερμηνεία της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού έγινε αντιληπτό το γεγονός ότι η προσέγγιση της διδασκαλίας «με το αυτί» αποτελεί, και για τα δύο εξεταζόμενα πλαίσια, σε γενικότερο επίπεδο, μια λειτουργική και ωφέλιμη συνθήκη. Ωστόσο, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, κρίνεται ο κύριος άξονας στον οποίο βασίζεται το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας τους. Η ικανότητα της κριτικής ακρόασης και της αξιολόγησης του μουσικού περιεχομένου αποτελεί ισάξια ένδειξη μουσικής κατάρτισης, όσο και η ίδια η μουσική ερμηνεία ως αποτέλεσμα, γεγονός που συνδέεται και με την αντίστοιχη βιβλιογραφική αναφορά στο πρώτο κεφάλαιο (Blacking, 1973). Συνεπώς, μέσω μίας αυτοκατευθυνόμενης διαδικασίας, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν τα αντανακλαστικά αυτής της κριτικής ακρόασης για την ίδια τους τη μελέτη, αξιολογώντας με λειτουργικό τρόπο το αποτέλεσμά της· κάτι το οποίο συχνά τίθεται ως επιδίωξη από τους εκπαιδευτικούς, το να φτάσουν, δηλαδή, οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι από το ίδιο τους το άκουσμα.

Έπειτα, η ευελιξία των μουσικών που προέρχονται από λαϊκό μουσικό υπόβαθρο στο να διακρίνουν και να ταυτοποιούν τις μεταβολές του μελωδικού υλικού καλλιεργείται με βάση το ότι, εν τέλει, η αξία της μουσικής μίμησης και ανταπόκρισης θεωρείται μεγαλύτερη από εκείνη της ανάγνωσης· κάτι που συνδέεται και με το πείραμα των Woody και Lehmann (2010) σχετικά με την επιτυχή αναπαραγωγή μουσικών φράσεων. Άλλωστε μία εκπαίδευση που, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι βασίζεται στην εκτέλεση πάντα με γνώμονα την ακρόαση συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με το ύφος του είδους που μελετούν, εφόσον έρχονται σε συνεχή επαφή με τα

ιδιωματικά χαρακτηριστικά του, κάτι που παράλληλα εμφανίζεται και στα αποτελέσματα της έρευνας των Varvarigou και Green (2014), αλλά και σε εκείνη του Sisdel (2008). Η αφομοίωση των χαρακτηριστικών αυτών, όμως, διεξάγεται μέσα από τη μελέτη μουσικής επιλεγμένης από τους ίδιους. Μελετούν, δηλαδή, ερμηνείες μουσικών που οι ίδιοι εκτιμούν και παίρνουν στοιχεία από εκείνους τα οποία ενσωματώνουν στο δικό τους τρόπο εκτέλεσης. Αυτό αποτελεί, και σύμφωνα με την Green (2010), ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μελέτης στις λαϊκές μουσικές. Η επιλογή, δηλαδή, του ρεπερτορίου για μελέτη εναπόκειται στους ίδιους τους μαθητές και όχι στο δάσκαλο και δεν εξαρτάται από τις υπαγορεύσεις μιας καθορισμένης ύλης για διδασκαλία.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές, σε αυτά τα πλαίσια, ενσωματώνουν τα μουσικά στοιχεία με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα στα πρώτα τους χρόνια. Η «λίστα στοιχείων» που περιγράφεται παραστατικά από τους εκπαιδευτικούς στο κεφάλαιο της ανάλυσης είναι, στην ουσία, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν για τη μουσική έκφραση. Η διαδικασία αυτή διαδραματίζεται, όμως, πριν έρθουν σε επαφή οποιαδήποτε συμβολική σημειογραφία (Susic, Habe & Mirosevic, 2019). Με τον τρόπο αυτό, από την αρχή διαμορφώνουν τη δική τους αντίληψη για το πώς η μουσική «πρέπει να ακούγεται», κάτι που όπως υποστηρίζει ο Woody (2012), αποτελεί γνώρισμα των έμπειρων μουσικών, εφόσον το μουσικό τους αισθητήριο δεν καθοδηγείται από κάποια οπτική πηγή. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από τους Corcoran και Spiro (2020) στην αντίστοιχη αναφορά του 1ου κεφαλαίου, το οπτικό μέσο δύναται να επηρεάσει την ακουστική δεξιότητα των μαθητών. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιστοιχία με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών παραδοσιακής μουσικής σχετικά με τις επιπτώσεις της χρήσης παρτιτούρας στην βελτίωση της μουσικής ακοής. Έτσι, η δυνατότητα του μαθητή να μπορεί να μελετά και να ερμηνεύει τη μουσική χωρίς τη βοήθεια της σημειογραφίας αποτελεί σε ορισμένες περιπτώσεις επίσης μία επιδίωξη των εκπαιδευτικών.

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι παρά τις ομοιότητες των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με εκείνων που παρατέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, η σύγκριση που διεξάγεται σε αυτή δημιουργεί τη βασικότερη διαφοροποίηση, καθώς σε καμία δεν εξετάστηκε το ζήτημα συγκριτικά. Παράλληλα, παρατηρείται ότι σε έρευνες όπως εκείνη των Varvarigou και Green (2014), αν και γίνεται λόγος για την άτυπη μάθηση στις παραδοσιακές μουσικές, εντούτοις, στο ερευνητικό τους δείγμα παρουσιάζουν ως παράδειγμα χρήσης των άτυπων πρακτικών μόνον άτομα που προέρχονται από υπόβαθρα της σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής κουλτούρας (π.χ. ποπ, ροκ). Αν και με βάση την εφαρμογή της άτυπης μάθησης στην εκπαίδευση, η ελληνική μουσική παράδοση και, γενικότερα, οι μουσικές του κόσμου χρησιμοποιούν κοινά μέσα με την σύγχρονη δημοφιλή



μουσική (παίξιμο χωρίς οπτικό ερέθισμα, αυτοσχεδιαστική ερμηνεία κ.α.), η εξέταση του ζητήματος ξεχωριστά οδηγεί στην πιο ουσιαστική κατανόησή του.

Με τα παραπάνω ως δεδομένα, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές άτυπης μάθησης δεν αποτελούν απλώς ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο οι καθηγητές της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής χρησιμοποιούν για τη βελτίωση της ερμηνευτικής δεξιότητας των μαθητών τους. Πρόκειται περισσότερο για μία συνθήκη που επηρεάζει συλλήβδην τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι μαθαίνουν. Με αυτό ως γνώμονα δίδεται απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα το οποίο αφορά τον τρόπο εφαρμογής των πρακτικών αυτών.

#### **4.2 Ζητήματα προσαρμογής- Μουσική μνήμη- Μελέτη από την ηχογράφιση**

Ένα από τα βασικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της ακουστικής ερμηνείας και του αυτοσχεδιαστικού παιξίματος από πλευράς των μαθητών, όπως προέκυψε και από τα δεδομένα της ανάλυσης, είναι η προσαρμοστικότητα που καλλιεργούν στα παραστατικά πλαίσια. Η μουσική ετοιμότητα, για την οποία γίνεται λόγος στις αναφορές των εκπαιδευτικών, δεν περιορίζεται μόνο στη μουσική δραματολογία των έργων που ερμηνεύονται, δηλαδή, στα μουσικά τους χαρακτηριστικά, αλλά σχετίζεται επίσης με τις συνθήκες και τα πλαίσια στα οποία αυτά ερμηνεύονται.

Πιο συγκεκριμένα, η ευελιξία στην εναλλαγή των ερμηνευτικών υλικών, η ανταπόκριση σε ραγδαίες αλλαγές, όπως για παράδειγμα, η ανάγκη εκτέλεσης του μουσικού έργου από μια άλλη τονικότητα, ή η προσαρμογή της μουσικής έκφρασης με γνώμονα τη διάθεση του κοινού, σχετίζονται άμεσα με την ακουστική καλλιέργεια και την αυτοσχεδιαστική δεξιότητα· γεγονός που υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφική αναφορά της Varvarigou (2017), που αναπτύσσει τα οφέλη της κατά τη διάρκεια μίας παράστασης. Έπειτα, αυτού του είδους η προσαρμοστικότητα αλληλεπιδρά με το επίπεδο αυτοπεποίθησης ενός ερμηνευτή που με τη σειρά του επηρεάζει το αποτέλεσμα της παραστατικής του απόδοσης. Ο αποδοτικότερος τρόπος ενίσχυσης αυτής της άνεσης, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της ανάλυσης, είναι η απομνημόνευση της μουσικής από τους μαθητές, γεγονός που έρχεται σε αντιστοιχία με το συμπέρασμα της Inouye (2010), ότι δηλαδή, έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα μιας επιτυχημένης παράστασης αποτελεί και η μουσική μνήμη, η οποία καθορίζει τον ίδιο το βαθμό της αφομοίωσης του μουσικού περιεχομένου από την πλευρά του ερμηνευτή. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τις άτυπες πρακτικές μάθησης στη διδασκαλία τους παροτρύνουν δυναμικά τους μαθητές τους να μαθαίνουν

«απ' έξω» τη μουσική που πρόκειται να ερμηνεύσουν.

Παράλληλα, τους παροτρύνουν να μελετούν και να έρχονται σε επαφή με τη δισκογραφημένη μουσική, εφόσον η τεχνολογία της σύγχρονης εποχής δίνει τη δυνατότητα ακρόασης και αποθήκευσης της ανά πάσα στιγμή, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφική αναφορά της Varvarigou (2016). Ένα από τα συμπεράσματα της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού αποτελεί το γεγονός ότι στην περίπτωση της μελέτης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, το μέσο της διεξαγωγής της αποτελούν αυτές οι ηχογραφήσεις τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να «αντιγράψουν» και να ενσωματώσουν στο παίξιμό τους, στοιχεία από αυτές τα οποία τους φαίνονται ενδιαφέροντα, γεγονός που υποστηρίζεται και από την έρευνα της Green (2010). Ωστόσο, και στα πλαίσια της διδασκαλίας των κλασικών οργάνων, το να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με πληθώρα εκτελέσεων της μουσικής που πρόκειται να μελετήσουν είναι κάτι που ενδείκνυται από την αντίστοιχη ομάδα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

#### **4.3 Η σύνδεση με το τοπικό πλαίσιο- Υφολογικά χαρακτηριστικά**

Ένα εκ των σημαντικότερων από τα πορίσματα που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων είναι το γεγονός ότι οι υφολογικές ιδιαιτερότητες του κάθε ενός από τα δύο εξεταζόμενα είδη έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους αναφορικά με τη χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης. Ειδικότερα, για την περίπτωση της διδασκαλίας οργάνων στην ελληνική μουσική παράδοση, η χρήση των πρακτικών αυτών παρουσιάζεται, μέσα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών, αρκετές φορές και ως «μονόδρομος» για την αφομοίωση ορισμένων μουσικών στοιχείων, τα οποία, κατά την κρίση τους, δεν επιδέχονται διαφορετικής μεταχείρισης, παρά μόνον της ακουστικής προσέγγισης.

Τα ιδιαίτερα υφολογικά χαρακτηριστικά της μουσικής αυτής ποικίλουν από περιοχή σε περιοχή και, ως στοιχεία μουσικής εντοπιότητας, συνδέονται με την κοινότητα του κάθε τόπου και με τις δραστηριότητες των ανθρώπων που την απαρτίζουν, κάτι που έρχεται σε παραλληλισμό με την αντίστοιχη αναφορά των Dairianathan και Stead (2010) αλλά και εκείνη του Sisdell. Σύμφωνα με τον Sisdell, είναι χρήσιμο για την εκμάθηση αυτών των μουσικών ιδιωμάτων τα άτομα να έρχονται σε επαφή με πληροφορίες γύρω από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτά απαντώνται. Αυτός, ίσως, να είναι και ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βάλουν τα παιδιά στο κλίμα και την αισθητική αυτής της μουσικής λέγοντάς τους ακόμη και διηγήσεις γύρω από αυτή ή προτρέποντάς τους να εξοικειωθούν και με παράγοντες που δεν συνδέονται τόσο αυστηρά

με τη μουσική, όπως ο χορός ή η ιστορία του τόπου. Η σύνδεση της μουσικής με την έννοια του «τόπου» αποτελεί στοιχείο που δεν μπορούν να παραβλέψουν ούτε οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αλλά ούτε και οι μαθητές που μελετούν, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την αναφορά των De Lima & Beyer (2010).

Ταυτόχρονα, αξίζει να παρατεθεί ότι η ηγεμονία της διδασκαλίας της τζαζ στο πλαίσιο της εφαρμογής των άτυπων πρακτικών μάθησης στην εκπαίδευση (Silva, 2014), πιθανότατα να αποτελεί την αφορμή της σύγκρισης που απαντάται στα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Ωστόσο, ομοιότητες στην προσέγγιση φαίνεται να υπάρχουν και με τη διδασκαλία μουσικών παραδόσεων που βασίζονται σε τροπικές δομές και χρησιμοποιούν ιδιόμορφο διαστηματικό υλικό (όπως στο παράδειγμα του Brainin για το αραβοπερσικό σύστημα των μακάμ ή το ινδικό sruti).

Παράλληλα, παρόμοια ζητήματα που σχετίζονται με την αυτοσχεδιαστική ερμηνεία παρουσιάστηκαν στα δεδομένα της έρευνας και από τους καθηγητές της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής. Το ζήτημα της μουσικής παραλλαγής αλλά και εκείνο της καντέντσας έρχεται σε αντιστοιχία με την σχετική βιβλιογραφική αναφορά του Gwatkin (2006). Βέβαια, στις μέρες μας τέτοιες προσεγγίσεις, φαίνεται ότι δεν απασχολούν συχνά τους κλασσικούς ερμηνευτές.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο ότι το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρεί να εξετάσει την πηγή των διαφορών στη χρήση των πρακτικών άτυπης μάθησης στα δύο πλαίσια (3ο) καλύπτεται από τα δεδομένα που σχετίζονται με το ύφος των δύο αυτών μουσικών ειδών. Δηλαδή από τα υφολογικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την εφαρμογή των πρακτικών αυτών στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων.

#### **4.4 Μια καθολική προσέγγιση στις πρακτικές άτυπης μάθησης**

Ένα από τα κύρια γνωρίσματα που παρουσιάζει η προσέγγιση της άτυπης μάθησης είναι η εμπλοκή των μαθητών σε μια ολιστικής φύσεως διερεύνηση των μουσικών χαρακτηριστικών. Όπως έγινε αντιληπτό και από τα δεδομένα της ανάλυσης, από την εξεταζόμενη ομάδα που αξιολογεί σε έκταση το ακουστικό παίξιμο και την αυτοσχεδιαστική ερμηνεία, δεν περιγράφηκαν συγκεκριμένες και αυστηρά καθορισμένες στρατηγικές εφαρμογής των πρακτικών αυτών. Έτσι, η απάντηση που έλαβε το σχετικό ερευνητικό ερώτημα προέκυψε από την περιγραφή των συνθηκών και των ιδιαιτεροτήτων στα χαρακτηριστικά των δύο αυτών μουσικών ειδών.

Συνεπώς, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών έγινε ξεκάθαρο το γεγονός ότι δεν

πρόκειται για μια μέθοδο με συγκεκριμένα βήματα και οδηγίες. Η άτυπη μάθηση προσεγγίζεται περισσότερο ως μια τάση που από την αρχή ενθαρρύνεται και όχι ως ένα σύνολο καθορισμένων δραστηριοτήτων που θα διεξαχθούν στην πορεία. Η άποψη αυτή απαντάται και στις έρευνες των Susic, Habe & Mirosevic (2019) και της Vasil (2019) αλλά και σε εκείνη της Green, όπου η ανάπτυξη ολιστικών μουσικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται ως θεμελιώδες γνώρισμα αυτού του τύπου διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μαθητών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, η εκμάθηση των αναφερόμενων μοτίβων που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία στη μουσική φαρέτρα των μαθητών, η οποία σταδιακά εμπλουτίζεται, αποτελεί ένα δείγμα ολιστικής μάθησης. Παράλληλα, μέσα από τις περιπτώσεις που περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς και των δύο συνόλων, διαπιστώθηκε ότι το παίξιμο με το αυτί και ο αυτοσχεδιασμός προβάλλει είτε ως ανάγκη των μαθητών να εκφραστούν μέσα από αυτού του είδους τη δημιουργία, είτε ως φυσική τους κλίση χωρίς πρότερη διδασκαλία.

Αυτή η ολιστική προσέγγιση της μάθησης, ίσως είναι το στοιχείο που απουσιάζει από την διδασκαλία των κλασσικών οργάνων. Ακόμη και στις περιπτώσεις στις οποίες διαφαίνεται μια συντηρητική χρήση των άτυπων ακουστικών πρακτικών, αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας περισσότερο καθορισμένης δραστηριότητας που ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και δεν εφαρμόζεται σε οποιαδήποτε περίπτωση. Συχνά εξαρτάται από την ηλικία ή το επίπεδο των μαθητών. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη καθιερωμένη χρήση αναχρονιστικών μεθόδων διδασκαλίας οργάνων (Woody, 2012; Pacheco-Costa, 2018).

Άλλωστε, ένας ακόμη παράγοντας που επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό είναι η δυσπιστία ορισμένων εκπαιδευτικών της δυτικής μουσικής απέναντι στις πρακτικές άτυπης μάθησης. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό της πλαίσιο αποτέλεσε τη βάση της μουσικής εκπαίδευσης για δεκαετίες, σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από την έρευνα της Kerz- Welzel (2020) γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι σε αρκετές παιδαγωγικές προσεγγίσεις η διδασκαλία της κλασσικής μουσικής τέθηκε στο επίκεντρο εμμένοντας στην αξία και στα οφέλη της για την μουσική ανάπτυξη των μαθητών, χωρίς να αφήνει χώρο για πειραματισμούς. Αυτό ίσως είναι και η βασική αιτία της δαιμονοποίησης των άτυπων πρακτικών από αρκετούς εκπαιδευτικούς, για την οποία έγινε λόγος στο τρίτο κεφάλαιο, που αποθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν το ακουστικό παίξιμο. Η έρευνα της Varvarigou (2017) επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό. Ωστόσο, οι έρευνες των Wright και Kanellopoulos (2010) και των Baker και Green (2013) προβάλλουν την άποψη ότι οποιαδήποτε επιτυχημένη ερμηνεία εμπεριέχει τον παράγοντα του «παιξίματος με το αυτί». Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Το γεγονός, δηλαδή, ότι ο ακουστικός παράγοντας αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ίδιας της φύσης της μουσικής.

#### 4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η προβληματική της εφαρμογής των άτυπων πρακτικών μάθησης στη διδασκαλία των μουσικών οργάνων μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι λαμβάνει ποικίλες προεκτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνηθούν ξεχωριστά, με σκοπό την ουσιαστικότερη κατανόηση του ζητήματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Άλλωστε, μια έρευνα με ένα σχετικά περιορισμένο δείγμα, όπως η παρούσα, δε θα μπορούσε να υποστηρίξει την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων που θα είχαν ισχύ σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, είναι σε θέση να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση αρκετών παραμέτρων που συνδέονται με το εξεταζόμενο ζήτημα. Για το λόγο αυτό, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις ακόλουθες θεματικές που προτείνονται:

- Η θέση της σημειογραφίας στη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων: Ζητήματα και τεχνικές δυσκολίες. Το θέμα μπορεί να εξεταστεί με πλαίσιο τη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με ποιοτική μεθοδολογία.
- Ποιοτική έρευνα σχετικά με τη δημιουργία εμπειριστατωμένης σημειογραφίας για τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων. Η εξέταση αυτής της υπόθεσης.
- Συγκριτική έρευνα μεταξύ των αυτοσχεδιαστικών δομών της τζαζ και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές τους; Η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με την ποιοτική μέθοδο.
- Ποσοτική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης άτυπων πρακτικών μάθησης στα πλαίσια της διδασκαλίας οργάνων δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής κατά τα πρότυπα του EPP, στα ελληνικά ωδειακά πλαίσια.

Κατά συνέπεια, με βάση το ότι, τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών γύρω από το θέμα της άτυπης μάθησης, η έρευνα στους παραπάνω άξονες θα συνέβαλλε στην εμπάθυνση επί του ζητήματος. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στον τρόπο με τον οποίο η τυπική εκπαίδευση προσεγγίζει τη μάθηση έχοντας ως στόχο μια ευκολότερη και πιο ομαλή διαμόρφωση συνθηκών έκφρασης και δημιουργίας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι μέσα από τα δεδομένα της έρευνας και την ερμηνεία τους, δόθηκαν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στην εφαρμογή της άτυπης μάθησης, για την περίπτωση των

δασκάλων κλασικής μουσικής, περιγράφηκαν μέσα από τις αφηγήσεις τους ορισμένες από αυτές που εκείνοι αξιοποιούν με σκοπό την ακουστική καλλιέργεια των μαθητών τους. Από την άλλη πλευρά, για τους καθηγητές της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, φάνηκε ότι η άτυπη μάθηση αποτελεί το στοιχείο που διέπει το σύνολο της διδασκαλίας τους και δεν παρουσιάζεται στο μάθημά τους με τη μορφή δραστηριοτήτων αλλά περισσότερο ως μία καθολική συνθήκη που επηρεάζει την εκπαίδευση των μαθητών τους σε όλο το φάσμα της.

Έπειτα, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και την αξία της άτυπης μάθησης όλοι συνέκλιναν στη χρησιμότητά της και τα οφέλη που έχει στην ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών. Η διαφορά τους έγκειται στο ποσοστό της χρήσης της και στις συνθήκες που διαμορφώνονται από το ίδιο το μουσικό είδος. Στη συνέχεια, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετίζεται με την πηγή των διαφορών στη χρήση των πρακτικών αυτών ανάμεσα στα δύο εξεταζόμενα πλαίσια, τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για τα μουσικά χαρακτηριστικά που αυτά παρουσιάζουν. Δηλαδή, τις ιδιαίτερες υφολογικές συνθήκες που τίθενται από αυτά τα μουσικά είδη, των οποίων οι διαφορές αντικατοπτρίζουν και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

## Επίλογος

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, γίνεται σαφές ότι η χρήση της άτυπης μάθησης αποτελεί στοιχείο που εξυπηρετεί και συνεισφέρει και στα δυο πλαίσια. Ωστόσο, αυτό διεξάγεται σε διαφορετική κλίμακα και με διαφορετικό τρόπο. Το γεγονός αυτό, άλλωστε, αποτέλεσε και το έναυσμα της εκπόνησης αυτής της έρευνας, η οποία έθεσε ως αφετηρία τη μελέτη της χρήσης των άτυπων πρακτικών συγκριτικά.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η άτυπη μάθηση διέπει όλο το φάσμα της διδασκαλίας των μαθητών της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και απαντάται σε κάθε δραστηριότητά τους. Αντιθέτως, οι καθηγητές των οργάνων δυτικής κλασσικής μουσικής αξιοποιούν τις πρακτικές αυτές συμπληρωματικά· αποτελούν, δηλαδή, για εκείνους ένα σύνολο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες τις περισσότερες φορές εφαρμόζονται υπό συνθήκες και προϋποθέσεις (π.χ. ηλικία, επίπεδο). Το βασικότερο αίτιο αυτής της διαφοροποίησης, από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι αποτελεί η υφολογική διαφορά που παρουσιάζουν τα δύο αυτά είδη των οποίων τα μουσικά χαρακτηριστικά, φάνηκε πως διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της άτυπης μάθησης.

Εν κατακλείδι, από το σύνολο του περιεχομένου της έρευνας μπορούμε να διαπιστώσουμε το εύρος του ζητήματος των άτυπων πρακτικών μάθησης και την προβληματική που αυτό θέτει. Πέραν από τη διαχρονικότητά του, εφόσον, ως φαινόμενο η άτυπη μάθηση απαντάται στα πλαίσια της μουσικής διδασκαλίας στους λαϊκούς πολιτισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, το γεγονός ότι για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα ανεξερεύνητο πεδίο, το καθιστά ενδιαφέρον και σε αρκετές περιπτώσεις καινοτόμο και πρωτοποριακό. Το ζήτημα, δηλαδή, που σχετίζεται με το πώς η τυπική μουσική εκπαίδευση θα μπορούσε να ενσωματώσει αποτελεσματικά τις άτυπες πρακτικές χωρίς, φυσικά, να παραβλέπει τα οφέλη του καθιερωμένου πλαισίου και την προσφορά του.

Άλλωστε, ο αντίκτυπος της συγκεκριμένης έρευνας στη μουσική εκπαίδευση γενικότερα, ανιχνεύεται, κατά κύριο λόγο, στην κατανόηση των επιλογών των εκπαιδευτικών της μίας περίπτωσης από εκείνους της άλλης. Ειδικότερα, οι καθηγητές δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία της προσέγγισης του άλλου πλαισίου στη διδασκαλία τους για μια περισσότερο ακουστική αντιμετώπιση της μελέτης από πλευράς των μαθητών. Ταυτόχρονα, όμως, δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής να αναστοχαστούν της επιλογές τους και να τις αξιολογήσουν πιο ουσιαστικά, βρίσκοντας τρόπους να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο αυτή την ολιστική προσέγγιση που

χαρακτηρίζει τη διδασκαλία τους, εμπλουτίζοντας τα μέσα που χρησιμοποιούν για την μουσική εκπαίδευση των μαθητών τους.

Συνεπώς, μέσα από τη σύγκριση που διεξήχθη στην παρούσα έρευνα, αναδύθηκαν συμπεράσματα όσον αφορά τη θέση της άτυπης μάθησης στην κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις τόσο σε πρακτικό επίπεδο, όσο και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Με βάση την αναλυτική ερμηνεία των απόψεων και των περιγραφών που παρείχαν οι συμμετέχοντες, αποσαφηνίστηκαν οι λεπτομερείς πτυχές της εφαρμογής αυτών των πρακτικών. Παράλληλα, μέσα από τη διερεύνηση των παραγόντων που αιτιολογούν τη διαφορετικότητα των δύο εξεταζόμενων πλαισίων, κατέστη ευκολότερη η αντίληψη των συνθηκών στις οποίες οι πρακτικές άτυπης μάθησης μπορούν να συνεισφέρουν δυναμικά σε μια πληρέστερη διαμόρφωση της μουσικότητας των μαθητών. Μιας μουσικότητας που θα καθοδηγείται, βέβαια, από την τεχνική και την μεθοδικότητα, σε συνδυασμό, όμως, με την ακουστική καλλιέργεια, την προσαρμοστικότητα και την εκφραστική δημιουργία.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, p.1.

doi: org/10.46743/2160-3715/1995.2069

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), pp. 141–159.

doi: 10.1177/1321103X13508254.

Blacking, J. (1973). *How musical is man?*. Seattle, Wash.: University of Washington Press.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks: Sage, p. 5.

Brainin, V. (2008). Employment of Multicultural and Interdisciplinary Ideas in Ear Training (“Microchromatic” Pitch. “Coloured” Pitch). In: *28th World Conference of the International Society for Music Education*. pp. 53- 57.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.

doi:.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brikci, N. & Green, J. (2007). A Guide to Using Qualitative Research Methodology. *MSF Field Research*, pp. 2-24.

Brink, H. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), p.35.

Buckland, T. J. (2012). Dancing Across Ethnography and History: Frameworks, Sources, and Identities of past and present. p. 10.

Candusso, F. (2010). Indigenous knowledge and music education: The case of Capoeira Angola. In: *29th World Conference of the International Society for Music Education*, pp. 25-28.

Cayari, C. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, 8(1), pp.41-57.

Corcoran, C. & Spiro, N. (2020). Score-dependency: Over-reliance on performing music from notation reduces aural pitch replication skills. *Journal of interdisciplinary music studies*, 10, pp. 73-98.

doi: 10.25364/24.10:2020.1.5

Creswell, J. (1998). Designing a Qualitative Study. In: *Qualitative inquiry and research design*, 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, p. 44.

Crowley-Henry, M., Dolan, P., Donnelly, P., Freeman, O., Horan, C. and O'Rourke, B. (2009). Qualitative Methodology Discussion. In: *Approaches to qualitative research: theory & its practical application: a guide for dissertation students*, 1st ed. Cork: Oak Tree Press, p.270.

Dairianathan, E. & Stead, P. (2008). Improvisation and Issues of Formal and Informal Learning; A Perspective From Singapore. In: *28th World Conference, International Society for Music Education, Bologna, Italy*, pp. 79-83.

Denson, L. (2010). Third Stream Ear Training at the Queensland Conservatorium. In: *29th World Conference of the International Society for Music Education*, pp. 56-58.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Getz, D. (2007). *Event Studies Theory, Research and Policy for Planned Events*. p. 181.

Green, L. (2010). *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators*, pp.17-18.

Green, L. (2010). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), pp.42-65.

doi: 10.1177/0305735610385510

Gwatkin, J. (2006). Discovering improvisation: An action research project in piano education for Australian children aged six to fourteen. In: *16th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM)*, International Society for Music Education (ISME), pp. 130-144.

Hannan, M. (2010). The DIY learning revolution in music. In: *29th World Conference of the International Society for Music Education*, pp. 78-83.

Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), pp.441-455.

doi: 10.1177/0255761420917226

Huhtanen, K. (2006). Constructing a conscious identity in instrumental teacher training. In: *New Models for Educating Professional Musicians in the Twenty-First Century*. In: *16th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM)*, International Society for Music Education (ISME), pp. 1-2.

Inouye, F. S. (2010). Realizing Goals in Memorization. In: *29th World Conference of the International Society for Music Education*, pp. 97-98.

Karlsen, S. (2008). The Four Identity Dimensions of Music Festivals. In: *28th World Conference of the International Society for Music Education*. pp.133-136.

Kerz-Welzel, A. (2020). On Hating Classical Music in Music Education. In: A. Kallio, ed., *Difference and Division in Music Education*, 1st ed. Routledge, p.81.

Mahoney, J. & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14(3), pp. 227-249.

Newton, N. (2010). The use of the semi-structured interviews. *Exploring Qualitative Methods*, p. 2.

Varvarigou, M. & Green, L. (2014). Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). *Psychology of Music*, 43(5), pp.705-722.  
doi: 10.1177/0305735614535460

Varvarigou, M. (2016). *Promoting collaborative playful experimentation through group playing by ear in higher education*. Arts and Humanities in Higher Education, Special Digital Issue. August, 2016. pp. 1-4.  
doi.org/10.1177/1321103X17704000

Varvarigou, M. (2017). Group Playing by Ear in Higher Education: the processes that support imitation, invention and group improvisation. *British Journal of Music Education*, 34(3), pp.291-304.  
doi:10.1017/S0265051717000109

Varvarigou, M. (2017). Nurturing the twenty-first century musician through playing by ear from recordings in one to one and small group instrumental lessons. *Playing by Ear in to One to One instrumental lessons*, pp. 1-4.

Vasil, M. (2019). Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, 37(2), pp.298-310.  
doi: 10.1177/0255761419827367

Pacheco-Costa, A. (2018). Teachers' strategies for playing by ear in one-to-one instrumental lessons: a case-study in Spain. *Music Education Research*, 21(2), pp.161-173.

Ratner, C. (2002). 16. *Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology*, 3(3), pp.1-5.

Rodrigues, F. M. (2014). Informal practices in a formal context of musical education: An experience report. In: *20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician*, pp. 108-117.

Silva, R. C. L. (2014). From school to "real world" jazz: Learning improvisation in a community

of practice. Informal practices in a formal context of musical education: An experience report. *Relevance and Reform in the Education of Professional Musicians*. In: *20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician*, pp. 102-107.

Stanko, T. & Richter, J. (2011). Learning to work inworld: Conducting qualitative research in virtual worlds using in-depth interviews. In J. Salmons (Ed). *Cases in online interview research*. Sage Publications, pp. 226- 257.

Sušić, B. B., Habe, K. & Mirošević, J. K. (2019). In: *ICERI 2019 Conference 11th-13th November 2019*, Seville, Spain, pp. 4473-4482  
doi: 10.21125/iceri.2019.1120

Whittemore, R., Chase, S. & Mandle, C. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), p. 523.  
doi: 10.1177/104973201129119299

Woody, H. R., & Lehmann, A. C. (2010) Student musicians' ear playing ability as a function of vernacular music experience. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), pp.101–115.

Woody, H. R. (2012). Playing by Ear. *Music Educators Journal*, 99(2), pp.82-88.

Woody, H. R. (2019). Musicians' use of harmonic cognitive strategies when playing by ear. *Psychology of Music*, 48(5), pp.674-692.  
doi: 10.1177/0305735618816365

Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), pp.71-87.  
doi:10.1017/S0265051709990210

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, 13, p. 84.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Μέθοδοι Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων. In: Θ. Ιωσηφίδης, ed., *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική, p. 115.

Λιναρδής, Α. Ι. (2010). Σχεδιασμός μοντέλου μεταδεδομένων για την τεκμηρίωση της συγκριτικής έρευνας, 1(4), p. 25.

Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. p. 315.

Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. *Εγκυρότητα Και Αξιοπιστία Στην Ποιοτική Έρευνα*, p. 1059.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

- 1). Χρησιμοποιείς το παίξιμο με το αυτί δυναμικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, με ποιους τρόπους παροτρύνεις τους μαθητές να το αξιοποιούν; Αν όχι, για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;
- 2). Ποια είναι η θέση του αυτοσχεδιασμού στο μάθημά σου και πως επηρεάζει τον τρόπο μελέτης του ρεπερτορίου που μελετούν οι μαθητές σου;
- 3). Πώς αξιοποιείται η σημειογραφία στο μάθημα; Οι μαθητές σου μελετούν με γνώμονα κυρίως την σημειογραφία;
- 4). Με ποιούς τρόπους η ακουστική εξάσκηση μπορεί να βοηθήσει και να εξυπηρετήσει το μουσικό αποτέλεσμα των μαθητών;
- 5). Πιστεύεις ότι οι πρακτικές άτυπης μάθησης (παίξιμο με το αυτί, αυτοσχεδιασμός, πειραματισμός) θα μπορούσαν να αποτελέσουν το βασικό εργαλείο της διεξαγωγής του μαθήματος; Αν όχι, τότε γιατί;
- 6). Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσικής που διδάσκεις που χρήζουν την εφαρμογή των άτυπων πρακτικών μάθησης; (Εάν, βέβαια, υπάρχουν)
- 7). Πως κρίνεις αν ένας μαθητής είναι έτοιμος να ερμηνεύσει ένα κομμάτι; Τι, δηλαδή, θα πρέπει να έχει καταφέρει να αφομοιώσει για να αποδώσει σωστά το κομμάτι που μελετά; (Σε σχέση με την ακουστική δεξιότητα κυρίως)
- 8). Πιστεύεις ότι τέτοιου είδους πρακτικές μπορούν να εξυπηρετήσουν την καλύτερη απόδοση του ύφους της μουσικής που μελετούν οι μαθητές σου;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### **Έντυπο Ενημέρωσης συμμετεχόντων**

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία επιστημονική έρευνα που διεξάγει ο φοιτητής Στυλιανός Τσόχατζης στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.): «Μουσική εκπαίδευση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα».

Ο **τίτλος** της έρευνας είναι: Σύγκριση πρακτικών διδασκαλίας οργάνων κλασσικής δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής και ελληνικής λαϊκής – δημοτικής - παραδοσιακής μουσικής, εστιάζοντας στις πρακτικές άτυπης μάθησης και κυρίως στο «παιξίμο με το αυτί».

**Σκοπός** της εν λόγω έρευνας είναι να εξεταστεί η χρήση των άτυπων πρακτικών μάθησης και ιδιαίτερα το «παιξίμο με το αυτί», στη διδασκαλία οργάνων κλασσικής δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής στην Ελλάδα και ελληνικής λαϊκής – δημοτικής - παραδοσιακής μουσικής αντίστοιχα, ως προς τον τρόπο με τον οποίο διεξάγονται στο μάθημα.

Προτού συμφωνήσετε με τη συμμετοχή σας στην έρευνα, βεβαιωθείτε ότι:

- ❖ Έχετε διαβάσει και κατανοήσει το έντυπο ενημέρωσης σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας (εφεξής «Έντυπο Ενημέρωσης») και ό,τι απορίες είχατε σχετικά με αυτήν απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.
- ❖ Μέσω του Εντύπου Ενημέρωσης λάβατε γνώση σχετικά με τη διάρκεια της έρευνας και τις διαδικασίες της, ήτοι ποια δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν πρόκειται να επεξεργαστούν στο πλαίσιο της έρευνας, ποια / ποιες πράξεις επεξεργασίας θα διενεργηθούν επί αυτών, σε ποιους πρόκειται να διαβιβαστούν τα δεδομένα σας και πώς εξασφαλίζεται η ασφαλής τήρησή τους.
- ❖ Έχετε ενημερωθεί, μέσω του Εντύπου Ενημέρωσης σχετικά με τα δικαιώματά σας, όπως αυτά απορρέουν από το Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων.
- ❖ Γνωρίζετε ότι η συμμετοχή σας στην εν λόγω επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική.

**Στοιχεία έρευνας:**



Το εργαλείο της συλλογής των δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, θα διεξαχθεί μία συνέντευξη μαζί σας (διάρκειας περίπου 20 λεπτών). Η συμβολή σας κρίνεται απαραίτητη, διότι η αφήγηση των εμπειριών και των απόψεών σας σχετικά με τη θεματική της παρούσας έρευνας, αποτελεί την βασική πηγή των πληροφοριών, οι οποίες θα αποτελέσουν τα δεδομένα προς ανάλυση για την περαιώσή της. Το τέλος της έρευνας ορίζεται με την τελική παρουσίασή της ενώπιον των επιβλεπόντων καθηγητών του πανεπιστημίου που προβλέπεται τον Ιούλιο του 2021. Έως τότε πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνον ο υπεύθυνος ερευνητής και οι επιβλέποντες καθηγητές.

## **ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ο ερευνητής και το Πανεπιστήμιο δεσμεύεται να τηρεί πλήρη ανωνυμία όλων των πληροφοριών που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένα που σας αφορούν θα δημοσιευτούν μόνο εφόσον υπάρχει η ρητή συγκατάθεσή σας αλλιώς θα είναι πλήρως ανωνυμοποιημένα. Για την διατήρηση της ανωνυμίας, κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας θα εφαρμοστεί η χρήση ψευδωνύμων και σε καμία περίπτωση δεν θα γνωστοποιηθεί η οποιαδήποτε συσχέτιση.

Για την πιθανή περίπτωση συνέντευξης με τη χρήση εφαρμογών του διαδικτύου (Skype, Zoom, Messenger κ.α.), η οποιαδήποτε μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση ή παρουσία άλλου ατόμου θα γίνει με την πλήρη συγκατάθεση του συνομιλητή. Το ίδιο, όμως, ισχύει και για τις δια ζώσης συναντήσεις. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και η συνομιλία θα απομαγνητοφωνηθεί για την μετέπειτα μελέτη των αφηγήσεων των εμπειριών του συνομιλητή. Στην περίπτωση της μη συγκατάθεσης στη μαγνητοφώνηση, η καταγραφή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με χειρόγραφες σημειώσεις.

Τα δεδομένα της έρευνας αφού θα αποθηκευτούν με ασφάλεια στο αρχείο του ερευνητή για να αναλυθούν, να συγκριθούν και να συσχετιστούν με την σχετική βιβλιογραφία στα πλαίσια της καταγραφής της έρευνας και θα καταστραφούν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της.

Για τυχόν απορίες σε θέματα αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο ερευνητή.

- ◆ Μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια/ κύρωση/επίπτωση ανακαλώντας τη συγκατάθεσή σας, στο e-mail: [steliostsohatzis19@gmail.com](mailto:steliostsohatzis19@gmail.com) ή με τηλεφώνημα στο 6981296747

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος / συμμετέχουσας στην έρευνα:

..... Ημερομηνία: .....

Υπογραφή: .....

Σε περίπτωση που ο υπεύθυνος ερευνητής επιθυμεί μετά το πέρας της έρευνας να δημοσιεύσει τα δεδομένα μου με πλήρη ανωνυμία,  Συναινώ  Δε Συναινώ σε αυτή του την ενέργεια.