

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**MAKE ART FUN AGAIN:**

**ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ**  
**ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

**της φοιτήτριας**

**Χαρίκλεια Λουκία Χατζηγεωργίου**

**ΑΕΜ 1871**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ελένη Λαπιδάκη, καθηγήτρια**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**  
**ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022**



**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**MAKE ART FUN AGAIN:**

**ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ**  
**ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

*της φοιτήτριας*

*Χαρίκλεια Λουκία Χατζηγεωργίου*

**ΑΕΜ 1871**

**ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ελένη Λαπιδάκη, καθηγήτρια**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**  
**ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**Abstract**.....v

## **Κεφάλαιο Πρώτο**

1. Γενικός Προσανατολισμός.....1
  - 1.1. Δυτικές κοινωνίες και μουσική εκπαίδευση.....2
  - 1.2. Η κυριαρχία της “αυτοαποκαλούμενης” κλασικής μουσικής.....3
  - 1.3. Διαμόρφωση μουσικών πρακτικών σε μη δυτικές κουλτούρες.....6
  - 1.4. Η κλασική δυτική παράδοση στην ελληνική πραγματικότητα.....7
  - 1.5. Μουσική ενασχόληση και καθημερινότητα.....9

## **Κεφάλαιο Δεύτερο**

2. Οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης και η επανάκτηση της μουσικής εμπειρίας.....13
  - 2.1. Η ανακάλυψη της χαράς και της αυθεντικότητας στη μουσική μάθηση.....17
  - 2.2. Η λογική των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης.....19
  - 2.3. Ολιστική προσέγγιση της μουσικής μάθησης.....22
  - 2.4. Αξιοποίηση των άτυπων μουσικών πρακτικών στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης.....24

## **Κεφάλαιο Τρίτο**

3. Η θεσμική μάθηση στο “ειδώλιο”: μια αναγκαία κριτική σε μια εκπαίδευση που τυποποιεί.....28
  - 3.1. Κατεβάζοντας τον εκπαιδευτικό από το βάθρο: Σχέσεις και ρόλοι υπό αμφισβήτηση.....32

3.2.	Η αντιπρόταση των άτυπων μορφών μάθησης.....	33
3.3.	Νέα τοπία μουσικής μάθησης και τα μεταβατικά στάδια στην εφαρμογή τους.....	35

### **Κεφάλαιο Τέταρτο**

4.	Ασυνέχειες της τυπικής μάθησης: Παραδείγματα εφαρμογής άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης.....	41
4.1.	Τα επτά στάδια εφαρμογής άτυπων μουσικών πρακτικών της Lucy Green.....	43
4.2.	Προφορικότητα και στοχευμένη ακρόαση.....	46
4.3.	Το εγχείρημα Musical Futures.....	50
4.4.	Κοινοί τόποι και απολογισμός.....	54

### **Κεφάλαιο Πέμπτο**

5.	Η περίπτωση των μουσικών κοινοτήτων: Άτυπη μουσική δράση και κοινοτική κουλτούρα μάθησης.....	57
5.1.	Κοινοτική μουσική πράξη τότε και τώρα.....	59
5.2.	Κοινωνία και μουσική: Μια σχέση αμφίδρομη.....	61
5.2.1.	Community Arts Movement: Η μουσική ως κίνημα και πυροδότης αλλαγών.....	63
5.3.	Κοινοτική μουσική πράξη.....	66
5.3.1.	Σύγχρονη κοινοτική μουσική πράξη στην Ιρλανδία.....	67
5.4.	Κοινοτική μουσική πράξη και εκπαίδευση.....	68

### **Κεφάλαιο Έκτο**

6.	Ο ρόλος της μουσικής στη συγκρότηση ταυτοτήτων.....	72
----	---	----

6.1.	Κοινωνικές ταυτότητες.....	73
6.2.	Μουσικές ταυτότητες.....	74
6.2.1.	Μουσικές ταυτότητες και κουλτούρα.....	77
6.3.	Η σχέση μεταξύ του μουσικού γούστου και των κοινωνικών ταυτοτήτων.....	79
6.4.	Οι μουσικές ταυτότητες των παιδιών και ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωσή τους.....	80
6.4.1.	Οι μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών.....	81
6.4.2.	Η πάλη των ταυτοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.....	82

### **Κεφάλαιο έβδομο**

7.	Πολιτισμικό κεφάλαιο και μουσικές ταυτότητες.....	86
7.1.	Η διερεύνηση των μουσικών ταυτοτήτων στην έρευνα των Livingstone και Selfon- Green.....	88
7.1.1.	Μουσικές ταυτότητες μαθητών με τυπική μάθηση.....	89
7.1.2.	Οι μουσικές ταυτότητες των αυτοδίδακτων μουσικών.....	92
7.1.3.	Οι μουσικές ταυτότητες μαθητών με άτυπη μάθηση.....	94
7.1.4.	Κοινοτική μουσική και μουσικές ταυτότητες.....	96
7.2.	“Αόρατες” μουσικές ταυτότητες και εκπαίδευση.....	99

### **Κεφάλαιο Όγδοο**

8.	Επίλογος - Μια συμπερασματική ανασκόπηση.....	101
----	---	-----

<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>108</b>
--------------------------	------------

## **ABSTRACT**

The thesis is a research review on informal forms of music learning and a proposal concerning their inclusion in the context of the educational system. The subject of this study belongs in the field of music education as it is interconnected with the fields of educational psychology, social theory, and ethnomusicology.

During my music studies I have always been concerned about the way that formal music education exists in Western societies. These concerns lead me to search for forms of music learning that explore different learning cultures and identities that are more inclusive and socially useful. More specifically, a significant part of this research is devoted to the critical examination of the formal music learning, the communal culture of learning, and the various ways in which musical identities are constructed.

Moreover, several projects are reviewed that used informal music practices in school environments, discussing their results and benefits for music learning, creativity as well as the development of children's musical and learning identities. Since the present research review could not cover all interpretations and discourses of informal types of education, I reviewed studies that present the main principles of the issue and views that could contribute to the advancement of Greek music education by creating new opportunities for music learning as they take into account the interests and needs of students.

Finally, I would like to thank my supervising professor Eleni Lapidaki for her valuable advice and guidance in completing my diploma thesis.

Key words: informal music learning, identities, communal culture

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Γενικός προσανατολισμός

Την τελευταία δεκαετία έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία. Αντίστοιχες αλλαγές, έχουν υπάρξει και στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες τη σκοπιμότητα, το περιεχόμενο και τη φυσιολογία της μουσικής εκπαίδευσης (Hargreaves, 2011). Ως εκ τούτου μερικά από τα ερωτήματα που έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς (Σμωλ, 1983, Μηλιός, 1984, Beckett, 2002, Green, 2002, Isbell, 2018, Livingstone, 2016, Selfon-Green, 2016, Wang, 2016) τις τελευταίες δεκαετίες αφορούν: 1) το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης μέσα σε μια κοινωνία, 2) την ανταπόκριση που έχει από τους μαθητές η υπάρχουσα μουσική εκπαίδευση που παρέχεται από τις επίσημες εκπαιδευτικές δομές, 3) την προσέγγιση της διδασκαλίας της μουσικής από τους εκπαιδευτικούς και 4) τη σημασία που έχει η μουσική στην ζωή των παιδιών και των εφήβων εντός και εκτός σχολείου.

Η παρούσα έρευνα θα συζητήσει ορισμένες πτυχές από τα παραπάνω ερωτήματα στηριζόμενη στη θεμελιώδη αρχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στενά συνυφασμένο με τους εκάστοτε πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς σχηματισμούς. Για αυτό το λόγο, δεν μπορούν να δοθούν γενικευμένες, απλουστευτικές και κανονιστικές λύσεις σε προβλήματα σχετικά με μουσικοεκπαιδευτικές διαδικασίες και στόχους. Ούτε είναι δυνατόν να γίνονται με τρόπο εύκολο ή και απλοϊκό συγκρίσεις εκπαιδευτικών συστημάτων δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι ιστορικές συγκυρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κοινότητας. Ωστόσο, μελέτες που έχουν



διεξαχθεί σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια μπορούνε να μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε κοινούς άξονες στη διερεύνηση των ερωτημάτων που τέθηκαν παραπάνω.

Έχει ενδιαφέρον ότι στην έρευνά τους «*Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*» ο Harland και οι συνεργάτες του (2000), αναφερόμενοι στα αποτελέσματα της σημειώνουν ότι οι έφηβοι μαθητές και οι έφηβες μαθήτριες που συμμετείχαν σε αυτήν, ηλικίας δεκατεσσάρων έως δεκαέξι ετών, με μόνιμο τόπο κατοικίας την Αγγλία, σχολιάζουν αρνητικά τον τρόπο που διδάσκεται η μουσική μέσα σε σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν πως δεν αισθάνονται κάποιου είδους ευχαρίστηση, κάποιου είδους ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους ή της δημιουργικότητάς τους όταν διδάσκονται το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Ουσιαστικά, από τον τρόπο που περιγράφουν τα υποκείμενα της έρευνας τον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής μέσα στην τάξη, φαίνεται ότι είναι ξεκομμένος από την πραγματική μουσική εμπειρία. Στην ίδια έρευνα (Harland et al., 2000) αναφέρεται ότι μόνο το 7% των μαθητών που βρίσκονται στην ηλικία των 14 ετών διαλέγουν τη μουσική ως μάθημα επιλογής στα σχολεία της Αγγλίας. Τόσο οι μαθητές όσο και οι μουσικοεκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν ευχαριστημένοι από το πώς διδάσκεται η μουσική, βάσει της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος που έχει θεσπίσει το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης.

### **1.1 Δυτικές κοινωνίες και μουσική εκπαίδευση**

Μια άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση γύρω από την υφιστάμενη μουσική εκπαίδευση στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες που κάνει η Lucy Green

(2002) στο έργο της «*How Popular Musicians Learn*», είναι ότι η επαφή που έχουν τα παιδιά με τη μουσική στα σχολικά πλαίσια δεν τους δίνει τις περισσότερες φορές κίνητρο και επιθυμία να συνεχίσουν τη μουσική τους ενασχόληση εκτός σχολείου.

Ο Κρίστοφερ Σμωλ (1983) στο έργο του «*Μουσική- Κοινωνία- Εκπαίδευση*» μελέτησε εκτεταμένα το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Ο συγγραφέας μας προτρέπει να εξετάσουμε το ρόλο και τη λειτουργία των επιστημών και των τεχνών για να κατανοήσουμε τελικά το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτές τις κοινωνίες. Η επιστήμη κατέχει έναν καθοριστικό ρόλο στο πως μπορεί να ορίζει και να φιλτράρει το ποια γνώση γίνεται αποδεκτή. Με βάση λοιπόν αυτή τη λογική διαμορφώνονται τα επίσημα προγράμματα μουσικών σπουδών, τα οποία θεωρούνται και τα μόνα τα οποία προσφέρουν τη γνώση που αξίζει να διδαχθεί. Αυτή όμως η «κυρίαρχη αφήγηση της μουσικής» μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα πόση σχέση έχει με την καθημερινότητα των μαθητών και με την πολιτισμική τους ταυτότητα;

## **1.2 Η κυριαρχία της “αυτοαποκαλούμενης” κλασικής μουσικής**

Ο βασικός κορμός της διδακτέας ύλης του μαθήματος της μουσικής είναι η κλασική δυτική μουσική παράδοση (Hargreaves, 2011). Η επικέντρωση στη διδασκαλία της μουσικής αυτής παράδοσης δημιουργεί τις περισσότερες φορές μια μονομερή και ευρωκεντρική αντίληψη για το τι είναι μουσική, αποκλείοντας μια σειρά μουσικών ειδών και τρόπων δημιουργίας, ακρόασης και εκτέλεσης μουσικών στυλ που δεν συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία. Φυσικά, στο αντικείμενο της μουσικής ως σχολικό μάθημα δεν θα

μπορούσαν να εμπεριέχονται και να μελετούνται εις βάθος όλα τα είδη μουσικής που υπάρχουν ή υπήρχαν στις διάφορες κοινωνίες, αφού κάτι τέτοιο θα ήταν χρονικά αδύνατο. Ωστόσο, το ποια είδη και μορφές μουσικής επιλέγονται να διδάσκονται και με ποιόν τρόπο, καταδεικνύει τους πολιτιστικά καθορισμένους τρόπους αντίληψης που νομιμοποιεί και επιδιώκει να αναπαράγει ο κάθε κοινωνικός σχηματισμός.

Η Goehr (2005) στο έργο της *«Το Φανταστικό Μουσείο των Μουσικών Έργων»* μας εξηγεί πως η κλασική ευρωπαϊκή μουσική παράδοση αποτελεί τη βάση της κυρίαρχης κουλτούρας των δυτικών κοινωνιών, ορίζοντας και οριοθετώντας με πολύ αυστηρό τρόπο τις θεωρήσεις περί μουσικής στους σχηματισμούς αυτούς. Η κυριαρχία της παράδοσης αυτής πάνω στις αντιλήψεις για τη μουσική και τον καλλιτέχνη έχει διαμορφώσει ένα στενό πλέγμα γύρω από το τι θεωρείται «μουσικό» και τι θεωρείται «τέχνη». Όπως μας υπενθυμίζει στο παραπάνω βιβλίο η Goehr (2005, σ.449), δεν είναι λίγες οι φορές που εκφραστές της ευρωπαϊκής κλασικής μουσικής παράδοσης απαξιώνουν άλλες μουσικές κουλτούρες και πολιτισμούς που δεν πληρούν τους όρους και τα κριτήριά αυτής, όπως για παράδειγμα την προσομοίωση των παραδοσιακών τραγουδιών της Κίνας με «γαβγίσματα σκύλων» ή τον παραλληλισμό μιας τζαζ ορχήστρας με «ορχήστρα ζώων».

Ωστόσο παρά την κυριαρχία της κλασικής μουσικής παράδοσης στις δυτικές κοινωνίες υπάρχει μια φανερή διαφοροποίηση ανάμεσα στη μουσική εντός των επίσημων θεσμών και εκτός αυτών, κάτι ανάλογο με τη διαφοροποίηση της μουσικής εντός και εκτός του σχολείου σύμφωνα με μελέτες μιας σειράς ερευνητών (Small, 1983, Green, 2002, Hargreaves, 2011, Goehr, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η μουσική που διδάσκεται στο σχολείο

σύμφωνα με τον Jenkins (2011) είναι μια μουσική προηγούμενων αιώνων, με την οποία η πλειοψηφία των μαθητών όχι απλά δεν είναι εξοικειωμένη αλλά δεν έχει και καμία σχέση με την καθημερινότητά τους, διότι δεν είναι η μουσική που ακούν, παίζουν και έρχονται σε επαφή. Επομένως, υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της μουσικής πραγματικότητας των ατόμων και της μουσικής που διδάσκονται. Αυτό που ωστόσο φαίνεται ενδιαφέρον σε αυτήν την κατάσταση είναι το γεγονός ότι οι μαθητές καταλήγουν να μην αμφισβητούν αλλά να κανονικοποιούν αυτήν την απόσταση. Μαθαίνουν να διαχωρίζουν την ταυτότητα τους ως «μαθητές μουσικής» από την πραγματική μουσική τους ταυτότητα, παραβλέποντας τις μουσικές προτιμήσεις τους και απομονώνοντας τη μουσική τους κουλτούρα. Με άλλα λόγια, δεν προσδοκούν το περιεχόμενο της μουσικής τους εκπαίδευσης να ταυτίζεται με τα πραγματικά μουσικά τους ενδιαφέροντα.

Ο Σμωλ (1983) συμπληρώνει πως αυτήν την έννοια της απόστασης μπορούμε να την εντοπίσουμε σε πολλαπλά επίπεδα στη δυτική κλασική μουσική παράδοση και όχι μόνο στο χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη μουσική που διδάσκεται το άτομο και στη μουσική που βιώνει, ακούει, εκτελεί ή δημιουργεί εκτός των “τειχών” της τάξης. Οι αποστάσεις στους ρόλους μεταξύ συνθετών, εκτελεστών και κοινού είναι μια άλλη αποτύπωση της απόστασης που υπάρχει μεταξύ της δυτικοευρωπαϊκής κλασικής τέχνης και της καθημερινής ζωής.

Αυτό εξηγείται από τον Σμωλ (1983, σ.24) με τον εξής τρόπο: η κλασική δυτική μουσική παράδοση βασίζεται πάνω στα ιδεώδη του μετα-αναγεννησιακού ουμανισμού και του ατομισμού, σε αντίθεση με άλλους μουσικούς πολιτισμούς που βασίζονται πάνω στον παράγοντα της κοινότητας

και της συλλογικής συνείδησης. Η δυτική μουσική παράδοση δομείται πάνω στη θέσπιση κάποιων ξεκάθαρων ρόλων και σχέσεων (του συνθέτη, του εκτελεστή, του ακροατή) που διασπούν την ολότητα της μουσικής εμπειρίας σε μεμονωμένες διαδικασίες, οι οποίες πραγματώνονται από εξειδικευμένα άτομα. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μουσική να αποκόπτεται από την κοινωνική της λειτουργία και να διαχωρίζεται τελικά από τη μουσική καθημερινότητα της πλειοψηφίας του λαού.

Σε αντιδιαστολή, βλέπουμε ότι σε μη δυτικές μουσικές κουλτούρες, όπως αυτές της Νότιας Αμερικής ή της Αφρικής, η μουσική είναι ενσωματωμένη στην καθημερινότητα των ανθρώπων και δεν υπάρχει ως κάτι ξεχωριστό στη ζωή τους (Σμωλ, 1983). Με άλλα λόγια, η μουσική βρίσκεται στα παιδικά τραγούδια και παιχνίδια, στην εργασία, στις οικογενειακές στιγμές και γενικά σε όλο το πλέγμα της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Ως εκ τούτου, η μουσική δημιουργία και πράξη εδώ δεν υπάρχει ως κάτι αφηρημένο ή ως κάτι υψηλό με το οποίο ασχολούνται αποκλειστικά οι «εξειδικευμένοι», αλλά αποτελεί μια καθημερινή πρακτική. Σύμφωνα με τον Σμωλ (1983, σ. 62) η συλλογική και όχι η ατομική μουσική ικανότητα, καθώς και η κοινοτική μουσική πρακτική που βλέπουμε σε αυτές τις μουσικές παραδόσεις είναι κάτι το οποίο καταπολεμά αποκλεισμούς και διαχωρισμούς μεταξύ ταλαντούχων και μη, μεταξύ επαγγελματιών και ερασιτεχνών, μεταξύ εν τέλει τέχνης και ζωής.

### **1.3 Διαμόρφωση μουσικών πρακτικών σε μη δυτικές κουλτούρες**

Οι μουσικές αυτές παραδόσεις, όπως σημειώνει ο Hargreaves (2011), μεταφέρονται από γενιά σε γενιά κυρίως μέσω άτυπων πλαισίων, όπως είναι οι

μουσικές κοινότητες, τα κοινωνικά έθιμα και οι λαϊκές μουσικές συνευρέσεις και εκτελέσεις. Αυτό που αποκαλούμε «μουσική μάθηση» πραγματώνεται μέσα στις κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων στα πλαίσια της κοινότητας: στην οικογένεια, στα παιχνίδια, στο δημόσιο χώρο, στις παραλίες ή και στους χώρους διασκέδασης. Μουσική πράξη και δημιουργία σε άτυπα πλαίσια μπορούμε να εντοπίσουμε και στις δυτικές κοινωνίες, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή η μουσική δημιουργία δεν θεωρείται το ίδιο αξιόλογη με την κλασική μουσική από τους εκφραστές της κυρίαρχης κουλτούρας. Για αυτό το λόγο, τις περισσότερες φορές δεν ενσωματώνεται στο βασικό κορμό της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν οι άτυπες μουσικές πρακτικές μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά με την επίσημη μουσική εκπαίδευση των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και αν η εισαγωγή τους στους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς μπορεί να δημιουργήσει νέες προοπτικές στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

#### **1.4 Η κλασική δυτική παράδοση στην ελληνική πραγματικότητα**

Η επίσημη εκπαίδευση που λαμβάνει ένα άτομο έχει διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της έτσι όπως αυτά ορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα του κάθε κοινωνικού σχηματισμού (Wang, 2016). Τα εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλουν ανάλογα με τα εκάστοτε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας. Αντίστοιχα, η καλλιτεχνική εκπαίδευση εμφανίζει μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις πολιτισμικές πρακτικές που αναγνωρίζονται επίσημα.

Η Ελλάδα ως μια κοινωνία που εντάσσεται στα πλαίσια του δυτικού πολιτισμού έχει ως κυρίαρχη μουσική κουλτούρα την ευρωπαϊκή δυτική

κλασική παράδοση, η οποία αποτελεί το βασικό κορμό των μουσικών σπουδών στα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Επίσης, η Ελλάδα διατηρεί το κοινωνικό συμβόλαιο της δημόσιας και δωρεάν παιδείας με τη μουσική να αποτελεί διδασκόμενο μάθημα και στις τρεις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Πέρα από τα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, μουσική εκπαίδευση παρέχουν και άλλοι δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς όπως ωδεία, φιλαρμονικές, χορωδίες, πολιτιστικοί σύλλογοι, ιδιωτικά σχολεία, ακαδημίες, ιδιωτικές μουσικές σχολές και κολλέγια μεταξύ άλλων, στους οποίους επίσης ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει τυπική μουσική μάθηση. Η τυπική μουσική μάθηση εμπεριέχει τη διδασκαλία των θεωρητικών της ευρωπαϊκής δυτικής μουσικής και τη διδασκαλία του οργανικού και φωνητικού ρεπερτορίου των «κλασικών» της μουσικής αυτής παράδοσης.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται έχουν διαμορφωθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Συγκεκριμένα, το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατέχει μία διδακτική ώρα ανά βδομάδα για κάθε τάξη. Αν μελετήσουμε το «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο» (Υπουργική Απόφαση 169862/Δ1/2021 - ΦΕΚ 6433/Β/31-12-2021), οι σκοποί του μαθήματος της μουσικής ορίζονται ως εξής: το σωστό τραγούδι, η ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων, η κατανόηση βασικών στοιχείων και εννοιών της θεωρίας, μορφολογίας και ιστορίας της μουσικής, η επαφή με την νεοελληνική μουσική παράδοση (δημοτικό τραγούδι και βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος), η εκτίμηση της διδακτέας μουσικής και η εν γένει ανάπτυξη των ατομικών μουσικών ικανοτήτων. Από τους σκοπούς της

διδασκαλίας της μουσικής στο ελληνικό σχολείο μπορούμε να δούμε καθαρά πόσο η επίσημη μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι κομμένη και ραμμένη στα δεδομένα και στις προϋποθέσεις της κλασικής δυτικής μουσικής παράδοσης, όπου το ζητούμενο είναι η ατομική μουσική εξέλιξη του, επικεντρωμένη στους παράγοντες της δεξιοτεχνίας, της τυποποίησης, της αναπαραγωγής «αριστουργημάτων», μαζί με την εγχάραξη όλων εκείνων των αντιλήψεων και αξιών που αντιπροσωπεύουν τη συγκεκριμένη μουσική παράδοση.

Επιπλέον, στους γενικότερους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης αναφέρεται η ικανότητα για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής, η γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, όπως και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ωστόσο, μένει να αναρωτηθούμε αν τελικά είναι ορατές οι έννοιες της απόλαυσης, της δημιουργικότητας, της έκφρασης και της προσωπικότητας μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο που περιγράφεται και στην τελική εφαρμογή του. Έχει ενδιαφέρον να ερευνήσουμε: α) αν η διδασκόμενη μουσική παράδοση βρίσκεται στην καθημερινότητα των μαθητών, β) αν ένας μαθητής συσχετίζει και βρίσκει τον εαυτό του μέσα στη μουσική την οποία διδάσκεται και γ) αν η ευρωπαϊκή μουσική παράδοση βρίσκεται στην κουλτούρα, στις εμπειρίες και στα βιώματα που έχει ένα άτομο.

### **1.5 Μουσική ενασχόληση και καθημερινότητα**

Η Lucy Green (2002) ξεκίνησε τη συγγραφή του βιβλίου της «*How Popular Musicians Learn*» ορμώμενη από μια διαπίστωση που έκανε σχετικά με την ενασχόληση των ατόμων με τη μουσική, η οποία είναι άμεσα



σχετιζόμενη με τα ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Η Green (2002) διαπιστώνει μια αισθητή αναντιστοιχία μεταξύ των ατόμων που «κάνουν» μουσική και των ατόμων που «ακούν» μουσική. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί κάποιος να πει ότι η μουσική έχει αποβληθεί από τη σύγχρονη καθημερινότητα των ανθρώπων, αλλά είναι φανερό πως έχει μεταβληθεί ο τρόπος που εντάσσεται στις ζωές τους σε σχέση με το παρελθόν. Συγκεκριμένα, η ακρόαση μουσικής είναι ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητάς των ανθρώπων σήμερα: ακούμε μουσική στο σπίτι μας, περπατώντας ή χρησιμοποιώντας τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Ακόμα, ακούμε μουσική στους χώρους στους οποίους διασκεδάζουμε, σε δημόσιους χώρους, όπως πλατείες και πάρκα, σε συναυλίες, ακόμα και μέσα στο ασανσέρ που θα χρησιμοποιήσουμε. Η συχνότητα ωστόσο με την οποία τα άτομα εμπλέκονται σε διαδικασίες μουσικής ακρόασης δεν αντιστοιχεί σε μια αντίστοιχη ενασχόληση των ατόμων αυτών με τη μουσική πράξη στην καθημερινότητά τους.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Livingstone και Sefton-Green (2016) στο έργο τους «*The Class: Living and Learning in the Digital Age*». Στην έρευνα που πραγματοποίησαν, μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής μουσικής τάξης, παρατήρησαν ότι οι μαθητές ακούν πολύ συχνά μουσική στην καθημερινότητά τους εκτός σχολείου. Οι μουσικές τους ακροάσεις ωστόσο συμπεριλαμβάνουν μουσικά είδη, όπως rap, popular hits, indie pop, dubstep και rock μεταξύ άλλων, που διαφέρουν από τη μουσική που διδάσκονται στο σχολείο. Ο Hargreaves (2011) επίσης επιβεβαιώνει μέσω της έρευνάς του πως η ακρόαση της ποπ μουσικής είναι η πιο συχνή συνήθεια των εφήβων, καταλαμβάνοντας περίπου δύο με τρεις ώρες του ελεύθερου χρόνου τους κάθε

μέρα, αποτελώντας δηλαδή τη δραστηριότητα που καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο από οποιαδήποτε άλλη εξωσχολική δραστηριότητα που μπορεί να έχουν. Στην περίοδο της εφηβείας τα άτομα προσπαθούν να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους και να συλλογικοποιηθούν πάνω σε κάτι. Σε αυτές λοιπόν τις ηλικίες οι μουσικές επιλογές των ατόμων έχουν μεγάλη σημασία, αφού αυτές δεν υποδηλώνουν μόνο μια μουσική προτίμηση, αλλά και μια πληθώρα άλλων μη μουσικών στοιχείων που εκφράζουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητάς τους.

Αυτά τα στοιχεία, δηλαδή, από τη μια η αρνητική γνώμη των περισσότερων μαθητών για το μάθημα της μουσικής και από την άλλη, το μεγάλο ποσοτικά μέρος που επιλέγουν να καταλαμβάνει η μουσική ακρόαση στην καθημερινότητά τους, είναι εκ πρώτης όψης αντιφατικά. Αυτή η αντίφαση μπορεί μέχρι ενός σημείου να εξηγηθεί από τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα της μουσικής στα σχολεία, από το τι είδος μουσική προκρίνεται ως διδακτέα και για ποιους λόγους. Ο Jenkins (2011) αναφέρει ότι ο τρόπος που έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τη μουσική δημιουργία και μάθηση προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα ως προς το κατά πόσο: α) τα άτομα θεωρούν τα μαθήματα μουσικής που λαμβάνουν ενδιαφέροντα, β) θέλουν να συνεχίσουν τη μουσική τους παιδεία, γ) θέλουν να συνεχίσουν την ενασχόληση τους με τη μουσική γενικότερα, δ) η μαθησιακή διαδικασία εκπληρώνει όντως τον σκοπό της, δηλαδή να καταφέρνει να παρακινεί τα άτομα σε μια ουσιαστική μάθηση που τους είναι χρήσιμη.

Μια παραδοχή που θα πρέπει να κάνουμε αν θέλουμε να κατανοήσουμε την παραπάνω αντίφαση είναι ότι τα μουσικά ενδιαφέροντα και η μουσική κουλτούρα των μαθητών δεν αξιοποιούνται και δεν λαμβάνονται υπόψη όσο θα

έπρεπε από το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσο λοιπόν δεν λαμβάνεται υπόψη η μουσική πραγματικότητα των μαθητών, άλλο τόσο δεν θα λαμβάνουν υπόψη και οι ίδιοι τη μουσική που προσπαθούμε να τους μάθουμε και να τους επιβάλλουμε. Όσο οι εκπαιδευτικοί εμμένουν σε έναν παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της μουσικής, όσο το περιεχόμενο της μουσικής ύλης δεν εμπλουτίζεται και εξελίσσεται με βάση τη μουσική πραγματικότητα των ίδιων των μαθητών, η μουσική θα παραμένει ένα μάθημα, το οποίο δεν θα εμπνέει, δεν θα κινητοποιεί και εν τέλει δεν θα είναι χρήσιμο στους μαθητές. Αν το μάθημα της μουσικής συνεχίσει να γίνεται με τους ίδιους όρους, τότε οι μαθητές θα συνεχίζουν να βρίσκουν την πραγματική διάσταση της μουσικής έξω από τους τοίχους των σχολείων.

Για αυτό συχνά η μουσική εκτός του σχολείου καταφέρνει να κάνει όλα αυτά που υποτίθεται θα έπρεπε να βρίσκονται στο κέντρο της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης: να αποτελεί μέρος της καθημερινότητας και της κουλτούρας των μαθητών, να συγκροτεί την πολιτισμική και κοινωνική τους ταυτότητα επιδρώντας στον τρόπο συμπεριφοράς, επικοινωνίας και διασκέδασης τους. Στα παρακάτω κεφάλαια λοιπόν θα αναζητήσουμε αυτό ακριβώς: πως μπορεί η μουσική μάθηση να αποτελέσει ξανά εκείνο το πεδίο μέσα στο οποίο τα άτομα θα εκφράζουν τη δημιουργικότητά και τα ενδιαφέροντά τους, θα αισθανθούν απόλαυση και χαρά, βρίσκοντας εκείνο το νήμα που συνδέει το ατομικό με το συλλογικό και την τέχνη με τη ζωή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Οι άτυπες μουσικές πρακτικές

#### και η επανάκτηση της μουσικής εμπειρίας

Η στενή οριοθέτηση του περιεχομένου της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της ευρωπαϊκής κλασικής μουσικής παράδοσης άρχισε να διαρρηγνύεται από συνθέτες και μουσικοεκπαιδευτικούς, όπως ο Cecil Sharp, Zoltán Kodály και Ruth Seeger, οι οποίοι εισήγαγαν στον κορμό της μουσικής μάθησης στοιχεία από την παραδοσιακή μουσική χωρών της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (Green, 2002). Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα η εμφάνιση νέων ρευμάτων για την προσέγγιση της μουσικής μάθησης άσκησε πιέσεις για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό αποτυπώθηκε στον εμπλουτισμό των προγραμμάτων μουσικών σπουδών με μουσικές κουλτούρες που βρίσκονται έξω από το δόγμα της κλασικής δυτικής τονικής μουσικής.

Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1960 άρχισαν να εισχωρούν οι μουσικές του κόσμου, η τζαζ και η popular μουσική στα πλαίσια της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Ο εμπλουτισμός και η διεύρυνση του περιεχομένου της διδασκόμενης μουσικής στα σχολεία και η δοκιμή νέων διδακτικών προσεγγίσεων συνέβαινε παράλληλα με μια σειρά μεταρρυθμίσεων και αλλαγών που πραγματοποιούνταν στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα παραπάνω μουσικά είδη και η αξιοποίηση του από το χώρο της μουσικής εκπαίδευσης είναι ζητήματα που απασχολούν ακόμα την έρευνα αποτελώντας συχνά κυρίαρχο θέμα σε επιστημονικά συμπόσια και εκπαιδευτικά συνέδρια.

Ωστόσο, η Green (2002) προβληματίζεται με το γεγονός ότι παρ' όλες τις αλλαγές που έχουν εφαρμοστεί προκειμένου να διευρυνθούν τα όρια της μουσικής εκπαίδευσης και παρόλο που το ερευνητικό ενδιαφέρον για μη δυτικές μουσικές κουλτούρες διαρκώς αυξάνεται, δεν υπάρχει μια μαζικότερη εμπλοκή του κόσμου με τη μουσική δημιουργία και πράξη. Είναι γεγονός ότι οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες έχουν τα μικρότερα ποσοστά πληθυσμού που εμπλέκονται ενεργά στη μουσική δημιουργία και παραγωγή. Αντίθετα, σε κοινωνίες που μπορεί θεωρητικά να μην έχουν τόσο καλά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα, η μουσική δημιουργία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων (Blacking, 1974). Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι παρ' όλους τους κλυδωνισμούς που έχουν διαταράξει το χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, αυτή έχει τελικά πολύ λίγα να προσφέρει στην υπόθεση της μουσικής δημιουργίας. Κρατώντας αυτούς τους προβληματισμούς θα προχωρήσουμε στην περιγραφή των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης και στη διερεύνηση του κατά πόσο αυτές μπορούν να μας δώσουν απαντήσεις στις παραπάνω προβληματικές.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Παπαζαχαρίου- Χριστοφόρου (2015) *«Μουσική βουτιά στα βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο»*, οι μορφές μουσικής μάθησης στις δυτικές κοινωνίες χωρίζονται στις εξής δύο κατηγορίες: 1) στις τυπικές (ή αλλιώς θεσμοθετημένες) μορφές μουσικής μάθησης, οι οποίες έχουν συγκεκριμένη δομή, αναλυτικό πρόγραμμα και πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνονται (δηλαδή, από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς που είναι αναγνωρισμένοι από το κράτος) και 2) στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, οι οποίες συμβαίνουν έξω από τα επίσημα ακαδημαϊκά και εκπαιδευτικά

πλαίσια, με διαφορετικές πρακτικές, διαδικασίες και στοχεύσεις από αυτές της τυπικής μάθησης.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσω να κάνω ξεκάθαρα τα παραπάνω πλαίσια εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η μουσική μάθηση στις ποικίλες μορφές της, βασιζόμενη κυρίως στο έργο της Green (2002) «*How Popular Musicians Learn*». Χαρακτηριστικά, η Green (2002) εφιστά την προσοχή μας στη διαφοροποίηση των όρων «μάθηση» και «διδασκαλία». Η μάθηση είναι μια έννοια η οποία αφορά την ύπαρξη κάποιας νοητικής ή ψυχοκινητικής διαδικασίας για το άτομο το οποίο μαθαίνει, υπάρχοντας ανεξάρτητα των εννοιών της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.

Η ερευνήτρια αναφέρεται στη τυπική μουσική μάθηση ως εκείνη τη μουσική εκπαίδευση που συμβαίνει μέσα σε επίσημους θεσμούς και φορείς, είτε κρατικούς είτε ιδιωτικούς, από εξειδικευμένους, επαγγελματίες, μουσικούς εκπαιδευτικούς. Το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας στις τυπικές μορφές μουσικής μάθησης (είτε αφορούν τη διδακτική οργάνων, είτε θεωρητικών της μουσικής) είναι συγκεκριμένα, καθορισμένα από τα πριν και ακολουθούνται πιστά καθ'όλη τη διαδικασία. Οι μουσικές πρακτικές μάθησης που συμβαίνουν εκτός των επίσημων εκπαιδευτικών μουσικών δομών αναφέρονται από την Green (2002) ως άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης. Αυτές μπορεί να εμπεριέχουν μερικά ή και κανένα από τα χαρακτηριστικά που διέπουν την επίσημη μουσική εκπαίδευση. Η μουσική μάθηση στις άτυπες μορφές της βασίζεται κυρίως στην εκμάθηση μουσικής μέσω της ακρόασης, μέσω της μίμησης ή μέσω της αλληλεπίδρασης και της βοήθειας που έχει ένα άτομο από κάποιον τρίτο (άτομα της οικογένειας, φίλους ή γενικότερα άτομα του κοινωνικού περίγυρου). Επίσης, η μάθηση στις άτυπες μουσικές πρακτικές

μπορεί να προκύψει μέσω της μελέτης και παρατήρησης οπτικοακουστικού υλικού, όπως μουσικών ηχογραφήσεων και performances.

Σύμφωνα με τον Isbell (2018) μπορούμε να πούμε ότι οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης βρίσκονται πιο κοντά στο πως συμβαίνει, μαθαίνεται και υπάρχει η μουσική στην «πραγματική ζωή», δηλαδή ευρύτερα στην κοινωνία, εκτός των σχολικών αιθουσών και των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Προσθέτοντας τις παρατηρήσεις του Hargreaves (2011), η «μουσική εκτός σχολείου» είναι όλες αυτές οι μουσικές δραστηριότητες που μπορεί να συμβούν σε ένα γκαράζ, στο δωμάτιο ενός εφήβου, σε ένα δημόσιο χώρο ή σε κάποιο μέρος που συναντιούνται τα άτομα με τους φίλους τους. Με άλλα λόγια, σε πλαίσια στα οποία δεν υπάρχει κάποιου είδους επισημότητα και επιτήρηση κατά τη μουσική πράξη, όπου η μάθηση προκύπτει και δεν διαχωρίζεται από τη μουσική ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία και αυτοσχεδιασμό.

Ένα ενδιαφέρον σημείο στις μελέτες της Green (2002) για τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης είναι το πώς αυτές περιγράφονται με όρους πρακτικών και όχι μεθόδων. Αυτό συμβαίνει γιατί η έννοια της μεθόδου περιγράφει μια πολύ συστηματική και από τα πριν ορισμένη διαδικασία, η οποία έχει αυστηρά βήματα και συγκεκριμένους στόχους στους οποίους αποβλέπει. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης είναι αόριστες, χαοτικές ή χωρίς στοχεύσεις, αλλά ότι ξεκινούν από μια διαφορετική αφετηρία σε σχέση με τις τυπικές μορφές μάθησης.

Αυτός ο διαφοροποιημένος τρόπος μουσικής εμπλοκής σε σχέση με αυτόν που έχουμε συνηθίσει από τις εμπειρίες μας στα επίσημα εκπαιδευτικά πλαίσια, περιγράφεται εκτενώς από τον Hargreaves (2011) στο άρθρο του

«*Intercultural perspectives on formal and informal music learning*». Ένα από τα πιο θεμελιώδη στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή σε άτυπες μουσικές πρακτικές, όπως επισημαίνει, είναι το γεγονός ότι αυτή προκύπτει από προσωπική επιλογή του ατόμου, χωρίς κάποιον παράγοντα υποχρεωτικότητας. Οι παράμετροι του τρόπου, του χρόνου και του χώρου των μουσικών δραστηριοτήτων ορίζονται από τα ίδια τα άτομα τα οποία εμπλέκονται σε αυτές και όχι από έναν τρίτο ή από κάποιον θεσμό. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα που εμπλέκονται σε άτυπες μουσικές πρακτικές, έχοντας τον έλεγχο και την ευθύνη της μουσικής τους μάθησης, δεν περιορίζονται από κανόνες και περιορισμούς, πέρα από αυτούς που θέτουν τα ίδια για τους εαυτούς τους. Οι συμμετέχοντες σε άτυπες μουσικές πρακτικές δημιουργούν, ακούν και εκτελούν τη μουσική της επιλογής τους, ενώ μπορούν να κάνουν «άφοβα» λάθη και κυρίως να διασκεδάσουν κατά τη διάρκεια όλων αυτών.

## **2.1 Η ανακάλυψη της χαράς και της αυθεντικότητας στη μουσική μάθηση**

Ο Isbell (2018) στο «*Music educators consider musical futures: Professional development in the United Kingdom*» σχολιάζει πως το αίσθημα της απόλαυσης και της χαράς που έχει τόσο αποκοπεί από την έννοια της μάθησης, έρχεται στις άτυπες μορφές μάθησης να πάρει έναν κεντρικό ρόλο, αποτελώντας φυσιγνωμία και σκοπό τους. Στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης βρίσκει κανείς μια αίσθηση αυθεντικότητας της μουσικής πράξης, η οποία λείπει από τις στείρες ελεγχόμενες σχολικές τάξεις. Στο σχολείο η χαρά, η δημιουργικότητα, η έμπνευση και η έκφραση αντικαθίστανται από μαθήματα



των τριάντα λεπτών, στα οποία συνήθως τα άτομα μαθαίνουν για μια μουσική πραγματικότητα ξένη από τη δικιά τους, εκτελώντας μουσικά έργα μιας απομακρυσμένης εποχής που δεν κατανοούν.

Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες στο σχολείο συνοδεύονται από ένα σφιχτό πλαίσιο όπου ο μαθητής ελέγχεται διαρκώς για τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του, ενώ το κομμάτι της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών γίνεται επιτρεπτό μόνο αν αφορά την εκπλήρωση κάποιας μαθησιακής δραστηριότητας. Το κομμάτι της αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών στο τέλος της χρονιάς για το αν “αξίζουν” να περάσουν το μάθημα και με τι βαθμό είναι κάτι το οποίο βρίσκεται υπόκωφα πίσω από κάθε δραστηριότητα και διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα στην τάξη, επηρεάζοντάς την βέβαια και αντίστοιχα. Η διαρκής ματιά του καθηγητή που επιβλέπει, επιτηρεί και αξιολογεί κάθε δράση και συμπεριφορά των μαθητών, όπως και “το κυνήγι της ύλης” στο μάθημα της μουσικής του σχολείου, τελικά μάλλον δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια για ευχαρίστηση κατά τη μουσική πράξη, για ουσιαστική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία ή για δημιουργία κίνητρων για περαιτέρω μουσική ενασχόληση.

Από την άλλη, η δυνατότητα που δίνουν οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης για έλεγχο και ενεργή εμπλοκή του μαθητή πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης όσο και στην ίδια τη διαδικασία, φέρνει πολύ συχνά σαν αποτέλεσμα τη συνέχιση της μουσικής του ενασχόλησης, όπως τη συμμετοχή σε μουσικές κοινότητες ή τη δημιουργία μουσικών μπάντων και σχημάτων.

## 2.2 Η λογική των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης

Πιάνοντας το νήμα από το πώς τα άτομα στις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, θα ερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των πρακτικών που χρησιμοποιούνται και των σκοπών που έχουν αυτές. Σύμφωνα με τον Jenkins (2011), η σχέση μεταξύ πρακτικών και σκοπών είναι αλληλένδετη σε κάθε μορφή μάθησης. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στις άτυπες μορφές μάθησης διαπλέκονται με τους σκοπούς των ατόμων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Εδώ, έρχεται μια ακόμη διαφοροποίηση σε σχέση με τις τυπικές μορφές μάθησης, όπου οι πρακτικές να μεν απορρέουν και επιδρούν πάνω στις στοχεύσεις της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στις στοχεύσεις που έχουν στοιχειοθετηθεί από τα εκάστοτε Ινστιτούτα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας και όχι πάνω στις στοχεύσεις που έχουν τα ίδια τα υποκείμενα για τη μάθησή τους.

Ο Jenkins (2011) αναφέρει ότι στις άτυπες μορφές μάθησης τα άτομα προσλαμβάνουν την έννοια της μάθησης διαφορετικά από ότι αυτή νοηματοδοτείται στα θεσμικά πλαίσια. Με άλλα λόγια, στις άτυπες μουσικές πρακτικές η μάθηση δεν είναι ο μοναδικός στόχος, ούτε η αρχή και το τέλος των δράσεων που την απαρτίζουν. Η μουσική μάθηση δεν έχει τη μορφή ξεκομμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται με σκοπό την επίτευξη ορισμένων μαθησιακών στόχων, παρόλο που εν τέλει τα άτομα αποκομούν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες. Οι διαδικασίες που οδηγούν εν τέλει στη μάθηση και οι εμπειρίες που προκύπτουν από αυτήν έχουν μεγαλύτερη σημασία και αξία από το τελικό αποτέλεσμα. Σε τελική ανάλυση, η μάθηση δεν επιδιώκεται αλλά προκύπτει.

Αυτή η απουσία καταστάσεων επιτήρησης και αξιολόγησης δημιουργεί ένα ήρεμο και χωρίς άγχος περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να λειτουργούν χωρίς την πίεση της αποτυχίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν υπευθυνότητα για την προσωπική τους βελτίωση και εξέλιξη θέτοντας οι ίδιοι στόχους για τους εαυτούς τους. Με άλλα λόγια, αυτό από τη μια δημιουργεί μια αίσθηση ελευθερίας ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο και το χρόνο της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί το αίσθημα της υπευθυνότητας και της προσωπικής πρωτοβουλίας. Έτσι, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γίνεται προσωπική υπόθεση του κάθε ανθρώπου.

Στις άτυπες μορφές μάθησης κυρίαρχο ρόλο στη διαδρομή του ατόμου για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων κατέχει ο πειραματισμός και η εξερεύνηση. Ο Dewey (1986) στο «*Experience and Education*» διαπιστώνει πως πολύ συχνά τείνουμε να ξεχνάμε πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει η διαδικασία της εξερεύνησης για την κατάκτηση της γνώσης. Μέσα από την εξερεύνηση και όχι απλώς μια παθητική αποδοχή έτοιμων πληροφοριών τα άτομα κάνουν πραγματικά κτήμα τους την όποια γνώση και δεξιότητα, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η φαντασία και η δημιουργικότητα τους. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έχει ο παράγοντας της σωματικότητας. Ο Ράπτης (2015, σ. 413) παρατηρεί πως πολύ συχνά παραβλέπεται η σωματική διάσταση της μουσικής μάθησης, παρόλο που η ίδια η έννοια της γνώσης βασίζεται πάνω στην αντιληπτική εμπειρία. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε τη βαθιά σχέση μεταξύ μάθησης και σώματος: η μάθηση προκύπτει μέσα από πρακτικές δραστηριότητες, όπου το σώμα συμμετέχει ενεργά.

Συμφωνώντας με τα παραπάνω οι Beckett και Hager (2002), στο έργο τους «*Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*», σχολιάζουν πως η

όποια γνώση ή δεξιότητα στα πλαίσια των άτυπων μορφών μάθησης δεν μένει σε ένα στείο θεωρητικό επίπεδο, αλλά το άτομο μαθαίνει κάνοντας (learning by doing) σε αντίθεση με τις τυπικές διαδικασίες μάθησης, στις οποίες η μάθηση υλοποιείται σε ένα επίπεδο πιο αφαιρετικό και εννοιολογικό. Η έμπρακτη τριβή με το αντικείμενο μελέτης προωθεί μια βαθύτερη κατανόησή και αντίληψή τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Όταν οι γνώσεις που υπάρχουν με τη μορφή εννοιών μεταφέρονται στο επίπεδο της πράξης, τότε οι αφηρημένες πληροφορίες γίνονται πραγματικά κτήμα του ατόμου, η μάθηση γίνεται εμπειρία και λαμβάνει έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα που αποκτά νόημα για τον κάθε άνθρωπο.

Η αντίληψη και κατανόηση που αποκτά ένα άτομο για τη μουσική όταν εμπλέκεται πρακτικά με αυτήν και τη μελετά μέσα στα πλαίσια που λαμβάνει χώρα η πραγματική μουσική εμπειρία είναι πολύ πιο βαθιά και ουσιαστική. Για παράδειγμα, η μελέτη της τζαζ μουσικής μέσα από βιβλία ιστορίας της μουσικής δεν θα μπορεί ποτέ να συγκριθεί με τη γνώση και αντίληψη της μουσικής που κατακτά ένα άτομο το οποίο συμμετέχει σε μια τζαζ μπάντα, παρακολουθεί συναυλίες και πρόβες τους και συμμετέχει στους αυτοσχεδιασμούς τους. Όταν λοιπόν η έννοια της μάθησης δεν οριοθετείται στο στενό πλαίσιο της στείρας μεταφοράς πληροφοριών και όταν η έννοια της πράξης δεν είναι αποκομμένη από αυτήν της θεωρίας, τότε μπορούμε να εντοπίσουμε αυθεντικές και ουσιαστικές μορφές μάθησης.

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι οι τυπικές μορφές μάθησης δεν αξιοποιούν καθόλου και ποτέ τη σωματικότητα των ατόμων ή ότι οι άτυπες μορφές μάθησης χρησιμοποιούν μόνο αυτήν. Αυτή η άποψη θα ενίσχυε τη ξεπερασμένη αντίληψη ενός δίπολου ανάμεσα στο σώμα και το

πνεύμα. Η γνώση δεν είναι υπόθεση μόνο της καλλιέργειας του πνεύματος του ανθρώπου. Η σκέψη/διάνοηση δεν είναι ξεκομμένη από το σώμα, ούτε το αντίστροφο. Αυτό το δυαδικό τρόπο σκέψης, το δίπολο σώμα-πνεύμα είναι πιο δύσκολο να το βρούμε στο πεδίο της μουσικής μάθησης, αλλά ακόμα και εκεί υπάρχουν κάποιες αντανάκλασεις αυτού του τρόπου αντίληψης (Jenkins, 2011, σ.182).

Καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης, σύμφωνα με τους Beckett και Hager (2002), έχει το πλαίσιο στο οποίο αυτές συμβαίνουν. Οι άτυπες πρακτικές μάθησης είναι βαθιά συνδεδεμένες με το κοινωνικό περιβάλλον και τον τρόπο ζωής των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτές (με τη διάρθρωση της καθημερινότητας τους, το πολιτισμικό περιβάλλον τους, τις κοινωνικές σχέσεις και τα ενδιαφέροντα τους). Με άλλα λόγια, τα πλαίσια μέσα στα οποία συμβαίνουν οι άτυπες πρακτικές μάθησης συχνά ταυτίζονται με αυτά της οικογένειας, του κοινωνικού περιγύρου, μιας κοινότητας, της εργασίας ή του ελεύθερου χρόνου των ατόμων.

### **2.3 Ολιστική προσέγγιση της μουσικής μάθησης**

Οι Beckett και Hager (2002) αναφέρουν την ολιστική προσέγγισή της μαθησιακής διαδικασίας ως μια από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τις άτυπες μορφές μάθησης. Για να καταλάβουμε καλύτερα πως αποτυπώνεται μια ολιστική αντίληψη της μουσικής μάθησης, δηλαδή το πως αυτή δεν συντελείται αποσπασματικά, ούτε κατακερματίζεται σε μέρη και στάδια, θα περιγράψουμε το αντιπαράδειγμά της. Μια συχνή μέθοδος διδασκαλίας ενός κομματιού για πιάνο στα πλαίσια των τυπικών μορφών μάθησης είναι ο

διαμερισμός του μουσικού έργου (Jenkins, 2011). Ο εκπαιδευόμενος δεν θα επιχειρήσει να παίζει εξαρχής το μουσικό έργο ως σύνολο, αλλά με την υπόδειξη του καθηγητή, θα παίζει αρχικά την κλίμακα στην οποία είναι γραμμένο το έργο, έπειτα θα μάθει ξεχωρά τις μελωδίες του δεξιού και αριστερού χεριού και μόνο στο τέλος θα επιχειρήσει να παίζει και με τα δύο χέρια ταυτόχρονα. Η μελωδία, ο ρυθμός και οι δυναμικές δεν αντιμετωπίζονται ως μουσικά στοιχεία που αλληλοδιαπλέκονται, αλλά ως στοιχεία που θα μελετηθούν σταδιακά και ξεχωριστά το ένα από το άλλο.

Με τον παραπάνω τρόπο ο μαθητής μαθαίνει να αντιμετωπίζει τη μουσική με έναν πιο συστηματικό και ίσως μηχανιστικό τρόπο. Το μουσικό έργο δεν αντιμετωπίζεται ως όλον, αλλά διασπάται σε κομμάτια, προκειμένου να φτάσει ο μαθητής στο απαιτούμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, με την περισσότερη έμφαση να δίνεται συνήθως στην τεχνική του εκπαιδευόμενου.

Οι άτυπες μουσικές πρακτικές δεν εστιάζουν μόνο σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία (πχ μελωδία) ή στην τεχνική του μαθητή, αλλά αντιμετωπίζουν τη μουσική ως μια ολότητα, η οποία κρατά τις πόρτες της ανοιχτές για τη δική μας έκφραση και ματιά. Ο πειραματισμός πάνω στη μελωδία, η παραλλαγή αυτής ή η διαδικασία σύνθεσης με αφορμή ένα μουσικό έργο είναι ενδεχόμενα που αφήνονται ανοιχτά στις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης. Το άτομο δεν αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως «μαθητή» με την τυπική έννοια, περιορίζοντας τον εαυτό του στο πως μπορεί να δράσει και να συμπεριφερθεί την ώρα της μάθησης. Οι ρόλοι του «μαθητή» και του «μουσικού» δεν διαχωρίζονται αλλά ενυπάρχουν ο ένας μέσα στον άλλον.

## 2.4 Αξιοποίηση των άτυπων μουσικών πρακτικών στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης

Είναι σαφές ότι οι άτυπες μορφές μάθησης διαφέρουν κατά πολύ από την έννοια της μάθησης που έχουμε στο μυαλό μας με βάση τα επίσημα σχολικά και ακαδημαϊκά πρότυπα. Μπορούμε ωστόσο να τις φανταστούμε να συμπεριλαμβάνονται μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια; Και αν ναι, αυτό είναι κάτι που το χρειαζόμαστε και το επιθυμούμε;

Σύμφωνα με την Green (2002), τα τελευταία τριάντα με σαράντα χρόνια οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, όπως και μουσικά είδη που δεν εμπεριέχονταν στις επίσημες μουσικές σπουδές (όπως η popular μουσική) έχουν εισχωρήσει στα πλαίσια της θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο το εάν αυτό το γεγονός επέφερε αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας της μουσικής ή αλλαγές στη μουσική αντίληψη και συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα ερώτημα που παραμένει ανοιχτό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης θεωρούν ότι αυτές μπορούν να δώσουν μια νέα τροπή στο περιεχόμενο και στο χαρακτήρα της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης: νέους και διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της μουσικής μάθησης, ακρόασης, εκτέλεσης, νέους τρόπους μουσικής συμπεριφοράς και εν γένει ποικίλους τρόπους μουσικής ύπαρξης.

Η εισαγωγή των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης στις επίσημες μουσικοεκπαιδευτικές δομές είναι ένα εγχείρημα που εγείρει κάποια πολύ λογικά ερωτήματα και προβληματισμούς, όπως: 1) πώς αντιμετωπίζουν τις άτυπες μουσικές πρακτικές οι μαθητές που έχουν συνηθίσει σε τυπικές μορφές μουσικής μάθησης; 2) Με ποιον τρόπο μπορούν οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης ή στοιχεία αυτών να ενταχθούν σε ένα μάθημα μουσικής στα πλαίσια

μιας σχολικής τάξης με έναν αρμονικό τρόπο; 3) Έχει σημασία να λαμβάνουμε υπόψη τις μαθησιακές ταυτότητες και τις πρότερες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών πριν επιχειρήσουμε να εισάγουμε νέους τρόπους μάθησης σε μια σχολική τάξη; 4) Πως μπορούμε να αμβλύνουμε την απόσταση μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης που συμβαίνει μέσα στις τάξεις και της μουσικής που συμβαίνει στην κοινωνία; Όλα αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσω να τα απαντήσω παρακάτω.

Ο Isbell (2018, σ. 50), πάνω σε αυτά τα ερωτήματα σχολιάζει πως παρόλο που οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης γεφυρώνουν όντως το χάσμα της μουσικής εντός και εκτός σχολείου, ως πρακτικές μάθησης είναι κάτι ξένο από αυτό που έχει συνηθίσει η πλειοψηφία των μαθητών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η εισαγωγή των μαθητών από πολύ μικρή ηλικία στις βαθμίδες της θεσμικής εκπαίδευσης και η τριβή τους με τις τυπικές μορφές μάθησης διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους ταυτότητα με έναν αρκετά συγκεκριμένο τρόπο. Με άλλα λόγια, οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται την πράξη της μάθησης από την εμπειρία τους μέσα στις επίσημες κρατικές δομές εκπαίδευσης επιδρούν εις βάθος στον τρόπο που μαθαίνουν να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται σε αυτά τα περιβάλλοντα, διαμορφώνοντας μια συγκεκριμένη αντίληψη για το τι είναι η μάθηση, ποιος είναι ο ρόλος τους σε αυτήν, πως επιτυγχάνεται και που εν τέλει αποσκοπεί.

Κατά την αρχική εφαρμογή των άτυπων μουσικών πρακτικών στα σχολικά πλαίσια είναι φυσικό να υπάρχουν διάφορες δυσκολίες τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, αφού στην μεγάλη τους πλειοψηφία αυτοί έχουν έρθει σε επαφή μόνο με το τυπικό μοντέλο μάθησης που εφαρμόζεται στις δομές εκπαίδευσης και δεν είναι εξοικειωμένοι με άτυπες



πρακτικές μάθησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Isbell (2018), η επαφή στα πρώτα στάδια με άτυπες μορφές μουσικής μάθησης προκαλεί συνήθως αντιδράσεις όπως αυτές της αμηχανίας, της σύγχυσης, της αβεβαιότητας ή της δυσπιστίας.

Τα λεγόμενα του Isbell (2018) τα βλέπουμε να επιβεβαιώνονται στην έρευνα των Παπαθεράποντος- Κωνσταντίνου και Διονυσίου (2020) *«Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο»*. Η Παπαθεράποντος (2020), η κύρια ερευνήτρια και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο που έγινε η έρευνα, εφάρμοσε στο σώμα των 21 μαθητών του τμήματος της ΣΤ1 του σχολείου άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης για τη διδασκαλία παραδοσιακών κυπριακών τραγουδιών. Στην έρευνά της επιβεβαιώνει πως αρχικά ήταν δύσκολο οι μαθητές να αφεθούν σε μια προσέγγιση μουσικής μάθησης όπου μέρος της ευθύνης και του έλεγχου της μαθησιακής διαδικασίας το είχαν οι ίδιοι. Οι μαθητές έχουν συνηθίσει το περιεχόμενο της μουσικής τους μάθησης να ορίζεται από άλλους, να επιτηρούνται και να καθοδηγούνται διαρκώς για τη μουσική τους δραστηριότητα και συμπεριφορά.

Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ακόμα και οι πιο αδιάφοροι ή αρνητικά προκατειλημμένοι μαθητές για το μάθημα της μουσικής άρχισαν να εμπλέκονται ενεργά στις μουσικές δραστηριότητες δείχνοντας μεγάλη ανταπόκριση σε αυτό το νέο μοντέλο μουσικής μάθησης. Συγκεκριμένα, το αίσθημα της πρωτόγνωρης ελευθερίας που ένιωσαν οι μαθητές λειτούργησε ως το πιο ισχυρό κίνητρο για ενεργή συμμετοχή και ουσιαστική εμπλοκή στις μουσικές δραστηριότητες. Η ασφάλεια που τους

έδωσαν οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης για λάθη και πειραματισμούς, για επικοινωνία με τους συμμαθητές τους (στα πλαίσια της αλληλοδιδασκαλίας και της μάθησης σε ομάδες που εφαρμόστηκαν) έφερε στη τάξη το αίσθημα του ενθουσιασμού, της χαράς και της απόλαυσης της μαθησιακής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον Isbell (2018), έχει παρατηρηθεί ότι όταν άτυπες μορφές μουσικής μάθησης εντάσσονται σε επίσημες εκπαιδευτικές δομές δεν έχει τόση σημασία το πρότερο μουσικό επίπεδο των μαθητών. Αυτό που τελικά συμβάλλει στην αρμονική και επιτυχημένη ένταξη τέτοιων μαθησιακών πρακτικών στη θεσμική εκπαίδευση είναι η τριβή και η εξοικείωση που κατακτούν σταδιακά μαθητές και εκπαιδευτικοί πάνω στις συγκεκριμένες μορφές μάθησης. Φυσικά, οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και τα εφόδια που έχουν αποκτήσει μέσω της τυπικής μουσικής μάθησης λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται κατάλληλα στην προσαρμογή των μαθητών σε αυτά τα νέα «άτυπα» πλαίσια.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

#### Η θεσμική μάθηση στο “ειδώλιο”: Μια αναγκαία κριτική σε μια εκπαίδευση που τυποποιεί.

*Τρία πράγματα στὸν κόσμον αὐτό, πολὺ νὰ μοιάζουν  
εἶδα.*

*Τὰ ὀλόλευκα μὰ πένθιμα σχολεῖα τῶν Δυτικῶν,  
τῶν φορηγῶν οἱ βρώμικες σκοτεινιασμένες πλώρες  
καὶ οἱ κατοικίες τῶν κοινῶν, χαμένων γυναικῶν.  
Ἐχουνε μὰ παράξενη συγγένεια καὶ τὰ τρία  
παρ’ ὅλη τὴ μεγάλη τους στό βάθος διαφορά,  
μὰ μεταξύ τους μοιάζονε πολὺ, γιατί τούς λείπει*

*ἡ κίνηση, ἡ Ἀνεση τοῦ χώρου κι ἡ χαρά.*

*Νίκος Καββαδίας, «Παραλληλισμοί», 1995, σ.52*

Οι τρόποι με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί σε διαδικασίες μουσικής μάθησης είναι ποικίλοι, όπως αντίστοιχα πολλοί είναι οι τρόποι με τους οποίους συμβαίνει η μουσική πράξη και δημιουργία στις διάφορες κουλτούρες. Η πεποίθηση ότι υπάρχει μόνο ένας “σωστός” τρόπος για να γίνει η μουσική αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας μόνο περιοριστική μπορεί να αποβεί για τη μουσική μας ενασχόληση (Isbell, 2018). Ωστόσο συχνά είναι δύσκολο να αμφισβητήσουμε την αφήγηση της κυρίαρχης κουλτούρας μέσα στην οποία έχουμε μεγαλώσει και όλους εκείνους τους τρόπους μουσικής ύπαρξης που αυτή νομιμοποιεί. Δεδομένου αυτού, μπορεί να βρούμε τους εαυτούς μας να προβληματίζονται για το κατά πόσο μπορούμε να εμπιστευτούμε τα μαθησιακά αποτελέσματα άλλων μορφών μάθησης με τις

οποίες δεν έχουμε οικειότητα. Όπως διαπιστώσαμε και νωρίτερα, αυτή η επιφυλακτική στάση για το αν η μάθηση μπορεί να συμβεί έξω από την ασφάλεια των τυπικών μορφών μάθησης, είναι λογικό να υπάρχει και παρατηρείται στα αρχικά στάδια εμπλοκής ατόμων σε άτυπες μουσικές πρακτικές. Βέβαια, μια έρευνα για τις άτυπες μουσικές πρακτικές μάθησης και τον τρόπο εισαγωγής τους στο σχολείο του σήμερα δεν θα μπορούσε να στέκεται σε γερά θεμέλια αν δεν εντόπιζε εκείνα τα στοιχεία της τυπικής μάθησης που χρήζουν κριτικής και αλλαγής.

O Jenkins (2011) αναφερόμενος στις τυπικές μορφές μάθησης σχολιάζει την κυριαρχία της λογικής που θέλει τους μαθητές να προσαρμόζονται στον τρόπο μάθησης και το σύστημα διδασκαλίας και όχι το αντίθετο. Οι μαθητές οφείλουν να ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη μορφή μάθησης, σε ασφυκτικά διαρθρωμένα προγράμματα σπουδών και διδακτικές μεθόδους, ανεξαρτήτως των ενδιαφερόντων τους, του κοινωνικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου και προπαντός των αναγκών τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενή μάζα που έχει χρέος να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που θέτει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, δίχως να λαμβάνεται υπόψη τι τελικά λειτουργεί όντως βοηθητικά για τον κάθε μαθητή και με ποιον τρόπο το εκάστοτε άτομο μαθαίνει πιο εύκολα και ουσιαστικά. Η παραπάνω λογική καταλήγει στο να θεωρείται αποτυχημένο όποιο παιδί δεν ανταποκρίνεται στο «μοντέλο του μαθητή» το οποίο περιγράφει το σύστημα. Ως εκ τούτου, όσοι μαθητές δεν καταφέρουν να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα τους μέσα στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού καλουπιού θεωρούνται αποτυχημένοι λόγω έλλειψης νοητικής και συναισθηματικής ευφυΐας.

Το κομμάτι της επιδιωκόμενης ομοιομορφίας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς γίνεται αντικείμενο κριτικής στο έργο του Μηλιού (1984, σ. 14) «*Εκπαίδευση και Εξουσία*». Ο θεσμός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός ομοιόμορφου κοινωνικού συνόλου, το οποίο θα έχει εκπαιδευτεί να αντιλαμβάνεται, να εκφράζεται, να συμπεριφέρεται και να επικοινωνεί με έναν κοινό τρόπο βάσει ενός κοινού κώδικα ηθικής και αξιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία η εκπαίδευση στον καπιταλισμό αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, αναπαράγοντας στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη ιδεολογία (ηθικές και κοινωνικές αξίες, πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς). Η έννοια των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους πρωτοδιατυπώθηκε από τον Λουί Αλτουσέρ (1999) στο δοκίμιο του «*Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*» που αποτελεί μέρος του έργου του «*Θέσεις*». Συγκεκριμένα, στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους συγκαταλέγονται η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και η εκκλησία, ενώ σκοπός τους είναι η αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος (Μηλιός, 1984, σ.14). Το αρνητικό στην επιδίωξη της ομοιομορφίας στην εκπαίδευση είναι ότι οτιδήποτε δεν περιλαμβάνεται μέσα στα πλαίσια αυτού του ενιαίου πλαισίου γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών χαρακτηρίζεται ως λάθος, υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται. Από την άλλη ο Jenkins (2011) αντιδιαστέλλει το πως στις άτυπες μορφές μάθησης η μοναδικότητα του καθενός αγκαλιάζεται και η μαθησιακή διαδικασία δομείται βάσει της ταυτότητας και των αναγκών του κάθε ατόμου.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μια περιγραφή του τρόπου με τον οποίο διάφορες πτυχές της τυπικής μάθησης επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική

διαδικασία. Η ώρα του μαθήματος υλοποιείται μέσα σε ένα αυστηρό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πειθαρχία, με τη μορφή του εκπαιδευτικού ως εγγυητή της εφαρμογής των κανόνων και των συμβάσεων. Η μάθηση έχει το χαρακτήρα μιας σοβαρής διαδικασίας που διαχωρίζεται από τις έννοιες της ευχαρίστησης, του παιχνιδιού και του ενθουσιασμού, οι οποίες ανήκουν στην ώρα του διαλλείματος και στον πολύ περιορισμένο ελεύθερο χρόνο. Ένα παράδειγμα “σωστής συμπεριφοράς” το οποίο οφείλουν να υιοθετούν οι μαθητές στο σχολείο είναι η απαγόρευση οποιασδήποτε έκφρασης ή ομιλίας μέσα στη τάξη αν δεν σηκώσουν το χέρι τους και πάρουν την άδεια του εκπαιδευτικού. Αυτός ο κανόνας επικοινωνίας που έχει οριστεί μέσα στις σχολικές αίθουσες μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι δεν αντιστοιχεί με τον τρόπο που μιλά και επικοινωνεί ένα παιδί στην καθημερινότητά του εκτός του σχολείου. Ακόμα, είναι άξιο απορίας το πόσο δύσκολο είναι για ένα μικρό παιδί να παραμένει ακινητοποιημένο για σαράντα πέντε λεπτά της ώρας. Αυτή η ασφυκτικά πειθαρχημένη σχολική ζωή των παιδιών δεν ανταποκρίνεται στη ζωή τους εκτός των σχολικών αιθουσών, στον τρόπο που συμπεριφέρονται και δρουν στον ελεύθερο τους χρόνο. Οι δυτικές κοινωνίες έχουν επιλέξει να ντύσουν τη πράξη της μάθησης με την επίφαση της σοβαρότητας και της πειθαρχίας και να δώσουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού αυτά τα χαρακτηριστικά, αποκόποντας με αυτόν τον τρόπο κάθε ροή δημιουργικότητας και αίσθημα απόλαυσης από τη μαθησιακή διαδικασία (Μηλιός, 1984).

### 3.1 Κατεβάζοντας τον εκπαιδευτικό από το βάθρο του:

#### Σχέσεις και ρόλοι υπό αμφισβήτηση

Η Green (2002) αναφέρει πως όταν θέλουμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για την εκάστοτε μορφή μάθησης που μελετάμε και θέλουμε να κατανοήσουμε δεν αρκεί να δίνουμε μονάχα προσοχή στις πρακτικές, το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία αυτής. Είναι εξίσου σημαντικό να παρατηρούμε με την ίδια βαρύτητα τους ρόλους που δομούνται, τις σχέσεις που διαμορφώνονται και τις συμπεριφορές και αντιλήψεις που αναπαράγονται μέσα σε αυτές. Αναπόφευκτα λοιπόν θα περάσουμε στο ζήτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτού και των εκπαιδευόμενων. Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε όμως τη μορφή του εκπαιδευτικού στις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης, οφείλουμε να αναλύσουμε διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο δομείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις τυπικές μορφές μάθησης. Καταρχάς, όπως αναφέρει ο Jenkins (2011) η ίδια η δομή και η φυσιογνωμία των τυπικών μορφών μάθησης καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργική διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας

Στο έργο του Μηλιού (1984) *«Εκπαίδευση και Εξουσία»*, όπου αναλύεται κριτικά ο τρόπος που έχει δομηθεί η εκπαίδευση στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες, αφιερώνεται σημαντικό μέρος στη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο Μηλιός (1984), εξηγεί πως η εκπαίδευση στις καπιταλιστικές κοινωνίες δεν αναπαράγει στους μαθητευόμενους μόνο γνώσεις και αξίες, αλλά επιπρόσθετα ρόλους και σχέσεις. Οι αξίες της πειθαρχίας, της τάξης και της υπακοής αναπαράγονται ως βασικοί κανόνες κοινωνικής

συμπεριφοράς στα σχολικά πλαίσια, ενώ στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων ενυπάρχει μια ξεκάθαρη ιεραρχία μέσα από την οποία δομούνται αναπόφευκτα σχέσεις εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την κατά γράμμα διδασκαλία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνονται φορείς των αξιών του δυτικού σχολείου και των επιτρεπόμενων κοινωνικών συμπεριφορών μαθαίνοντας στους μαθητές ποια συμπεριφορά, ποιος τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης είναι επιτρεπτός και κοινωνικά ανεκτός.

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού είναι ο εξής: α) να αποτελεί φορέα γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές, β) να εξετάζει αν οι μαθητές απομνημονεύουν και αναπαράγουν την καθορισμένη διδακτέα ύλη “ορθά”, γ) να επιβλέπει αν οι μαθητές συμπεριφέρονται και εκφράζονται με τον προβλεπόμενο τρόπο, δ) να αξιολογεί τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών μέσω του συστήματος της βαθμολόγησης.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι αυστηρά δομημένη, οι διδακτικές μεθοδολογίες συγκεκριμένες, όπως επίσης είναι προαποφασισμένα από τον εκπαιδευτικό θεσμό το περιεχόμενο της μουσικής μάθησης, το χρονικό πλαίσιο που θα διαρκέσει αυτή και οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας (Isbell,2018).

### **3.2 Η αντιπρόταση των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης**

Απέναντι σε αυτήν την αυτοκρατορία του ελέγχου και της σοβαρότητας έρχεται η αντιπρόταση των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης που επανατοποθετούν τη μάθηση σε άλλα πλαίσια επαναπροσδιορίζοντας τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Πάντως, όταν προσπαθούμε να περιγράψουμε τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης πρέπει



να έχουμε κατά νου ότι δεν αναφερόμαστε σε ένα ομοιογενές σώμα που διακατέχεται από απόλυτα συγκεκριμένες και αμετάβλητες αξίες. Σίγουρα υπάρχει ένας βασικός κορμός που διαπερνά τις άτυπες μορφές μάθησης, με τα επιμέρους χαρακτηριστικά ωστόσο να μεταβάλλονται στις εκάστοτε μορφές που αυτές παίρνουν. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν υπάρχει σε όλες τις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης, όπως για παράδειγμα σε αυτές της αυτοδιδασκαλίας ή της αλληλοδιδασκαλίας. Παράλληλα, σε εκείνες τις άτυπες μορφές μάθησης που βρίσκουμε τη μορφή του εκπαιδευτικού αυτή υπάρχει με έναν πολύ διαφοροποιημένο τρόπο σε σχέση με το ρόλο του στις τυπικές μορφές μάθησης.

Η αυστηρά ιεραρχική μορφή της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποβάλλεται στις άτυπες μουσικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Isbell (2018) ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος και όχι αρχή της μουσικής κοινότητας της τάξης, αποκτώντας έναν υποστηρικτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση συντελείται μέσα σε συλλογικά πλαίσια με τους συμμετέχοντες να μελετούν, να παρατηρούν, να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται σε ομάδες, αλληλεπιδρώντας και βοηθώντας ο ένας τον άλλον. Η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων δεν έρχεται ως αποτέλεσμα της ατομικής προσπάθειας του καθενός αλλά ως μια συνολική επίτευξη της ομάδας. Οι Beckett και Hager (2002) στο έργο τους «*Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*» προσθέτουν κάποια στοιχεία για αυτό το συλλογικό χαρακτήρα των άτυπων μουσικών πρακτικών. Το μουσικό περιεχόμενο, οι πρακτικές και η μουσική ταυτότητα της ομάδας προκύπτει από το σύνολο αυτής και όχι από τη μουσική ταυτότητα και τα ενδιαφέροντα που έχει ένα μεμονωμένο άτομο. Τα άτομα βιώνουν τη μουσική τους ύπαρξη και μάθηση μέσα από το πρίσμα της κοινότητας και της

συλλογικότητας. Η μουσική πράξη με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί ως ένας συνδετικός κρίκος όχι μόνο μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, αλλά και μεταξύ των ατόμων και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Οι μαθήτριες αποκτούν δυνατότητα να έχουν λόγο πάνω στο τι θέλουν να μάθουν συνδιαμορφώνοντας το περιεχόμενο της μάθησής τους μαζί με τον εκπαιδευτικό, βάση όχι μόνο του πολιτισμικού τους υπόβαθρου και της μουσικής τους ταυτότητας, αλλά προπαντός των ενδιαφερόντων τους (Beckett, Hager, 2002). Η μουσική πράξη έρχεται ως απότοκο της συνολικής μουσικής ταυτότητας και κουλτούρας των ατόμων, αλληλεπιδρώντας με τα ενδιαφέροντά, τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις και τις αξίες τους. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτικός δεν ορίζει, ούτε επιβάλλει, αλλά λειτουργεί παροτρυντικά δίνοντας χώρο στις ανάγκες και τις επιθυμίες όλων των μαθητών.

### **3.3 Νέα τοπία μουσικής μάθησης και τα μεταβατικά στάδια στην εφαρμογή τους**

Ο Jenkins (2011, σ.189) σχολιάζει πως όταν επιχειρείται να ενσωματωθούν οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης στις επίσημες εκπαιδευτικές δομές συχνά οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να υιοθετήσουν το νέο, διαφοροποιημένο τους ρόλο. Ένας εκπαιδευτικός που έχει συνηθίσει να έχει κεντρική θέση μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ελέγχοντας και κατευθύνοντάς την, είναι πολύ λογικό να δυσκολευτεί να αναπροσαρμοστεί σε έναν νέο ρόλο στον οποίο πρέπει να κάνει κάποια βήματα πίσω και να εμπιστευτεί τους μαθητές του. Ο Isbell (2018), αναφέρει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να καταλαβαίνουν πότε η

παρέμβαση τους είναι απαραίτητη και τότε οι μαθητές χρειάζονται πραγματικά τη βοήθεια τους για να συνεχίσουν.

Για να αντιληφθούμε πιο άμεσα τις αλλαγές που φέρνει η εφαρμογή των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης στα σχολικά πλαίσια στο ρόλο του εκπαιδευτικού θα εξετάσουμε την έρευνα που έκανε η Green (2008) σε σχολεία της Αγγλίας. Η εισαγωγή άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης βρήκε τους εκπαιδευτικούς προβληματισμένους και σκεπτικούς στην αρχή. Ωστόσο στο τέλος της έρευνας οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι η αξιοποίηση αυτών των πρακτικών έδωσαν μια τελείως διαφορετική πνοή στα μαθήματα με: α) τη συμμετοχή των μαθητών να αυξάνεται, β) τα μαθησιακά αποτελέσματα να βελτιώνονται, γ) τη μουσική δημιουργικότητα των μαθητών να ξεδιπλώνεται αβίαστα, δ) τους μαθητές να αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με ενθουσιασμό και χαρά και ε) τη διεύρυνση της μουσικής ενασχόλησης των μαθητών σε εξωσχολικά πλαίσια με τη δημιουργία μουσικών σχημάτων. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούσαν με τον τυπικό τρόπο όπως έκαναν έως τώρα, αλλά η παρουσία τους στην τάξη είχε έναν ρόλο βοηθητικό προς τους μαθητές: ενδιαφέρονται αν οι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία ενώ αυτοί παρενέβαιναν μόνο όταν ήταν απαραίτητο.

Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι η εισαγωγή των άτυπων μορφών μάθησης στα πλαίσια των επίσημων δομών εκπαίδευσης δεν έχει θετικές επιδράσεις μόνο στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Isbell, 2018). Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους ίδιους τους μαθητές, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά τους και τις μουσικές τους ταυτότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν με έναν πιο άμεσο τρόπο τους προβληματισμούς

των μαθητών τους, τους τρόπους που τους διευκολύνουν να μαθαίνουν και τις λύσεις που προτείνουν οι ίδιοι στα εμπόδια που συναντούν. Πέρα από την καλύτερη επαφή που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, οι άτυπες μορφές μάθησης επιδρούν στην ίδια τη μουσική αντίληψη των εκπαιδευτικών: τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται μουσικά, όπως και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τη μουσική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται πότε οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι συμβουλές του είναι πραγματικά απαραίτητες και πότε πρέπει να αποσυρθεί από το προσκήνιο αφήνοντας τους μαθητές να πάρουν τη μαθησιακή διαδικασία στα χέρια τους.

Ο Isbell (2018) επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της Green (2008) παραθέτοντάς μας τα αποτελέσματα της δικής του έρευνας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένιωθαν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά μέσα στην τάξη. Η αυτοπεποίθηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών τονώθηκε σημαντικά πάνω στη μουσική διδασκαλία/μάθηση, εκτέλεση και τραγούδι. Η μουσική πράξη τοποθετήθηκε στο κέντρο των μαθημάτων αποβάλλοντας το μονομερές θεωρητικό επίπεδο που υπήρχε πριν, ενώ το περιεχόμενο των μαθημάτων διευρύνθηκε, με τους μαθητές να έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη μουσικής.

Οι μουσικές δεξιότητες των μαθητών αναπτύχθηκαν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, αφού αυτοί πλέον αντιλαμβάνονταν σε πολύ πιο συνειδητό επίπεδο τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και προσπαθούσαν να τους επιτύχουν. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έμαθαν να λειτουργούν πιο αυτόνομα, χωρίς τη διαρκή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, δουλεύοντας μέσα σε ομαδικά και όχι ατομικά πλαίσια. Το πνεύμα της

αλληλοβοήθειας και της στήριξης μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υπήρχε διάχυτο στην τάξη. Καταλήγοντας λοιπόν, η τυπική μουσική μάθηση μπορεί πολύ πετυχημένα να συνδυαστεί με άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, συμπληρώνοντας η μία την άλλη και δημιουργώντας ένα πλαίσιο μάθησης δημιουργικό, ανοιχτό και προσβάσιμο για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών (Jenkins, 2011).

Σύμφωνα με την Green (2002) πρέπει να εξετάσουμε αν η τυπική και η άτυπη μουσική μάθηση υπάρχουν σε κάθε κοινωνία συμπληρωματικά ή αντιπαραθετικά. Δεν είναι ασυνήθιστο άτομα που λαμβάνουν τυπική μουσική μάθηση μέσα από επίσημους θεσμούς, να έχουν επαφή και με άτυπες μουσικές πρακτικές έξω από αυτούς. Αντίστοιχα, άτομα τα οποία έχουν έρθει σε επαφή κυρίως με άτυπες μουσικές πρακτικές έχουν πολλές φορές κάποια στιγμή της ζωής τους και εμπειρίες μουσικής μάθησης μέσα σε επίσημες δομές μουσικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω δύο περιπτώσεις είναι αποδείξεις πως τυπική και άτυπη μουσική μάθηση μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά, επιτελώντας η κάθε μια το ρόλο της στη ζωή των ατόμων. Από την άλλη, κοινοτικά προγράμματα μουσικής, χορωδίες, μπάντες και πολιτιστικοί σύλλογοι μεταξύ άλλων, βρίσκονται κάπου ανάμεσα στην επίσημη μουσική εκπαίδευση και στην άτυπη μουσική μάθηση, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μουσικής μάθησης που αξιοποιεί στοιχεία και από τις δύο αυτές μορφές μάθησης. Ένας ενδιαφέροντας όρος που χρησιμοποιείται για τους μουσικούς που έχουν περάσει τόσο μέσα από τα πλαίσια της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης όσο και της ανεπίσημης είναι «bi-musical». Αυτή η δυαδικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα και να αποτελέσει

μέρος της εμπειρίας των ατόμων κατά τη φοίτησή τους στις επίσημες εκπαιδευτικές δομές.

Συμφωνώντας με την Green (2002) θεωρώ πως οι άτυπες μουσικές πρακτικές, οι μουσικές αντιλήψεις και αξίες μουσικών κουλτούρων που βρίσκονται εκτός της δυτικοευρωπαϊκής παράδοσης μπορούν να αξιοποιηθούν από τους σύγχρονους μουσικούς εκπαιδευτικούς. Η χρήση άτυπων μουσικών πρακτικών δεν τίθεται αντιπαραθετικά με τις πρακτικές της τυπικής μάθησης, ούτε τίθεται με όρους απόλυτης κριτικής και άρνησης κάθε στοιχείου και χαρακτήρα της θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης. Οι πρακτικές τυπικής μουσικής μάθησης σίγουρα έχουν συνεισφέρει και μπορούν να συνεισφέρουν πάρα πολλά στην υπόθεση της μουσικής μάθησης, όταν αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως ένα σώμα παγιωμένων θέσεων που αποθαρρύνουν τους νέους μουσικούς από την ανακάλυψη διαφορετικών δυνατοτήτων μουσικής έκφρασης και δημιουργίας. Η αμφισβήτηση κανόνων και παραδόσεων, η αναθεώρηση πρακτικών και αντιλήψεων και ο πειραματισμός είναι βασικά εργαλεία στο πως η μουσική και οι μουσικοί μπορούν να πηγαίνουν βήματα μπροστά και να εξελίσσονται. Οι μουσικοί εκπαιδευτικοί, δεν μπορούν άλλο και δεν θα έπρεπε να παραβλέπουν όλους εκείνους τους νέους που βρίσκουν ενδιαφέρον και κίνητρα σε μουσικά είδη, κουλτούρες και πρακτικές εκτός της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Η μουσική εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να έχει τα αυτιά της κλειστά στη μουσική που συμβαίνει εκτός των αιθουσών της.

Τα τελευταία χρόνια θα συμφωνήσουμε ότι οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης έχουν κερδίσει ένα σημαντικό χώρο μέσα στα πλαίσια των επίσημων μουσικών εκπαιδευτικών δομών. Ωστόσο, ο Isbell (2018) αναφέρει πως αυτές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια χρυσή συνταγή, μια πανάκεια που θα

επιλύσει όλες τις υπάρχουσες προβληματικές της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει κάποιος χρυσός κανόνας όπου αν τον ακολουθήσει κάποια εκπαιδευτικός θα ξεκλειδώσει τη δημιουργικότητα όλων των μαθητών της ή θα μετατρέψει το μάθημα της μουσικής σε μια ευχάριστη διαδικασία για όλους. Ας βλέπουμε τις άτυπες μουσικές πρακτικές ως την αρχή για μια μουσική μάθηση που θα λαμβάνει περισσότερο υπόψη τη σημαντικότητα της εμπειρίας, της κοινότητας, των αναγκών των μαθητών και των μουσικών τους ταυτοτήτων, χωρίς να διαχωρίζει τη μουσική σε σχολική και εξωσχολική. Ούτως ή άλλως, όλες οι θεωρίες κρίνονται στην εφαρμογή τους, στο πως μπορούν στην πράξη να ξεκλειδώσουν νέα πεδία, να εμπνεύσουν και να είναι τελικά αποτελεσματικές και χρήσιμες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### **Ασυνέχειες της τυπικής μάθησης: Παραδείγματα εφαρμογής άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης**

Αυτό το κεφάλαιο της εργασίας θα μελετήσει δύο διαφορετικά παραδείγματα εφαρμογής άτυπων μουσικών πρακτικών στα πλαίσια της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Η μελέτη τέτοιων εγχειρημάτων είναι από την μια απαραίτητη αν θέλουμε να κατανοήσουμε εις βάθος τις άτυπες μορφές μάθησης, ενώ από την άλλη μας τροφοδοτεί με έμπρακτες απαντήσεις για το ρόλο και τη χρησιμότητά αυτών μέσα στους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Τα παραδείγματα που θα περιγραφούν παρακάτω βασίζονται στο έργο της Green (2008) «*Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*» και στις έρευνες των Isbell (2018) «*Music educators consider musical futures: Professional development in the United Kingdom*» και Moore (2019) «*Musical Futures in Ireland: Findings from a pilot study in primary and secondary schools*» για το εγχείρημα «Musical Futures».

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της Green (2008) «*Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*», η οποία ερευνά το κατά πόσο οι άτυπες μουσικές πρακτικές μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της μουσικής στα σχολικά πλαίσια, βασίζεται σε προηγούμενη έρευνα της με θέμα τον τρόπο που μαθαίνουν μουσική τα άτομα που παίζουν «popular» μουσική. Στο «*How Popular Musicians Learn*» η Green (2002) παίρνει συνεντεύξεις από δεκατέσσερις «popular μουσικούς», όπως τους αποκαλεί, που διαμένουν στην Αγγλία, με ηλικιακό εύρος από δεκαπέντε έως και πενήντα ετών. Μέσα από αυτές τις συνεντεύξεις ερευνώνται: α) οι πρακτικές μάθησης των «popular μουσικών» και οι διαφορές τους με τις



τυπικές μορφές μουσικής μάθησης και β) η δυνατότητα αξιοποίησης των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης στη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία.

Τα πέντε χαρακτηριστικά της άτυπης μουσικής μάθησης που προέκυψαν από τη μελέτη της Green (2002) για τον τρόπο που μαθαίνουν οι «popular μουσικοί» είναι τα παρακάτω:

1. η ενασχόληση των ατόμων με τη μουσική έρχεται ως επιλογή των ίδιων και όχι ως κάτι το οποίο υποχρεούνται να κάνουν,

2. η μουσική μάθηση βασίζεται κατά πολύ στη διαδικασία της ακρόασης,

3. η μάθηση έρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων και της συνεργασίας τους. Με άλλα λόγια, η μουσική σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα άτομα εμπεριέχει τη μεταφορά γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών,

4. η μαθησιακή διαδικασία δεν συντελείται με μια λογική σταδίων που κατακερματίζει τη μουσική πράξη και την απομονώνει από πρακτικές δημιουργίας, σύνθεσης, πειραματισμού, παιχνιδιού κ.α. Δεν υπάρχει η λογική ότι ένα άτομο πρέπει να αποκτήσει επαρκείς μουσικές δεξιότητες φτάνοντας σε ένα αρκετά υψηλό δεξιοτεχνικά επίπεδο για να μπορέσει μετά να εμπλακεί σε διαδικασίες μουσικού αυτοσχεδιασμού ή μουσικής σύνθεσης,

5. η πολύπλευρη εμπλοκή των ατόμων με τη μουσική δεν αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ένα άτομο που μπορεί να εκπληρώσει μόνο κάποιες ορισμένες μουσικές δραστηριότητες.

#### **4.1 Τα επτά στάδια εφαρμογής άτυπων μουσικών πρακτικών της Green**

Το εγχείρημα της Lucy Green (2008) πραγματοποιήθηκε σε διάφορα σχολεία της Αγγλίας και αποτελείται από επτά στάδια. Παρακάτω θα περιγραφθούν συνοπτικά τα στάδια, προκειμένου να γίνει πιο αντιληπτός ο τρόπος μέσα από τον οποίο θα μπορούσαν οι άτυπες μορφές μάθησης να αποτελέσουν το βασικό κορμό του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Στο πρώτο στάδιο «η καρδιά του πρότζεκτ- ρίχνοντας τους μαθητές στα βαθιά» (the heart of the project- dropping pupils into the deep end), η Green (2008, σ.25) μας περιγράφει πως οι μαθητές καλούνται να φέρουν ένα τραγούδι της αρεσκείας τους στην τάξη. Από το πρώτο κιόλας στάδιο παρατηρούμε πως η μουσική κουλτούρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τοποθετούνται στο επίκεντρο του μαθήματος. Οι μαθητές έπειτα διαλέγουν ένα μουσικό όργανο της επιλογής τους, χωρίς να έχει σημασία αν ξέρουν να το παίζουν ή αν έχουν οικειότητα με αυτό. Σχηματίζοντας ομάδες των τριών με πέντε ατόμων οι μαθητές προσπαθούν να παίζουν στα όργανά τους το τραγούδι που έχουν επιλέξει με το αυτί.

Σε αυτό το πρώτο στάδιο τέσσερα από τα πέντε χαρακτηριστικά των άτυπων μορφών μάθησης είναι παρόντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: 1) οι μαθητές επιλέγουν τη μουσική που θα διδαχθούν, 2) προσπαθούν να παίζουν με το αυτί, 3) συνεργάζονται μεταξύ τους με τη μάθηση να παίρνει τη μορφή της αλληλοδιδασκαλίας, χωρίς την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα και 4) αποκτούν γνώσεις που προκύπτουν από τις ανάγκες της δικής τους έρευνας.

Στο δεύτερο στάδιο (modelling aural learning with popular music) ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές 15 riffs από ένα κομμάτι popular μουσικής για να διευκολύνει τη διαδικασία της εκμάθησης με το αυτί. Οι μαθητές

σχηματίζοντας μικρές ομάδες προσπαθούν να παίξουν το τραγούδι με τη βοήθεια των riffs. Το τρίτο στάδιο (the deep end revisited), έτσι όπως μας το περιγράφει η Green (2008, σ.26), αποτελεί ουσιαστικά ένα είδος επαναφοράς στο πρώτο στάδιο. Στο τέταρτο στάδιο «άτυπη σύνθεση» (informal composing) πραγματοποιείται μουσική σύνθεση μέσω άτυπων μορφών μάθησης: οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μουσικές μελωδίες και γνώσεις που έμαθαν από τα προηγούμενα στάδια και να προβούν σε μια προσπάθεια δικής τους μουσικής σύνθεσης ή αλλιώς ανασύνθεσης ενός μουσικού κομματιού.

Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτικός καλεί στην τάξη ένα μουσικό σχήμα το οποίο θα συζητήσει και θα παίζει μουσική με τους μαθητές της τάξης. Οι μουσικοί θα μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες ως προς τη διαδικασία της σύνθεσης και της μουσικής δημιουργίας ενός popular τραγουδιού στην τάξη. Στο έκτο και έβδομο στάδιο ο εκπαιδευτικός διαλέγει ένα έργο κλασικής μουσικής που θα μπορούν να προσεγγίσουν με ευκολία οι μαθητές. Οι μαθητές μέσα από άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης, όπως αυτές που προηγήθηκαν στα άλλα είδη μουσικής, επιχειρούν να μεταφέρουν αυτό το έργο στα μουσικά τους όργανα και να το εκτελέσουν τελικά όλοι μαζί.

Μέσα σε αυτά τα επτά στάδια μπορεί κανείς να παρατηρήσει τις επιδράσεις των άτυπων μορφών μάθησης στην διδασκαλία της μουσικής σε σχολικά πλαίσια. Ο Jenkins (2011) παρατηρεί πως όταν μεταφέρεται στους μαθητές η διαδικασία επιλογής των τραγουδιών που θα μάθουν και όταν αυτοί αποκτούν λόγο πάνω στο περιεχόμενο της μάθησής τους, δημιουργούνται κατευθείαν νέα κίνητρα. Αδιαμφισβήτητα, η εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται όταν η μουσική τους μάθηση ταυτίζεται με τα μουσικά τους ενδιαφέροντα και τις μουσικές τους προτιμήσεις. Η δυνατότητα

των εκπαιδευομένων να μαθαίνουν τη μουσική που ακούν στην καθημερινότητά τους, τη μουσική που αγαπούν και είναι περισσότερο εξοικειωμένοι αμβλύνει την απόσταση της μουσικής του σχολείου και της μουσική πραγματικότητας που βιώνουν έξω από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να εμπλουτίσει τη μουσική ενασχόληση των μαθητών και εκτός σχολείου.

Επιπλέον, ο Jenkins (2011) τονίζει πως ο συλλογικός χαρακτήρας της μουσικής μάθησης μετατρέπει τη μαθησιακή διαδικασία σε μια ενδιαφέρουσα, αβίαστη, απελευθερωτική και δημιουργική πρακτική. Οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Οι έννοιες της ατομικής αποτυχίας και επιτυχίας ή του ανταγωνισμού, σε αυτές τις συνεργατικές μορφές μουσικής μάθησης, αποβάλλονται. Η αλληλεπίδραση και επικοινωνία που αποκτούν οι μαθητές δουλεύοντας ομαδικά ενδυναμώνουν το συλλογικό αίσθημα και την ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν ως μέρος ενός συνόλου.

Ωστόσο, ο Jenkins (2011, σ. 190) αναρωτιέται αν η δυνατότητα που δίνουν οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης στους μαθητές να καθορίσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της μάθησής τους εμπεριέχει τον κίνδυνο να περιορίσουν τη γκάμα των μουσικών ειδών με τα οποία θα ασχοληθούν. Εφόσον το ρεπερτόριο της μουσικής που μαθαίνουν αποτελείται αποκλειστικά από τις επιλογές που κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές ενδέχεται αυτό να περιορίζεται στα είδη μουσικής με τα οποία έχουν ήδη επαφή. Μουσικά είδη που δεν γνωρίζουν, δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτά ή εκ πρώτης άποψης δεν τους προκαλούν ενδιαφέρον δεν θα εμπεριέχονται στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό το σημείο γεννιέται το ερώτημα αν στη μουσική εκπαίδευση θεωρείται πιο σημαντικός στόχος το εύρος των μουσικών

ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές ή η οικειότητα που έχουν με το περιεχόμενο της μουσικής τους μάθησης και η δυνατότητα επιλογής της από τους ίδιους. Η Green (2002), απαντά σε αυτόν τον προβληματισμό επιλέγοντας να απεμπλακεί από τέτοιου είδους δίπολα και κλειστά ερωτήματα. Η δυνατότητα που δίνεται στο άτομο να επιλέξει τη μουσική που μαθαίνει είναι απλά η αρχή μιας μαθησιακής διαδικασίας που έπειτα μπορεί να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί και με άλλα μουσικά είδη.

#### **4.2 Προφορικότητα και στοχευμένη ακρόαση**

Στην συνέχεια θα εστιάσουμε στις διαδικασίες στοχευμένης ακρόασης (purposive listening) που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης στο προτζεκτ της Green (2008). Οι άτυπες μουσικές πρακτικές σπάνια αξιοποιούν την παρτιτούρα ως εργαλείο για τη μουσική μάθηση. Αντίθετα, τα άτομα σε άτυπα μουσικά πλαίσια μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης, της συγκεντρωμένης ακρόασης, της μίμησης και της εξάσκησης της μουσικής μνήμης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η προφορικότητα αποτελεί δομικό κομμάτι πολλών μουσικών παραδόσεων, όπως η ελληνική παραδοσιακή μουσική ή και πιο σύγχρονων μουσικών ειδών όπως η blues, η pop, η rock και η folk μεταξύ άλλων. Η προφορικότητα σε όλες αυτές τις μουσικές κουλτούρες αποτελεί το βασικό τρόπο μετάδοσης και εκμάθησης αυτών. Η Διονυσίου (2002, σ.160), στην έρευνά της *«Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής»* σχολιάζει πως μέσα από τις διαδικασίες της ακρόασης και της παρατήρησης μεταφέρονται μουσικές γνώσεις και δεξιότητες από τον έναν μουσικό στον άλλον. Όταν δεν αξιοποιείται κάποιο σύστημα μουσικής γραφής

ή καταγραφής της μουσικής πληροφορίας, τα όρια της μουσικής μνήμης και της εξ ακοής εκτέλεσης μπορούν να οδηγήσουν σε μια μη ακριβή επανεκτέλεση. Ωστόσο, η μη ακριβής αναπαραγωγή ενός μουσικού κομματιού δεν αποτελεί μειονέκτημα στις προφορικές μουσικές παραδόσεις. Η παραλλαγή, η πρόσθεση ή αφαίρεση μερών του κομματιού, ο αυτοσχεδιασμός πάνω στη βασική μελωδία και η δυνατότητα του μουσικού να προσθέσει το προσωπικό του ύφος σε αυτήν, αποτελούν κομμάτι μιας δημιουργικής διαδικασίας εκμάθησης. Με άλλα λόγια, σε αυτές τις μουσικές κουλτούρες το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού αποτελεί δομικό παράγοντα της μουσικής πράξης και μάθησης.

Ο Lilliestam (1996) στο άρθρο του «*On playing by ear*» εξετάζει αν οι μουσικοί που χρησιμοποιούν μουσική σημειογραφία αντιλαμβάνονται τη μουσική με διαφορετικό τρόπο από τους μουσικούς που παίζουν εξ ακοής. Ένα από τα πιο σημαντικά διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ των προφορικών μουσικών παραδόσεων και των μουσικών παραδόσεων που χρησιμοποιούν συστήματα μουσικής γραφής είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μουσικοί την έννοια του μουσικού έργου. Στις προφορικές μουσικές κουλτούρες δεν υπάρχει η έννοια του «αυθεντικού έργου» ή η αίσθηση της ιδιοκτησίας πάνω σε αυτό. Ένα μουσικό κομμάτι δεν έχει ποτέ μια απόλυτα συγκεκριμένη μορφή και το σύνηθες είναι να υπόκειται σε διαφοροποιήσεις κάθε φορά που αυτό εκτελείται από τον εκάστοτε μουσικό. Δηλαδή, η βασική μελωδία και ο ρυθμός παραμένουν ίδια αλλά ο μουσικός είναι ελεύθερος να κάνει μικρές παραλλαγές και δημιουργικές επεμβάσεις πάνω σε αυτά.

Αντίστοιχα, ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η διαδικασία της μουσικής δημιουργίας διαφέρει ριζικά στις δυο αυτές διαφορετικές κατηγορίες μουσικής

πράξης και μάθησης. Τα οργανικά ή φωνητικά τραγούδια στις προφορικές μουσικές παραδόσεις δεν ανήκουν σε κάποιον συγκεκριμένα (συνθέτη) αλλά αποτελούν συλλογικό δημιούργημα του λαού που παραμένει ανοιχτό στην έμπνευση και δημιουργικότητα του καθένα. Για αυτό και τα μουσικά κομμάτια βρίσκονται συνεχώς κάτω από δυναμικές διαδικασίες εξέλιξης και ανασύνθεσης (Lilliestam, 1996, σ. 198).

Στις προφορικές μουσικές κουλτούρες, εφόσον η μουσική μάθηση προκύπτει από την παρατήρηση, τη συγκεντρωμένη ακρόαση και την εξάσκηση της μουσικής μνήμης, η επαφή και αλληλεπίδραση με άλλους μουσικούς είναι αναγκαία. Η συνεύρεση με άλλους μουσικούς, η παρακολούθηση μουσικών παραστάσεων, η κοινοτική μουσική πράξη αποτελούν ταυτόχρονα τόσο ένα πλαίσιο ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης, όσο και μάθησης για τα άτομα αυτά (Lapidaki et al., 2012). Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική γίνεται μέρος της καθημερινότητας των ατόμων, με τη διαδικασία της μάθησης να εμπεριέχει τα στοιχεία της απόλαυσης, της επικοινωνίας και της χαράς.

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο που σχολιάζει ο Lilliestam (1996) είναι το πώς στις προφορικές μουσικές κουλτούρες η διαδικασία της «εξάσκησης» δεν διαχωρίζεται από αυτές της «σύνθεσης» και του «αυτοσχεδιασμού». Ακριβώς λόγω αυτής της ανοιχτής φόρμας που έχουν τα μουσικά κομμάτια και της δυνατότητας παραλλαγής και εξέλιξης τους από τους μουσικούς, η έμπνευση και δημιουργία μπορούν πάντα να αποτελούν κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν βρίσκεται το άτομο.

Πέρα όμως από την προφορικότητα που υπάρχει σε διάφορες μουσικές παραδόσεις ανά τον κόσμο, ο Ong (1982, σ.10) στο έργο του «*Orality and*

*Literacy: The Technologizing of the Word*» αναφέρει τη δευτερογενή προφορικότητα (secondary orality). Με τη «δευτερογενή προφορικότητα» ουσιαστικά αναφερόμαστε σε όλα εκείνα τα μέσα καταγραφής, παραγωγής και επεξεργασίας του ήχου τα οποία έχουν εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες της τεχνολογικής ανάπτυξης (π.χ. συστήματα ηχογράφησης, οπτικοακουστικά μέσα, ραδιόφωνο, προγράμματα μουσικής κ.α.). Σήμερα, το οπτικοακουστικό υλικό και οι ηχογραφήσεις που υπάρχουν αναρτημένες στο διαδίκτυο αποτελούν ένα από τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούν τα άτομα που μαθαίνουν μουσική μέσα σε άτυπα πλαίσια.

Συγκεκριμένα, στη μελέτη της Διονυσίου (2002) αναφέρεται ότι η αξιοποίηση της προφορικότητας και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη μουσική μάθηση φέρνει τα παρακάτω αποτελέσματα: α) βελτιώνει τις ακουστικές δεξιότητες των μαθητών και τη μουσική τους αντίληψη, β) εξασκεί τις ικανότητες τους για αυτοσχεδιασμό και γ) δίνει χώρο για προσωπική έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Επομένως, η αξιοποίηση της προφορικότητας ως πρακτική μάθησης μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη στα πλαίσια της θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Η χρήση διαδικασιών όπως η στοχευμένη ακρόαση δεν χρειάζεται να τίθεται αντιπαραθετικά με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην τυπική μουσική μάθηση. Η αξιοποίηση διάφορων τρόπων μουσικής μάθησης φέρνει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες μουσικές κουλτούρες πέραν της κλασικής δυτικής μουσικής, μαθαίνοντας τους να λειτουργούν μουσικά και με άλλους τρόπους πέρα από αυτόν της πιστής αναπαραγωγής της παρτιτούρας. Η μουσική παρτιτούρα μπορεί πάντα να αξιοποιείται από τους μαθητές, χωρίς να αποτελεί αναγκαίο εργαλείο ή αυτοσκοπό, αλλά ένα ακόμα μέσο για τη μουσική μάθηση.



### 4.3 Το εγχείρημα Musical Futures

Το δεύτερο παράδειγμα εφαρμογής άτυπων μορφών μουσικής μάθησης που θα μελετήσω είναι αυτό του Paul Hamlyn Foundation, που ξεκίνησε το εγχείρημα Musical Futures (Isbell, 2018). Το εγχείρημα Musical Futures ερευνά και δοκιμάζει μοντέλα μουσικής μάθησης τα οποία εμπλέκουν τους μαθητές σε δημιουργικές διαδικασίες μουσικής μάθησης. Το εγχείρημα ξεκίνησε από τη διαπίστωση ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η μουσική υπάρχει σε μεγάλο βαθμό στις ζωές των νέων μόνο στο επίπεδο της ακρόασης και όχι της μουσικής δημιουργίας και πράξης.

Συγκεκριμένα, η Green (2002, σ.2) αναφέρει ότι το ποσοστό των ανθρώπων που εμπλέκεται στη μουσική δημιουργία είναι ελάχιστο σε σύγκριση με το συνολικό πληθυσμό των κοινωνιών. Κατεξοχήν παράδειγμα αποτελεί αυτό της Βρετανίας, όπου μόνο το 1% του ενήλικου πληθυσμού ασχολείται ερασιτεχνικά με τη μουσική, ενώ το ποσοστό των επαγγελματιών μουσικών είναι ακόμα μικρότερο. Όσον αφορά τη μουσική ενασχόληση των παιδιών στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες, η επαφή που έχουν μέσω του σχολείου ή εξωσχολικών μουσικών δομών με τη μουσική δημιουργία, με την εκμάθηση μουσικών οργάνων ή με το τραγούδι μειώνεται σημαντικά όσο μεγαλώνουν, με τις μουσικές δραστηριότητες να αποβάλλονται σταδιακά από την καθημερινότητά τους.

Συγκεκριμένα, οι Cooke και Morris (1996) στην έρευνα τους για τη μουσική ενασχόληση στην Μ. Βρετανία αναφέρουν ενδεικτικά ότι το 48% των παιδιών στην ηλικία των έξι ετών δηλώνει την επιθυμία του για εκμάθηση μουσικής, με το ποσοστό να μειώνεται σε 25% στην ηλικία των 7 ετών και να φτάνει τελικά στο 4% στην ηλικία των 14 ετών, κατά την εφηβεία. Αντίστοιχα,

ο McPherson (2007, σ.21) αναφέρει ότι στον κοινωνικό σχηματισμό της Αμερικής, η ατομική εκμάθηση μουσικού οργάνου έχει μειωθεί από 51% το 1978 σε 38% το 1997.

Η διαπίστωση της Green (2002) ότι τα ποσοστά των ατόμων που ασχολούνται με τη μουσική δημιουργία και πράξη έχουν μειωθεί κατά πολύ σε σύγκριση με παλαιότερες εποχές και το γεγονός ότι η μουσική διαδικασία με την οποία εμπλέκεται πιο άμεσα το σύνολο του πληθυσμού σήμερα είναι αυτή της μουσικής ακρόασης είναι πολύ ενδιαφέρουσες και έχουν να καταδείξουν πολλά πράγματα για τον τρόπο με τον οποίο υπάρχει η μουσική στις κοινωνίες του σήμερα. Σίγουρα υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι που σε ορισμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες η μεγαλύτερη μάζα του λαού είχε ενσωματώσει στην καθημερινότητά της τη μουσική δημιουργία και σε άλλες τη μουσική ακρόαση. Στον 20<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup> αιώνα λοιπόν η μουσική ακρόαση αναδεικνύεται ως μια δραστηριότητα ευρεία, γενικευμένη και ενταγμένη στη ζωή και την κουλτούρα των ανθρώπων στις δυτικές κοινωνίες

Σύμφωνα με την Green (2002), σε αυτή τη μετατόπιση από τη μουσική δημιουργία στη μουσική ακρόαση σημαίνοντα ρόλο έπαιξε η ευρεία τεχνολογική ανάπτυξη που επηρέασε άμεσα και το χώρο της μουσικής. Η δυνατότητα ηχογράφησης και αναπαραγωγής του ήχου από ηλεκτρονικά μέσα στα οποία έχουμε όλοι πρόσβαση, η ανάπτυξη της μουσικής βιομηχανίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, όπως επίσης και η ανάπτυξη του διαδικτύου, έδωσε άλλες διαστάσεις στον τρόπο ένταξης της μουσικής στις ζωές μας. Με άλλα λόγια, η μουσική ακρόαση έγινε μια μουσική δραστηριότητα στην οποία πλέον όλοι έχουν πρόσβαση είτε σε ιδιωτικούς είτε σε δημόσιους χώρους. Αυτή ακριβώς η αμεσότητα και η διαθεσιμότητα της είναι ένας από τους

κύριους λόγους για τους οποίους η μουσική ακρόαση είναι μια δραστηριότητα πλήρως ενσωματωμένη στη καθημερινότητά μας.

Παρόλο που η πλειονότητα του πληθυσμού έχει μεγάλη τριβή καθημερινά με τη μουσική ως ακροατής, παραμένει αποξενωμένος από τη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας. Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν γίνεται εδώ σύγκριση αυτών των δύο διαδικασιών με όρους ότι η μια είναι ανώτερης πολιτισμικής ή κοινωνικής σημασίας από την άλλη. Η εργασία αυτή δεν αντιμετωπίζει τη μουσική ακρόαση ως μια διαδικασία υποδεέστερη της μουσικής πράξης που παραπέμπει σε μια παθητική κατάσταση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις έρχονται να μας καταδείξουν ότι παρόλο που ο τρόπος με τον οποίο ενυπάρχει η μουσική στην καθημερινότητά μας στο σήμερα έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν, δεν παύει να κατέχει ένα σημαντικό ρόλο μέσα στις ζωές μας.

Αυτόν ακριβώς τον σημαντικό ρόλο που επιτελεί η μουσική στις ζωές των ατόμων έρχεται να αναδείξει το εγχείρημα Musical Futures, το οποίο υιοθετήθηκε σε πάνω από χίλια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία μέσα σε μια δεκαετία σύμφωνα με τις έρευνες του Institute of Education (IOE), ενώ σταδιακά το εγχείρημα επεκτάθηκε σε εβδομήντα ένα ακόμα χώρες παγκοσμίως. Πιο συγκεκριμένα ο Isbell (2018, σ.40) αναφέρει πως το μοντέλο μουσικής μάθησης «Musical Futures» βασίζεται κυρίως πάνω στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης. Μέσα στο εγχείρημα αποτυπώνονται βέβαια και άλλες θεωρήσεις και ρεύματα γύρω από τη μουσική εκπαίδευση, όπως η εμπειρική μάθηση, η κοινοτική μουσική, η δημοκρατική μάθηση και η κονστρουκτιβιστική θεώρηση για τη μουσική μάθηση.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εγχειρήματος «Musical Futures» και ταυτόχρονα της φιλοσοφίας των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης είναι η ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των μαθητών (Isbell, 2018). Οι μαθητές έχουν καταλυτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία αφού αποφασίζουν για τον τρόπο και το περιεχόμενό της, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να επαναπροσδιορίζουν τους σκοπούς και την εξέλιξή της.

Η μουσική μάθηση στο Musical Futures προωθεί ένα συνεργατικό μοντέλο όπου οι μαθητές μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών ως πρακτική μάθησης βάζει τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία να «διδάξουν» οι ίδιοι τους συμμαθητές τους, μεταφέροντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει ο καθένας. Σύμφωνα με την Moore (2019), οι μαθητές ένιωθαν όμορφα να μοιράζονται τις μουσικές τους γνώσεις και να βοηθάνε ο ένας τον άλλον. Οι κοινοτικές μουσικές πρακτικές και η συνεργατική μάθηση δημιούργησαν στενούς δεσμούς μεταξύ των μαθητών, καλλιεργώντας το συλλογικό πνεύμα και την κοινοτική κουλτούρα μέσα στην τάξη.

Μέσα σε αυτό το συλλογικό πλαίσιο μουσικής πράξης και μάθησης οι διαφορετικές μαθησιακές και μουσικές ταυτότητες των μαθητών ενδυναμώνονται και δημιουργείται ένα ανοιχτό και ασφαλές πλαίσιο για την έκφρασή τους. Οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης δίνουν τον κατάλληλο χώρο και χρόνο στους μαθητές για να ανακαλύψουν όλους αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους μέσα από τους οποίους μπορεί να συμβεί η μάθηση, όπως και το πώς αυτή θα είναι κοινωνικά χρήσιμη και θα αλληλεπιδρά με τις άλλες μη μουσικές πτυχές της ζωής τους.

Από την εφαρμογή του εγχειρήματος «Musical Futures» σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας και δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία παρατηρήθηκε ότι οι άτυπες μουσικές πρακτικές διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο μάθησης πιο συμπεριληπτικό, με μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες απέκτησαν νόημα για τους μαθητές και συνάντησαν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Moore, 2019). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μετά την εμπειρία τους όσον αφορά την εφαρμογή άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης στις τάξεις τους διαπίστωσαν ότι ο τρόπος που πραγματοποιούνταν το μάθημα της μουσικής προηγουμένως λειτουργούσε βοηθητικά μόνο για τους μαθητές εκείνους που ήξεραν ήδη να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο και είχαν ήδη ένα μουσικό επίπεδο. Με τις άτυπες μουσικές πρακτικές όλοι οι μαθητές μπορούσαν να συμμετέχουν στις μουσικές δραστηριότητες ανεξαρτήτου των δεξιοτήτων και των μουσικών τους γνώσεων.

#### **4.4 Κοινοί τόποι και απολογισμός**

Στα δύο αυτά εγχειρήματα που φιλοδοξούν να εφαρμόσουν άτυπες μουσικές πρακτικές μάθησης μέσα σε θεσμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εντοπίζουμε πολλά κοινά στοιχεία. Τόσο στο «Musical Futures» όσο και στο πρότζεκτ της Green (2008), στο «*Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*», συντελείται μια έμπρακτη αναθεώρηση των αρχών που διέπουν το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Η φυσιογνωμία της μαθησιακής διαδικασίας αλλάζει ριζικά με τους μαθητές να καλούνται να επιλέξουν τη μουσική που θέλουν να διδαχθούν και να εκτελέσουν στα πλαίσια των μαθημάτων. Στα δύο αυτά εγχειρήματα προωθείται το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης και της αλληλοδιδασκαλίας. Η μάθηση συμβαίνει μέσα

από το σχηματισμό μικρών ομάδων και οι επεμβάσεις των εκπαιδευτικών περιορίζονται στις περιστάσεις εκείνες όπου είναι πραγματικά απαραίτητες.

Κοινό αποτέλεσμα και των δύο εφαρμοσμένων μοντέλων μάθησης ήταν η επαφή των μαθητών με μουσικές κουλτούρες και είδη που δεν περιλαμβάνονταν στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Ακόμα, η εκμάθηση μουσικών κομματιών εξ ακοής και η καλλιέργεια των αυτοσχεδιαστικών ικανοτήτων των μαθητών διευρύνει την γκάμα των δεξιοτήτων και γνώσεων που καλλιεργούνται στις τυπικές μορφές μουσικής μάθησης. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και η μουσική τους αυτοπεποίθηση φάνηκε να αυξάνεται κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στις άτυπες μουσικές πρακτικές, ενώ οι μαθητές δήλωναν ότι βρίσκουν αυτόν τον νέο τρόπο μουσικής μάθησης πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον.

Χαρακτηριστικά, ένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στο εγχείρημα του «Musical Futures» στην Ιρλανδία σχολίασε τις αλλαγές που είδε με την εισαγωγή των άτυπων μουσικών πρακτικών στο μάθημα της μουσικής: «Πριν, το μάθημα της μουσικής ήταν βαρετό. Το μάθημα βασιζόταν στο διάβασμα παρτιτούρας και μελετούσαμε μόνο κλασική μουσική. Εξασκούμασταν στο ίδιο μουσικό κομμάτι ξανά και ξανά για τρεις μήνες, χρησιμοποιώντας τα ίδια πάντα μουσικά όργανα, χωρίς να αλλάζει τίποτα» (Moore, 2019, σ.12).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω εγχειρημάτων αναδεικνύουν τους λόγους για τους οποίους η αξιοποίηση άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης και διάφορων μουσικών κουλτούρων μέσα στα πλαίσια της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμη και αναγκαία. Οι παραπάνω έρευνες έχουν συμβάλει με καθοριστικό τρόπο στην αναδιαμόρφωση της υπάρχουσας μουσικής εκπαίδευσης με την περαιτέρω προώθηση της μουσικής πράξης και

της δημιουργικότητας στη μουσική μάθηση. Όταν λοιπόν τα μουσικά ενδιαφέροντα και τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών γίνονται αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, τότε το χάσμα μεταξύ της μουσικής που διδασκόμαστε και της μουσικής που αγαπάμε στην καθημερινότητά μας εξομαλύνεται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Η περίπτωση των μουσικών κοινοτήτων:

#### Άτυπη μουσική δράση και κοινοτική κουλτούρα μάθησης

Μια μουσική κουλτούρα που είναι στενά συνδεδεμένη με τις άτυπες μουσικές πρακτικές είναι αυτή της κοινοτικής μουσικής (community music). Η κοινοτική μουσική, τα τελευταία χρόνια, έχει απασχολήσει την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης (Higgins, 2012, Kertz-Welzel, 2016, Waldron & Veblen, 2009, Kaufman Salemey, 2011, Putnam, 2000). Ωστόσο, οι κοινοτικές μουσικές πρακτικές δεν θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να πούμε ότι ήταν άγνωστες μέχρι πρότινος, αφού αυτές ήταν κομμάτι πολλών μουσικών παραδόσεων που εντοπίζονται σε διάφορες στιγμές της ιστορίας της μουσικής και σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Kertz-Welzel, 2016).

Παρ' ότι η ποικιλόμορφη φύση της κοινοτικής μουσικής δεν μπορεί να συμπυκνωθεί μέσα σε έναν συγκεκριμένο και απόλυτο ορισμό, διάφορες ερμηνείες έχουν επιχειρηθεί να δοθούν κατά καιρούς για αυτήν, με την καθεμιά να την προσεγγίζει από άλλη σκοπιά, εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένα κάθε φορά χαρακτηριστικά. Είναι σημαντικό σε κάθε περίπτωση να θυμόμαστε ότι οι ορισμοί υπάρχουν πάντα με την πιθανότητα να μην περιγράφουν επαρκώς την πραγματικότητα, για αυτό θα τους χρησιμοποιούμε χωρίς να τους έχουμε ως «κανόνα» ή αναλλοίωτες αλήθειες.

To Community Music Activity Commission, του International Society for Music Education (ISME) περιγράφει πολύ γλαφυρά την κοινοτική μουσική με τον παρακάτω τρόπο: «Πιστεύουμε ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα και την ικανότητα να παράγει, να δημιουργήσει και να απολαύσει τη δική του μουσική.



Πιστεύουμε ότι κάθε άτομο θα πρέπει να ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε ενεργητικές μουσικές πρακτικές ανεξαρτήτου ηλικιακής και κοινωνικής ομάδας. Η κοινοτική μουσική δεν αποσκοπεί μόνο στη διαδικασία εμπλοκής των ατόμων στη μουσική δημιουργία αλλά και στην δυνατότητα έκφρασης των καλλιτεχνικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών ανησυχιών των ατόμων. Η μουσική εξειδίκευση και καινοτομία δεν είναι ο αυτοσκοπός της κοινοτικής μουσικής πράξης. Αντίθετα η έμφαση δίνεται περισσότερο στο πως αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των κοινοτήτων. Μέσω των κοινοτικών μουσικών πρακτικών οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για το ρόλο που έχει η μουσική στις κοινότητές τους.» (International Society for Music Education, n.d.).

Σύμφωνα με την Kertz-Welzel (2016) ο παραπάνω ορισμός για την κοινοτική μουσική βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μουσικότητα- μουσική ικανότητα και ότι η δυνατότητα όλων των ατόμων πάνω στη μουσική μάθηση, δημιουργία και πράξη πρέπει να είναι κάτι αδιαπραγμάτευτο. Ο McPherson (2007, σ.21) συμφωνώντας, σχολιάζει πως η μουσικότητα των ατόμων είναι κάτι που καθορίζεται κυρίως από κοινωνικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στα οποία μεγαλώνει και ζει ένα άτομο, αλλά επίσης και από τον τρόπο και τη συχνότητα με τις οποίες έρχεται σε επαφή με τη μουσική στην καθημερινότητά του. Το αφήγημα λοιπόν που παρουσιάζει τη μουσική αντίληψη και ικανότητα των ατόμων ως κάτι αμετάβλητο και αυστηρά βιολογικό είναι όχι μόνο ξεπερασμένο αλλά και ελιτίστικο αφού αναπαράγει

μια τεχνητή κατηγοριοποίηση των ατόμων σε “μουσικά ταλέντα” και “κοινούς θνητούς”.

Μια έρευνα που θίγει ακριβώς αυτό το ζήτημα είναι το «*Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*» του Putnam (2000). Ο συγγραφέας προσεγγίζει τον τρόπο που υπάρχει η μουσική στις σημερινές κοινωνίες μέσα από τον παράγοντα της κοινότητας. Με άλλα λόγια, η μουσική εξετάζεται μέσα από τις κοινωνικές μεταβλητές στις οποίες υπάρχει, επανατοποθετώντας στο μουσικό διάλογο την έννοια της κοινότητας και συγκεκριμένα των μουσικών κοινοτήτων. Μερικά από τα ζητήματα που τίθενται στην συγκεκριμένη έρευνα και θα απασχολήσουν την παρούσα εργασία είναι: α) η μορφή των μουσικών κοινοτήτων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και οι διαφορές τους με μουσικές κοινότητες άλλων εποχών ή άλλων πολιτισμών και β) η επίδραση της κοινότητας στη μουσική καθημερινότητα των ατόμων σήμερα.

### **5.1 Κοινωνική μουσική πράξη τότε και τώρα**

Η Green (2002) αναφέρει πως σε προηγούμενους αιώνες οι μουσικές κοινότητες ήταν ένα παρόν και ενεργό τμήμα μέσα στις κοινωνίες. Η μουσική δημιουργία και πράξη ήταν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς των ανθρώπων, με τραγούδια να υπάρχουν για κάθε σχεδόν περίπτωση. Κάτι που έχει πολύ ενδιαφέρον είναι ότι παρόλη την κοινωνική κατηγοριοποίηση που υπήρχε και τότε, η μουσική σύνθεση και δημιουργία δεν αποτελούσε προνόμιο μόνο της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Τόσο οι κοινωνικές ομάδες εκείνες που κατείχαν την εξουσία και τον πλούτο, όσο και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα δημιουργούσαν και έπαιζαν μουσική. Ο Russell (1987),

περιγράφοντας τη Βρετανική κοινωνία στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναφέρεται στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους υπήρχε η μουσική δημιουργία και πράξη ευρέως στην κοινωνία (σε πλατείες και δρόμους, σε αίθουσες συναυλιών και music halls), με χαρακτηριστικά τα παραδείγματα των μπαντών των χάλκινων της εργατικής τάξης ή τις χορωδίες των κατώτερων και μεσαίων λαϊκών στρωμάτων.

Όλο αυτό το πλαίσιο βλέπουμε ότι σταδιακά αρχίζει και φθίνει, φθάνοντας σε μια τελείως διαφοροποιημένη σχέση μουσικής και κοινωνίας τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Green,2002). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η κοινοτική μουσική πρακτική είτε έχει εκλείψει είτε υπάρχει με πολύ διαφορετική μορφή. Για αυτόν τον λόγο, όταν η Εθνομουσικολογία θέλει να ερευνήσει κοινοτικές μουσικές πρακτικές συχνά στρέφει το βλέμμα της σε μη ευρωπαϊκές μουσικές κουλτούρες. Σε αυτές, τα άτομα από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία εμπλέκονται ενεργά στη μουσική πράξη μαζί με τα άλλα μέλη της κοινότητάς τους. Σύμφωνα με τον John Messenger (όπως αναφέρεται στο Sloboda et al., 1994, p. 349) χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Anang Ibibo στη Νιγηρία. Τα παιδιά πριν την ηλικία των πέντε ετών ξέρουν να τραγουδούν εκατοντάδες μονοφωνικά και πολυφωνικά τραγούδια, είναι σε θέση να παίζουν μια σειρά κρουστών οργάνων και μπορούν να εκτελούν χορευτικές κινήσεις, οι οποίες απαιτούν έναν απίστευτο μυϊκό έλεγχο που φαντάζει αδύνατος στις συγκεκριμένες ηλικίες.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον McPherson (2007), σε κοινωνίες όπως αυτή της Αμερικής παρατηρείται ολοένα και περισσότερο μια γενική τάση εξατομίκευσης και αποστασιοποίησης του ατόμου από αυτό που αποκαλούμε κοινότητα. Ο τρόπος ζωής, οι κοινωνικές σχέσεις και η εν γένει ύπαρξη του

ατόμου στα πλαίσια της κοινότητας έχουν αλλάξει σωρηδόν σε σχέση με το παρελθόν, όπως αντίστοιχα έχουν βέβαια αλλάξει και τα πρότυπα ζωής και κοινωνικής ύπαρξης. Αυτή η αλλαγή στη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινότητας επιφέρει μεταβολές στον τρόπο διαμόρφωσης των μουσικών ταυτοτήτων των ατόμων και τη μορφή των μουσικών κοινοτήτων.

## **5.2 Κοινωνία και μουσική: Μια σχέση αμφίδρομη**

Επιστρέφοντας στην προσπάθεια περιγραφής της φιλοσοφίας που διέπει την κοινοτική μουσική κουλτούρα δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε μια από τις πιο σημαντικές αρχές αυτής, το δικαίωμα πρόσβασης όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, φυλής, τάξης ή πολιτισμικού υποβάθρου. Ίσως, αρχές όπως αυτές της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρώπινων δικαιωμάτων θα θεωρούσε κανείς πως είναι αυτονόητες σε κάθε μουσική κουλτούρα και μορφή μάθησης. Παρόλα αυτά, η πρόσβαση στη μουσική εκπαίδευση, πράξη και δημιουργία πολλές φορές αποτελεί προνόμιο συγκεκριμένων μόνο κοινωνικών ομάδων, συνιστώντας πολυτέλεια για όλους εκείνους δεν πληρούν τα “απαραίτητα” κριτήρια για αυτές.

Σε αντιδιαστολή με το παραπάνω, η Kertz-Welzel (2016), σχολιάζει πως οι μουσικές κοινότητες είναι πρώτα απ όλα ένα ζωντανό κομμάτι των ίδιων των κοινωνιών μέσα στις οποίες υπάρχουν και δρουν. Με άλλα λόγια, οι μουσικές κοινότητες δεν αποτελούν κάτι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία, λειτουργώντας σαν φούσκες μέσα στις οποίες σταματά να υπάρχει η κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα. Τα άτομα που συμμετέχουν σε μια μουσική κοινότητα δεν παύουν να είναι άτομα τα οποία εργάζονται, σπουδάζουν ή αποτελούν μειονότητα και υποκείμενα

εκμετάλλευσης (οικονομικής, φυλετικής κ.α.) μέσα στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, η έκφραση των καθημερινών ανησυχιών που απασχολούν τα άτομα μιας μουσικής κοινότητας, η έκφραση πολιτικού λόγου και η δράση για εξωμουσικά ζητήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των μουσικών κοινοτήτων.

Έτσι όπως μέσω των μουσικών κοινοτήτων προωθείται η ενεργή μουσική συμμετοχή του ατόμου και η ανάληψη πρωτοβουλιών, αντίστοιχα προωθείται και σε ένα πιο γενικό πλαίσιο η ενεργή συμμετοχή του ατόμου στα πλαίσια της κοινωνίας. Οι μουσικές κοινότητες έχουν λόγο όχι μόνο για ότι συμβαίνει μέσα στα πλαίσια αυτών, αλλά όλης της κοινωνίας της οποίας αποτελούν μέρος. Δηλαδή, η μουσική ταυτότητα του ατόμου δεν διαχωρίζεται από την κοινωνική του ταυτότητα και η μουσική πράξη δεν διαχωρίζεται από την κοινωνική της προέκταση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μουσικές κοινότητες εκπληρώνουν την πολυπόθητη σύνδεση μεταξύ κοινωνικού και μουσικού, τη σύζευξη του προσωπικού με το συλλογικό και την τέχνη.

Ο Higgins (2012), δίνει έμφαση στην αρχή της πολιτισμικής δημοκρατίας (cultural democracy) και τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται μέσα στις κοινοτικές μουσικές πρακτικές. Η κοινοτική μουσική, σύμφωνα με τον Higgins (2012, σ.110), δεν προωθεί μόνο το δικαίωμα του κάθε ατόμου στη μουσική πράξη και μάθηση, αλλά επίσης αγκαλιάζει αυτό που η υπόλοιπη κοινωνία αντιμετωπίζει ως “διαφορετικό”. Όλα εκείνα τα μουσικά είδη που υποβαθμίζονται από την κυρίαρχη κουλτούρα, οι μουσικές ταυτότητες των μειονοτήτων που δεν βρίσκουν χώρο έκφρασης διάπλατα στην κοινωνία, όλες εκείνες οι φωνές που περιθωριοποιούνται και θεωρούνται υποδεέστερες για τα

κριτήρια των επίσημων μουσικών σκηνών, αποκτούν ένα ελεύθερο και ασφαλές πλαίσιο έκφρασης μέσα στις μουσικές κοινότητες.

Η Kertz-Welzel (2016), προσθέτει ότι η κοινοτική μουσική ξεφεύγει από τα σφιχτά πλαίσια μιας μουσικής που αποσκοπεί στην εξειδίκευση, την τεχνική τελειότητα ή σε αψεγάδιαστες μουσικές παραστάσεις, προτείνοντας μια εναλλακτική θεώρηση της μουσικής. Με άλλα λόγια, η κοινοτική μουσική δίνει χώρο στα άτομα για προσωπική εξερεύνηση, για ατομική και συλλογική έκφραση, για ουσιαστική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση του εαυτού, προάγοντας εν τέλει ένα άτομο μουσικά, κοινωνικά και πολιτικά ενεργό.

### **5.2.1 Community Arts Movement: Η μουσική ως κίνημα και πυροδότης αλλαγών**

Για να κατανοήσουμε όμως καλύτερα τη λογική που διαπερνά την κοινοτική μουσική κουλτούρα θα εξετάσουμε τι συνέβαινε στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 (Kertz-Welzel, 2016). Η κοινοτική μουσική έχει αναφορά στο «Community Arts Movement» και στο κίνημα της «αντικουλτούρας» που έκαναν την εμφάνισή τους εκείνες τις δεκαετίες. Τα δύο κυρίαρχα σημεία των κινήματων ήταν το δικαίωμα πρόσβασης όλων των ανθρώπων στις τέχνες και η ανάπτυξη καλλιτεχνικών κοινοτήτων. Οι «κοινοτικές τέχνες» (community arts) προέκυψαν ως μια αναγκαία αντίδραση της εποχής απέναντι στους κανόνες, τους περιορισμούς και την ελίτ φυσιογνωμία της «υψηλής τέχνης». Η υψηλή τέχνη της αστικής τάξης αποτελούσε συνειδητά ένα άβατο μη αμφισβητήσιμο, μια τέχνη που αφορά τους ειδικούς και καταρτισμένους, απλησίαστη και ηθελημένα ακατανόητη για την πλειοψηφία του λαού. Μια από τις αντιδράσεις απέναντι

σε αυτά τα απροσπέραστα τείχη της υψηλής μουσικής ήταν και το κίνημα των κοινοτικών τεχνών, ένα καλλιτεχνικό κίνημα πολιτικά φορτισμένο που τοποθετούνταν απέναντι στις κυρίαρχες τάξεις και στις κυρίαρχες κουλτούρες.

Οι κοινοτικές τέχνες τάχθηκαν απέναντι στις ελιτίστικες αντιλήψεις για την τέχνη και τον τρόπο αναπαραγωγής τους από τις επίσημες μουσικές δομές, αναθεωρώντας τους ρόλους, τις σχέσεις και τις παγιωμένες αντιλήψεις που υπήρχαν στο μουσικό κατεστημένο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Kertz-Welzel (2016), οι κοινοτικές τέχνες επιχείρησαν να αποδημήσουν τα δίπολα που υπάρχουν ανάμεσα σε μουσικούς και μη μουσικούς, στο τελικό αποτέλεσμα και τη δημιουργική διαδικασία, σε ατομικότητες και κοινότητα, επαναπροσδιορίζοντας τις ισορροπίες ανάμεσα στην επίσημη μουσική εκπαίδευση και στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης, ανάμεσα στην κατανάλωση πολιτισμικών προϊόντων και στην συμμετοχή στην παραγωγή αυτών. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η αμφισβήτηση που έφεραν οι κοινοτικές τέχνες δεν αφορούσε μόνο τη μουσική μάθηση και πράξη αλλά και τους υπάρχοντες κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις. Για αυτό το λόγο, οι αποτυπώσεις των επιδράσεών τους δεν περιορίστηκαν μόνο στο χώρο της μουσικής αλλά εντοπίζονται και στο κοινωνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Higgins (2012), η κοινοτική μουσική, η οποία είναι μέρος του κινήματος των κοινοτικών τεχνών, θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια ιδεολογία, αφού θέτει κάποιες βασικές αρχές και αξίες πάνω στις οποίες βασίζεται η μουσική ύπαρξη και πράξη που περιγράφει. Οι ιδεολογίες είναι αυτές που ουσιαστικά περιγράφουν με έναν δομημένο τρόπο τον κόσμο και την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, προσπαθώντας να την εξηγήσουν. Η κάθε ιδεολογία με τον τρόπο που αυτή εξηγεί τον κόσμο και το ρόλο των ανθρώπων

μέσα σε αυτόν, μας δίνει μια μεθοδολογία μέσα από την οποία αντιλαμβανόμαστε και εξηγούμε πράξεις και συμπεριφορές, δίνοντάς μας ταυτόχρονα ένα κώδικα αξιών με βάση τον οποίο δομούμε τη ζωή και τις επιλογές μας. Ως εκ τούτου, η κοινοτική μουσική μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της αντίληψης του μουσικού και κοινωνικού εαυτού μας.

Η Kertz-Welzel (2016), αναφέρει ότι η κοινοτική μουσική προσπαθεί να περιγράψει μια κοινωνία μέσα στην οποία η μουσική θα υπάρχει με έναν φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα στην καθημερινότητά μας, προσβάσιμη και ανοιχτή στον καθένα. Ουσιαστικά, η κοινοτική μουσική προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει το τι σημαίνει μουσική για τον καθένα από μας, δίνοντας μας την ευκαιρία να την προσεγγίσουμε μέσα από την σκοπιά της συλλογικότητας. Πολλοί μπορεί να θεωρούν ότι οι στόχοι που θέτει η κοινοτική μουσική είναι κάτι που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σήμερα, ότι είναι ένας τρόπος αντίληψης που έχει παρέλθει ή ότι είναι μια μουσική ουτοπία που δεν μπορεί να υπάρξει. Ωστόσο, αντανάκλασεις της κοινοτικής μουσικής κουλτούρας και του πως αυτή μπορεί πραγματικά να εφαρμοστεί υπάρχουν παντού στο κόσμο.

Βέβαια, στο συγκεκριμένο σημείο είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η παρούσα εργασία δεν εξετάζει το αν η κοινοτική μουσική μπορεί να αντικαταστήσει τις επίσημες δομές μουσικής εκπαίδευσης στις κοινωνίες μας αλλά το αν μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά με αυτές βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντάς τους τρόπους με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή με τη μουσική μάθηση και δημιουργία σήμερα.



### 5.3 Κοινωνική μουσική πράξη

Μετά από μια γενική περιγραφή των αρχών και της φιλοσοφίας της κοινωνικής μουσικής που προηγήθηκε, θα επιχειρήσουμε να εμβαθύνουμε στις διάφορες πλευρές και τα χαρακτηριστικά αυτής. Αυτό που χαρακτηρίζει κυρίως την κοινωνική μουσική, συνδέοντάς την με τις άτυπες μουσικές πρακτικές, είναι το γεγονός ότι αυτή συμβαίνει εκτός επίσημων μουσικών θεσμών. Σύμφωνα με την Kaufman- Shelemey (2011, σ. 356), η κοινωνική μουσική είναι οι μουσικές πρακτικές που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας εκφράζοντας την ταυτότητα, τις αντιλήψεις και την κουλτούρα αυτής. Η μουσική πράξη μέσα στα πλαίσια μιας κοινότητας λειτουργεί ως ένα μέσο διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης των ατόμων, το οποίο ενδυναμώνει το αίσθημα της συλλογικότητας, χωρίς να αφήνει απέξω τη μουσική ταυτότητα του καθενός. Με άλλα λόγια, στο κάθε άτομο δίνεται ο χώρος για προσωπική και συλλογική μουσική δημιουργία και έκφραση, χωρίς περιορισμούς και προϋποθέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος λειτουργίας μιας μουσικής κοινότητας μπορεί να περιγραφεί με τον παρακάτω τρόπο: η ομάδα των ατόμων τα οποία συγκροτούν τη μουσική κοινότητα συναποφασίζουν για το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο της μουσικής εμπλοκής τους, ενώ ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να υπάρχει και ένας μουσικός ή μια ομάδα μουσικών, οι οποίοι να αναλαμβάνουν την οργάνωση της μουσικής ομάδας (Kertz- Welzel, 2016). Ωστόσο, στις περιπτώσεις αυτές ο ρόλος του μουσικού οργανωτή δεν αντιστοιχεί στο ρόλο που έχει ένας εκπαιδευτικός ή ένας διευθυντής ορχήστρας. Ο μουσικός αυτός είναι και ο ίδιος μέλος της μουσικής κοινότητας

και ρόλος του είναι να λειτουργεί βοηθητικά όπου τον χρειάζεται η ομάδα, σεβόμενος τις ανάγκες και επιθυμίες των υπόλοιπων μελών.

### **5.3.1 Σύγχρονη κοινοτική μουσική πράξη στην Ιρλανδία**

Ένα παράδειγμα μιας σύγχρονης μουσικής κοινότητας περιγράφουν οι Waldron και Veblen (2009) στο άρθρο τους «*Learning in a Celtic community: An exploration of informal music learning and adult amateur musicians*». Οι μουσικές συναντήσεις (music sessions) ήταν κομμάτι της ιρλανδικής μουσικής παράδοσης, οι οποίες μεταφέρθηκαν και στη Βόρεια Αμερική με το μεγάλο κύμα μετανάστευσης του Ιρλανδικού πληθυσμού εκεί στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι Ιρλανδοί μουσικοί συνέχισαν τη μουσική τους παράδοση πραγματοποιώντας μουσικές συναντήσεις σε άτυπα πλαίσια, που είχαν τη μορφή κοινοτικών μουσικών πρακτικών. Αυτές οι μουσικές συνενυρέσεις κρατούσαν τη μουσική κουλτούρα της ιρλανδικής μειονότητας ζωντανή στον νέο τόπο διαμονής τους, αποτελώντας σημαντικό παράγοντα στην ενδυνάμωση και διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στις μέρες μας, σε αυτές τις μουσικές συναντήσεις δεν συμμετέχουν μόνο Ιρλανδοί, αλλά οποιοδήποτε άτομο ενδιαφέρεται και θέλει να ασχοληθεί με την ιρλανδική παραδοσιακή μουσική, ανεξαρτήτου εθνικότητας και κουλτούρας.

Συγκεκριμένα, οι μουσικές αυτές συναντήσεις πραγματοποιούνται συνήθως σε pubs με τους μουσικούς να παίζουν για τη μεταξύ τους απόλαυση και ευχαρίστηση, χωρίς δηλαδή να παίρνουν τη μορφή παραστάσεων που απευθύνονται στο κοινό. Οι Waldron και Veblen (2009), αναφέρουν ότι πολλοί μουσικοί συμμετέχουν σε αυτές προκειμένου να μάθουν το συγκεκριμένο μουσικό είδος. Η μάθηση συμβαίνει μέσω της παρατήρησης του παιξίματος και

των τεχνικών των άλλων μουσικών. Σε αυτό το παράδειγμα μουσικής κοινότητας μπορούμε να εντοπίσουμε πολλά από τα χαρακτηριστικά που διέπουν την κοινοτική μουσική κουλτούρα, όπως: 1) τα άτυπα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η μουσική πράξη και μάθηση, 2) τη σύνδεση της μουσικής πράξης με την κοινωνική ταυτότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, 3) την πραγματοποίηση της μουσικής πράξης και μάθησης μέσα από πρακτικές συγκεντρωμένης ακρόασης, μίμησης και αυτοσχεδιασμού, 4) την ανάδειξη μουσικών παραδόσεων που βρίσκονται στο περιθώριο της κυρίαρχης μουσικής κουλτούρας, 5) την ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και κοινωνικών δεσμών μεταξύ των ατόμων της κοινότητας.

Η Kertz-Welzel (2016) σχολιάζει πως κοινοτικές μουσικές πρακτικές όπως η παραπάνω καταφέρνουν όχι μόνο να εμπλουτίσουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη μουσική πράξη και μάθηση αλλά και να εμπνεύσουν πολλούς ανθρώπους να εμπλακούν με έναν διαφοροποιημένο τρόπο σε μουσικές δραστηριότητες. Η τοποθέτηση της μουσικής μάθησης και δημιουργίας σε κοινοτικά πλαίσια και η αρμονική σύνδεση της τέχνης με την καθημερινότητά των ανθρώπων προσδίδει στη μουσική πράξη το χαρακτήρα της κοινωνικής χρησιμότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της πολιτισμικής δημοκρατίας.

#### **5.4 Κοινοτική μουσική πράξη και εκπαίδευση**

Καταλήγοντας θα αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους η παρούσα εργασία θεωρεί σημαντική την αξιοποίηση της κοινοτικής μουσικής κουλτούρας και των συλλογικών μουσικών πρακτικών στο μάθημα της

μουσικής στο σχολείο. Πολλές φορές μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια ξεχνάμε ότι η μουσική είναι κυρίως μια κοινωνική δραστηριότητα. Η ανάγκη των ανθρώπων για μουσική πράξη προκύπτει από τη βασική τους ανάγκη για επικοινωνία και έκφραση των συναισθημάτων, των ιδεών, των ανησυχιών και της δημιουργικότητας που έχει ο καθένας από εμάς (Kaufman Salemey, 2011). Η κοινοτική μουσική κουλτούρα επανατοποθετεί τη μουσική πράξη και δημιουργία στα πλαίσια της συλλογικότητας μέσα σε μια σύγχρονη καθημερινότητα όπου όλοι λειτουργούν εξατομικευμένα και απρόσωπα. Η επικέντρωση της ιστορικής μουσικολογίας στη μελέτη της μουσικής δημιουργίας και πράξης μέσα από το πρίσμα της ατομικότητας (του συνθέτη ή του εκτελεστή) έρχεται να ανατραπεί από την κοινοτική μουσική που τις επανατοποθετεί μέσα σε κοινοτικά πλαίσια.

Η δυτική μουσική εκπαίδευση είναι έτσι δομημένη που δεν παρέχει στα άτομα μαθησιακές εμπειρίες που να εφάπτονται με τις εκτός τάξης μουσικές τους εμπειρίες και με τα μουσικά είδη που αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Η κοινοτική μουσική μπορεί να καλύψει αυτό το κενό αναδιαμορφώνοντας τη σχέση του ατόμου με τη μουσική και το αντίκτυπο που έχει αυτή στη ζωή του. Η Kertz-Welzel (2016), σχολιάζει πως μέσω της αξιοποίησης κοινοτικών μουσικών πρακτικών στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο ερχόμαστε αντιμέτωποι με μερικές πολύ σημαντικές διαπιστώσεις για την υπάρχουσα μουσική εκπαίδευση: 1) οι τυπικές μορφές μουσικής μάθησης δεν αποτελούν το μοναδικό τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προσφέρουμε στους μαθητές την καλύτερη μαθησιακή εμπειρία, 2) το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης δεν καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, 3) όταν οι μαθητές αποκτούν λόγο πάνω στη

μουσική που διδάσκονται αλλάζει τελείως ο τρόπος που αντιμετωπίζουν το μάθημα της μουσικής και η συμμετοχή τους σε αυτό, 4) ο ρόλος του καθηγητή έτσι όπως τον ξέρουμε δεν είναι πάντα πραγματικά αναγκαίος και 5) όταν η μαθησιακή διαδικασία ξεκινά από το δεδομένο ότι είμαστε όλοι μουσικοί γίνεται όχι μόνο πιο συμπεριληπτική αλλά βελτιώνει και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Με όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι κοινοτικές μουσικές πρακτικές και ο τρόπος με τον οποίο προωθείται η μουσική εμπλοκή και δράση του ατόμου μέσα σε αυτές μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμες και προωθητικές στα πλαίσια της επίσημης μουσικής μάθησης. Συγκεκριμένα, η κοινοτική μουσική κουλτούρα λειτουργώντας συμπληρωματικά και ενισχυτικά με τις τυπικές μορφές μουσικής μάθησης μπορεί να ξαναδώσει στη μουσική τον κοινωνικό ρόλο που της έχει αφαιρεθεί (Kaufman Salemey, 2011). Ο Wang (2016) συμφωνώντας με τα παραπάνω εξηγεί πως το μάθημα της μουσικής στα σχολεία μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα εργαλείο για την ενδυνάμωση των διάφορων μουσικών ταυτοτήτων των μαθητών και για την ενίσχυση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Το μάθημα της μουσικής αλλά και ο ίδιος ο θεσμός της εκπαίδευσης συνολικά οφείλει να έχει ένα διευρυμένο περιεχόμενο, όπου θα γίνονται ορατές οι διάφορες ταυτότητες, δίνοντας στα άτομα τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με διάφορους τρόπους μουσικής αντίληψης και ύπαρξης. Οι μουσικές πρακτικές που αξιοποιούνται στο σχολείο οφείλουν να δημιουργούν τις ασφαλείς εκείνες συνθήκες όπου οι μαθητές θα εκφράζουν ελεύθερα τις μουσικές τους ταυτότητες, αμβλύνοντας τις πολιτισμικές περιθωριοποιήσεις και την αναπαραγωγή του δίπολου μεταξύ ανώτερων και κατώτερων

πολιτισμών. Η εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία μουσικών ειδών και κουλτούρων οι οποίες είναι αόρατες για την κυρίαρχη κουλτούρα δεν κλείνει τα μάτια στην πολιτισμική διαφορετικότητα η οποία υπάρχει στις κοινωνίες και παροτρύνει την επαφή των μαθητών με διαφορετικές μουσικές ταυτότητες, με διαφορετικούς τρόπους μουσικής έκφρασης και δημιουργίας (Wang,2016).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Ο ρόλος της μουσικής στη συγκρότηση ταυτοτήτων

Στα παραπάνω κεφάλαια πολλές φορές έχουμε αναφερθεί στις ταυτότητες γενικά και στις μουσικές ταυτότητες πιο ειδικά. Σε αυτό το κεφάλαιο θα διεισδύσουμε στη κοινωνική διάσταση της μουσικής και το ρόλο της στη συγκρότηση ταυτοτήτων. Όπως έχει ειπωθεί και νωρίτερα, στην παρούσα εργασία η μουσική πράξη και δημιουργία μελετάται με διαλεκτικό τρόπο, μέσα από το πρίσμα των ιδιαίτερων ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών στις οποίες γεννάται και εξελίσσεται. Ο ρόλος της μουσικής μέσα στις κοινωνίες και η επίδραση της στις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές έχουν περιγραφεί πολλές φορές και με διάφορους τρόπους στα πλαίσια της κοινωνικής θεωρίας. Σύμφωνα με την De Nora (2004), η μουσική μιας κοινωνίας συσχετίζεται με τον τρόπο που έχουν δομηθεί οι κοινωνικές συνειδήσεις, οι γνωστικές συνήθειες και η γενικότερη κουλτούρα ζωής των ατόμων. Πάνω στα λόγια αυτά θα συμφωνήσω, γιατί η μουσική δεν είναι κάτι αόριστο που υπάρχει απλά εκεί έξω, αλλά είναι οι ίδιες οι μουσικές πρακτικές που την κάνουν να υπάρχει με συγκεκριμένους τρόπους.

Ο Wang (2016, σ.198), σχολιάζει πως οι πολιτισμικές θεωρήσεις και πρακτικές, όπως και τα πολιτισμικά προϊόντα που υπάρχουν σε μια κοινωνία δεν είναι ουδέτερα ή προσδιοριζόμενα μόνο ως προς την καλλιτεχνική τους υπόσταση. Κάθε καλλιτεχνικό έργο ή πρακτική είναι ιδεολογικά φορτισμένο, με την έννοια ότι αναπαριστούν κάποιες συγκεκριμένες αξίες και αντιλήψεις, οι οποίες υπάρχουν ευρύτερα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Οι τέχνες, συμβολικά ή μη, αναπαράγουν συγκεκριμένους τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας

και συγκεκριμένα μοτίβα κοινωνικών συμπεριφορών, τα οποία αντιστοιχούν στην κουλτούρα ζωής, τον κώδικα αξιών και τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων που αντιπροσωπεύει το κάθε άτομο. Ζητήματα που έχουν απασχολήσει τελευταία την έρευνα και θα καταπιαστούν ως ενός σημείου και από την παρούσα διπλωματική εργασία είναι: α) η επανατοποθέτηση της τέχνης μέσα στα κοινωνικά πλαίσια που δημιουργείται και υπάρχει και β) ο εντοπισμός συσχετίσεων ανάμεσα στα διάφορα στυλ και είδη τέχνης και στους αντίστοιχους τρόπους κοινωνικής ύπαρξης.

## **6.1 Κοινωνικές ταυτότητες**

Πριν συζητήσουμε όμως για τον τρόπο συγκρότησης των μουσικών ταυτοτήτων, θα ορίσουμε τις έννοιες της «ταυτότητας» και του «εαυτού». Οι αναγνώσεις των εννοιών αυτών είναι ποικίλες και δεν θα επιχειρηθεί σε αυτήν την εργασία μια σύγκριση των διάφορων ερμηνειών ή η εύρεση ενός απόλυτου ορισμού. Η έννοια του εαυτού και της ταυτότητας δομούνται με έναν πολύπλοκο τρόπο και θα προσεγγιστούν ως κάτι δυναμικό που διαρκώς υφίσταται αλλαγές και επιδράσεις ανάλογα την εκάστοτε εποχή, την κοινωνία και το ρόλο του ατόμου μέσα σε αυτή, αλλά και ανάλογα σε ένα μικροσκοπικό επίπεδο με τις εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων.

Για παράδειγμα, η ταυτότητα μιας εργαζόμενης γυναίκας το 1940 και το 2020 δεν είναι ίδια. Ακόμα, η ταυτότητα μιας λευκής εργαζόμενης το 2020 φέρει πολλές διαφοροποιήσεις με την ταυτότητα μιας Αφροαμερικάνας εργαζόμενης πάλι το 2020. Η ιδέα του εαυτού ως ενός αναλλοίωτου πυρηνικού στοιχείου του κάθε ατόμου είναι μια προσέγγιση εκ διαμέτρου αντίθετη από



αυτή που θα ακολουθήσουμε για να συζητήσουμε την έννοια των μουσικών ταυτοτήτων.

Παρόλη την πολυπλοκότητα των εννοιών αυτών οι Hargreaves et al. (2002) στο «*What are musical identities, and why are they important*» μας περιγράφουν με έναν απλό τρόπο πως η ταυτότητα του ατόμου δημιουργείται από όλα εκείνα τα μικρά ή μεγάλα πράγματα που μας ορίζουν ως «εγώ» σε σύγκριση και αντιπαραβολή με τους άλλους. Η αντίληψη του εαυτού δημιουργείται από τους διάφορους τρόπους με τους οποίους βλέπουμε τον εαυτό μας να σκέφτεται και να αντιδρά είτε σε πολύ συγκεκριμένες καταστάσεις (π.χ. πως λειτουργώ απέναντι σε μια αγχωτική κατάσταση όπως ένα τεστ στο σχολείο) είτε σε πιο μεγεθυμένα πλαίσια (π.χ. πως βλέπω τον εαυτό μου ως το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας, ως μαθητή της τρίτης δημοτικού κ.α.).

## **6.2 Μουσικές ταυτότητες**

Στη συνέχεια, θα ανατρέξουμε ξανά στον Hargreaves και τους συνεργάτες του (2002) για να εμβαθύνουμε στην έννοια των μουσικών ταυτοτήτων και τον τρόπο δόμησης και ανάπτυξης τους. Οι Hargreaves et al. (2002, σ.12) μας εφιστούν την προσοχή σε ένα διαχωρισμό που κάνουν ανάμεσα σε αυτό που ονομάζουμε «ταυτότητες στη μουσική» (IM: identities in music) και σε αυτό που θα αναφερόμαστε ως «μουσική στις ταυτότητες» (MI: music in identities). Η έννοια «ταυτότητες στη μουσική» αναφέρεται σε εκείνες τις ήδη ορισμένες μουσικές ταυτότητες που έχουν διαμορφωθεί με βάση τους ρόλους και τις σχέσεις που αναγνωρίζει η κυρίαρχη κουλτούρα. Με βάση τις ορισμένες μουσικές ταυτότητες μιας κοινωνίας τα άτομα

αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικό ή μη μουσικό. Οι θεσμοί όπως αυτοί της οικογένειας ή του σχολείου και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρά ένα άτομο διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δόμηση της μουσικής του ταυτότητας.

Συγκεκριμένα, οι υπάρχουσες μουσικές ταυτότητες που αναγνωρίζονται στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες είναι αυτές του συνθέτη, του εκτελεστή, του μουσικού εκπαιδευτικού, του μουσικολόγου- μουσικού ερευνητή και του ακροατή. Οι καθορισμένοι αυτοί πολιτισμικοί ρόλοι έχουν εδραιωθεί από τη δυτική κλασική μουσική παράδοση και έχουν συγκεκριμενοποιήσει τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει ή όχι τον εαυτό του μέσα σε αυτούς, ορίζοντας κάποια σαφή όρια για το είδος των μουσικών ταυτοτήτων στα οποία μπορούμε να εντάξουμε τους εαυτούς μας. Οτιδήποτε ξεφεύγει από αυτά τα πλαίσια των μουσικών ρόλων και ταυτοτήτων, είτε είναι κοινωνικά και μουσικά αόρατο, είτε αξιολογείται ως υποδεέστερο. Οπότε, όταν αναφερόμαστε σε μουσικές ταυτότητες έχουμε επί της ουσίας να κάνουμε με τις νομιμοποιημένες μουσικές ταυτότητες που αναγνωρίζει η κυρίαρχη κουλτούρα μιας κοινωνίας. και με τις αόρατες μουσικές ταυτότητες που βρίσκονται εκτός του άξονα αυτής.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Wang (2016), στα πλαίσια των κοινωνιών δεν υπάρχει μόνο η κυρίαρχη μουσική κουλτούρα, η μουσική δηλαδή που γίνεται αποδεκτή και αναγνωρίζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και τους επίσημους θεσμούς και δομές του κράτους. Ταυτόχρονα με την κυρίαρχη μουσική κουλτούρα μιας κοινωνίας υπάρχουν επίσης μουσικές κουλτούρες που εκφράζουν την αυθόρμητη μουσική δημιουργία του λαού, των κατώτερων κοινωνικών ομάδων ή των κοινωνικών μειονοτήτων. Αυτές οι “αόρατες” για το

σύστημα μουσικές κουλτούρες διαμορφώνουν μια αντικουλτούρα που δεν ακολουθεί τις συμβάσεις και τις αρχές της κυρίαρχης κουλτούρας.

Δυστυχώς, αυτές οι μουσικές κουλτούρες τις περισσότερες φορές υποβαθμίζονται και δεν αναγνωρίζονται από τις επίσημες μουσικές δομές και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διατήρηση μιας μουσικής ταυτότητας που δεν συμβαδίζει με τα κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα θα έπρεπε να μπορεί να αποτελεί δικαίωμα και επιλογή του κάθε ατόμου χωρίς αυτό να οδηγεί στην αυτόματη περιθωριοποίηση του. Οι μη κυρίαρχες μουσικές ταυτότητες είναι ένας τρόπος μέσα από τον οποίο προσδιορίζονται μερίδες του πληθυσμού εκφράζοντας όχι μόνο τη μουσική τους κουλτούρα αλλά και την κουλτούρα ζωής τους. Ιδιαίτερα, τα πλαίσια της εκπαίδευσης θα έπρεπε να λειτουργούν ως εκείνους τους χώρους που αντιμετωπίζουν την έκφραση διαφορετικών ταυτοτήτων με σεβασμό και ενδιαφέρον, δίνοντας τους τον κατάλληλο χώρο και χρόνο για έκφραση.

Αφού εξηγήσαμε την έννοια «ταυτότητες στη μουσική» θα προχωρήσουμε στην ανάλυση της δεύτερης έννοια που εισήγαγε ο Hargreaves και οι συνεργάτες του (2002). Η «μουσική στις ταυτότητες» αναφέρεται στην αλληλένδετη σχέση που έχουν οι μουσικές μας επιλογές και πρακτικές με τα άλλα χαρακτηριστικά που δομούν τη προσωπική μας ταυτότητα, όπως το φύλο, η φυλή, η τάξη, η θρησκεία, η σεξουαλικότητα κ.α. (Hargreaves et al., 2002, σ.14). Ο τρόπος με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή με τη μουσική στην καθημερινότητά μας και η σχέση της μουσικής μας ενασχόλησης με τον κοινωνικό μας ρόλο και τα κοινωνικά μας χαρακτηριστικά συνθέτουν το κέντρο των μουσικών μας ταυτοτήτων.

Ένα από τα πιο κλασικά παραδείγματα για να καταλάβουμε την έννοια της «μουσικής στις ταυτότητες» είναι το πώς ο έμφυλος διαχωρισμός ενυπάρχει μέσα στις μουσικές πρακτικές. Ας αναρωτηθούμε πόσο σπάνια βλέπουμε γυναίκες στον ρόλο του συνθέτη, του διευθυντή ορχήστρας ή ακόμα πόσο συχνά συναντάμε γυναίκα εκτελέστρια κόρνου ή ντραμς. Οι έμφυλοι ρόλοι και τα πρότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία αναπαράγονται και αποτυπώνονται στις μουσικές πρακτικές και στους μουσικούς ρόλους που έχει διαμορφώσει η κυρίαρχη κουλτούρα. Με άλλα λόγια, τις περισσότερες φορές τα μη μουσικά χαρακτηριστικά των ατόμων επηρεάζουν καθοριστικά τις μουσικές τους επιλογές, τη μουσική αυτοαντίληψη και συμπεριφορά τους.

### **6.2.1 Μουσικές ταυτότητες και κουλτούρα**

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη σχέση που υπάρχει μεταξύ των μουσικών ταυτοτήτων και της κουλτούρας μιας κοινωνίας. Φυσικά, αυτό δεν μπορεί να γίνει αν πρώτα δεν συγκεκριμενοποιήσουμε την έννοια της «κουλτούρας». Η έννοια λοιπόν της κουλτούρας, σύμφωνα με τον Wang (2016), αποκρυσταλλώνεται μέσα στον τρόπο διάρθρωσης της ζωής των ανθρώπων, μέσα στην καθημερινότητα και στις εμπειρίες τους και αναφέρεται στο σύνολο εκείνο των νοημάτων, των πεποιθήσεων και των αξιών που γίνονται κοινώς αποδεκτά και κατανοητά από μια κοινωνική ομάδα. Παρότι η κουλτούρα υπάρχει στα πλαίσια ενός συνόλου και αποτελεί για αυτό έναν κοινό τόπο, δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα προσδιορισμένη με έναν καθολικό και ομοιογενή τρόπο, αφού βιώνεται, ερμηνεύεται και νοηματοδοτείται από το κάθε άτομο με διαφορετικό και προσωπικό τρόπο ως

ένα βαθμό. Το κάθε άτομο υπάρχει μέσα στην κοινωνία με έναν διττό τρόπο, ως ατομικότητα που συγκροτεί την προσωπική του ξεχωριστή ταυτότητα, αλλά και ως μέρος του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο αναπαράγεται και εξελίσσεται η κουλτούρα.

Σύμφωνα με τους Livingstone και Selfon- Green (2016, σ.190), η σχέση μεταξύ της μουσικής ταυτότητας των ατόμων και της μουσικής κουλτούρας μιας κοινωνίας είναι μια σχέση αμφίδρομη. Όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω η μουσική κουλτούρα μιας κοινωνίας επιδρά πάνω στα άτομα, αλλά παράλληλα υπάρχει η δυνατότητα και τα ίδια τα άτομα να επιδράσουν πάνω σε αυτήν δημιουργώντας ασυνέχειες, τομές και προχωρήματα. Ο Hargreaves (2002), προσθέτει ότι η μουσική είναι ένα μέσο μέσα από το οποίο όχι μόνο δομείται αλλά ταυτόχρονα εκφράζεται η προσωπική μας ταυτότητα. Η ανάγνωση της μουσικής που την ορίζει ως μια κοινωνική δραστηριότητα βλέπει τη μουσική ως ένα μέσο αλληλεπίδρασης του εαυτού μας με άλλα άτομα (είναι κάτι που κάνουμε μαζί με άλλους και για τους άλλους, είτε ως ακροατές είτε ως δημιουργοί ή εκτελεστές), μέσα από το οποίο μπορούμε να εκφράσουμε νοήματα, συναισθήματα, ιδέες και εν τέλει ταυτότητες.

Συμπερασματικά, η μουσική που επιλέγουμε να ακούμε, να δημιουργούμε ή να παίζουμε σηματοδοτεί μια σειρά άλλων μη μουσικών νοημάτων για εμάς, συμβαδίζοντας με τις αξίες, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις υπόλοιπες επιλογές μας και τη ζωή μας εν γένει. Για παράδειγμα, τα είδη μουσικής που μας αρέσουν δηλώνουν πολλά πράγματα για εμάς, όπως τον τρόπο που επιλέγουμε να κοινωνικοποιούμαστε και να διασκεδάζουμε, ενώ κατά επέκταση συνιστούν και έναν από τους τρόπους παρουσίασης του εαυτού μας στους άλλους.

Συγκεκριμένα, οι μουσικές επιλογές των εφήβων είναι: α) ένας από τους κυρίαρχους τρόπους έκφρασης της ταυτότητας τους, β) υποδηλώνουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους και γ) τους συλλογικοποιούν πάνω σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Ως εκ τούτου, οι προσωπικές μουσικές προτιμήσεις και αισθητικές καταβολές των ατόμων είναι μέρος της ταυτοτήτων τους που ξεπερνά το μουσικό και μόνο πεδίο.

### **6.3 Η σχέση μεταξύ του μουσικού γούστου και των κοινωνικών ταυτοτήτων**

Στην συνέχεια, θα εστιάσουμε στον Bourdieu (1986) και στη θεωρία του για την κατηγοριοποίηση των «γούστων» έτσι όπως αυτά αποτυπώνονται στις δυτικές κοινωνίες. Οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες: 1) το θεμιτό-κυρίαρχο γούστο (legitimate taste), 2) το μέσο-σύνηθες γούστο (middle brow taste) και 3) το λαϊκό γούστο (popular taste). Αυτές οι τρεις κατηγορίες αντιστοιχούν σε ένα γενικευμένο επίπεδο στις κοινωνικές τάξεις. Η σχέση μεταξύ του μουσικού γούστου και της κοινωνικής κατηγοριοποίησης αναφέρεται και από τον Wang (2016), ο οποίος, συμφωνώντας με τα παραπάνω, τονίζει ότι η μουσική ταυτότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται τόσο από τις μουσικές όσο και από τις μη μουσικές του πρακτικές. Δηλαδή, η διαμόρφωση των μουσικών ταυτοτήτων των ατόμων είναι αποτέλεσμα της αλληλένδετης σχέσης μεταξύ των πολιτιστικών πρακτικών και συνήθειων τους, του επιπέδου εκπαίδευσης και της ταξικής τους θέσης.

#### **6.4 Οι μουσικές ταυτότητες των παιδιών και ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωσή τους**

Τα παιδιά ως μέρη του κοινωνικού συνόλου εξερευνούν τη μουσική παράδοση και κουλτούρα μέσα στην οποία μεγαλώνουν από τα πρώτα ακόμα χρόνια της ύπαρξής τους (Kertz-Welzel, 2016). Με την ιδιότητα του «μαθητή» προσλαμβάνουν ένα σώμα πολιτισμικών θεωρήσεων και πρακτικών από τη φοίτησή τους στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε όλες εκείνες τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος με τις οποίες διαδρά το κάθε παιδί, οι οποίες μπορεί είτε να εφάπτονται είτε να έρχονται σε σύγκρουση με τη κυρίαρχη κουλτούρα και τις νομιμοποιημένες πολιτισμικές ταυτότητες και πρακτικές που προάγονται στο σχολείο.

Επομένως, η διαμόρφωση των μουσικών ταυτοτήτων των παιδιών και των εφήβων μπορεί να συμβεί μέσα σε πλαίσια στα οποία δεν αναπαράγεται η κυρίαρχη μουσική κουλτούρα της κοινωνίας. Η επαφή με μουσικές παραδόσεις που δεν συμβαδίζουν με τις τυπικές μουσικές αντιλήψεις και συμβάσεις μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση μουσικών ταυτοτήτων που δεν συγκλίνουν με το «μοντέλο μουσικού» που προάγεται από την κυρίαρχη μουσική κουλτούρα.

Πολύ ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Reynolds (1992) «*Music education and student self-concept: A review and synthesis of the literature*» σε σχέση με το πώς ορίζουμε τον εαυτό μας ως μουσικό ή μη μουσικό και την αντίληψη που έχουμε για τις μουσικές μας ικανότητες. Η Reynolds (1992, σ.21) εισήγαγε την έννοια «self concept of musical ability» η οποία υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη της μουσικότητας μας συγκροτείται σε σχέση με τα ισχύοντα μουσικά πρότυπα που επιβάλλονται πάνω μας, ενώ η αξιολόγηση των μουσικών μας ικανοτήτων διαπερνάται από τη σύγκριση τους

με αυτές των άλλων ατόμων που αναγνωρίζουμε ως μουσικούς. Η έρευνα κατέδειξε πως όταν κάποιος σημαντικός τρίτος, όπως ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας, μας ορίζει ως μη μουσικούς ενσωματώνουμε αυτήν την ιδέα για τον εαυτό μας, απορρίπτοντας συνειδητά ή ασυνείδητα κάποια μελλοντική πιθανότητα μουσικής εμπλοκής και εξέλιξης. Το περιβάλλον από το οποίο πλαισιωνόμαστε και το αν αυτό δρα προωθητικά για τη μουσική εμπλοκή μας έχει καταλυτικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το μουσικό εαυτό μας και την αυτοπεποίθηση που αποκτούμε για τις μουσικές ικανότητες μας.

#### **6.4.1 Οι μουσικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών**

Η Kelly-McHale (2013) στο άρθρο της «*The influence of music teacher beliefs and practices on the expression of musical identity in an elementary general music classroom*» αναφέρει ότι πολλές φορές οι μουσικές εμπειρίες μέσα σε μια σχολική αίθουσα και η σχέση που καταλήγουν να έχουν οι μαθητές με τη μουσική μάθηση διαπερνάται από τη μουσική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όπως και από τις μουσικές αντιλήψεις, αρχές και συμπεριφορές του. Στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού οι μαθητές εντοπίζουν συγκεκριμένες μουσικές πρακτικές και θεωρήσεις που βρίσκουν αναγνώριση και νομιμοποίηση.

Ουσιαστικά, ο μαθητής βλέπει στη μουσική ταυτότητα του εκπαιδευτικού το μουσικό πρότυπο που πρέπει να υιοθετήσει και ο ίδιος. Η τυπική εικόνα του μουσικού εκπαιδευτικού στις δυτικές κοινωνίες έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αυτά του λευκού εκπαιδευτικού που ανήκει στα μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα και έχει ευρωπαϊκή κλασική μουσική εκπαίδευση. Μαθητές που ανήκουν σε διαφορετική κοινωνική ομάδα, εθνικότητα ή πολιτισμό προφανώς δεν μπορούν να ταυτιστούν με την



παραπάνω εικόνα. Οι Williams και Land (2006, σ. 579), χαρακτηρίζουν «color blind» την μουσική μάθηση, η οποία: α) δεν λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, β) βασίζεται στην αναπαραγωγή μόνο των μουσικών προτύπων της κυρίαρχης κουλτούρας και γ) επιδιώκει την αφομοίωση όλων των διαφορετικών μουσικών ταυτοτήτων στο μοντέλο του λευκού δυτικού μουσικού.

#### **6.4.2 Η πάλη των ταυτοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον**

Στην έρευνα της Kelly-McHale (2013) αναφέρεται ότι ένας στους πέντε μαθητές των δημόσιων σχολείων στην Αμερική προέρχεται από οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ο ένας από τους δύο γονείς τουλάχιστον είναι μετανάστης. Αυτό συνεπάγεται ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών στην Αμερική μπορεί να έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της κυρίαρχης κουλτούρας που αναπαράγεται στα σχολικά πλαίσια. Αποτελεί λοιπόν γεγονός ότι οι κυρίαρχοι και νομιμοποιημένοι τρόποι μουσικής συμπεριφοράς και αντίληψης που προωθούνται μέσα στις σχολικές τάξεις συχνά δεν εφάπτονται με τις πολιτισμικές πρακτικές και τις μουσικές ταυτότητες των μαθητών. Αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ των υπαρχόντων και των επιδιωκόμενων (από το εκπαιδευτικό σύστημα) μουσικών ταυτοτήτων δυστυχώς τις περισσότερες φορές καταλήγει να περιθωριοποιεί τους μαθητές που είναι φορείς άλλων μουσικών κουλτούρων, υποβαθμίζοντας τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχουν καλλιεργήσει από τις δικές τους μουσικές παραδόσεις.

Χαρακτηριστικά, η Kelly-McHale (2013), αναφέρει ότι συχνά τα παιδιά μεταναστών νιώθουν ότι πρέπει να αποβάλλουν τις μουσικές τους ταυτότητες προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον μουσικό εκπαιδευτικό και τους

συμμαθητές τους και προκειμένου να ταιριάζουν με την εικόνα του πολιτισμικού προτύπου που προωθείται στο σχολικό περιβάλλον. Οι μουσικοί εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να έχουν εικόνα των πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών τους και να προσπαθούν να τα κάνουν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι το μοντέλο του λευκού μουσικού που παίζει κλασική δυτική μουσική δεν θα πρέπει να είναι το μοναδικό μουσικό πρότυπο στο σχολείο. Οι διαφορετικές μουσικές ταυτότητες που υπάρχουν μέσα στην τάξη πρέπει να αναδεικνύονται και να ενδυναμώνονται δημιουργώντας ένα πλαίσιο μάθησης που θα συνενώνεται με τις μουσικές εμπειρίες και τις ζωές των μαθητών εκτός του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι μουσικές κουλτούρες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών θα έπρεπε να αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των μαθημάτων μουσικής στο σχολείο.

Η Lamont (2002), στο άρθρο της «*Musical identities and the school environment*» ερευνά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους εαυτούς τους ως μουσικούς ή μη μουσικούς μέσα στο σχολικό περιβάλλον και την επίδραση που έχει η φοίτηση των μαθητών στη διαμόρφωση των μουσικών τους ταυτοτήτων. Χαρακτηριστικά, η Lamont (2002, σ.45), αναφέρει στην έρευνά της ένα κατεξοχήν παράδειγμα των επιδράσεων που ασκεί η κυρίαρχη κουλτούρα, τα πρότυπα και οι προϋποθέσεις αυτής στο μουσικό προσδιορισμό των ατόμων. Συγκεκριμένα, παρόλο που τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα της λαμβάνουν μαθήματα μουσικής στο σχολείο και εμπλέκονται σε μουσικές δραστηριότητες όπως αυτές του τραγουδιού ή της εκτέλεσης μουσικού οργάνου, δεν χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως μουσικούς. Για τα παιδιά αυτά, ο καθοριστικός παράγοντας για το αν μπορούν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους μουσικούς είναι το αν κάνουν ατομικά μαθήματα μουσικής

εκτός του σχολείου. Φυσικά, οι μαθητές δεν όρισαν αυτές τις προϋποθέσεις για τη μουσική τους ταυτότητα αυθόρμητα από μόνοι τους, αλλά υιοθέτησαν τα κριτήρια που θέτει η κοινωνία για αυτά.

Ο ορισμός ενός ατόμου ως μουσικού και η έννοια της επιτυχίας στο μουσικό χώρο καθορίζεται λοιπόν από ένα πολύ οριοθετημένο πλέγμα αντιλήψεων που επιβάλλει η κυρίαρχη κουλτούρα. Ο “επιτυχημένος μουσικός” ταυτίζεται με την έννοια του «επαγγελματία μουσικού» ο οποίος έχει τυπική μουσική κατάρτιση, υπογράφει συμβόλαια με δισκογραφικές εταιρείες και έχει ευρεία αναγνώριση. Ωστόσο, η Green (2002) σχολιάζει πως ο τρόπος που η κυρίαρχη αφήγηση περιγράφει τον “επιτυχημένο μουσικό” έχει υποστεί σε διάφορες χρονικές στιγμές ασυνέχειες και διεμβολήσεις από μουσικά και κοινωνικά κινήματα που την αμφισβήτησαν, ερχόμενη σε ρήξη με αυτήν.

Πράγματι, τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της επιτυχίας στη μουσική έχει αμφισβητηθεί από κινήματα όπως το folk revival τη δεκαετία του 1960, το do it yourself punk τη δεκαετία του 1970, από τη ραπ και από διάφορες μουσικές κουλτούρες μειονοτήτων που ξεπήδησαν σε αστικά κυρίως τοπία. Αυτά τα μουσικά κινήματα έδωσαν μια εναλλακτική αφήγηση πάνω στο ποιος είναι ο ρόλος του μουσικού στην κοινωνία, ποιον θεωρούμε μουσικό και πως περιγράφεται η επιτυχία. Με άλλα λόγια, μπορούμε να πούμε ότι παρήγαγαν μια αντι-ιδεολογία που έθεσε διαφορετικές μουσικές αξίες: αντί για την εμπορική επιτυχία των δισκογραφικών πωλήσεων, την τυπική μουσική μάθηση και την ευρεία απήγηση στο κοινό, έβαλαν μπροστά έννοιες όπως αυτές της χαράς κατά τη μουσική πράξη, της κοινοτικής κουλτούρας και της αποδοχής διάφορων ταυτοτήτων.

Αυτά τα μουσικά και κοινωνικά κινήματα που αμφισβήτησαν τους καθορισμένους μουσικούς ρόλους και τις παγιωμένες αντιλήψεις άνοιξαν το πεδίο για να βγουν από την αφάνεια μουσικές ταυτότητες και κουλτούρες που ήταν κάτω από την σκιά της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι Livingstone et Selfon- Green (2016) σχολιάζουν πως αυτές τις περιθωριοποιημένες πτυχές της πραγματικότητας, τις ταυτότητες εκείνες που δεν βρίσκουν χώρο έκφρασης και αποδοχής μπορούμε να τις εντοπίσουμε πολλές φορές και στις ταυτότητες των μαθητών. Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές συχνά χτίζουν τις δικές τους «μαθησιακές ταυτότητες» (learner identities) βάσει των αναγκών τους και ανεξάρτητα από τα πρότυπα μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι επίσημες εκπαιδευτικές δομές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Πολιτισμικό κεφάλαιο και μουσικές ταυτότητες

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να δομηθούν οι μαθησιακές και μουσικές ταυτότητες των παιδιών θα ανατρέξουμε στο έργο των Livingstone και Selfon-Green (2016) «*The Class: Living and Learning in the Digital Age*». Η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης και περιγράφει: α) τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη μουσική μάθηση και β) τη σχέση των πρακτικών μάθησης με την κοινωνική κατηγοριοποίηση και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Καταρχάς, οι Livingstone και Selfon-Green (2016, σ.193), αναφέρουν ότι υπάρχουν τρία είδη πολιτισμικού κεφαλαίου: 1) το κυρίαρχο (traditional), 2) το μη συμβατικό (bohemian) και 3) το μη μετατρέψιμο (nonconvertible). Βέβαια, την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) την εισήγαγε ο Bourdieu (1996) στο έργο του «*Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*». Πιο συγκεκριμένα, ο όρος πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε εκείνες τις ιδιότητες και χαρακτηριστικά ενός ατόμου, όπως οι τρόποι κοινωνικής ύπαρξης και συμπεριφοράς, το γούστο, οι πολιτισμικές πρακτικές και τη σχέση αυτών με την κοινωνική κατηγοριοποίηση. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα, ο τρόπος ζωής μας και οι επιλογές που κάνουμε στη καθημερινότητά μας έχουν αλληλένδετη σχέση με την ταξική μας ταυτότητα. Ως εκ τούτου, το κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο που μοιράζεται μια κοινωνική τάξη λειτουργεί ως ένα είδος συλλογικής ταυτότητας για αυτήν.

Επιστρέφοντας στα τρία είδη πολιτισμικού κεφαλαίου που αναφέρουν οι Livingstone και Selfon-Green (2016), το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο (ή αλλιώς, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, η «κυρίαρχη κουλτούρα») αναπαράγεται μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών δομών με τυπικές μορφές μάθησης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μουσική, το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο αντιστοιχεί στη συστηματική μουσική εκπαίδευση που περιεχόμενό της είναι η ευρωπαϊκή κλασική μουσική παράδοση. Αυτή, συνήθως αποτελεί αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας των ατόμων που ανήκουν στη μεσαία και στην ανώτερη κοινωνική τάξη, λειτουργώντας συχνά και ως σύμβολο της κοινωνικής και οικονομικής τους κατάστασης.

Το μη μετατρέψιμο πολιτισμικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τους Livingstone και Selfon- Green (2016, σ.201), είναι οι μη κυρίαρχες μουσικές κουλτούρες μιας κοινωνίας, οι λαϊκές μουσικές παραδόσεις και οι μουσικές των μειονοτήτων. Αυτές οι μουσικές κουλτούρες δεν έχουν την ίδια νομιμοποίηση και αναγνώριση με την κυρίαρχη μουσική κουλτούρα και ως εκ τούτου δεν αποτελούν αντικείμενα μελέτης στις επίσημες εκπαιδευτικές δομές και στα ακαδημαϊκά πλαίσια.

Σε αυτό το σημείο, θα κάνουμε ακόμα μια αναφορά στον Bourdieu (1986) και συγκεκριμένα στη σχέση που εντοπίζει ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στην “αξία” των πολιτισμικών θεωρήσεων και πρακτικών. Οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες δεν αποτυπώνονται μόνο στο πολιτικό και οικονομικό επίπεδο αλλά και στο πολιτισμικό. Συγκεκριμένα, η πολιτιστική αξία μιας καλλιτεχνικής θεώρησης ή πρακτικής καθορίζεται από την κοινωνική κατηγοριοποίηση των τάξεων. Ως εκ τούτου, η κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, που αντιπροσωπεύει

τις αρχές και τις αξίες αυτών, είναι η κουλτούρα που έχει τη “μεγαλύτερη” αξία σε σχέση με τις κουλτούρες των υπόλοιπων κοινωνικών ομάδων.

Ωστόσο, ο Wang (2016) τονίζει ότι ενώ τις περισσότερες φορές η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου έχει αλληλένδετη σχέση με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική του θέση, δεν θα πρέπει να βλέπουμε σε αυτήν την σχέση μια γραμμική σύνδεση ή έναν απόλυτο κανόνα, καθώς υπάρχουν πολλοί ακόμη παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των ατόμων.

## **7.1 Η διερεύνηση των μουσικών ταυτοτήτων στην έρευνα των**

### **Livingstone και Selfon- Green**

Στην έρευνας των Livingstone και Selfon- Green (2016) μελετούνται περιπτώσεις μαθητών που διαφέρουν ως προς την κοινωνική τους θέση, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο συγκρότησης των μουσικών και μαθησιακών τους ταυτοτήτων. Ωστόσο, παρά τα διαφοροποιητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, κοινό τους στοιχείο ήταν ότι η κυρίαρχη μουσική τους ενασχόληση πραγματοποιούνταν εκτός του σχολικού πλαισίου. Με άλλα λόγια, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα λάμβαναν επίσημη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο, αλλά ο διαφοροποιημένος τρόπος με τον οποίο έρχονταν σε επαφή με τη μουσική στον ελεύθερο τους χρόνο ήταν αυτό που εν τέλει λειτουργούσε ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση των μουσικών τους ταυτοτήτων.

Η μελέτη των μουσικών τους ταυτοτήτων και πρακτικών θα μας βοηθήσουν να διαπιστώσουμε με έναν πιο απτό τρόπο τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε τυπική και άτυπη μάθηση, την επίδραση των μουσικών

κοινοτήτων στη καθημερινότητα των ατόμων, όπως και το ρόλο του κοινωνικού περιγύρου και του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνει το κάθε άτομο.

### **7.1.1 Μουσικές ταυτότητες μαθητών με τυπική μάθηση**

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, η εξωσχολική μουσική ενασχόληση των παιδιών μπορεί να συμβαίνει είτε σε τυπικά είτε σε άτυπα πλαίσια μουσικής μάθησης. Οι Livingstone και Selfon–Green (2016) μελετώντας τους μαθητές που λαμβάνουν τυπική μουσική μάθηση τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου κατέληξαν σε κάποια χαρακτηριστικά που είναι κοινά για τα άτομα αυτά. Αυτά είναι τα εξής:

1. Είναι άτομα τα οποία ανήκουν σε μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Δηλαδή, το οικογενειακό τους περιβάλλον έχει την οικονομική άνεση να τους παρέχει μαθήματα μουσικής και εκτός σχολείου.
2. Το αντικείμενο μελέτης των μαθητών συνεχίζει να είναι η κλασική δυτική μουσική παράδοση και συγκεκριμένα η εκμάθηση κλασικών οργάνων όπως το πιάνο και το βιολί. Επομένως, σε αυτές τις περιπτώσεις η μουσική μάθηση των ατόμων εκτός σχολείου συμβαδίζει με τη μουσική εκπαίδευση που λαμβάνουν στα σχολικά πλαίσια, τόσο από άποψη μουσικού είδους και περιεχομένου όσο και από άποψη τύπου μάθησης.
3. Η μουσική ενασχόληση των μαθητών εκτός του σχολείου προέκυπτε κυρίως από επιθυμία των γονιών τους και όχι των ίδιων.



4. Τα άτομα δήλωναν ότι τις περισσότερες φορές ένιωθαν άβολα με τη μουσική τους έκθεση σε τρίτους, χωρίς αυτό να αφορά μόνο περιστάσεις όπως αυτές των μουσικών παραστάσεων και συναυλιών αλλά και την παρατήρηση των μουσικών τους ικανοτήτων από τρίτους σε ανεπίσημα πλαίσια (πχ στο σπίτι τους).

Οι συγγραφείς σχολιάζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο έχουν έρθει τα άτομα αυτά σε επαφή με τη μουσική συνδέεται με αισθήματα όπως αυτά του άγχους και της ανεπάρκειας. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν νιώθουν άνετα να εκφραστούν μουσικά μπροστά σε άλλους, παρά μόνο όταν έχουν να παρουσιάσουν ένα άριστο μουσικό αποτέλεσμα, εκφράζει: α) μια αμφιβολία για τις μουσικές τους ικανότητες, β) χαμηλή αυτοπεποίθηση και γ) την αντίληψη της μουσικής πράξης ως μιας διαδικασίας που οφείλει να είναι τελειοποιημένη και περιβεβλημένη από σοβαρότητα.

Όπως ειπώθηκε νωρίτερα, η φυσιογνωμία των μαθημάτων μουσικής που λάμβαναν αυτά τα άτομα εκτός σχολείου έχουν τα χαρακτηριστικά των τυπικών μορφών μουσικής μάθησης. Με άλλα λόγια, είναι μαθήματα μουσικής που επικεντρώνονται κυρίως στην τεχνική και στην εκμάθηση των κανόνων και των θεωρητικών συστημάτων της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής κλασικής παράδοσης. Η διδασκαλία στοχεύει στην παραγωγή ενός άρτιου μουσικά αποτελέσματος που είναι βασισμένο στην πιστή ακολουθία και μίμηση των έργων και των κανόνων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αυτού που καθοδηγεί και κατευθύνει τη διαδικασία της μουσικής μάθησης ταυτόχρονα με το σφιχτό πλαίσιο των τυπικών μορφών μάθησης αφήνει λίγο χώρο στον μαθητή για προβληματισμό και αντίληψη του τι όντως κάνει (Livingstone και Selfon –Green, 2016, σ.197).

Συνήθως, ένα τυπικό μάθημα μουσικής δεν ασχολείται με το πώς αισθάνεται ο μαθητής κατά τη μουσική πράξη και αν τελικά κατανοεί το παίξιμό του και τα έργα τα οποία εκτελεί. Από την άλλη, ο καθηγητής, στα πλαίσια της θεσμικής μουσικής μάθησης, επιβλέπει όχι μόνο τη μουσική δραστηριότητα του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και τη μουσική του δραστηριότητα εκτός αυτής, ορίζοντας τη μελέτη και το περιεχόμενο της εξάσκησης του και μετά το πέρας του μαθήματος. Επίσης, στην κρίση του εκπαιδευτικού εναπόκειται το αν ένα κομμάτι έχει εκτελεστεί αρκετά καλά ώστε να προχωρήσει ο μαθητής στο επόμενο, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του τελευταίου.

Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση των Livingstone και Selfon-Green (2016), είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο έρχεται σε επαφή με τη μουσική μάθηση ταυτίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη μουσική μέσα στα συγκεκριμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία υπάρχει. Για παράδειγμα, ένας μουσικός που έχει μάθει μουσική μέσα σε τυπικά πλαίσια θα νιώσει άβολα αν του ζητήσουν να αυτοσχεδιάσει μαζί με άλλους μουσικούς σε ένα μη επίσημο μουσικό πλαίσιο. Αντίθετα, ένας αυτοδίδακτος μουσικός που έχει συνηθίσει να παίζει σε ανεπίσημα πλαίσια θα νιώσει άβολα αν κάποιος τον τοποθετήσει σε μια αίθουσα συναυλιών και του ζητήσει να παίζει βασιζόμενος σε μια παρτιτούρα.

Επιπλέον, ένα άτομο με τυπική μουσική εκπαίδευση συνήθως φαντάζεται τον εαυτό του ως μουσικό σε ρόλους όπως αυτοί του μουσικού εκπαιδευτικού, του σολίστ, του συνθέτη ή του διευθυντή ορχήστρας. Η ταύτιση του «μουσικού» με τους παραπάνω ρόλους αποκρυσταλλώνεται και στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα τις έρευνας, που είχαν τυπική μουσική

μάθηση, τοποθετούσαν τους μελλοντικούς εαυτούς τους στους παραπάνω ρόλους. Από την άλλη, ένας μουσικός με άτυπη μουσική μάθηση ή που η μουσική του ενασχόληση περιλαμβάνει μουσικές παραδόσεις πέραν της κλασικής δυτικής μουσικής, συνήθως δεν φαντάζεται τον εαυτό του σε ρόλους όπως αυτοί του διευθυντή ορχήστρας ή του σολίστ.

### **7.1.2 Οι μουσικές ταυτότητες των αυτοδίδακτων μουσικών**

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στους μαθητές που η κύρια μουσική τους ενασχόληση συμβαίνει εκτός του σχολείου, σε άτυπα πλαίσια μάθησης. Στην έρευνα των Livingstone και Selfon–Green (2016) αναδεικνύεται το μεγάλο φάσμα των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα περιγράφονται τρεις διαφορετικές περιπτώσεις άτυπων μορφών μουσικής μάθησης: 1) η περίπτωση των αυτοδίδακτων μουσικών, 2) η περίπτωση άτυπης μουσικής μάθησης με παρούσα τη σχέση μεταξύ «μαθήτριας» και «καθηγήτριας» και 3) η περίπτωση μιας μουσικής κοινότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα εντοπίσουμε πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα άτομα τον εαυτό τους ως μουσικό και τον τρόπο μέσα από τον οποίο συγκροτήθηκαν οι μουσικές τους ταυτότητες.

Ένα κοινό σημείο στις τρεις αυτές διαφορετικές μορφές άτυπης μουσικής μάθησης είναι η απουσία της υποχρεωτικότητας. Οι Livingstone και Selfon-Green (2016) αναφέρουν ότι η μουσική ενασχόληση στις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης έρχεται ως αποτέλεσμα των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών των ίδιων των ατόμων. Με άλλα λόγια, το προσωπικό κίνητρο είναι αυτό που οδηγεί τη μουσική εμπλοκή των ατόμων, διαμορφώνοντας ανάλογα και τη φυσιογνωμία των μουσικών τους πρακτικών.

Στην ιστορία της μουσικής μπορούμε να δούμε περιπτώσεις αυτοδίδακτων μουσικών σε πολλές μουσικές παραδόσεις και σε διάφορα μουσικά είδη. Στα πλαίσια της άτυπης μουσικής μάθησης είναι αρκετά σύνηθες τα άτομα να μαθαίνουν μουσική μόνα τους (Livingstone & Selfon Green, 2016, σ. 205). Η ενασχόληση των αυτοδίδακτων μουσικών με τη μουσική είναι κάτι το οποίο έρχεται έπειτα από την προσωπική επιθυμία και συνειδητή βούληση του ατόμου. Οι αυτοδίδακτοι μουσικοί μέσα από τον άτυπο τρόπο με τον οποίο έρχονται σε επαφή με τη μουσική μάθηση και δημιουργία συγκροτούν μουσικές ταυτότητες διαφορετικές από το μοντέλο που προάγει η κυρίαρχη κουλτούρα, αντιλαμβανόμενοι τη μουσική τους ύπαρξη και δράση με έναν διαφοροποιημένο τρόπο.

Συνήθως, η μουσική ενασχόληση των αυτοδίδακτων μουσικών προκύπτει από αναπαραστάσεις που έχουν από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον ή από προσωπικό ενδιαφέρον για μουσικά είδη και παραδόσεις στα οποία η μουσική πράξη και δημιουργία συμβαίνει μέσα σε άτυπα πλαίσια. Συχνά, οι αυτοδίδακτοι μουσικοί δεν γνωρίζουν μουσική γραφή και ανάγνωση, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να βασίζεται εξ ολοκλήρου σε πρακτικές όπως αυτές της ακρόασης και της μίμησης. Ουσιαστικά, οι αυτοδίδακτοι μουσικοί μαθαίνουν μόνοι τους μουσική χωρίς την παρουσία ενός καθηγητή που τους ορίζει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της μάθησής τους. Με άλλα λόγια, οι αυτοδίδακτοι μουσικοί επιλέγουν το περιεχόμενο της μουσικής τους μάθησης βάση των μουσικών τους ενδιαφερόντων και των μουσικών που ακούν και απολαμβάνουν στην καθημερινότητά τους. Η επιθυμία των ατόμων να μάθουν να παίζουν τη μουσική που τους αρέσει δημιουργεί κίνητρα για συνεχή μουσική εξέλιξη.

Όπως φαίνεται, η απουσία του «εκπαιδευτικού» δεν μειώνει την ποιότητα της μουσικής μάθησης ή τη δέσμευση του ατόμου με τη μουσική του ενασχόληση.

Επιπρόσθετα, οι Livingstone και Selfon-Green (2016, σ.207), σχολιάζουν πως οπτικοακουστικό υλικό, όπως για παράδειγμα τα youtube tutorials, και τα διάφορα μέσα καταγραφής, αναπαραγωγής και επεξεργασίας του ήχου, αποτελούν μερικούς από τους κυρίαρχους τρόπους μέσα από τους οποίους ένας σύγχρονος αυτοδίδακτος μουσικός αναπτύσσει τις μουσικές του δεξιότητες. Για παράδειγμα, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου σε αυτά τα πλαίσια πραγματοποιείται συνήθως μέσα από την παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού και την παρατήρηση του τρόπου παιξίματος άλλων μουσικών. Ωστόσο, ο τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουν και εξελίσσονται οι αυτοδίδακτοι μουσικοί δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή γνωστών και ήδη υπαρχόντων μουσικών κομματιών, αλλά και στη μουσική δημιουργία και το μουσικό πειραματισμό.

### **7.1.3 Οι μουσικές ταυτότητες μαθητών με άτυπη μάθηση**

Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε την περίπτωση των ατόμων που μαθαίνουν μουσική μέσα σε άτυπα πλαίσια, αλλά με παρόντα το ρόλο του «καθηγητή». Οι Livingstone και Selfon- Green (2016), σχολιάζουν πως παρότι οι ρόλοι του «καθηγητή» και του «μαθητή» συνεχίζουν να υφίστανται, η μαθησιακή διαδικασία δεν ακολουθεί το περιεχόμενο, τις αρχές και τις διαδικασίες αξιολόγησης που βρίσκουμε στις τυπικές μορφές μάθησης.

Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της μουσικής μάθησης επιλέγεται από την ίδια τη μαθήτρια βάση του μουσικού της γούστου και των ενδιαφερόντων της. Χαρακτηριστικά, κάποια από τα μουσικά είδη που εμπεριέχονται στα

περιγραφόμενα μαθήματα μουσικής είναι η folk, η country και η indie μεταξύ άλλων, που σπάνια βρίσκουμε στα επίσημα προγράμματα μουσικών σπουδών. Ωστόσο, σε αυτές τις μαθησιακές διαδικασίες οι μαθητές δεν ορίζουν μόνο το περιεχόμενο της μάθησής τους, αλλά και τους στόχους αυτής. Με αυτόν τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται κάτι πιο προσωπικό για τον μαθητή, αποκτώντας νέο νόημα.

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα πως η σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή έρχεται να ισορροπήσει μέσα σε αυτή τη νέα συνθήκη. Οι Livingstone και Selfon- Green (2016, σ.201) παρατηρούν ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, με την καθηγήτρια να αποβάλλει από πάνω της το ρόλο της «αυθεντίας» που καθορίζει και ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, η καθηγήτρια δεν βρίσκεται εκεί για να κρίνει τις μουσικές δεξιότητες και τη μουσική αντίληψη της μαθήτριας, αλλά συμμετέχει ενεργά στη μουσική πράξη βοηθώντας και υποστηρίζοντας την μαθήτρια όπου χρειάζεται. Οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού, με την άποψη της μαθήτριας να λαμβάνεται πολύ σημαντικά υπόψη για το κατά πόσο είναι ικανοποιημένη από το παίξιμό της, πάνω σε τι θεωρεί ότι πρέπει να εξασκηθεί περισσότερο και για το αν πρέπει να περάσουν σε άλλο κομμάτι ή να συνεχίσουν το ίδιο.

Η μουσική εμπλοκή του μαθητή δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες μόνο δραστηριότητες αλλά δοκιμάζει πολλά και διαφορετικά πράγματα (π.χ. να παίζει παραπάνω από ένα όργανο, να τραγουδάει ταυτόχρονα, να παίζει μαζί με την καθηγήτρια, να αυτοσχεδιάζει κ.α.). Σε μεγάλο βαθμό, η μαθησιακή διαδικασία έχει το χαρακτήρα της συλλογικής μουσικής πρακτικής, ενώ ταυτόχρονα δίνεται χώρος για πειραματισμό και για απελευθέρωση της

μουσικής φαντασίας και δημιουργικότητας. Αυτή η κριτική ματιά των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης πάνω στις συμβάσεις της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, διαμορφώνει ένα πλαίσιο μάθησης απαλλαγμένο από τις πολιτισμικές και κοινωνικές οριοθετήσεις που αναπαράγει η κυρίαρχη μουσική κουλτούρα. Με άλλα λόγια, οι μουσικές ταυτότητες των ατόμων βρίσκουν το κατάλληλο πλαίσιο να εκφραστούν και να αναπτυχθούν χωρίς περιορισμούς και φόβο.

#### **7.1.4 Κοινωνική μουσική και μουσικές ταυτότητες**

Η περίπτωση της μουσικής μάθησης που συντελείται μέσα στα πλαίσια μιας μουσικής κοινότητας είναι το τρίτο παράδειγμα άτυπων πρακτικών μάθησης που σχολιάζεται στην έρευνα των Livingstone και Selfon- Green (2016). Ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μέλος της μουσικής κοινότητας που έχουν δημιουργήσει οι Τούρκοι μετανάστες στην Αγγλία.

Το πολιτισμικό υπόβαθρο και η μουσική κουλτούρα του μαθητή αυτού έρχεται ως συνέχεια μιας μουσικής παράδοσης που κρατά γενιές στην οικογένεια του, με πολλούς συγγενείς του να είναι και οι ίδιοι μουσικοί. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής αυτός ήρθε σε επαφή με την συγκεκριμένη μουσική κουλτούρα αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, αφού συνήθως τα περισσότερα άτομα έρχονται σε επαφή με τη μουσική αυτή είτε δια μέσου του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, είτε μέσα από το πολιτιστικό κέντρο που έχει ιδρύσει η κοινότητα των Τούρκων στην Αγγλία.

Όπως περιγράφεται από τους συγγραφείς, η μουσική πράξη και μάθηση στα πλαίσια της κοινότητας έχει μια ιδιαίτερη κοινωνική και πολιτική σημασία, αποτελώντας ένα κυρίαρχο κομμάτι της καθημερινότητας και της κοινωνικής

ζωής των ατόμων αυτών. Συγκεκριμένα, οι Livingstone και Selfon Green (2016, σ.205) σχολιάζουν ότι η πολιτική προέκταση της μουσικής αυτής κουλτούρας εναπόκειται στο ότι: α) έρχεται σε αντίθεση με τα νομιμοποιημένα πολιτισμικά πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας (και άρα υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται από αυτήν) και β) η τούρκικη κοινότητα αποτελεί εθνική μειονότητα στην κοινωνία της Αγγλίας. Ωστόσο, ο πολιτικός χαρακτήρας της μουσικής αυτής κουλτούρας υπάρχει κυρίως εκτός των αγγλικών συνόρων, διότι αυτή αποτελεί σύμβολο της αντίστασης των μειονοτήτων που υπάρχουν εντός της Τουρκίας ενάντια στο εκεί καθεστώς. Η μουσική αυτή είναι παρούσα στις πολιτικές εκδηλώσεις και διαμαρτυρίες που πραγματοποιούνται στην Τουρκία αποτελώντας ένα σύγχρονο παράδειγμα του πως η τέχνη μπορεί να γίνει μέσο εκφοράς πολιτικού λόγου.

Με άλλα λόγια, η μουσική αυτή παράδοση έχει μια απτή αποτύπωση σε πολλές μη μουσικές πτυχές της καθημερινότητας των ατόμων, εκφράζοντας τόσο την εθνική τους ταυτότητα και την υπόσταση τους ως μειονότητα και στους δύο κοινωνικούς σχηματισμούς (Τουρκία και Αγγλία), όσο και την κοινωνική τους θέση (καθώς τα μέλη της μουσικής κοινότητας αποτελούν κομμάτια των κατώτερων κοινωνικών τάξεων).

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, το πολιτιστικό αυτό κέντρο θεωρείται ένα χαρακτηριστικό είδος μουσικής κοινότητας που μπορούμε να βρούμε στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Τα μαθήματα μουσικής που λαμβάνουν χώρα στο πολιτιστικό κέντρο είναι ομαδικά και παρότι η σχέση μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή μουσικής διαπερνάται από μια ξεκάθαρη ιεραρχία επικρατεί μεταξύ τους ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και οικειότητας (Livingstone & Selfon- Green, 2016, σ.203). Ο καθηγητής μπορεί να έχει έναν κεντρικό και



καθοδηγητικό ρόλο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά ως μέλος της μουσικής κοινότητας συμμετέχει και ο ίδιος ενεργά στη μουσική διαδικασία παίζοντας μαζί με του μαθητές του. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η χρήση παρτιτούρας στα πλαίσια των μαθημάτων και της προσωπικής ή ομαδικής μελέτης των ατόμων είναι σπάνια. Αντί αυτού, η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται κυρίως στην εκτέλεση μέσω της ακρόασης, της μίμησης και της εξάσκησης της μουσικής μνήμης. Επιπλέον, στα μαθήματα μουσικής που πραγματοποιούνται στο πολιτιστικό κέντρο, τα παιδιά δεν εξασκούνται μόνο στο παίξιμο των μουσικών οργάνων αλλά τραγουδούν παράλληλα τις μουσικές που παίζουν.

Έχει ενδιαφέρον ότι τα μαθήματα στη μουσική κοινότητα δεν επικεντρώνονται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, όπως γίνεται σε ένα ατομικό μάθημα μουσικής, αλλά έχουν το χαρακτήρα της συλλογικής μουσικής πρακτικής, στοχεύοντας στην αρμονική συνύπαρξη και εξέλιξη του συνόλου της ομάδας. Με τις παραπάνω περιγραφές μπορεί κανείς εύκολα να παρατηρήσει πως η μουσική μάθηση στα πλαίσια μιας μουσικής κοινότητας διαφοροποιείται από την τυπική μουσική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα μουσικής δεν έχουν το χαρακτήρα μιας ξεκομμένης καλλιτεχνικής δραστηριότητας που κάνουν τα άτομα στον ελεύθερό τους χρόνο. Η μουσική μάθηση και δημιουργία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, με τη μουσική τους ταυτότητα, όπως και με τις υπόλοιπες μη μουσικές πτυχές της ζωής τους.

Επιπρόσθετα, η εκμάθηση ενός μουσικού κομματιού ποτέ δεν γίνεται με έναν ξεκομμένο τρόπο, αλλά πάντα συνδέεται με το κοινωνικό νόημα και τις συνθήκες δημιουργίας του κομματιού. Οι Livingstone και Selfon Green (2016,

σ.204) ξαφνιάστηκαν όταν τα άτομα της μουσικής κοινότητας τους μιλούσαν για τη πολιτική κατάσταση στην Τουρκία, για τη μουσική καταστολή που υπήρχε την δεκαετία του 1970, για τραγούδια που έχουν βασιστεί πάνω σε πολιτικά γεγονότα και ιστορίες μουσικών που ήταν παράλληλα μέλη επαναστατικών ομάδων. Από τα παραπάνω, παρατηρούμε πως η πολιτική και κοινωνική διάσταση της μουσικής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η μουσική πράξη και δημιουργία της κοινότητας δεν έχει αποκοπεί από όλα αυτά που βιώνει και αντιμετωπίζει ο λαός στην καθημερινότητά του.

## **7.2 “Αόρατες” μουσικές ταυτότητες και εκπαίδευση**

Παρόλα τα θετικά στοιχεία των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης που διατυπώνονται στην έρευνα των Livingstone και Selfon- Green (2016), παρατηρούμε ότι τα άτομα που μαθαίνουν και δραστηριοποιούνται μουσικά μέσα σε άτυπα πλαίσια συνήθως αποτελούν ένα αόρατο κομμάτι για την κοινωνία. Οι μουσικές ικανότητες των ατόμων που συμμετέχουν σε μουσικές κοινότητες συνήθως αναγνωρίζονται και θεωρούνται πολύ αξιόλογες στα πλαίσια της κοινότητας, αλλά υποτιμούνται και θεωρούνται υποδεέστερες από το επίσημο μουσικοεκπαιδευτικό σύστημα. Η αδυναμία των επίσημων εκπαιδευτικών δομών να εκτιμήσουν και να ενσωματώσουν μουσικές κουλτούρες και μορφές μάθησης οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στα πλαίσια της κλασικής δυτικής μουσικής έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση όλων αυτών των μουσικών ταυτοτήτων που δεν συμβαδίζουν με τα ζητούμενα και τις προϋποθέσεις της κυρίαρχης μουσικής κουλτούρας.

Όλες οι έρευνες στις οποίες έχουμε αναφερθεί παραπάνω και τα παραδείγματα εφαρμογής άτυπων μουσικών πρακτικών σε περιβάλλοντα θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης έχουν καταδείξει όχι μόνο τις διαφορές μεταξύ των δύο μορφών μουσικής μάθησης (τυπικής και άτυπης) αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση μπορεί να προσπεράσει τις αδυναμίες και τα κενά της. Μέσα λοιπόν από την αξιοποίηση άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης, την εισαγωγή διάφορων μουσικών παραδόσεων πέραν της κλασικής δυτικής μουσικής και της ανάπτυξης μιας κοινοτικής κουλτούρας, η μουσική μάθηση μετατρέπεται σε μια συμπεριληπτική ουσιαστική διαδικασία που δεν αποκόβει τη χαρά από τη γνώση, την τέχνη από τη ζωή και το άτομο από την κοινότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### Επίλογος – Μια συμπερασματική ανασκόπηση

Τις τελευταίες δεκαετίες ο εμπλουτισμός της μουσικής εκπαίδευσης με μουσικές κουλτούρες εκτός του άξονα της δυτικής κλασικής μουσικής παράδοσης και η αναζήτηση εναλλακτικών μοντέλων μουσικής μάθησης έχουν φέρει στο προσκήνιο τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης. Η αξιοποίηση άτυπων μουσικών πρακτικών στα πλαίσια της θεσμικής εκπαίδευσης, όπως είναι οι πρακτικές της στοχευμένης ακρόασης (βλ. παραπάνω σ. 46), της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων (βλ. σ. 49), της αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των μαθητών και της συνεργατικής μάθησης μέσα από το σχηματισμό ομάδων (βλ. σ. 48), έχει ανοίξει διάπλατα πολλαπλούς τρόπους μέσα από τους οποίους οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη μουσική πράξη, δημιουργία και μάθηση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. κεφάλαιο πρώτο), σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι αυτή ακριβώς η μελέτη των άτυπων μορφών μουσικών μάθησης και η ανάδειξη της συμβολής τους στα πλαίσια της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε προσδοκά: α) να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που μετατρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη δραστηριότητα και β) να διατυπώσει μια πρόταση για τη διαμόρφωση νέων τοπίων μουσικής μάθησης.

Η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος με οδήγησε να ανακαλύψω έναν μεγάλο αριθμό ερευνών που συζητά τα παραπάνω ζητήματα. Ωστόσο, η παρούσα εργασία προσδοκά να μην κάνει μια απλή επανάληψη των ήδη υπάρχοντων βιβλιογραφικών πηγών, αλλά βασιζόμενη σε αυτές να αναδείξει μια νέα προοπτική για την υπάρχουσα μουσική εκπαίδευση. Η έρευνα που

διεξήγαγα κατέληξε στο ότι η εισαγωγή των άτυπων μουσικών πρακτικών στα πλαίσια της θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης είναι κάτι πραγματοποιήσιμο και αναγκαίο. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση άτυπων μουσικών πρακτικών και η ανάπτυξη μιας κοινοτικής κουλτούρας μάθησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να αμβλύνει το χάσμα μεταξύ της μουσικής εντός και εκτός των σχολικών αιθουσών και τελικά να μετατρέψει το μάθημα της μουσικής σε μια δημιουργική, συμπεριληπτική και απελευθερωτική διαδικασία (Green, 2008).

Ως εκ τούτου, το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας αναλώθηκε στην περιγραφή και ανάλυση των άτυπων και τυπικών μορφών μουσικής μάθησης. Όσον αφορά την τυπική μουσική μάθηση σχολιάστηκε κριτικά ο ρόλος, οι πρακτικές και οι σκοποί αυτής, ενώ επίσης συζητήθηκε η σχέση μεταξύ της κυρίαρχης κουλτούρας και του θεσμού του σχολείου. Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα ήταν η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα της μουσικής του σχολείου. Μέσα από μια σειρά ερευνών (ενδεικτικά, Green, 2002, Harland et al., 2000, Livingstone & Selfon-Green, 2016) διαπιστώνεται ότι το μάθημα της μουσικής στους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς είναι αποκομμένο από τη μουσική πραγματικότητα των μαθητών εκτός σχολείου. Με άλλα λόγια, είναι αποκομμένο από τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την καθημερινότητα των μαθητών, όπως επίσης και από τις έννοιες της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της ευχαρίστησης. Αυτό, τις περισσότερες φορές συμβάλλει καθοριστικά στη μη περαιτέρω μουσική ενασχόληση των ατόμων.

Η εργασία, πέρα από μια κριτική σχετικά με τους περιορισμούς των τυπικών μορφών μουσικής μάθησης, περιγράφει τρία διαφορετικά είδη άτυπων μουσικών πρακτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτών. Οι άτυπες

μουσικές πρακτικές που αναλύθηκαν είναι: 1) η άτυπη μάθηση που συμβαίνει μέσα στα πλαίσια των κοινοτήτων (με το παράδειγμα της ιρλανδικής μουσικής κοινότητας στην Αμερική και της τουρκικής μουσικής κοινότητας στην Αγγλία), 2) η άτυπη μάθηση που προκύπτει από την προσωπική ενασχόληση των ατόμων με τη μουσική (ή αλλιώς «αυτοδίδακτοι μουσικοί»), 3) η άτυπη μουσική μάθηση που συμβαίνει μεταξύ δύο ή παραπάνω ατόμων εκτός των επίσημων εκπαιδευτικών δομών.

Ένα σημαντικό κομμάτι της παρούσας εργασίας ήταν οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί που γεννιούνται τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς κατά τα πρώτα στάδια της εφαρμογής των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης στα σχολικά πλαίσια. Προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση και μια αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των δύο μορφών μάθησης, σημειώθηκε πόσο σημαντική είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης μεταβατικών σταδίων και η προϋπόθεση να λαμβάνονται υπόψη οι πρότερες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.

Συγκεκριμένα, όλες οι έρευνες στις οποίες αναφέρθηκα κατέδειξαν πως μόλις οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιήθηκαν τις άτυπες μουσικές πρακτικές και συνήθισαν να λειτουργούν κάτω από αυτές τις νέες για αυτούς συνθήκες, παρατηρήθηκε ότι:

1. τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών βελτιώθηκαν,
2. η επαφή τους με μια μεγάλη γκάμα μουσικών κουλтурών και πρακτικών διεύρυνε το εύρος των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους,
3. η μουσική αυτοπεποίθηση των παιδιών αυξήθηκε,
4. οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών ενδυναμώθηκαν,

5. η ανταπόκριση και συμμετοχή στη μάθηση επίσης αυξήθηκε,
6. οι μαθητές συνέχισαν τη μουσική τους ενασχόληση και εκτός σχολικού πλαισίου και
7. η δημιουργικότητα των μαθητών αναπτύχθηκε αβίαστα.

Πέρα από την μελέτη της φυσιολογίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των άτυπων μορφών μουσικής μάθησης, η έρευνα μελέτησε τη σχέση μεταξύ μουσικής, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι διάφοροι τρόποι μέσα από τους οποίους συγκροτούνται οι μουσικές ταυτότητες των μαθητών και ο ρόλος της θεσμικής εκπαίδευσης πάνω στη διαμόρφωσή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο και την ταυτότητα του μουσικού εκπαιδευτικού μέσα στα τυπικά πλαίσια μουσικής μάθησης (Kelly-McHale, 2013). Συζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κατέχει έναν κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ορίζοντας και ελέγχοντας την απόλυτα. Επιπλέον, σχολιάστηκε η αυστηρή ιεραρχία που διαπερνά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, μετατρέποντας τον πρώτο σε ένα είδος αυθεντίας που αξιολογεί τις δεξιότητες και γνώσεις των παιδιών. Σαφώς, όλα τα παραπάνω δεν δημιουργούν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές, όπου μπορούν να πειραματιστούν, να κάνουν λάθη και να λειτουργήσουν αυθόρμητα.

Παράλληλα, συζητήθηκε πως πολλές φορές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αποκρυσταλλώνονται τα πολιτισμικά πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας. Η κυριαρχία της κλασικής δυτικής μουσικής παράδοσης στο χώρο της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο αναπαράγεται ευρέως μέσω του σχολείου η ιδεολογία και αισθητική της κυρίαρχης τάξης. Η αναπαραγωγή των κυρίαρχων μόνο πολιτισμικών

προτύπων στο σχολικό περιβάλλον έρχεται σε αντίφαση με τη μουσική πραγματικότητα εκτός αυτού, αναδεικνύοντας ακόμα περισσότερο την ανάγκη για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης που δεν θα παραβλέπει, αλλά θα ενδυναμώνει τις διαφορετικές μουσικές ταυτότητες των μαθητών (Lamont, 2002). Η εκπαίδευση δεν μπορεί άλλο να παραβλέπει όλες αυτές τις «αόρατες» (για την κυρίαρχη κουλτούρα) φωνές που υπάρχουν διάχυτες στην κοινωνία. Απέναντι σε όλο αυτό, οι άτυπες μουσικές πρακτικές διαμορφώνουν ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και με ασφάλεια κάθε μουσική ταυτότητα που αποκλίνει από τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, καταδεικνύοντας τους πολλαπλούς τρόπους μέσα από τους οποίους μπορεί να συμβεί η μουσική μάθηση.

Δεδομένων αυτών, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές χρειάζονται μουσικοεκπαιδευτικούς, οι οποίοι:

1. λαμβάνουν υπόψη τις ταυτότητες και τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών και με βάση αυτά διαμορφώνουν το μάθημα,
2. δεν φοβούνται να δώσουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας στους μαθητές, παροτρύνοντάς τους να πάρουν πρωτοβουλίες και ευθύνες,
3. λειτουργούν βοηθητικά εκεί που πραγματικά χρειάζονται και
4. συμμετέχουν ενεργά στη μουσική πράξη και δημιουργία ως μέλη της μαθησιακής κοινότητας και όχι ως εξωτερικοί παρατηρητές και αξιολογητές.

Η παρούσα εργασία έκανε σαφές εξαρχής ότι θα μελετήσει τη μουσική και τη μάθηση έτσι όπως είναι διαλεκτικά συνδεδεμένες με τα εκάστοτε ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Μέσα από αυτό το πρίσμα



επομένως ερευνήθηκε και η θέση που κατέχει η μουσική πράξη και δημιουργία στις ζωές των ανθρώπων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες.

Μερικές βασικές διαπιστώσεις που προέκυψαν για το παραπάνω ζήτημα είναι: α) ότι η κύρια μουσική ασχολία των ανθρώπων έχει μετατοπιστεί από τη μουσική πράξη και δημιουργία στη μουσική ακρόαση και β) ότι οι άνθρωποι τείνουν όλο και περισσότερο να εξατομικεύουν τον τρόπο με τον οποίο υπάρχουν και δρουν μουσικά. Τα παραπάνω συμπεράσματα με οδήγησαν στην έρευνα των μουσικών κοινοτήτων και των συλλογικών μουσικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, η κοινοτική κουλτούρα μάθησης επαναφέρει τη μουσική δραστηριότητα μέσα στα κοινωνικά της πλαίσια, είτε αυτό είναι η συλλογική μουσική πρακτική εντός του σχολείου είτε εκτός αυτού. Η εισαγωγή της κοινοτικής μουσικής κουλτούρας και η αξιοποίηση των πρακτικών αυτής μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια: α) ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ των μελών της τάξης, β) προάγει τις αξίες της αλληλοβοήθειας και της συλλογικότητας, γ) φέρνει την πρακτική στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δ) δεν αμβλύνει ή αναπαράγει τις πολιτισμικές διακρίσεις και την ανταγωνιστικότητα και ε) ενδυναμώνει τις μουσικές ταυτότητες των μαθητών χωρίς να προβάλλει τα πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας ως πανάκεια. Με άλλα λόγια, η συλλογική μουσική πράξη και δημιουργία και η κοινοτική κουλτούρα μπορούν να αναδιαμορφώσουν το υπάρχον τοπίο της μουσικής μάθησης τοποθετώντας νέους παραμέτρους και σκοπούς σε αυτήν (Moore, 2019).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα που βγήκαν από αυτήν την έρευνα δεν αποτελούν έναν απόλυτο κανόνα ή ένα είδος χρυσής συνταγής που θα λύσουν όλα τα ζητήματα που απασχολούν το χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι οι άτυπες μορφές

μουσικής μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός πλαισίου μάθησης που θα προάγει τη δημιουργικότητα, τη μουσική φαντασία και την περαιτέρω μουσική ενασχόληση των ατόμων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουμε πολλά να ανακαλύψουμε αν παραμερίσουμε τα θρανία και τα εγχειρίδια. Μέσα από τις άτυπες μουσικές πρακτικές ίσως μπορέσουμε να βρούμε τους τρόπους εκείνους ώστε να (ξανά)κάνουμε τη μουσική μάθηση έναν χώρο που θα αγκαλιάζει τα μουσικά ενδιαφέροντα και τις ταυτότητες των μαθητών γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ των μουσικών εμπειριών εντός και εκτός του σχολείου.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London, UK: Routledge.
- Blacking, J. (1974). *How Musical is Man?* Retrieved from [https://books.google.gr/books/about/How\\_Musical\\_is\\_Man.html?id=yqR6uASK2C0C&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/How_Musical_is_Man.html?id=yqR6uASK2C0C&redir_esc=y)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. 241-258. Retrieved from <https://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/009302689.pdf>
- Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. (transl. Nice, R.). Retrieved from [https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre\\_Bourdieu\\_Distinction\\_A\\_Social\\_Critique\\_of\\_the\\_Judgement\\_of\\_Taste\\_1984.pdf](https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre_Bourdieu_Distinction_A_Social_Critique_of_the_Judgement_of_Taste_1984.pdf)
- Cooke, M., & Morris, R. (1996). Music making in Great Britain. *International Journal of Market Research*, 38(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/147078539603800203>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- De Nora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Retrieved from [https://www.academia.edu/10056207/De\\_Nora\\_Music\\_in\\_Everyday\\_Life](https://www.academia.edu/10056207/De_Nora_Music_in_Everyday_Life)
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead the Music Education*. Retrieved from <https://books.google.gr/books?id=vr-v4sY7MMYC&lpg=PP1&hl=el&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Hargreaves, D., Miell, D., & Macdonald, R. (Eds.). (2002). What are musical identities, and why are they important. *Musical Identities*. Retrieved from [https://books.google.gr/books/about/Musical\\_Identities.html?id=0Fh2QgAACA AJ&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Musical_Identities.html?id=0Fh2QgAACA AJ&redir_esc=y)
- Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal music learning. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 1, 53-66. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7152>
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/media/1681/eaj01.pdf>

- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Isbell, D. S. (2018). Music educators consider musical futures: Professional development in the United Kingdom. *Contributions to Music Education*, 43, 39–58. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26477998>
- International Society for Music Education. (n.d.) *Community Music Activity Commission*. Retrieved from <https://www.isme.org/our-work/commissions/community-music-activity-commission-cma>
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179–197. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Kaufman Shelemay, K. (2011). Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349-390. <https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.349>
- Kelly McHale, J. (2013). The influence of music teacher beliefs and practices on the expression of musical identity in an elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 195–216. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41999577>
- Kertz Welzel A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113–130. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. McDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell, (Eds.), *Musical Identities*. Retrieved from [https://books.google.gr/books/about/Musical\\_Identities.html?id=0Fh2QgAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Musical_Identities.html?id=0Fh2QgAACAAJ&redir_esc=y)
- Lapidaki, E., de Groot, R., & Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 2, 371- 388. Oxford: Oxford University Press
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195–216. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/931218>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctt18040ft>
- McPherson, G. E. (2007). Children’s motivation to study music in schools. In A. Stanberg, J. McIntosh & R. Faulkner (Eds.), *Proceedings of the 40<sup>th</sup> anniversary national conference “Celebrating Musical Communities”*, (pp. 21-25). Perth, 6th-10th July. Nedlands, W.A.: Australian Society for Music Education Inc.

- Moore, G. (2019). Musical futures in Ireland: Findings from a pilot study in primary and secondary schools. *Music Education Research*, 21(3), 243-256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1593954>
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Retrieved from [https://monoskop.org/images/d/db/Ong\\_Walter\\_J\\_Orality\\_and\\_Literacy\\_2nd\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf)
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Retrieved from <https://books.google.gr/books?id=rd2ibodep7UC&lpg=PP1&hl=el&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Reynolds, J.W. (1992). *Music education and student self-concept: A review and synthesis of the literature*. Tampa, FL. University of South Florida.
- Russell, D. (1987). *Popular Music in England, 1840–1914: A Social History*. Retrieved from <https://archive.org/details/popularmusicinen0000russ/mode/2up>
- Sloboda, J., Davidson, J., & Howe, M. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 7(8), 349-354. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/288635718>
- Waldron, J., & Veblen. K. (2009). Learning in a Celtic community: An exploration of informal music learning and adult amateur musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 180, 59-74. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40319320>
- Wang, J. (2016). Classical music: A norm of “common” culture embedded in cultural consumption and cultural diversity. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 47(2), 195–205. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44234969>
- Williams, D. G., & Land, R. R. (2006). Special focus: The legitimation of Black subordination. The impact of color-blind ideology on African American education. *Journal of Negro Education*, 75, 579–588. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40034659>

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις*. (Ξ. Γιαταγάνας, Μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γκερ, Λ. (2005). *Το Φανταστικό Μουσείο των Μουσικών Έργων*. (Κ. Κορομπίλη, Μετ.). (Π. Βλαγκόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Εκρεμμές.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 2(3), «Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη», (σ. 154-168). Βόλος, Ιούνιος 28-30. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/2493285>
- Καββαδίας, Ν. (1995). *Μαραμπού*. Αθήνα: Άγρα.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία: Κριτική της Καπιταλιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Θεωρία.
- Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ε. & Διονυσίου, Ζ. (2020). Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 18, 75-97. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/348371768>
- Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2015). Μουσική βουτιά στα βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης»*, (σ. 361-171). Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 27-29. Ανακτήθηκε από [https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings\\_7th\\_Conference/361-371\\_Papazahariou.pdf](https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/361-371_Papazahariou.pdf)
- Ράπτης, Θ. (2015). Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης»*, (σ. 410-418). Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 27-29. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/43936371>
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. (Μ. Γρηγορίου, Μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Υπουργική Απόφαση Αρ. 169862/Δ1/2021. ΦΕΚ 64433/Β/31-12-2021. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-169862-d1-2021.html>

