



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΑΡΜΟΝΙΚΗ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΕΝΤΕ ΦΙΛΑΡΜΩΝΙΚΩΝ
ΣΤΗΝ ΒΟΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΑ**

Λιοτήρης Χρήστος

ΑΜ 830

Επιβλέπων: Βερβέρης Αντώνης, Μέλος ΕΔΙΠ

Άρτα, Ιούνιος 2024

**INFORMAL MUSIC LEARNING AND THE WIND BAND:
THE CASE OF FIVE WIND BANDS OF NORTHERN GREECE**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Άρτα, 21 Ιουνίου 2024

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Βερβέρης Αντώνιος, Μέλος ΕΔΙΠ

2. Μέλος επιτροπής

Τρικούπης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

3. Μέλος επιτροπής

Σκουλίδας Ηλίας, Επίκουρος Καθηγητής

© Λιοτήρης, Χρήστος, 2024.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Λιοτήρης Χρήστος

Υπογραφή

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT.....	9
---------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
---------------	----

1. ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
----------------------------------	----

1.1. Άτυπη μάθηση	12
-------------------------	----

1.2. Άτυπες μορφές μάθησης και η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green.....	14
--	----

1.3. Τυπική Μουσική Εκπαίδευση.....	20
-------------------------------------	----

1.4. Σύγκριση τυπικών και άτυπων μορφών μουσικής εκπαίδευσης.....	21
---	----

1.5. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως μορφή άτυπης μάθησης.....	23
---	----

2. ΤΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΝ ΜΠΑΝΤΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	30
--	----

2.1. Ιστορική αναδρομή.....	30
-----------------------------	----

2.2. Οι απαρχές των αμερικάνικων σχολικών μπαντών.....	32
--	----

2.3. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις.....	33
-------------------------------------	----

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	37
---------------------	----

3.1. Σκοπός της έρευνας.....	37
------------------------------	----

3.2. Ερευνητικά εργαλεία	37
--------------------------------	----

3.3. Διεξαγωγή της έρευνας και συλλογή στοιχείων.....	38
---	----

3.4. Το προφίλ των συμμετεχόντων.....	39
---------------------------------------	----

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	41
---------------------------	----

4.1. Το επίπεδο των μελών της φιλαρμονικής.....	42
---	----

4.2. Μέλη της φιλαρμονικής και απόκτηση πιστοποίησης.....	43
---	----

4.3. Ο ρόλος του μαέστρου.....	45
--------------------------------	----

4.4. Επιλογή ρεπερτορίου στις ελληνικές φιλαρμονικές.....	46
---	----

4.5. Η παρουσία της συνεργατικής μάθησης στις ελληνικές μπάντες.....	48
--	----

4.6. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στις ελληνικές φιλαρμονικές.....	50
--	----

4.7. Άτυπη μάθηση, αλληλοδιδασκαλία και δημιουργικότητα.....	51
--	----

4.8. Οι διαφορές ανάμεσα στις αμερικάνικες και στις ελληνικές φιλαρμονικές...	52
---	----

4.9. Ο ρόλος της θεωρίας στις ελληνικές φιλαρμονικές.....	54
---	----

4.10. Ελληνικές φιλαρμονικές και ρεπερτόριο.....	56
4.11. Ο ρόλος της φιλαρμονικής στην κοινότητα.....	57
4.12. Εκτέλεση με το αυτί & μίμηση.....	59
4.13. Ποπ ρεπερτόριο στις φιλαρμονικές.....	60
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	62
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αποφάσισα να συγγράψω την παρούσα εργασία η οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει την ύπαρξη ή απουσία άτυπης μάθησης σε πέντε φιλαρμονικές της βόρειας Ελλάδας, ώστε να εξάγω χρήσιμα συμπεράσματα και να κάνω προτάσεις για την καλύτερη ενσώματη πρακτικών άτυπης μάθησης σε αυτές. Ο τίτλος της παρούσας εργασίας είναι «Άτυπες Μορφές Μάθησης: Η Περίπτωση Πέντε Φιλαρμονικών στην Βόρεια Ελλάδα» και σκοπός της είναι να ανακαλύψει την παιδαγωγική στάση και της απόψεις των αρχιμουσικών σχετικά με την άτυπη μάθηση.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά την χρήση μορφών άτυπης μάθησης στις ελληνικές φιλαρμονικές και τον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται. Πιο συγκεκριμένα, ερευνούμε αν υπάρχει χρήση συνεργατικής μάθησης και αυτοσχεδιασμού στις ελληνικές μπάντες, εάν η επιλογή του ρεπερτορίου γίνεται από τον μαέστρο, από τα μέλη ή συνεργατικά, εάν υπάρχει ξεχωριστό θεωρητικό μάθημα, τον ρόλο του μαέστρου στην μπάντα, τους στόχους των μελών και την ακρόαση με το αυτί. Συμπληρωματικά, ώστε να έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα για τις ελληνικές φιλαρμονικές, θα διερευνήσουμε επίσης το προφίλ των φιλαρμονικών, το είδος του ρεπερτορίου, τον ρόλο της φιλαρμονικής στην κοινότητα και την επιλογή ποπ ρεπερτορίου. Ακόμα, καθώς θα έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε συνέντευξη με 3 μαέστρους που σπούδασαν στην Αμερική, θα συγκρίνουμε και τις ελληνικές φιλαρμονικές με της αμερικάνικες μπάντες. Τα ερωτήματα αυτά θα απαντηθούν με την χρήση ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων με πέντε αρχιμουσικούς.

Λέξεις-κλειδιά: Άτυπη μάθηση, φιλαρμονικές, αυτοσχεδιασμός, συνεργατική μάθηση

ABSTRACT

As part of the Music Studies' program at the University of Ioannina, I decided to write this thesis which aims to investigate the existence or absence of informal learning in five philharmonic orchestras of northern Greece, in order to draw useful conclusions and make suggestions for the best practices of informal learning in these institutions. The title of this paper is "Informal Forms of Learning: The Case of Five Philharmonic Bands in Northern Greece" and its purpose is to find out the pedagogical attitudes and opinions of the chief musicians regarding informal learning.

The first research question posed concerns the use of informal learning practices in Greek philharmonic orchestras and the way they are implemented. More specifically, we will investigate whether there is a use of cooperative learning and improvisation in Greek bands, whether the choice of repertoire is made by the conductor, by the members or cooperatively, whether there is a separate music theory lesson, the role of the conductor in the band, the goals of the members and playing by ear. In addition, in order to get a more holistic view of Greek philharmonic orchestras, we will explore the profile of philharmonic orchestras, the type of repertoire, the role of the philharmonic in the local community and the choice of pop repertoire. These questions will be answered using qualitative research through interviews with five chief musicians.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον όχι μόνο για τα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης σε θεσμοθετημένα πλαίσια, όπως τα σχολεία, αλλά υπάρχει ενδιαφέρον και για τις άτυπες πρακτικές μουσικής εκτός σχολείου. Ο Folkestad (1998) εξηγεί αυτή την στροφή του ενδιαφέροντος ως μια στροφή από τη διδασκαλία στη μάθηση και, κατά συνέπεια, από τον δάσκαλο στον μαθητή. Επομένως, δίνεται περισσότερο έμφαση στη σημασία του τι μαθαίνουμε και πώς το μαθαίνουμε και όχι τόσο στον τρόπο ή τα αποτελέσματα της διδασκαλίας από την οπτική του δασκάλου. Ο Folkestad εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μουσικά φαινόμενα βιώνονται και εκφράζονται από τον ίδιο τον μαθητή. Αυτή η ερευνητική οπτική υποδηλώνει πως μεγάλο μέρος της μουσικής μάθησης λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου, σε άτυπα περιβάλλοντα όπου δεν υπάρχει δάσκαλος και ο στόχος δεν είναι μόνο η μάθηση της μουσικής, αλλά η ενασχόληση με την μουσική με βιωματικό τρόπο, δηλαδή παίζοντας, ακούγοντας, χορεύοντας με την μουσική. (Folkestad, 1998). Με ερέθισμα την έρευνα του Folkestad αλλά και την συνολική στροφή των εκπαιδευτικών πρακτικών στην άτυπη μάθηση και διδασκαλία, η παρούσα εργασία αναζητά εάν οι ελληνικές φιλαρμονικές ενσωματώνουν και σε τι βαθμό την άτυπη μάθηση.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να ανακαλύψει όχι μόνο αν υπάρχει άτυπη μάθηση στις ελληνικές φιλαρμονικές, αλλά και να εξερευνήσει τις παιδαγωγικές απόψεις των αρχιμουσικών, να συγκρίνει αυτές με τις αμερικάνικες μπάντες και να δώσει προτάσεις για την αναβάθμιση τους.

Η σπουδαιότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός πως οι ελληνικές μπάντες είναι ένας σημαντικός φορέας μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς στα δημόσια σχολεία η μουσική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή, και παρ' όλ' αυτά υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, προσθέτει σημαντικές πληροφορίες στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και δίνει ερέθισμα και περαιτέρω έρευνα. Βοηθά επίσης τους αναγνώστες να κατανοήσουν εάν και πώς εφαρμόζονται οι πρακτικές της άτυπης μάθησης στις ελληνικές φιλαρμονικές και πως μπορούν να βελτιωθούν. Επιπλέον, η εργασία μελετά της διαφορές μεταξύ των ελληνικών φιλαρμονικών και των αμερικάνικων μπαντών, δίνοντας πολύτιμες πληροφορίες και ιδέες και για τις δύο πλευρές.

Ένας ακόμα λόγος που η παρούσα εργασία είναι πολύ σημαντική είναι η μελέτη πρακτικών όπως ο αυτοσχεδιασμός, η συνεργατική μάθηση και το παίξιμο με το αυτί, πρακτικές πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της συνεργασίας και της δημιουργικότητας των μελών της φιλαρμονικής. Η μελέτη διερευνά σε τι βαθμό χρησιμοποιούνται αυτές οι μέθοδοι στις φιλαρμονικές, εάν οι μαέστροι τις υποστηρίζουν και πώς επηρεάζουν την συνολική μουσική εκπαίδευση.

Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα συνεισφέρουν σημαντικές προτάσεις για την βελτίωση των πρακτικών άτυπης μάθησης στις ελληνικές φιλαρμονικές, όπως είναι η οργάνωση σεμιναρίων που ενθαρρύνουν τον αυτοσχεδιασμό. Υπάρχουν βέβαια κοινωνικοί και οικονομικοί περιορισμοί που αναλύονται εκτενώς στην εργασία.

1. Άτυπη μουσική εκπαίδευση

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το θέμα της παρούσας εργασίας, είναι σημαντικό να διατυπώσουμε έναν ορισμό για την άτυπη μάθηση και στη συνέχεια να συζητήσουμε πώς μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

1.1 Άτυπη μάθηση

Η *άτυπη μάθηση* δεν είναι μια καινούργια έννοια. Τον ορισμό αυτής έδωσαν οι Coombs και Ahmed (1970). Σύμφωνα με αυτούς, άτυπη μάθηση είναι «κάθε οργανωμένη, συστηματική, εκπαιδευτική δραστηριότητα που διεξάγεται εκτός του πλαισίου του επίσημου συστήματος για την παροχή επιλεγμένων τύπων μάθησης σε συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού, σε ενήλικες καθώς και σε παιδιά» (Coombs & Ahmed, 1970, σελ. 77). Έτσι, η μάθηση περιλαμβάνει τόσο αυτούς που λαμβάνουν τη γνώση όσο και έναν ή περισσότερους πομπούς και λαμβάνει χώρα πέρα από τα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια που συνήθως συνδέονται με το «σχολείο». Παρ' όλα αυτά, η έννοια των «επιλεγμένων τύπων μάθησης» και των συγκεκριμένων ατόμων που περικλείονται από «συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού» δεν είναι σαφής (Mok, 2011).

Ο Reddy (2003) ορίζει την άτυπη μάθηση ως δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα πέρα από τα τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, δίνοντας έμφαση στην εθελοντική συμμετοχή και όχι στην υποχρεωτική συμμετοχή. Αυτός ο τύπος μάθησης λαμβάνει χώρα εκτός των παραδοσιακών πλαισίων και δεν είναι υποχρεωτικός (Reddy, 2003). Ο La Bella (1982) βασίζεται σε αυτή την ιδέα προτείνοντας ότι η άτυπη μάθηση μπορεί επίσης να λάβει χώρα μέσα στα σχολεία μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ο La Bella υποστηρίζει την προοπτική ότι η άτυπη μάθηση είναι εθελοντική αλλά περιλαμβάνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές που εργάζονται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (La Bella, 1982).

Συνεχίζοντας, η άτυπη μάθηση συνδυάζει μια μερικώς δομημένη διαδικασία εκπαίδευσης με προσωπική πρωτοβουλία απόκτησης γνώσεων (Creech et al., 2020). Οι μη τυπικές πρακτικές, σύμφωνα με τον Coffman (2002), έχουν ομοιότητες με τις «επίσημες» πρακτικές καθώς και οι δύο περιλαμβάνουν δομημένη και σκόπιμη μάθηση. Ωστόσο, η άτυπη μάθηση εμφανίζεται εκτός των παραδοσιακών

εκπαιδευτικών πλαισίων και είναι λιγότερο ρυθμισμένη, επιτρέποντας μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Ο ίδιος σημειώνει επίσης ότι οι άτυπες πρακτικές περιλαμβάνουν αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ή μάθηση που συμβαίνει τυχαία μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Coffman, 2002).

Η άτυπη μάθηση προηγείται της τυπικής μάθησης και μπορεί να θεωρηθεί ως η αρχική μέθοδος απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Η τυπική μάθηση, στην ουσία, στοχεύει στη βελτίωση και τον έλεγχο αυτής της άτυπης μαθησιακής διαδικασίας. Ένα παράδειγμα άτυπης μάθησης είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν βασικούς γλωσσικούς κανόνες από τους γονείς τους ή τα μέλη της κοινότητας, καθώς εξερευνούν το περιβάλλον τους και ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Δεξιότητες όπως το περπάτημα, η χρήση σκευών, το δέσιμο των κορδονιών και το σφύριγμα συνήθως αποκτώνται άτυπα. Στους δυτικούς πολιτισμούς, τα περισσότερα παιδιά τείνουν να συμμετέχουν σε άτυπη μάθηση πριν από την ηλικία των πέντε ετών (Jenkins, 2011).

Σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1999) ο όρος *άτυπη μάθηση* είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον όρο *δια βίου μάθηση*. Πρόκειται, δηλαδή, για τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τα βιώματα αλλά και τις εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους από το άμεσο περιβάλλον τους. Δεν αναφέρεται, δηλαδή, σε γνώσεις που απέκτησαν σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο μάθησης, όπως είναι το σχολείο. Από τον πρώτο αυτό ορισμό συνειδητοποιούμε πως η άτυπη μάθηση είναι μια πιο δημοκρατική μορφή μάθησης (Jeffs & Smith, 1999). Η μη τυπική ή άτυπη μάθηση λαμβάνει χώρα εκτός των παραδοσιακών περιβαλλόντων μάθησης, δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής απόκτησης γνώσεων και συνήθως δεν αποσκοπεί στην απόκτηση κάποιου πτυχίου ή πιστοποιητικού (Eraut, 2000). Όπως αναφέρει ο Jenkins (2011), η άτυπη μάθηση έχει βιωματικό χαρακτήρα και βασίζεται στο παιχνίδι και την κίνηση και έχει ως σκοπό την αυτοβελτίωση των μαθητών (Jenkins, 2011).

Σύμφωνα με τον Παπασταύρου (2010), η άτυπη μάθηση αναφέρεται σε τεχνικές και διαδικασίες μάθησης που δεν ακολουθούν προγράμματα σπουδών ή συγκεκριμένες πρακτικές και μεθοδολογίες, δεν εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό ή τον δάσκαλο, δεν εμπίπτουν σε αξιολόγηση ή εξέταση. Αντίθετα, η άτυπη μάθηση στοχεύει στην αυτόβελτίωση και στην αυτομόρφωση, στη συνεργατική μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εμπειρικής οδού. Η άτυπη μάθηση δεν μπορεί να είναι δασκαλοκεντρική, δεν βασίζεται στον δάσκαλο ο οποίος επιλέγει και οργανώνει

τις δραστηριότητες όπως συμβαίνει στην τυπική μάθηση, αλλά συμβαίνει πιο φυσικά μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της διάδρασης των συμμετεχόντων (Παπασταύρου, 2010). Ο Folkestad (2006) στην προσπάθεια του να δώσει έναν πλήρη ορισμό στην άτυπη μάθηση ανέπτυξε τέσσερις παράγοντες που μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες παρατίθενται παρακάτω:

- (1) Το πλαίσιο όπου πραγματοποιείται η μάθηση (the learning situation)
- (2) Ο χαρακτήρας της μάθησης (the learning style)
- (3) Ποιος παίρνει αποφάσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος (ownership)
- (4) Ο στόχος των συμμετεχόντων (intentionality)

Με βάση αυτούς τους παράγοντες, η άτυπη μάθηση δεν λαμβάνει χώρα σε θεσμοθετημένα πλαίσια, δεν ακολουθεί συγκεκριμένες πρακτικές ή μεθοδολογία, έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και οι συμμετέχοντες δεν αποσκοπούν απαραίτητα στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού (Folkestad, 2006).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Becket και Hager (2002) ανέδειξαν έξι χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης μελετώντας το εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτούς, η άτυπη μάθηση είναι:

- (1) Οργανική και ολιστική
- (2) Βασίζεται στις συνθήκες που επικρατούν
- (3) Βασίζεται σε δραστηριότητες και έχει βιωματικό χαρακτήρα
- (4) Εμφανίζεται τυχαία σε περιβάλλοντα που δεν επικεντρώνονται κυρίως στη μάθηση
- (5) Ξεκινά από τον μαθητή και όχι από τον δάσκαλο
- (6) Περιλαμβάνει συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων (Becket & Hager, 2002).

1.2 Άτυπες μορφές μάθησης και η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη μουσική εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στη διδασκαλία της μουσικής σε επίσημα ιδρύματα όπως τα σχολεία. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει ότι η εκμάθηση της μουσικής ακολουθεί μια δομημένη και συστηματική έκθεση των μαθητών σε επίσημες μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτός

ο ορισμός είναι δυνητικά λανθασμένος και θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο πλαισιώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και πώς αυτά εφαρμόζονται για τη βελτίωση των προγραμμάτων διδασκαλίας μουσικής και εκπαίδευσης των μουσικοπαιδαγωγών (Folkestad, 2006).

Ως αποτέλεσμα, για να κατανοήσουμε πλήρως την πολύπλευρη φύση της μουσικής διδασκαλίας, είναι σημαντικό να εξεταστεί η μουσική μάθηση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από αυτό που συνήθως διερευνάται στην τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία. Τη δεκαετία του 1990, παρατηρήθηκε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εξέταση όχι μόνο της επίσημης μάθησης σε ιδρύματα όπως τα σχολεία, αλλά και για τη διερεύνηση άτυπων τρόπων εκμάθησης μουσικής εκτός αυτών των επίσημων δομών. Αυτή η μετατόπιση, που περιγράφεται από τον Folkestad (1998), αντιπροσωπεύει μια μετάβαση από την έμφαση στη διδασκαλία στην έμφαση στη μάθηση, μετατοπίζοντας έτσι την εστίαση από τον δάσκαλο στον μαθητή. Αυτή η αλλαγή συνεπάγεται επίσης την απομάκρυνση από την αποκλειστική εστίαση στις μεθόδους διδασκαλίας και τα αποτελέσματά τους όπως τα αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος, προς την κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης και των μεθόδων της. Ειδικά στη μουσική εκπαίδευση, αυτή η αλλαγή περιλαμβάνει την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται, βιώνουν και εκφράζουν διαφορετικά μουσικά στοιχεία κατά τη διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων (Folkestad, 1998, 2006)

Όσον αφορά την άτυπη μάθηση στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, η Παπασταύρου (2010) αναφέρει τα εξής:

Οι άτυπες μορφές μουσικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικές διεργασίες, που δεν εντάσσονται στη θεσμοθετημένη λογική γύρω από το εκπαιδευτικό έργο, καθώς οι παιδαγωγικές προθέσεις μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικές από αυτές που προτάσσει ο μηχανισμός που θεσμοθετεί τη διδασκαλία της μουσικής. Πιο απλά, άτυπη είναι οποιαδήποτε διαδικασία δεν είναι θεσμοθετημένη (Παπασταύρου, 2010, σελ. 86).

Ποιος είναι όμως ο σκοπός της χρήσης άτυπων μορφών μάθησης στη μουσική εκπαίδευση; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι πως υπάρχει ανάγκη για μια πιο δημοκρατική μουσική εκπαίδευση, η οποία θα αγκαλιάζει και θα λαμβάνει υπόψιν τις εμπειρίες και τις επιθυμίες των μαθητών ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την

συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της μουσικής. Οι στρατηγικές της άτυπης μάθησης, λοιπόν, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου (Christophersen, 2013).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη Lucy Green και στην έρευνα της καθώς η ίδια ανέδειξε τον όρο της άτυπης μάθησης στην μουσική εκπαίδευση. Η Green (2002) στο έργο της *How Popular Musicians Learn* (Πώς μαθαίνουν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής) μελέτησε πώς δεκατέσσερις Βρετανοί μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής μαθαίνουν άτυπα έξω από ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο μάθησης. Μέσα από αυτή την παρατήρηση, διέκρινε πέντε βασικά χαρακτηριστικά των μουσικών της δημοφιλούς μουσικής. Πιο συγκεκριμένα:

- (1) Οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής πάντα επιλέγουν μουσική που γνωρίζουν και απολαμβάνουν.
- (2) Οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής μαθαίνουν τις μελωδίες με το αφτί αντιγράφοντας το πρωτότυπο μουσικό κομμάτι.
- (3) Οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής μαθαίνουν σε ατομικό επίπεδο και μέσα από ομάδες φίλων χωρίς την επίβλεψη κάποιου εκπαιδευτικού ή ειδικού.
- (4) Η μάθηση δεν είναι διαβαθμισμένη προοδευτικά αλλά είναι ολιστική και τυχαία.
- (5) Η μάθηση περιλαμβάνει την ακρόαση, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση (Green, 2002).

Ο κύριος λόγος που η Green μελέτησε τις παραπάνω πρακτικές ήταν επειδή πίστευε πως μπορούσαν να εφαρμοστούν και στη μουσική εκπαίδευση και να συμβάλουν στην βελτίωση του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος (Gammon, 2002).

Στη συνέχεια, η Lucy Green προσπάθησε μέσα μίας δεύτερης έρευνας, με τη συμμετοχή Βρετανών μαθητών, να αναδείξει πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι πρακτικές που ακολουθούν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής στη σχολική τάξη. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποίησε στρατηγικές μάθησης με τις οποίες προσπάθησε να αναπαράγει τις άτυπες μορφές μάθησης με τις οποίες μαθαίνουν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής. Δηλαδή (α) επέτρεψε στους μαθητές να διαλέξουν μουσική της αρεσκείας τους, (β) ενθάρρυνε τη συνεργατική μάθηση μέσα από ομάδες χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, (γ) ενσωμάτωσε τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι, την ακρόαση, και το τραγούδι, (δ) έδωσε έμφαση στην μάθηση μέσω της ακρόασης και της

αντιγραφής μουσικών κομματιών, και τέλος (ε) ενθάρρυνε τη μάθηση με τυχαίο και μη διαβαθμισμένο τρόπο. Η έρευνα έλαβε χώρα στην Αγγλία σε 21 σχολεία και οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές ηλικίας 13-14 ετών (Green, 2008).

Στο 1^ο στάδιο, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν ένα ρεπερτόριο της αρεσκείας τους και σε ομάδες να προσπαθήσουν να αντιγράψουν το κομμάτι της επιλογής τους με το αυτί χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Επίσης, μπορούσαν να συνοδεύουν το κομμάτι με μουσικά όργανα της επιλογής τους. Ο καθηγητής δεν ήταν πλέον η «αυθεντία» στην τάξη αλλά αναλάμβανε έναν ρόλο απλού παρατηρητή. Στην αρχή, όπως ήταν αναμενόμενο υπήρχε μια σύγχυση μέσα στην τάξη και η μίμηση των μαθητών δεν ήταν πετυχημένη.

Το 2^ο στάδιο ήταν λιγότερο ελεύθερο από το πρώτο, όμως υπήρχε ακόμα το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού. Πιο συγκεκριμένα, δινόταν στους μαθητές ένα τραγούδι το οποίο έπρεπε να αντιγράψουν με το αυτί και μετά να το αναπαραστήσουν με τον δικό τους τρόπο.

Το 3^ο στάδιο ήταν ένας συνδυασμός των δυο πρώτων σταδίων. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν και πάλι ρεπερτόριο της επιλογής τους αφού πρώτα είχαν δεχθεί μια σχετική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό στο δεύτερο στάδιο. Στο στάδιο αυτό παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν πιο προσεκτικοί στην επιλογή κομματιών και επέλεξαν κυρίως κομμάτια με δομή *riff*. Η επιλογή του ρεπερτορίου τώρα γινόταν περισσότερο με βάση τη δυσκολία των κομματιών και τις ικανότητες των μαθητών και όχι τόσο με βάση τις προτιμήσεις τους. Οι μαθητές άρχισαν να συνεργάζονται για να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να ζητούν καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για πιο τεχνικά σημεία.

Στο 4^ο στάδιο, οι μαθητές έπαιρναν τον ρόλο του συνθέτη και συνέθεταν δικά τους κομμάτια αυτοσχεδιάζοντας, ενώ στο 5^ο στάδιο ακολουθούσαν ένα μοντέλο σύνθεσης.

Στο 6^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός ανέθετε στους μαθητές ρεπερτόριο από διαφημίσεις ενώ στο 7^ο στάδιο είχαν να αντιμετωπίσουν τελείως άγνωστα κομμάτια (Green, 2008).

Συνολικά, η εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνει η Green διαφέρει ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του μαθητή, την επιλογή ρεπερτορίου και τον τρόπο της μάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συμβουλευτικός και αποσκοπεί

να καθοδηγήσει το μαθητή και όχι απλά να ακολουθεί παραδοσιακές διατακτικές μεθόδους. Το σύστημα που ακολουθείται, δηλαδή, είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό και όχι τόσο δασκαλοκεντρικό. Ακόμα, όπως διαπίστωσε η Green, αυξήθηκαν τα κίνητρα αλλά και η συμμετοχή των μαθητών καθώς και η συνεργατική μάθηση. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως στις φάνηκε ευκολότερη η ακρόαση και αντιγραφή των μουσικών κομματιών από την «υποταγή» στις οδηγίες των εκπαιδευτικών, ενώ βρήκαν την απουσία της θεωρίας ελκυστική. Επίσης οι μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν πως ήταν «σωστοί» μουσικοί και όχι ερασιτέχνες εκπαιδευόμενοι (Mariguddi, 2022).

Στον αντίποδα, όπως καταγράφει και η Mariguddi (2022), ήταν λογικό να προκύψουν εντάσεις και θέματα προς συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιες ενστάσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως απλού παρατηρητή έρχεται σε αντίθεση με τις επίσημες προσεγγίσεις. Επίσης, τέθηκε το ζήτημα της αποτυχίας κάλυψης της ύλης του μαθήματος. Μια άλλη αιτία ανησυχίας των εκπαιδευτικών ήταν η επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν πως οι δεξιότητες των μαθητών στις περισσότερες περιπτώσεις επιδεινώνονται πριν βελτιωθούν, γεγονός που τους ανησυχούσε καθώς η πρόοδος των μαθητών είναι ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, οι ενστάσεις και τα ζητήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω πυροδότησαν συζητήσεις στον κλάδο της μουσικοπαιδαγωγικής (Mariguddi, 2022).

Η πρόκληση για έναν εκπαιδευτικό μουσικής είναι να δει την δουλειά του από μια άλλη οπτική γωνία. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταβιβάζει απλώς γνώσεις στους μαθητές αλλά σχεδιάζει νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την άτυπη μάθηση και επιβλέπει την διαδικασία της μάθησης. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει τις δικές του στρατηγικές μάθησης ώστε να αποκτήσει βαθύτερες γνώσεις. Από την πλευρά του μαθητή, η άτυπη μάθηση καθιστά τη μελέτη πιο ουσιαστική και πιο ενδιαφέρουσα (Virkkula, 2016). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονίσουμε πως στην ενήλικη ζωή, οι άνθρωποι συνεχίζουν να μαθαίνουν έξω από τα θεσμοθετημένα πλαίσια εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα, στον εργασιακό χώρο μαθαίνουν παρατηρώντας συναδέλφους και κάνοντας ερωτήσεις. Επομένως, πρόκειται για έναν πιο «φυσικό» τρόπο απόκτησης της γνώσης.

Αναφερόμενος στην έρευνα της Green, ο Allsup (2008) τόνισε πως οι ερευνητές δεν πρέπει να συσχετίσουν την έννοια της άτυπης μάθησης *ipso facto* με την έννοια της δημοφιλούς μουσικής. Η συσχέτιση της άτυπης μάθησης μόνο με ένα είδος μουσικής όπως κάνει η Green μπορεί να οδηγήσει ακούσια στον περιορισμό των μουσικών δυνατοτήτων αντί να τις ενισχύσει. Ακόμα, ο Allsup θέτει κάποια βασικά ερωτήματα τα οποία πρέπει να λάβουμε υπόψιν προτού υιοθετήσουμε την άτυπη μάθηση στην μουσική εκπαίδευση. Πως οι ερευνητικές μελέτες που αντλούν έμπνευση από τις άτυπες πρακτικές μάθησης των μουσικών της δημοφιλούς μουσικής θα καθοδηγήσουν την κατάρτιση των μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών; Πως θα αλλάξουν οι προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των μουσικοπαιδαγωγών; Ποιες νέες απαιτήσεις πιστοποίησης θα ζητηθούν από τους φοιτητές μουσικής; Με ποιόν τρόπο θα αξιολογούνται οι μουσικοπαιδαγωγοί που υιοθετούν άτυπες μορφές μάθησης; Καθώς για τους εξωτερικούς παρατηρητές, οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να φαίνονται πως δεν προσπαθούν αρκετά. Επιπλέον, αναρωτιέται κανείς πώς εκπαιδεύεται ένας μουσικοπαιδαγωγός στην άτυπη διδασκαλία, σε ποιόν βαθμό απαιτείται η εξοικείωση του με τη θεωρία της διδασκαλίας και πώς αξιοποιείται η εξειδίκευση του (Allsup, 2008).

Ενστάσεις για την παιδαγωγική της Green, έχει και ο Augustyniak (2010). Ο ίδιος πρότεινε ότι αυτό το σενάριο θα μπορούσε να έχει επιτυχία όταν εμπλέκονται μουσικοί υψηλής εξειδίκευσης με εκτεταμένη άτυπη εκπαίδευση, καλά ανεπτυγμένη ακουστική μνήμη και έντονο πάθος για τη μουσική έξω από το περιβάλλον της τάξης. Ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο της τάξης, πολλοί μαθητές με περιορισμένη μουσική επιδεξιότητα, τεχνογνωσία και εμπειρίες μπορεί να αισθάνονται αβέβαιοι για το πώς να προχωρήσουν. Αυτή η αβεβαιότητα προκύπτει από την έλλειψη επίσημης μουσικής κατάρτισης ή επαρκούς ακουστικής μνήμης για τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση μουσικής στην τάξη (Augustyniak, 2010). Οι αρχάριοι μαθητές εκτίθενται στη δημιουργία ήχων σε όργανα που θα μπορούσαν να περιγραφούν ως «αυθόρμητος ή ελεύθερος αυτοσχεδιασμός». Κατά συνέπεια, αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να θυμίζουν περισσότερο μουσικό θόρυβο λόγω της απουσίας επαρκούς ακουστικής μνήμης, μουσικών δεξιοτήτων και εμπειριών που απαιτούνται, τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες (Barret, 1997).

Ο Folkestad (2006) επισήμανε επίσης πως «το επίσημο/ανεπίσημο δεν πρέπει να θεωρείται ως διχοτόμηση, αλλά μάλλον ως οι δύο πόλοι μιας συνέχειας στις περισσότερες μαθησιακές καταστάσεις. Και οι δύο αυτές πτυχές της μάθησης είναι σε διάφορους βαθμούς παρούσες και αλληλοεπιδρούν» (σελ. 138). Ο ίδιος προτείνει πως η άτυπη μάθηση είναι μια σκόπιμη προσπάθεια συμμετοχής σε συνθήκες μη τυπικής μάθησης με αποτέλεσμα τη δημιουργία μη παραδοσιακών κοινωνικών μαθησιακών περιβαλλόντων, που συνδυάζουν διαδραστικές, διαφορικές διαδικασίες. Τέλος, η εισαγωγή της άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση δημιουργεί πολλά ερωτήματα σχετικά με τον ορισμό του όρου «άτυπη», τον βαθμό στον οποίο η άτυπη μάθηση συσχετίζεται ή όχι με συγκεκριμένα μουσικά είδη και τις δυνατότητες που έχει η άτυπη μάθηση να εκδημοκρατίσει την μουσική εκπαίδευση (Folkestad, 2006)

1.3 Τυπική Μουσική Εκπαίδευση

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε συζήτηση για τις άτυπες μορφές μάθησης στην μουσική εκπαίδευση και τη μουσικοπαιδαγωγική πρόταση της Green, ενώ διερευνήθηκαν τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα που ενδεχομένως δημιουργούνται από την εισαγωγή μεθόδων άτυπης μάθησης σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης. Στην ενότητα αυτή, γίνεται σύγκριση των τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης ώστε να γίνει κατανοητό πως δεν πρόκειται για μια διχοτόμηση, αλλά οι άτυπες και οι τυπικές μορφές μάθησης αποτελούν τους δύο πόλους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να γίνει η σύγκριση, είναι σημαντικό να δώσουμε τον ορισμό της τυπικής μάθησης. Σύμφωνα με την Ng (2020), η *τυπική μάθηση* αναφέρεται στην οργανωμένη διδασκαλία από έναν εκπαιδευτή σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα, συνήθως σε ένα ελεγχόμενο πλαίσιο. Είναι σκόπιμη, ρυθμιζόμενη, εστιασμένη στον δάσκαλο και εντοπίζεται σε δομημένα περιβάλλοντα μέσα στα σχολεία. Στόχος της είναι η οργάνωση, η τυποποίηση και ο έλεγχος της μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να εκπληρώσουν προκαθορισμένους στόχους που περιγράφονται από τον δάσκαλο, και ορίζονται από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Η έμφαση δίνεται στο ότι οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε αναμενόμενα σενάρια ως αναμενόμενες συμπεριφορές (Ng, 2020). Σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1999) ως τυπική μάθηση ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει ιεραρχία και οργάνωση, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και περιλαμβάνει

τόσο γενικά ακαδημαϊκά μαθήματα όσο και εξειδικευμένα προγράμματα που προσφέρουν τεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση (Jeffs & Smith, 1999).

Η τυπική μάθηση συνήθως ακολουθεί μια δομημένη προσέγγιση όπου ένας δάσκαλος, που συνδέεται με ένα εξουσιοδοτημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, χρησιμοποιεί ένα προκαθορισμένο πλάνο για να καθοδηγήσει τους μαθητές προς συγκεκριμένους στόχους που τίθενται στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η δομημένη προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια περιορισμού των διαφόρων οδών που μπορούν να ακολουθήσουν τα άτομα. Η επιδίωξη της ομοιομορφίας στη σύγχρονη κοινωνία συχνά οδηγεί τους κοινωνικούς θεσμούς να ρυθμίζουν τις διαφορετικές εκφράσεις των μελών της. Φυσικά, αυτό έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις. Από τη θετική πλευρά, η επίσημη εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική λειτουργία και προωθεί την ευκολότερη αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών της. Αντίθετα, εμποδίζει τα άτομα να εξερευνήσουν τη μοναδική τους φωνή και να εκφραστούν (Jenkins, 2011).

1.4 Σύγκριση τυπικών και άτυπων μορφών μουσικής εκπαίδευσης

Εφόσον έχουμε δώσει τον ορισμό της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης στις παραπάνω παραγράφους, είναι σημαντικό να γίνει σύγκριση των δύο αυτών ειδών, όχι για να αποδειχθεί ποιο είναι καλύτερο αλλά για να τονισθεί η ανάγκη συνύπαρξης και των δύο στην μουσική εκπαίδευση.

Ξεκινώντας, οι άτυπες μορφές μάθησης είναι εξαιρετικές για δραστηριότητες που απαιτούν φυσική δραστηριότητα ενώ οι τυπικές λειτουργούν καλύτερα για θέματα που είναι κυρίως εννοιολογικά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να μην υπεραπλοποιούμε τα πράγματα και να δημιουργούμε έναν διαχωρισμό μεταξύ νου και σώματος. Στη σφαίρα της μουσικής εκπαίδευσης αυτή η διάκριση γίνεται λιγότερο έντονη, καθώς ακόμη και τα επίσημα μαθήματα πιάνου μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία άτυπης μάθησης. Η τυπική διδασκαλία επικεντρώνεται στην κατανόηση και την τήρηση των κανόνων, ενώ οι ανεπίσημες προσεγγίσεις δίνουν προτεραιότητα στις εμπειρίες μάθησης που βασίζονται σε αισθήσεις και σε πρακτικές (Jenkins, 2011). Ο Cope (2002) υποστηρίζει ότι η επίσημη μάθηση προσπαθεί να καλλιεργήσει έναν ικανό ερμηνευτή, συχνά μέσα στο πλαίσιο της δυτικής κλασικής μουσικής παράδοσης:

Υπάρχει μια προσδοκία ότι ο δάσκαλος θα έχει τα απαραίτητα προσόντα και θα οδηγεί τους μαθητές σε μία μαθητεία...

συμπεριλαμβάνοντας ασκήσεις και κλίμακες. Η τεχνική θεωρείται κρίσιμη. Στον αντίποδα, η άτυπη μάθηση προσπαθεί να δημιουργήσει έναν «ικανό ερασιτέχνη» χρησιμοποιώντας τη μελωδία ως εργαλείο διδασκαλίας και υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία σχετικά με ορισμένες πτυχές της τεχνικής (Cope, 2002, σελ. ??).

Ο Ziehe (1986) περιγράφει δύο κατηγορίες μάθησης: (α) κοινές και (β) ασυνήθιστες διαδικασίες μάθησης. Είναι σημαντικό ότι η πρωταρχική διαφορά μεταξύ αυτών των κατηγοριών δεν έγκειται στον τόπο της μάθησης, αλλά μάλλον στον τρόπο ή τη μέθοδο μέσω της οποίας πραγματοποιείται η μάθηση. Στο έργο του Folkestad (1998), που αποτελεί επέκταση παλιότερης μελέτης του 1996, η μουσική μάθηση αντιμετωπίζεται ως πολιτισμική πρακτική. Αυτό σημαίνει ότι η ενασχόληση με μια μουσική πρακτική περιλαμβάνει επίσης τη μάθηση από αυτή την πρακτική. Επιπλέον ξεχωρίζει την τυπική από την άτυπη μάθηση με βάση τη σκοπιμότητα: Η τυπική μάθηση επικεντρώνεται στην εκμάθηση του «πώς να παίζεις μουσική», ενώ η άτυπη μάθηση δίνει έμφαση στο «να παίζεις μουσική». Ο Saar (1999) περιγράφει αυτή τη διαφορά ως διαχωρισμό μεταξύ μιας προσέγγισης προσανατολισμένης στη διδασκαλία και μιας προσέγγισης επικεντρωμένης στη μουσική.

Καθώς η παρούσα εργασία εστιάζει στις φιλαρμονικές στις οποίες συμμετέχουν και ενήλικες, είναι σημαντικό να εξερευνήσουμε και την αποτελεσματικότητα της τυπικής και της άτυπης μάθησης στην εκμάθηση μουσικής από ενήλικες. Για τον σκοπό αυτό, θα συζητήσουμε για την έρευνα των Waldron και Velben (2009), η οποία επικεντρώνεται στην εκμάθηση μουσικής από ενήλικες, διερευνώντας τα κίνητρα και τις επιτυχημένες μαθησιακές προσεγγίσεις έξι ατόμων που συμμετείχαν σε μια εβδομαδιαία συνάντηση σε μια κέλτικη παμπ (Chausser's Pub). Μεταξύ των συμμετεχόντων, υπήρχαν τέσσερις άνδρες και δύο γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας 45 ετών, ο καθένας από τους οποίους είχε αφιερώσει από 6 έως 16 χρόνια στην εκμάθηση της Κέλτικης Παραδοσιακής Μουσικής (ΚΠΜ). Ενώ τρεις από αυτούς έμαθαν αρχικά να παίζουν μουσικά όργανα στο σχολείο, σταμάτησαν να ασχολούνται με αυτά τα όργανα μετά την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσής τους. Αυτοί οι συμμετέχοντες προσελκύστηκαν από την ΚΠΜ και τα παραδοσιακά όργανα για διάφορους λόγους, και η εκμάθησή τους επικεντρώθηκε κυρίως στη χρήση μελωδιών και όχι συμβατικών κλιμάκων και ασκήσεων. Δεδομένου ότι η ΚΠΜ αποτελεί προφορική παράδοση, τα άτομα αυτά εκτιμούσαν τη μάθηση «με το αυτί», αν και αναγνώριζαν επίσης τη

χρησιμότητα της γραπτής σημειογραφίας, ιδίως ως υποστηρικτική στρατηγική μάθησης. Είναι σαφές ότι οι έξι μουσικοί αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της δια βίου μουσικής μάθησης όπως την περιγράφει ο Coffman (2002).

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις που διεξήγαν οι Waldron και Velben με τους συμμετέχοντες, τρεις από αυτούς πήγαιναν σε ωδεία, αλλά δυσκολεύτηκαν να διατηρήσουν την αρχική μουσική πρόοδο που είχαν επιτύχει. Τελικά, ανακάλυψαν ότι η κλασική μουσική με την οποία ξεκίνησαν δεν τους ικανοποιούσε πλέον. Οι υπόλοιποι ακολούθησαν τα μουσικά τους ενδιαφέροντα ευκαιριακά, μαθαίνοντας μουσική όποτε και όπου ήταν δυνατόν. Η σημερινή τους επιδεξιότητα στις ακουστικές δεξιότητες ως Ιρλανδοί μουσικοί αποδίδεται αποκλειστικά σε ανεπίσημες μεθόδους που απέκτησαν εκτός της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, δύο από αυτά τα άτομα αισθάνθηκαν ότι η επίσημη μουσική τους εκπαίδευση κατά την παιδική τους ηλικία εμπόδιζε την πρόοδό τους και δεν τους βοήθησε στις προσπάθειες μουσικής μάθησης. Δεδομένου ότι κάθε συμμετέχων είχε κίνητρο να μάθει και να παίζει ιρλανδική μουσική για λόγους που δεν σχετίζονται με την επίσημη εκπαίδευση, είναι ζωτικής σημασίας να εξεταστούν και τα ατομικά τους κίνητρα. Οι Myers (2006) και Jellison (2000) προτείνουν ότι ο κύριος στόχος της επίσημης σχολικής μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από την προώθηση της μουσικής μάθησης και της ενεργού συμμετοχής στη ζωή των μελλοντικών ενηλίκων. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, η ενσωμάτωση άτυπων μουσικών πρακτικών και ποικίλων μουσικών προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως μια αποτελεσματική στρατηγική για τη βαθύτερη ενσωμάτωση της μουσικής εκπαίδευσης στη ζωή των μελλοντικών ενηλίκων (Waldron & Velben, 2009).

1.5 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως μορφή άτυπης μάθησης

1.5.1 Ορισμός του μουσικού αυτοσχεδιασμού

Στις παραπάνω ενότητες, έγινε αναφορά στην τυπική και την άτυπη μάθηση, ενώ έγινε συζήτηση για το οφέλη της κάθε μιας. Μια μορφή άτυπης μάθησης μπορεί να θεωρηθεί και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός. Με τον αυτοσχεδιασμό, ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερωθούν από τα «δεσμά» της τυπικής εκπαίδευσης και να εκφράσουν την δημιουργικότητά τους. Μέσω του μουσικού

αυτοσχεδιασμού μπορούν να εξελίξουν τις μουσικές τους ικανότητες και για τον λόγο αυτό μπορεί να θεωρηθεί άτυπη μορφή μουσικής μάθησης.

Η μουσική δημιουργικότητα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκδηλώνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες όπως η ακρόαση, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός/σύνθεση σύμφωνα με το «τρίπτυχο» του Βρετανού μουσικοπαιδαγωγού και συνθέτη John Paynter (Paynter, 1994/2008). Ωστόσο, στην έρευνα που επικεντρώνεται στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση έχουν συγκεντρώσει κατά κύριο λόγο την προσοχή. Οι μελέτες διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δημιουργούν πρωτότυπη μουσική σε διάφορα πλαίσια, χρησιμοποιώντας τη φωνή, το σώμα ή τα μουσικά τους όργανα. Αν και οι όροι αυτοσχεδιασμός, και σύνθεση, εμφανίζονται συχνά στη βιβλιογραφία για να χαρακτηρίσουν τις δημιουργικές εκροές των παιδιών, υπάρχει ασάφεια λόγω διαφορετικών ερμηνειών μεταξύ των ερευνητών. Επιπλέον, τα μικρά παιδιά συνήθως δεν έχουν την εμπειρία για να διαφοροποιήσουν αυτούς τους όρους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι μουσικές τους ικανότητες βελτιώνονται, καθιστώντας τα πιο έμπειρα στη δημιουργία μουσικής και στη διάκριση των διαφορών μεταξύ αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης. Κατά συνέπεια, η διαφορά μεταξύ αυτών των δύο μουσικών μορφών γίνεται σαφέστερη γι' αυτά (Koutsoupidou, 2005).

Η ενσωμάτωση του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση προέκυψε ως αντίδραση σε ένα άκαμπτο και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που έδινε έμφαση στην εκπαίδευση με βάση τις δεξιότητες, σεβόταν τα ιστορικά μουσικά επιτεύγματα και επικεντρωνόταν στην καλλιέργεια μουσικών ιδιοφυών που φιλοδοξούσαν να φτάσουν στο μουσικό μεγαλείο. Κατά τα πρώτα στάδια της δημιουργικής μουσικής εκπαίδευσης, ο αυτοσχεδιασμός χρησίμευσε ως εργαλείο εξερεύνησης, επιτρέποντας την άμεση εμπλοκή στη μουσική δημιουργικότητα για την επανασύνδεση με τη θεμελιώδη ουσία της μουσικής. Στόχος ήταν επίσης να ευθυγραμμιστεί η σχολική μουσική με τα πειραματικά κινήματα της πρωτοπορίας της δεκαετίας του 1960, αμφισβητώντας την παραδοσιακή άποψη των συνθετών ως μοναδικών αυθεντιών και επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση μεταξύ σύνθεσης και ελέγχου. Το κίνημα αυτό επιδίωξε να θολώσει τα όρια μεταξύ μουσικής και θορύβου, τάξης και τυχαιότητας, πρόθεσης και πρόσληψης, και υψηλής και χαμηλής μουσικής κουλτούρας (Kanellopoulos, 2007).

Παρόλο που η σύνθεση αποτελεί θεμελιώδες αντικείμενο της μουσικής εκπαίδευσης, ο αυτοσχεδιασμός συχνά παραβλέπεται ως ξεχωριστό μάθημα, παρά τη σημαντική επιρροή του σε διάφορα μουσικά είδη και τον αντίκτυπό του στις τεχνικές σύνθεσης. Ο Malcolm Goldstein υπογραμμίζει την ειρωνεία ότι οι ιστορικοί συνθέτες που φημίζονται στο κλασικό ευρωπαϊκό ρεπερτόριο ήταν επιδέξιοι αυτοσχεδιαστές, αλλά οι σύγχρονοι συνθέτες σπάνια εμβαθύνουν στη μελέτη του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Ενώ ο αυτοσχεδιασμός δεν ενσωματώνεται συνήθως στα προγράμματα μουσικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από εξειδικευμένους τομείς όπως η τζαζ ή η μπαρόκ εκτέλεση, κατέχει κρίσιμο ρόλο σε ορισμένες θεμελιώδεις μεθόδους όπως η ευρυθμική Dalcroze και το Orff-Schulwerk (Covington, 1997). Ταυτόχρονα, οι ανησυχίες σχετικά με την ενσωμάτωση του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση έχουν κατά καιρούς οδηγήσει σε αφοριστικές απόψεις. Σύμφωνα με την Hickey (2009), «αυτό που ισχυριζόμαστε ότι 'διδάσκουμε' ως αυτοσχεδιασμό στα σχολεία δεν είναι πραγματικός αυτοσχεδιασμός. Ο αληθινός αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να διδαχθεί - είναι μια διάθεση που πρέπει να ενεργοποιηθεί και να καλλιεργηθεί» (Hickey, 2009, σελ. 27).

1.5.2 Έρευνες για τον μουσικό αυτοσχεδιασμό

Οι δραστηριότητες μουσικής σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού έχουν μεγάλη αναπτυξιακή σημασία και αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία ενός ολοκληρωμένου μουσικού προγράμματος (Music Educators National Conference, 1994· Campbell & Scott-Kassner, 2002). Παρά τον σημαντικό και συνεχώς αυξανόμενο όγκο της βιβλιογραφίας που μελετά τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών μέσω της σύνθεσης, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η μελέτη των Wright και Kanellopoulos (2010), που διεξήχθη μεταξύ 2003 και 2007 σε δύο ελληνικά πανεπιστήμια με αντικείμενο το ρόλο του αυτοσχεδιασμού ως μορφή άτυπης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε η επίδραση ενός μαθήματος ελεύθερου αυτοσχεδιασμού στις αντιλήψεις φοιτητών σχετικά με τη μουσική τους ταυτότητα, την εκπαιδευτική σημασία της μουσικής και τις μουσικές ικανότητες των παιδιών. Οι συμμετέχοντες ήταν 91 φοιτητές από ένα Τμήμα Μουσικών Σπουδών και ένα Τμήμα Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία οι οποίοι πήραν μέρος σε ασκήσεις αναστοχασμού, καταγράφοντας αναλυτικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους κατά τη διάρκεια μαθημάτων αυτοσχεδιασμού. Οι αναστοχασμοί αυτοί είχαν ως στόχο να αποτυπώσουν τον τρόπο

με τον οποίο αυτές οι εμπειρίες θα μπορούσαν να διαμορφώσουν τις μελλοντικές διδακτικές τους προσεγγίσεις. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διέφεραν ως προς τη μορφή τους, επιτρέποντας στους φοιτητές να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους μέσω ημερολογιακών σημειώσεων, αναστοχαστικού πεζού λόγου, εικονογραφήσεων και εννοιολογικών αναπαραστάσεων.

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού όχι μόνο στα πανεπιστήμια, αλλά και στα σχολεία, τα ωδεία και τις ορχήστρες. Η μελέτη αναγνώρισε τρεις τομείς: την αυτονομία, την αυτοανάπτυξη και την καλλιέργεια μιας στάσης απέναντι στα παιδιά και τις μουσικές τους εκφράσεις. Αυτές οι πτυχές αποδεικνύουν πώς η ενασχόληση με τον αυτοσχεδιασμό μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι σημειώσεις των φοιτητών υποδηλώνουν μια σύνδεση μεταξύ του αυτοσχεδιασμού και της ανάπτυξης χαρακτηριστικών όπως η ενσυναίσθηση, ο αμοιβαίος σεβασμός, η προθυμία ανάληψης κινδύνων και το ενδιαφέρον για τις μουσικές έννοιες. Αυτές οι ιδιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τους καθηγητές μουσικής που υιοθετούν προσεγγίσεις όπως η μεθοδολογία της Green στη μουσική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών είναι απαραίτητη, καθώς ανοίγουν το δρόμο για την παιδαγωγική και προάγουν μετασχηματιστικές μουσικές και κοινωνικές πρακτικές. Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται εργαλείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς παρέχει μια άμεση ευκαιρία για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στην καλλιέργεια συνδέσεων μεταξύ των παιδιών και της μουσικής αναδεικνύεται ως μία από τις βασικές αξίες του (Wright & Kanellopoulos, 2010).

1.5.3 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως μορφή επικοινωνίας

Η δημιουργία και η απόλαυση της μουσικής, σε πολλούς πολιτισμούς, μοιάζει συνήθως με μια ελεύθερη και συνεργατική δραστηριότητα, που θυμίζει περισσότερο μια «ανεπίσημη συζήτηση» παρά μια οργανωμένη ομαδική εργασία. Αυτή η μορφή ανθρώπινης αλληλεπίδρασης δίνει προτεραιότητα στη δέσμευση, την καινοτομία και τον συντονισμό του συνόλου έναντι του τελικού αποτελέσματος (Healey et al., 2005). Ο συλλογικός ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός απαιτεί συνεχείς αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις μεταξύ των μελών του συνόλου για την έναρξη, την ανάπτυξη και τη διατήρηση συνομιλιών μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικομουσικό

περιβάλλον. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός ελεύθερης μουσικής θα πρέπει κατά κύριο λόγο να κατανοηθεί ως μια κοινωνικό-επικοινωνιακή προσπάθεια, μια προσέγγιση που εξετάζεται από διάφορους ερευνητές (βλ. Dobbins, 1980· Bailey, 1992· Berliner, 1994· Monson, 1996· Azzara, 1999· Liperote, 2006· Sansom, 2005, 2007). Αυτή η άποψη υπογραμμίζει ότι ο πυρήνας του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού δεν έγκειται στις ακολουθίες συγχορδιών, στην αρμονία ή στις καθιερωμένες μουσικές δομές. Αντίθετα, ευημερεί στην αλληλεπίδραση του ήχου και της σιωπής, στις ακουστικές ιδιότητες του ήχου και στον τρόπο με τον οποίο οι εκτελεστές ανταποκρίνονται στις μουσικές υποδείξεις των άλλων (Niknafs, 2013). Αυτή η πεποίθηση διαφοροποιεί τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό από την προσυντεθειμένη μουσική, αναδεικνύοντας τον αυθόρμητο, συνεχή διάλογο μεταξύ αυτοσχεδιαστών με διαφορετικά μουσικά υπόβαθρα και προτιμήσεις. Η έμφαση στην αυθόρμητη επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών μουσικών υπογραμμίζει τη συνεχή προσπάθεια του αυτοσχεδιαστή να περιηγηθεί και να κατανοήσει τις διαφορές μεταξύ των συμπαικτών του προκειμένου να συνεργαστεί αποτελεσματικά. Ο καθορισμός του πότε και τι να παίξει παραμένει σιωπηλός και βασίζεται σε συνεχείς διαπραγματεύσεις μέσα στα διαφορετικά επικοινωνιακά στυλ των συμπαικτών του. Μέσα από τις μοναδικές και δημιουργικές αποφάσεις κάθε αυτοσχεδιαστή η μουσική παίρνει την πορεία της, χωρίς να περιορίζεται από προκαθορισμένους μουσικούς κανόνες. Ως εκ τούτου, ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός γίνεται καλύτερα κατανοητός ως μια πλατφόρμα για τη διερεύνηση ποικίλων διαδραστικών προσεγγίσεων –είτε συνεργατικών είτε συγκρουσιακών– παρά ως ένα τελικό προϊόν που αποσκοπεί αποκλειστικά στην παθητική απόλαυση του κοινού (Borgo, 2002).

Η αντιμετώπιση του συλλογικού ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού ως κοινωνικο-επικοινωνιακής δραστηριότητας έχει σημαντικές συνέπειες για τις τάξεις μουσικής που χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών, ταξικών και μουσικών καταβολών. Αυτή η οπτική προτείνει ότι η συμμετοχή σε συλλογικό ελεύθερο αυτοσχεδιασμό έχει τη δυνατότητα να επιφέρει μετασχηματιστικές εμπειρίες για τα άτομα, να προωθήσει πιο ισότιμες συζητήσεις μεταξύ μουσικών με διαφορετικό υπόβαθρο και να δημιουργήσει μια πλατφόρμα χωρίς αποκλεισμούς για στοχαστικές μουσικές συζητήσεις. Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει την ενσωμάτωση διαφόρων μουσικών ειδών σε ισότιμη βάση, επιτρέποντας στους εκτελεστές να συμμετάσχουν σε αμοιβαία και αναστοχαστική εξερεύνηση (Lange, 2011).

Ο Monk (2013) διέκρινε οκτώ στρατηγικές του συλλογικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, οι οποίες είναι: (1) η αντιγραφή (copying), (2) η προσαρμογή (adapting), (3) η αντιπαραβολή (contrasting), (4) η υπογράμμιση (punctuating), (5) η επισήμανση (highlighting), (6) η υποστήριξη (supporting), (7) η σήμανση (signposting) και (8) η άδεια (allowing).

Οι τρεις πρώτες στρατηγικές, που αφορούν την αντιγραφή, την προσαρμογή και την αντιπαραβολή, αφορούν την ανταπόκριση στο υλικό του συμπαίκτη και την εναλλαγή ρόλων. Για παράδειγμα, εάν ένας πιανίστας αυτοσχεδιάζει μαζί με έναν σαξοφωνίστα, ο πιανίστας μπορεί να επιλέξει να «σχολιάσει» μια ιδέα που παρουσιάζει ο σαξοφωνίστας μέσω ενεργειών όπως η πιστή αντιγραφή ενός χαρακτηριστικού, είτε πρόκειται για τον ρυθμό, το μελωδικό ύφος ή την επιλογή του τόνου. Στη συνέχεια, ο πιανίστας απαντά με μια μουσική δήλωση που μοιράζεται την οπτική του σαξοφωνίστα. Όπως και σε μια συζήτηση, αυτή η στρατηγική υπονοεί ότι και οι δύο αυτοσχεδιαστές «συμφωνούν» ως προς μια ιδέα. Κατά την αντιπαραβολή ο παίκτης «αντιτίθεται σε μια άποψη». Για παράδειγμα, αν ο σαξοφωνίστας τελειώνει μια φράση με ένα παίξιμο κλίμακας σε τριάντα δευτερόλεπτα, ο πιανίστας μπορεί να αντιπαραβάλει αυτή τη δήλωση κρατώντας μια συγχορδία εκτός του κλειδιού μετά το παίξιμο της κλίμακας, σαν να λέει «δεν νομίζω».

Η υπογράμμιση χρησιμοποιείται για να πλαισιώσει τις ιδέες του «ηγέτη» αυτοσχεδιάστη. Για παράδειγμα, όταν ο ηγέτης σαξοφωνίστας κάνει παύσεις μεταξύ των φράσεων για να αναπνεύσει, ο πιανίστας μπορεί να εισάγει κάποια κτυπήματα κατά τη διάρκεια της ανάπαυλας για να «συνοψίσει» τις ιδέες του συμπαίκτη του, σαν να προσθέτει ένα καταφατικό σχόλιο στο τέλος μιας δήλωσης σαν να λέει «ακριβώς!». Ομοίως, αν η ιδέα του σαξοφωνίστα ακούγεται οριστική και καταληκτική, ο πιανίστας μπορεί να παρακινήσει την αρχή μιας νέας φράσης σαν να προσθέτει μια συνδετική «λέξη». Αυτή η στρατηγική μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να αμφισβητήσει τις συμβατικές αρχές ορισμένων στυλ υποδεικνύοντας νέες κατευθύνσεις στον αυτοσχεδιασμό. Για παράδειγμα, είναι σύνηθες στην τζαζ το σαξόφωνο να μην παρεμβαίνει ή να μην αλληλεπιδρά κατά τη διάρκεια του σόλο του πιάνου. Στην υπογράμμιση, ο «συνοδός» ενώνεται με τον ηγέτη, με σκοπό να τονίσει κάποια χαρακτηριστικά του λόγου του. Για παράδειγμα, ο πιανίστας μπορεί να επιλέξει ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του σόλο του σαξοφωνίστα, όπως ο ζωηρός ρυθμός.

Συμμετέχοντας σε αυτόν τον ρυθμό, ο πιανίστας τονίζει αυτή την πτυχή ως σημαντικό χαρακτηριστικό.

Η επόμενη στρατηγική είναι η υποστήριξη, κατά την οποία ο παίκτης παρέχει μια πλατφόρμα για να λάμψει ο ηγέτης. Για παράδειγμα, ο πιανίστας μπορεί να παίζει ένα σταθερό, διακριτικό *vamp*, ώστε ο σαξοφωνίστας να κάνει σόλο, ή ο πιανίστας μπορεί να παίζει παρατεταμένες συγχορδίες υποστηρίζοντας ένα καταληκτικό πτωτικό σχήμα του σαξοφώνου στο τέλος μιας μελωδίας. Όπως και αν πραγματοποιείται η υποστήριξη, είναι σημαντικό να γίνεται χωρίς να παρεμβαίνει ο «συννοδός».

Η σηματοδότηση συνίσταται στην επανάληψη κάποιου γεγονότος που έχει συμβεί προηγουμένως στον αυτοσχεδιασμό, για παράδειγμα, παίζοντας ένα μοτίβο που εμφανίστηκε νωρίτερα στο κομμάτι. Η τελευταία στρατηγική, η άδεια (*allowing*), συνίσταται στο να «αφήσουμε» τον άλλο αυτοσχεδιαστή να παίζει. Το να ακούς χωρίς να παίζεις ενώ οι άλλοι συμπαίκτες παίζουν μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους αρχάριους αυτοσχεδιαστές. Ως στρατηγική μπορεί να εκληφθεί κυριολεκτικά ή εννοιολογικά. Αν η δραστηριότητα εκληφθεί κυριολεκτικά, ένας παίκτης μπορεί να αποφασίσει να μην παίζει κατά την έναρξη ενός αυτοσχεδιασμού, επιτρέποντας στους άλλους παίκτες να πραγματοποιήσουν την αρχή του κομματιού. Έτσι, η διατήρηση της εισόδου για ένα μεταγενέστερο στάδιο του αυτοσχεδιασμού μπορεί να προσφέρει ένα αναζωογονητικό στοιχείο. Διαφορετικά, αν το πάρουμε εννοιολογικά, ένας αυτοσχεδιαστής μπορεί να αποφασίσει να παίζει ένα πολύ απλό υπόβαθρο, επιτρέποντας στους άλλους συμπαίκτες τον απαραίτητο χρόνο να αναζητήσουν και να βρουν ιδέες, σε αντίθεση με το να συμμετέχουν σε κάθε ευκαιρία και να γεμίζουν κάθε κενό (Monk, 2013).

2. Το Αμερικανικό μοντέλο διδασκαλίας οργάνων μπάντας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η μελέτη της ιστορίας των σχολικών οργανικών συνόλων πνευστών στο Αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα ευρύ πεδίο έρευνας. Παρά τη μεγάλη ιστορική πορεία των συνόλων αυτών –η οποία ξεπερνά πλέον τον ένα αιώνα– παρατηρείται μία σχετική φτώχεια όσον αφορά τις διαθέσιμες πηγές αναφοράς. Φυσικά, αυτό δεν σημαίνει ότι οι μελετητές του παρελθόντος παραμέλησαν εντελώς τις αμερικανικές ορχήστρες ή ότι θεωρούσαν τη συμβολή τους ως μη σημαντική. Ωστόσο, οι απόψεις τους επηρεάστηκαν ενδεχομένως από τις συνθήκες της εποχής τους, τις προσωπικές τους αξίες και προτιμήσεις, καθώς και τις περιορισμένες πηγές που οι ίδιοι είχαν στη διάθεσή τους (Spitzer, 2019).

2.1 Ιστορική αναδρομή

Σε αντίθεση με τη σημαντική και συνεχή παρουσία της φωνητικής μουσικής στα αμερικανικά σχολεία, η ένταξη της οργανικής μουσικής στη σχολική μουσική εκπαίδευση συνέβη καθυστερημένα και με πολύ αργούς ρυθμούς. Τον 19^ο αιώνα, οι σχολικές μπάντες και ορχήστρες ήταν ελάχιστες, και όπου υπήρχαν, συχνά δεν είχαν επίσημη αναγνώριση από τους διευθυντές των σχολείων. Αυτές οι μουσικές ομάδες συγκεντρώνονταν συνήθως εκτός του σχολικού ωραρίου και καθοδηγούνταν από έναν καθηγητή άλλου μαθήματος που τύχαινε να είναι ερασιτέχνης μουσικός. Ο μουσικοπαιδαγωγός Edward Bailey Birge (1868-1952) αποδίδει αυτή την καθυστερημένη ένταξη της οργανικής μουσικής στα σχολεία, στη γενικότερη προτίμηση για τη φωνητική θρησκευτική μουσική σε βάρος της οργανικής κοσμικής μουσικής. Η προκατάληψη αυτή ενισχύθηκε από τις περιορισμένες ευκαιρίες που είχε το κοινό της εποχής να γνωρίσει υψηλής ποιότητας ορχηστρική μουσική. Άλλος ένας παράγοντας που ενδεχομένως συνέβαλε σε αυτό, ήταν η έλλειψη καταρτισμένων καθηγητών οργανικής μουσικής, καθώς βασικός άξονας της εκπαίδευσης των δασκάλων μουσικής στα δημόσια σχολεία ήταν η φωνητική μουσική.

Με την πάροδο του χρόνου, το τοπίο άλλαξε. Μετά την ίδρυση της Φιλαρμονικής της Νέας Υόρκης το 1842, υψηλά καταρτισμένοι Ευρωπαίοι μουσικοί μεταναστεύουν στις ΗΠΑ για να ενταχθούν σε αυτήν ή σε άλλες επαγγελματικές ορχήστρες. Στα μέσα του

19^ο αιώνα, ευρωπαϊκές ορχήστρες πραγματοποιούν εκτεταμένες περιοδείες σε αμερικανικές πόλεις. Το 1862, ο Γερμανός μαέστρος Theodore Thomas, δημιούργησε τη δική του ορχήστρα. Ο Thomas, με πάθος για την εκπαίδευση, συνδύασε εντέχνως στα προγράμματά του τον Μπετόβεν με «ελαφρύτερη» μουσική, αναδεικνύοντας το ρόλο της μουσικής ως τέχνη αλλά και ως μέσο ψυχαγωγίας. Η παρουσία ευρωπαίων μουσικών που περιόδευαν όλη τη χώρα, έδωσε την ευκαιρία στους κατοίκους των πόλεων να παρακολουθήσουν υψηλού επιπέδου εκτελέσεις ορχηστρικής μουσικής και να γνωρίσουν αξιόλογους εκπαιδευτές, καθώς ορισμένοι από αυτούς τους μουσικούς δίδαξαν οργανική μουσική σε μουσικές σχολές αλλά και ιδιωτικά.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στα αμερικανικά σχολεία δόθηκε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία οργάνων μπάντας και όχι έγχορδων οργάνων ορχήστρας. Οι στρατιωτικές μπάντες, όπως και οι διάφορες ερασιτεχνικές και επαγγελματικές μπάντες που ιδρύθηκαν στην πόλεις, αποτελούν προδρόμους της σύγχρονης σχολικής μπάντας.

Οι μπάντες στρατιωτικού τύπου απέκτησαν μεγάλη φήμη ήδη από την περίοδο της Αμερικανικής επανάστασης και αποτελούνταν συνήθως από έξι έως οκτώ μουσικούς, οι οποίοι έπαιζαν κυρίως ξύλινα πνευστά. Η μπάντα του Σώματος Πεζοναυτών των Ηνωμένων Πολιτειών ιδρύθηκε το 1798, και ακολούθησε η μπάντα του West Point το 1815. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οι περισσότερες αμερικανικές μπάντες ήταν στρατιωτικές ή ημι-στρατιωτικές ομάδες. Στα τέλη της δεκαετίας του 1830 και του 1840, οι μπάντες χάλκινων πνευστών –που αξιοποιούσαν διάφορες καινοτομίες της εποχής όπως η σάλπιγγα με κλειδί και οι κορνέτες με τρία κλειδιά– έγιναν πιο δημοφιλείς από τις μπάντες με ξύλινα πνευστά. Αυτές οι καινοτομίες, που εισήχθησαν γύρω στο 1815 και στη δεκαετία του 1840, ευνόησαν τη δημιουργία συνόλων αποτελούμενων εξολοκλήρου από χάλκινα πνευστά, καθώς η παρουσία κλαρινέτων δεν ήταν πλέον απαραίτητη για την εκτέλεση της μελωδίας.

Μεταξύ των πρώτων γνωστών συνόλων χάλκινων πνευστών ήταν η Dodworth Brass Band στη Νέα Υόρκη, η οποία ιδρύθηκε το 1834, και η Boston Brass Band, η οποία ιδρύθηκε το 1835 από τον Edward Kendall. Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα ιδρύονται και άλλες παρόμοιες μπάντες με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός πνεύματος ανταγωνισμού μεταξύ τους. Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, δημιουργούνται πολλές επαγγελματικές μπάντες στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ «χρυσή εποχή των μπαντών» ξεκινά λίγο μετά τον Αμερικανικό Εμφύλιο (1861-1865). Μια από τις

σημαντικότερες προσωπικότητες αυτής της εποχής ήταν ο Patrick Sarsfield Gilmore, ένας Ιρλανδοαμερικανός αρχιμουσικός και κορνετίστας, ο οποίος είχε προηγουμένως ηγηθεί αρκετών συγκροτημάτων στη Μασαχουσέτη κατά τη δεκαετία του 1850. Το 1873, ο Gilmore διορίστηκε διευθυντής της πιο φημισμένης μπάντας της χώρας (Humphreys, 1989).

2.2 Οι απαρχές των αμερικάνικων σχολικών μπαντών

Με την πάροδο του χρόνου, οι μπάντες αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητας των πολιτών εξυπηρετώντας υπαίθριες ψυχαγωγικές ή στρατιωτικές ανάγκες. Συνήθως, η εκπαίδευση των μουσικών που τις απαρτίζουν βασίζεται σε σχέσεις δασκάλου-μαθητή που αναπτύσσονται με άλλα μέλη του συνόλου (Whitwell, 1995).

Ο βασικός σκοπός λειτουργίας των στρατιωτικών μπαντών ήταν η μουσική συνοδεία των στρατιωτικών παρελάσεων, η ενίσχυση του ηθικού των στρατιωτών, και η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα (Whitwell, 1985). Πολλοί διευθυντές σχολικών μπαντών, ξεκίνησαν τη σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί ύστερα από εκτεταμένη συμμετοχή και εκπαίδευση σε στρατιωτικές μπάντες. Μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, ένας σημαντικός αριθμός στρατιωτικών μουσικών που επέστρεφαν από την υπηρεσία τους, εργάστηκαν ως καθηγητές οργανικής μουσικής σε σχολεία. Το γεγονός αυτό επηρέασε σε κάποιο βαθμό και το «προφίλ» που στερεοτυπικά αποδίδεται στους διευθυντές σχολικών μπαντών αλλά και τον τρόπο λειτουργίας τους. Φαίνεται δηλαδή ότι το αυταρχικό στυλ αυτών των πρώην στρατιωτικών αποτέλεσε πρότυπο για τον χώρο τουλάχιστον αρχικά (Colwell & Goolsby, 2002).

Οι στρατιωτικές μπάντες συνεχίζουν να επηρεάζουν ακόμα και σήμερα τις σχολικές μπάντες, γεγονός που παρατηρείται τόσο στις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται, όσο και στους τύπους εκδηλώσεων που συμμετέχουν, συμπεριλαμβανομένων των παρελάσεων και των σχολικών τελετών, όπως η τελετή αποφοίτησης. Αυτή η συνεχής σύνδεση μεταξύ σχολικών και στρατιωτικών μπαντών έχει συντελέσει ενδεχομένως και στην εγκαθίδρυση ενός βαθύτατα δασκαλοκεντρικού στυλ διδασκαλίας στα αμερικανικά δημόσια σχολεία, ανάλογου των αντίστοιχων στρατιωτικών παραδόσεων (Bazan, 2007).

Τον 20^ο αιώνα, ελάχιστες παιδαγωγικές εξελίξεις φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται σε μία τυπική σχολική μπάντα. Η φιλοσοφία της *Αισθητικής Εκπαίδευσης*, όπως υποστηρίχθηκε από τον Bennett Reimer το 1970, αναδείχθηκε ως το πρωταρχικό θεμέλιο της μουσικής εκπαίδευσης κατά το δεύτερο μισό του 20^{ού} αιώνα. Αυτή η προσέγγιση δίνει αξία στα μεγάλα μουσικά έργα, στην ακρόαση, στην αναγνώριση της ουσιαστικής αξίας της μουσικής και στην καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας. Ταυτόχρονα, η ολοκληρωμένη μουσική παιδεία κέρδισε την προσοχή των εκπαιδευτικών, προτρέποντάς τους να ενσωματώσουν διάφορες πτυχές της μουσικής, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας, της ιστορίας, της ακρόασης, της εκτέλεσης και της δημιουργικότητας, σε όλους τους τύπους μουσικών μαθημάτων. Η σημασία αυτών των κινημάτων υπογραμμίστηκε τη δεκαετία του 1990 με την καθιέρωση των Εθνικών Προτύπων για την Καλλιτεχνική Εκπαίδευση (National Standards for Arts Education) από την Κοινοπραξία των Εθνικών Ενώσεων Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης (Consortium of National Arts Education Association) το 1994 (Compton, 2015).

2.3 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τον Witener (2014), οι μπάντες στα σχολεία των ΗΠΑ σήμερα έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο λειτουργίας, αναπτύσσοντας έναν έντονο ανταγωνισμό μεταξύ των μελών τους. Επιπλέον, βασική προτεραιότητα αποτελεί η αρτιότερη δυνατή παρουσία του συνόλου σε δημόσιες εμφανίσεις, παραμερίζοντας όμως δραστηριότητες που δεν διδάσκουν στους μαθητές πώς να είναι αυτόνομοι μουσικοί που μπορούν να συνθέτουν, να κατανοούν και να εκτιμούν τη μουσική σε βάθος (Witener, 2014). Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι σύγχρονοι μέθοδοι μουσικοπαιδαγωγικής σε αυτές τις μπάντες; Απατώντας στο ερώτημα αυτό θα έχουμε μια καλύτερη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν αυτές οι σύγχρονες στρατηγικές και στις ελληνικές φιλαρμονικές.

2.3.1 Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο

Πριν από τον 20^ο αιώνα, η φωνητική μουσική και το τραγούδι καταλάμβαναν το μεγαλύτερο μέρος της διδακτέας ύλης στα αμερικανικά σχολεία. Οι σχολικές μπάντες δημιουργήθηκαν στις αρχές του 1900 από μαθητές που συναντιόνταν τακτικά, συνήθως μετά το σχολείο, και λάμβαναν ιδιωτική εκπαίδευση. Οι σχολικές λυκειακές μπάντες

εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, και βασικός τους σκοπός ήταν η πραγματοποίηση συνναυλιών για την κοινότητα, συμμετοχή σε τελετές αποφοίτησης και σχολικές εκδηλώσεις κ.α. Σε αυτά τα σύνολα αναπτύχθηκαν και διάφορες στρατηγικές ομαδικής διδασκαλίας οργάνων, καθώς η ομαδική εκμάθησή τους αποτελεί μέχρι και σήμερα τη βάση όλων των οργανικών συνόλων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Keene, 1987· Birge, 2007· Mark & Gary, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, μέσω των στρατιωτικών μπαντών καθιερώθηκε ένα δομημένο και πειθαρχημένο στυλ διδασκαλίας, το οποίο έδινε προτεραιότητα στη συλλογική ανάπτυξη έναντι της ατομικής προόδου. Αυτή η προσέγγιση υιοθετήθηκε στη συνέχεια από πολλούς διευθυντές μπάντας δημόσιων σχολείων. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, μουσικοί οίκοι άρχισαν να διοργανώνουν διαγωνισμούς μεταξύ σχολικών και κοινοτικών μπαντών, πολλοί εκ των οποίων συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, οι καθηγητές μπάντας, αντί να επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μέλους, να επενδύουν όλη τους την προσοχή στο πώς θα φτάσουν την απόδοση του συνόλου σε ένα υψηλότερο επίπεδο. Η αναγνώριση και ο σεβασμός που το σχολείο και η κοινότητα κέρδιζαν ύστερα από μία διάκριση σε σχετικό διαγωνισμό, ενίσχυσε περαιτέρω τη σημασία αυτών των διοργανώσεων στα μάτια των σχολικών αρχών και των τοπικών φορέων (Witener, 2016). Η συμμετοχή σε εκδηλώσεις ανταγωνιστικού χαρακτήρα, θέτει ως βασική προτεραιότητα την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προετοιμάζει μια ομάδα, συχνά εις βάρος της ατομικής μουσικής ανάπτυξης κάθε μαθητή (Teachout, 2007).

Όπως επισημαίνουν οι Allsup και Benedict (2008) οι σχολικές μπάντες άρχισαν να δίνουν προτεραιότητα στις ανταγωνιστικές επιδόσεις και στη μουσική εκπαίδευση με βάση τις δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στην επίτευξη εξαιρετικών αποτελεσμάτων. Αυτή η προσέγγιση συνετέλεσε στη διατήρηση παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας και οργάνωσης που παρέπεμπαν άμεσα στον στρατό και τη στρατιωτική εκπαίδευση. Αυτές οι αυστηρές και παρωχημένες μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν ακόμα ένα ζήτημα για όσους ασχολούνται με τη σχολική μουσική εκπαίδευση (Allsup & Benedict, 2008).

2.3.2 Το συνεργατικό μοντέλο μάθησης

Όπως γίνεται κατανοητό ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο όπου ο καθηγητής είναι η αυθεντία που εστιάζει μόνο στην επιτυχία του συνόλου στους διαγωνισμούς αποκλίνει

από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που έχουν ως κύριο στόχο τον ίδιο τον μαθητή. Το ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί για αρχή στην συνεργατική μάθηση.

Η συνεργατική μάθηση ενσωματώνει πέντε στοιχεία για την αλληλεπίδραση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων της θετικής αλληλεξάρτησης, της διαπροσωπικής θετικής αλληλεπίδρασης, της ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της ομαδικής διεργασίας (Dyson & Rubin, 2003· Dean et al., 2012· Whitener, 2014). Περιλαμβάνει τη συνεργασία των μαθητών σε εργασίες με κοινούς στόχους και διαφέρει από την ομαδική εργασία, όπως επισημαίνει η Koutselini (2008/2009). Ενώ η ομαδική εργασία μπορεί να οδηγήσει κάποιους μαθητές σε έλλειψη ενδιαφέροντος και διασπαστική συμπεριφορά, η συνεργατική μάθηση εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν αυτή τη διαφορά και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές (Koutselini, 2008/2009). Η συνεργατική μάθηση δίνει έμφαση στην ατομική υπευθυνότητα, χαρακτηριστικό που απουσιάζει από την απλή ομαδική εργασία (Smith et al., 2005· Koutselini, 2008/2009). Η επιτυχία της συνεργατικής μάθησης εξαρτάται από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης εντός της ομάδας και όχι από τη διάρκεια των ομαδικών μαθημάτων (Battistich et al., 1993).

Σε σύγκριση με τους μαθητές που διδάσκονται σε παραδοσιακά περιβάλλοντα, τα οποία έχουν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, βασίζονται σε ατομικές εργασίες και ανταγωνιστική βαθμολόγηση, οι μαθητές που εκπαιδεύονται συνεργατικά έχουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Δείχνουν επίσης μεγαλύτερη επιμονή στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, βελτιωμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης, βαθύτερη κατανόηση της ύλης, μειωμένη διασπαστική συμπεριφορά, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες, ισχυρότερα κίνητρα για μάθηση, βελτιωμένη ενσυναίσθηση, καλύτερες σχέσεις με συνομηλίκους, θετικότερη στάση απέναντι στα μαθήματα και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Felder & Brent, 2007). Οι Johnson και Johnson (2002) εντόπισαν τρεις κύριους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αλληλοεπιδρούν κατά τη διάρκεια της μάθησης: ανταγωνιστικά, όπου προσπαθούν να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλον (συνήθως παρατηρείται σε τάξεις ορχήστρας) ατομικά, όπου εργάζονται μόνοι τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους άλλους (χαρακτηριστικό όταν οι μαθητές ορχήστρας εξασκούνται μόνοι τους για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στο όργανό

τους) και συνεργατικά, όπου εργάζονται μαζί με κοινό ενδιαφέρον για τη δική τους επιτυχία καθώς και των συμμαθητών τους (Johnson & Johnson, 2002).

Η χωρισμός μιας μεγάλης ορχήστρας σε μικρότερες ομάδες και η εξασφάλιση της αυτονομίας των μαθητών στην επιλογή του ρεπερτορίου τους, προάγει τη συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές έχουν ισχυρό κίνητρο όταν μπορούν να επιλέξουν τη μουσική τους, ή όταν τους προσφέρεται μια επιλογή σε περιπτώσεις που είναι πολύ μικροί για να αποφασίσουν. Αν και είναι απαιτητική, η οργάνωση των μαθητών σε μικρά σύνολα προάγει την ατομική ανάπτυξη και επιτρέπει τη βαθύτερη εξερεύνηση των μουσικών εννοιών. Αυτή η προσέγγιση μετατοπίζει την προσοχή από την «υψηλού επιπέδου» δημόσια εκτέλεση του συνόλου και, όταν συνδυάζεται με συνεργατική μάθηση, δημιουργεί ένα περιβάλλον ενισχυμένης μάθησης, μουσικών επιτευγμάτων και καλλιτεχνικής αναγνώρισης χωρίς ανταγωνισμό.

Κάθε μαθητής αξιολογείται με βάση την ατομική του απόδοση καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνεισφέρει στη συνολική δυναμική της ομάδας. Δεν αρκεί οι μαθητές να επικεντρώνονται μόνο στην ακριβή εκτέλεση των δικών τους μουσικών στοιχείων-πρέπει επίσης να εξετασθεί πώς ο ρόλος τους ενισχύει τη συλλογική απόδοση. Κάθε άτομο καλείται να αναλάβει την ευθύνη του δικού του ρόλου, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συνοχή και τον συγχρονισμό με τους άλλους όσον αφορά τις νότες, τους ρυθμούς και τις αρθρώσεις.

Ο μαέστρος της μπάντας είναι υπεύθυνος για την προώθηση της προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των μικρών συνόλων. Σε αυτές τις ομάδες δίνεται χρόνος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισής τους, με την καθοδήγηση και την υποστήριξη του μαέστρου καθώς και άλλων έμπειρων ατόμων, όπως εκπαιδευμένων γονέων και μουσικών της κοινότητας. Αυτό αποτελεί μια ιδανική ευκαιρία για τους μαθητές να εμπλακούν σε αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, όπου μαθαίνουν τόσο να ηγούνται όσο και να συνεργάζονται μέσα στην ομάδα. Μέσα σε αυτά τα μικρότερα πλαίσια, οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον για το κοινό όφελος, να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των προβών και να συνεργάζονται για την επίτευξη του γενικού στόχου της συνεργατικής μάθησης. Στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε μέλος να αναπτυχθεί τόσο ατομικά όσο και ως πολύτιμος συντελεστής της συλλογικής επιτυχίας της ομάδας (Witener, 2014).

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται συζήτηση για τον στόχο της συγκεκριμένης μελέτης και των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Αρχικά, παρουσιάζεται ο στόχος της μελέτης και στη συνέχεια η ερευνητική μελέτη που εφαρμόστηκε μέσω συνεντεύξεων.

Είναι σημαντικό να τεθεί ένα σαφές και συγκεκριμένο θέμα για την έρευνα, καθώς είναι σημαντικό για τους αναγνώστες να γνωρίζουν τι επιδιώκει να επιτύχει ο συγγραφέας μέσω αυτής. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το εξής: «Χρησιμοποιούνται μορφές άτυπης μάθησης στις ελληνικές μπάντες και αν ναι με ποιον τρόπο;».

Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις άτυπες μορφές μάθησης στην μουσική εκπαίδευση, αν και υπάρχουν πολλά επιστημονικά άρθρα που διερευνούν την ύπαρξη ή την απουσία άτυπης μουσικής διδασκαλίας σε χώρες του εξωτερικού, κυρίως στην Αμερική και στην Αγγλία, εντοπίστηκε ένα κενό όσον αφορά το ίδιο ζήτημα στο ελληνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία που αφορά τις ελληνικές μπάντες, τον τρόπο με τον οποίο αυτές λειτουργούν καθώς και για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν φαίνεται να είναι σχετικά περιορισμένη.

Με την παρούσα έρευνα, ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει επιπλέον και τα παρακάτω ειδικότερα ερωτήματα για τις ελληνικές μπάντες:

- (α) Υπάρχει συνεργατική μάθηση και αυτοσχεδιασμός στις ελληνικές μπάντες;
- (β) Η επιλογή ρεπερτορίου γίνεται από τον μαέστρο ή τα μέλη της μπάντας;
- (γ) Τα μέλη αποσκοπούν στην απόκτηση κάποιας πιστοποίησης;
- (δ) Ποιος είναι ο ρόλος του μαέστρου σε μία μπάντα;
- (ε) Πώς διαφέρουν οι ελληνικές από τις αμερικάνικες μπάντες;

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου το οποίο διεξήχθη η παρούσα μελέτη, ο ερευνητής επιχείρησε να μελετήσει τη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τις τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης στη μουσική διδασκαλία στις ελληνικές και ξένες μπάντες.

Στη συνέχεια, για την συλλογή δεδομένων η κύρια στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτή η στρατηγική επιλέχθηκε ώστε οι ερωτηθέντες να μπορέσουν να εκφράσουν τις «αληθινές» τους απόψεις σε φυσικό και ουδέτερο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα είναι:

Η συστηματική συλλογή, οργάνωση και ερμηνεία του κειμενικού υλικού που προέρχεται από συζήτηση ή συνομιλία. Χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των νοημάτων των κοινωνικών φαινομένων, όπως αυτά βιώνονται από τα ίδια τα άτομα, στο φυσικό τους πλαίσιο (Malterud, 2001, σελ. 483).

Οι συνεντεύξεις είναι μια μέθοδος διερεύνησης των εμπειριών των ατόμων, κατά την οποία μια σειρά ερωτήσεων και απαντήσεων αποκαλύπτουν τη σημασία που αποδίδουν στις εμπειρίες τους (Tong et al., 2007). Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι: οι δομημένες συνεντεύξεις, όπου ο ερευνητής ακολουθεί ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων χωρίς παρεκκλίσεις, και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου ο ερευνητής ακολουθεί έναν οδηγό αλλά μπορεί επίσης να κάνει ερωτήσεις παρακολούθησης ανάλογα με την κατεύθυνση της συζήτησης (Cohen & Crabtree, 2006). Για την συγκεκριμένη έρευνα, ο ερευνητής επέλεξε να διεξάγει ημιδομημένες συνεντεύξεις για τις οποίες και προετοίμασε μια σειρά ερωτήσεων που διερευνούν: (α) το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των μαέστρων, (β) το μουσικό επίπεδο των μελών και τι αποσκοπούν μέσα από την μπάντα, (γ) τον τρόπο επιλογής ρεπερτορίου, (δ) την παρουσία συνεργατικής μάθησης και αυτοσχεδιασμού, (ε) το είδος του ρεπερτορίου, (ζ) την εκτέλεση με το αυτί, (η) την παρουσία τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης.

3.3. Διεξαγωγή της έρευνας και συλλογή στοιχείων

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν με πέντε (5) μαέστρους ελληνικών φιλαρμονικών με θέμα την χρήση άτυπων μορφών μάθησης στο πλαίσιο της μπάντας. Οι συνεντεύξεις στηρίχτηκαν στον οδηγό συνέντευξης που είχε προετοιμάσει ο ερευνητής που περιελάμβανε είκοσι (20) ερωτήματα, στα οποία βασίστηκε και η συζήτηση. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος ο ερευνητής έθεσε ορισμένα ερωτήματα ώστε να κατανοήσει το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των μαέστρων και τον ρόλο τους στην μπάντα. Στο δεύτερο μέρος,

διατυπώνονται ερωτήσεις σχετικά με τα μέλη των φιλαρμονικών (το μαθησιακό τους επίπεδο, τους στόχους τους, την εξέλιξη τους). Το τρίτο μέρος διερευνά την παρουσία ή απουσία άτυπων μορφών μάθησης στην μπάντα καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται (συνεργατική μάθηση, επιλογή ρεπερτορίου, αυτοσχεδιασμός.) Τέλος, όπου η επαγγελματική εμπειρία του μαέστρου το επέτρεπε, ο ερευνητής έθεσε ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στις ελληνικές και στις αμερικάνικες μπάντες.

Οι μέση διάρκεια της συνέντευξης ήταν διάρκειας είκοσι (20) λεπτών. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στις κτιριακές εγκαταστάσεις των φιλαρμονικών. Διεξάχθηκαν μεταξύ τις 1/3/2024, ημέρα Παρασκευή, έως τις 30/4/2024, ημέρα Τρίτη. Οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης σε ένα ήρεμο και φιλικό κλίμα.

Όλοι οι ερωτηθέντες ήταν ενήμεροι για την φύση και τους στόχους της έρευνας, το πρωτόκολλό, τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης αλλά και για το απόρρητο προτού συναινέσουν στην συμμετοχή τους. Αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα της ηθικής στην πρωτογενή έρευνα, βεβαιώνω πως η παρούσα εργασία τηρεί τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ομόφωνα πως επιθυμούν τα αληθινά τους ονόματα να συμπεριληφθούν στην εργασία, επομένως τα ονόματα που παρουσιάζονται παρακάτω είναι αληθινά.

3.4. Το προφίλ των συμμετεχόντων

Ο Ιωάννης Κούκας είναι μαέστρος στην Φιλαρμονική του Δήμου Καλαμαριάς και σε άλλες δυο μπάντες τα τελευταία 33 έτη. Υπήρξε ταυτόχρονα μέλος των μουσικών συνόλων της ελληνικής ραδιοφωνίας «Χορωδός» για 21 έτη. Πριν από την ενασχόληση του με τις φιλαρμονικές, ο Ιωάννης Κούκας ασχολήθηκε και με χορωδίες.

Ο Σπυρίδων Κούκας είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και είναι τελειόφοιτος του μεταπτυχιακού προγράμματος “Master of Music Education” του American Band College στο Όρεγκον των ΗΠΑ. Εργάζεται ως καθηγητής σε ωδεία και είναι και μαέστρος της Φιλαρμονικής του Δήμου Σκύδρας από το 2021. Παράλληλα, συμμετέχει σε διαφορετικά μουσικά projects.

Ο Λάκης Σαμαράς είναι αρχιμουσικός της Φιλαρμονικής του Δήμου Έδεσσας από το 2016. Ειδικεύεται στο ηλεκτρικό μπάσο αλλά έχει κάνει και σπουδές κλασσικής κιθάρας, πιάνου και γνωρίζει πολλά πνευστά μουσικά όργανα. Ο ίδιος είναι εμπειροτέχνης και έχει μάθει να παίζει σε καλό βαθμό κλαρινέτο και σαξόφωνο.

Ο Νικόλαος Χρυσοχόου είναι κάτοχος Διπλώματος στην τρομπέτα και απόφοιτος του μεταπτυχιακού προγράμματος “Master of Music Education” του American Band College στο Όρεγκον των ΗΠΑ. Διευθύνει από το 2016 την Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης, η οποία είναι το αρχαιότερο σωματείο στην Βόρεια Ελλάδα (από το 1902). Είναι επίσης αρχιμουσικός της μη κερδοσκοπικής καλλιτεχνικής εταιρείας “Thessaloniki Youth Band” (TYB). Παράλληλα, παραδίδει σεμινάρια σε πολλές χώρες, όπως στις ΗΠΑ, στο Καζακστάν, στην Ιταλία, στην Γερμανία, στην Εσθονία, στην Λετονία και στην Πολωνία ως guest conductor.

Ο Γεώργιος Ξενιτίδης διευθύνει τον Σύλλογο Φίλων Φιλαρμονικής Γρεβενών «Ο Ορφεύς» τα τελευταία 2,5 χρόνια ενώ τον τελευταίο μήνα έχει αναλάβει και την Φιλαρμονική του Δήμου Σιάτιστας. Το βασικό όργανο του είναι η τρομπέτα. Έχει ολοκληρώσει πολλά μουσικά μαθήματα με κύριο την Ενοργάνωση.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεντεύξεις εκ των οποίων δεν χρειάστηκε να αποκλειστεί κάποια. Η έρευνα ξεκίνησε από την Θεσσαλονίκη με τη Φιλαρμονική του Δήμου Καλαμαριάς και τον αρχιμουσικό Ιωάννη Κούκα. Συνεχίζοντας, η δεύτερη συνέντευξη διεξήχθη στον νομό Έδεσσας με την Φιλαρμονική του Δήμου Σκύδρας και τον αρχιμουσικό της Σπυρίδων Κούκα, ενώ ακολούθησε η τρίτη συνέντευξη στην Θεσσαλονίκη με τον αρχιμουσικό της Μη Κερδοσκοπικής Καλλιτεχνικής Εταιρείας “Thessaloniki Youth Band” (TYB) και νυν αρχιμουσικό της Ιστορικής Φιλαρμονικής «Πανδώρα» Κοζάνης, Νικόλαο Χρυσόχου, Αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω φιλαρμονική ορχήστρα αποτελεί ένα από τα πιο ιστορικά μουσικά σωματεία στην Βόρεια Ελλάδα. Η τέταρτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην Έδεσσα και πιο συγκεκριμένα στη Φιλαρμονική του Δήμου Έδεσσας με τον αρχιμουσικό Λάκη Σαμαρά. Τέλος, η πέμπτη συνέντευξη έλαβε χώρα στα Γρεβενά, στο Σύλλογο Φίλων Φιλαρμονικής Γρεβενών «Ο Ορφεύς» με τον αρχιμουσικό Γεώργιο Ξενιτίδη.

Για να επιτευχθεί μια καλύτερη και εις βάθος μελέτη των ερευνητικών μας ερωτημάτων, δόθηκε προσοχή στην επιλογή συμμετεχόντων που προέρχονται από διαφορετικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, οι τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στις ΗΠΑ, γεγονός που βοήθησε στην σύγκριση μεταξύ των Ελληνικών και των Αμερικάνικων μπαντών, θέμα που εξετάζεται και στην βιβλιογραφία. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες τόσο για τις φιλαρμονικές στα ελληνικά αστικά κέντρα αλλά και στην επαρχία, κάτι που αποτελεί ευκαιρία για συγκριτική μελέτη. Όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις αποτέλεσαν υλικό συγκριτικής ανάλυσης.

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στα ευρήματα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις κάλυψαν θέματα όπως το γνωστικό επίπεδο των μελών της μπάντας, τους μαθησιακούς τους στόχους, τον ρόλο του μαέστρου και των μελών μέσα στην φιλαρμονική, την παρουσία ή απουσία της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των μελών, την παρουσία αυτοσχεδιασμού, τις διαφορές ανάμεσα στις Ελληνικές και τις Αμερικάνικες μπάντες (όπου η εμπειρία του

αρχιμουσικού το επέτρεπε), το είδος και την επιλογή του ρεπερτορίου και την εκτέλεση «με το αυτί». Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο οι αρχιμουσικοί είναι εξοικειωμένοι και υποστηρίζουν την άτυπη μάθηση, τον αυτοσχεδιασμό και την αλληλοδιδασκαλία, ενώ συμπληρωματικά αναζητήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε Ελλάδα και ΗΠΑ. Επιπλέον, συζητούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, καθώς και παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα.

4.1. Το επίπεδο των μελών της φιλαρμονικής

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στις συνεντεύξεις αφορούσε τις ηλικίες των μελών αλλά και το επίπεδο τους στη μουσική όταν ξεκινάνε στην φιλαρμονική. Η ερώτηση αυτή έγινε για να διερευνηθεί το προφίλ αυτών των φιλαρμονικών και να γίνει κατανοητό εάν οι φιλαρμονικές λειτουργούν ως φορείς εκπαίδευσης, όπου δηλαδή τα μέλη μαθαίνουν από την αρχή τη μουσική θεωρία και κάποιο μουσικό όργανο ή πρόκειται για χώρους όπου επαγγελματίες μουσικοί μοιράζονται γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, εάν και όλοι οι μαέστροι συμφώνησαν πως είθισται στις φιλαρμονικές να υπάρχουν και επαγγελματίες μουσικοί που συμμετέχουν κατά βάση με σκοπό την ψυχαγωγία τους, το μεγαλύτερο μέρος των μελών είναι εντελώς αρχάριοι και επιδιώκουν την εκμάθηση κάποιου οργάνου.

Οι ηλικίες ποικίλουν από την πέμπτη δημοτικού μέχρι την ηλικία της σύνταξης [...] Ελάχιστοι από αυτούς ήξεραν να παίζουν. Οι περισσότεροι μαθαίνουν μέσα στην φιλαρμονική. Κάποιοι εξελίχθηκαν να γίνουν επαγγελματίες αλλά συμμετέχουν σε εμάς σε ερασιτεχνική βάση [...] Τα περισσότερα [μέλη] έρχονται χωρίς να γνωρίζουν κάποιο όργανο και τους το διδάσκουμε εμείς όπως και τη θεωρία της μουσικής. Βέβαια, όσο περνάει ο καιρός, όλο και πιο πολλά άτομα έρχονται που έχουν κάποια εμπειρία είτε από ωδεία, είτε από τις μουσικές ορχήστρες των Μουσικών Σχολείων και των Πανεπιστημίων.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Στην συγκεκριμένη φιλαρμονική στην οποία είμαι, στην Σκύδρα, όλα τα παιδιά... βασικά όλα τα μέλη της φιλαρμονικής είναι ηλικίας 10 έως 18, τα οποία δεν είχαν σχέση με την φιλαρμονική και η εκμάθηση της μουσικής έγινε στην φιλαρμονική. Συνήθως όμως στις φιλαρμονικές

είθισται να υπάρχουν και παλιότερα μέλη τα οποία έχουν γνώση της φιλαρμονικής ή επαγγελματίες μουσικοί, αλλά στη φιλαρμονική στον δήμο Σκύδρας όλα τα μέλη δεν έχουν καμία σχέση με την μουσική.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Οι ηλικίες ξεκινάνε από επτά ετών... [Οι φιλαρμονικές] είναι χώρος εκπαίδευσης. Όλοι έρχονται για να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποκλείεται κάποιος που ήδη γνωρίζει. Ίσα ίσα κάποιος που ήδη έχει κάποιες γνώσεις μπορεί να βοηθήσει και τους αρχάριους μουσικούς.

(Ν. Χρυσόχοου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Ο μικρότερος μας είναι 7.5 χρονών και ο μεγαλύτερος 62. Αυτοί που γνωρίζουν, από τους 40 που είμαστε, γνώριζαν να παίζουν οι 11 όταν ξεκινήσαμε. Όλοι οι άλλοι εκπαιδεύτηκαν στην φιλαρμονική, κυρίως στην βαρυτονία.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως οι φιλαρμονικές, σε αντίθεση με το παραδοσιακό πλαίσιο του σχολείου, είναι χώροι εκπαίδευσης με μια ποικιλόμορφη σύνθεση όπου συμμετέχουν άτομα όλων των ηλικιών. Αν και τα μέλη των φιλαρμονικών που μελετήθηκαν συμμετέχουν εθελοντικά, στοιχείο που αποτελεί χαρακτηριστικό της άτυπης μάθησης, φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους έχουν ως κύριο στόχο την εκμάθηση κάποιου οργάνου και η φιλαρμονική αποτελεί μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η συμμετοχή και στις πέντε φιλαρμονικές είναι δωρεάν, χωρίς κάποια συνδρομή, ενώ δεν φάνηκε να υπάρχει κάποιου είδους αμοιβή για τα μέλη. Η έλλειψη αμοιβής αποτελεί ένδειξη ότι επαγγελματίες μουσικοί είναι δυνατό να συμμετέχουν σε φιλαρμονικές γιατί αγαπούν τη μουσική, χωρίς να αποσκοπούν απαραίτητα στην χρηματική αμοιβή ή στην εκμάθηση.

4.2 Μέλη της φιλαρμονικής και απόκτηση πιστοποίησης

Στην επόμενη ερώτηση, οι μαέστροι κλήθηκαν να απαντήσουν εάν τα μέλη δείχνουν ενδιαφέρον για την απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών (πτυχίου). Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό κομμάτι, στην άτυπη μάθηση σε αντίθεση με την τυπική, οι

μαθητές/μέλη δεν αποσκοπούν στην απόκτηση κάποιου πτυχίου ή πιστοποιητικού. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τους αρχιμουσικούς, όλοι πιστεύουν πως η φιλαρμονική δεν είναι χώρος προετοιμασίας για εξετάσεις και πιστοποιητικά. Θεωρούν πως το ωδείο είναι το θεσμοθετημένο πλαίσιο εκπαίδευσης όπου οι μαθητές μπορούν να λάβουν δομημένη και σκόπιμη μάθηση.

Ένα ποσοστό από αυτά [τα μέλη], αρκετά σημαντικό 30%, προχωράει πέρα από το επίπεδο της φιλαρμονικής, γράφεται σε ωδεία και παίρνει πτυχία.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Το παιδί προσπαθούμε να το εξελίξουμε όσο παραπάνω μπορεί και φυσικά δεν υπάρχει όριο. Τις περισσότερες φορές τα μέλη πάνε στην φιλαρμονική για χόμπι, επειδή τους αρέσει. Ένα μικρό ποσοστό των μελών συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γίνονται και επαγγελματίες.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Για εμένα ο καλύτερος σχεδιασμός, δηλαδή κάποιος να ξεκινά από την φιλαρμονική, βλέπει αν του ταιριάζει το όργανο και μετά τι καλύτερο από το να συνεχίσει σε ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι ένα ωδειακό πρόγραμμα προκειμένου να έχει και μια επαγγελματική πιστοποίηση. Ο συνδυασμός ενός ωδείου και μιας φιλαρμονικής είναι ο καλύτερος.

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Πάντα τα παιδιά που έχουν ταλέντο τα ωθώ να πάνε στα ωδεία. Γιατί πέρα από το ότι καμία φιλαρμονική δεν δίνει χαρτί, επιβάλλεται να πάνε να κάνουν την κανονική σπουδή πλέον. Οι φιλαρμονικές θέλουν να παράγουν μουσικούς για τις υπηρεσίες τους. Μια φιλαρμονική δεν εκπαιδεύει τα μέλη σε ωδειακό επίπεδο.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Σύμφωνα με τους αρχιμουσικούς, οι φιλαρμονικές είναι χώροι έκφρασης όπου τα μέλη έρχονται σε επαφή με τη μουσική και ανακαλύπτουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους. Δεν αποτελούν ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο μάθησης που προετοιμάζει τους μαθητές

για τις εξετάσεις, αλλά τους δίνει το ερέθισμα να αποφασίσουν οι ίδιοι αν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους πιο «επίσημα» σε κάποιο ωδείο. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί την προσπάθεια που καταβάλουν οι αρχιμουσικοί ώστε να βοηθήσουν να τα μέλη να εξελιχθούν όσο είναι δυνατό.

Η φιλαρμονική θέτει τα θεμέλια για έναν επαγγελματία μουσικό.
Σίγουρα!

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

4.3. Ο ρόλος του μαέστρου

Συνεχίζοντας με τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τον ρόλο του μαέστρου στην μπάντα. Ο σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να διερευνηθεί εάν ο ρόλος του μαέστρου είναι κυρίως συμβουλευτικός, αυτός δηλαδή του απλού παρατηρητή, ή εάν οι μαέστροι θεωρούν τον εαυτό τους «αυθεντίες» στην μπάντα που λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις και καθοδηγούν τους μαθητές. Στην άτυπη μάθηση, όπως αναλύθηκε και στην βιβλιογραφία ο μαέστρος λειτουργεί ως σύμβουλος, διευκολύνοντας τις μαθησιακές εμπειρίες. Αντιθέτως, στην τυπική μάθηση, ο μαέστρος είναι ο ηγέτης που καθοδηγεί τα μέλη μέσα από δομημένα μαθήματα.

Ο ρόλος μου είναι δάσκαλος μουσικής. Δηλαδή πρέπει να μάθω στα παιδιά μουσική. Μετά ίσως «αρχηγός της ομάδας» αφού κανονίζω το πρόγραμμα της φιλαρμονικής και πως θα γίνουν οι παρελάσεις. Ο μαέστρος έχει και τον ρόλο του πατέρα θα λέγαμε καθώς πρέπει να δώσω στα παιδιά κάποια εφόδια ζωής

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Δεν είναι ένας ο ρόλος. Ο μαέστρος δεν είναι μόνο ο μουσικός καθοδηγητής. Δεν είναι μόνο ο δάσκαλος. Δεν είναι μόνο αυτός που κάνει το μάρκετινγκ της ορχήστρας. Δεν είναι μόνο αυτός που οργανώνει το γκρούπ. Είναι ο άνθρωπος που θα δημιουργήσει, θα διδάξει, θα εμπνεύσει...

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Ο μαέστρος είναι συντονιστής του συνόλου αλλά έχει πολλούς ρόλους [...] Ο μαέστρος πρέπει να είναι σαν πατέρας θα λέγαμε, να μαθαίνει από τα παιδιά, να ρωτάς πως σκέφτονται και πάντα να προσπαθείς να

κάνεις το καλύτερο ώστε να έχεις ένα σύνολο γροθιά. Ο μαέστρος πρέπει να έχει μια εξατομικευμένη σχέση με το κάθε παιδί.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς & Δήμου Σιάτιστας»)

Εντυπωσιακό είναι πως και οι πέντε μαέστροι που απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση συμφώνησαν πως ο ρόλος του μαέστρου είναι πολυδιάστατος. Φαίνεται πως στις ελληνικές μπάντες, οι μαέστροι είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη διδασκαλία των οργάνων, αλλά αναλαμβάνουν και διοικητικό έργο, όπως η προώθηση, οι δημόσιες σχέσεις, η οργάνωση των υπηρεσιών και των εξορμήσεων της μπάντας. Επίσης, φαίνεται πως όλοι οι μαέστροι τείνουν να υιοθετούν έναν πιο παραδοσιακό λόγο. Στις συνεντεύξεις ακούστηκαν πολλές φορές οι λέξεις «ηγέτης», «αρχηγός», «πατέρας», «φροντιστής». Γίνεται σαφές πως ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι ελληνικές φιλαρμονικές δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους αρχιμουσικούς να έχουν τον ρόλο του απλού παρατηρητή, καθώς οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη σωστή λειτουργία αλλά και επιτυχία της μπάντας, ρόλος με μεγάλη ευθύνη. Και οι πέντε μαέστροι αναφέρθηκαν στην υπηρεσίες την μπάντας, γεγονός που μας δείχνει πως οι υπηρεσίες είναι απαραίτητες για τις φιλαρμονικές μπάντες στην Ελλάδα.

Σε αυτό το σημείο είναι ωφέλιμο να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στις ελληνικές και στις αμερικάνικες μπάντες που μελετήθηκαν και στη βιβλιογραφία. Βασική προτεραιότητα των αμερικάνικων μπαντών αποτελεί η αρτιότερη δυνατή παρουσία του συνόλου σε δημόσιες εμφανίσεις, παραμερίζοντας όμως δραστηριότητες που δεν διδάσκουν στους μαθητές πώς να είναι αυτόνομοι μουσικοί που μπορούν να συνθέτουν, να κατανοούν και να εκτιμούν τη μουσική σε βάθος (Witener, 2014). Κάτι ανάλογο φαίνεται να επικρατεί και στις ελληνικές φιλαρμονικές, καθώς οι δήμοι χρηματοδοτούν της φιλαρμονικές και αναμένουν τα μέλη να είναι άρτια προετοιμασμένα για τις εορτές και τις υπηρεσίες, γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για δημιουργικότητα και αναγκάζει τους μαέστρους να αναλάβουν τον ρόλο του αρχηγού.

4.4. Επιλογή ρεπερτορίου στις ελληνικές φιλαρμονικές

Η επόμενη ερώτηση ήταν εμπνευσμένη από την παιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία, η Lucy Green παρατήρησε πως οι μουσικοί της ποπ μουσικής μαθαίνουν μουσική άτυπα επιλέγοντας μουσική που γνωρίζουν και απολαμβάνουν. Η ίδια, μέσω της έρευνας της, κατέληξε πως είναι

σημαντικό ο κάθε μαθητής που προσπαθεί να μάθει μουσική να επιλέγει ο ίδιος το ρεπερτόριο που θα διδαχθεί.

Από τις συνεντεύξεις με τους πέντε αρχιμουσικούς ελληνικών φιλαρμονικών προκύπτει πως η επιλογή του ρεπερτορίου γίνεται αποκλειστικά από τον μαέστρο. Μόνο ένας από τους πέντε δήλωσε πως η επιλογή του ρεπερτορίου γίνεται από τα μέλη και όχι από τον ίδιο. Οι υπόλοιποι συμφώνησαν πως η επιλογή του ρεπερτορίου γίνεται με βάση τα δικά τους ακούσματα και προτιμήσεις, αποσκοπεί στην βελτίωση της φιλαρμονικής και τέλος πρέπει να είναι ανάλογη των ικανοτήτων των μελών. Οι μαέστροι επιλέγουν ένα ρεπερτόριο που θα αποτελεί πρόκληση για τα μέλη ώστε οι ίδιοι να πρέπει να μελετήσουν για να γίνουν καλύτεροι.

Η επιλογή του ρεπερτορίου περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό κριτήριο, να κάνει την μπάντα μου καλύτερη δηλαδή, και φυσικά είναι και το προσωπικό γούστο του μαέστρου.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Στις πιο επαρχιακές περιοχές της Ελλάδος, τα βασικά τους ακούσματα έχουν να κάνουν με την παραδοσιακή μουσική και τα δημοτικά τραγούδια. Εγώ δεν πάω με αυτόν τον γνώμονα, πάω με τις δικές μου προτιμήσεις και ακούσματα.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Νιώθω ότι αν επιλέξω το ρεπερτόριο μόνος μου θα το επιβάλω. Οπότε πάντα το ρεπερτόριο βγαίνει σε συνεννόηση με τους μουσικούς. Εγώ βρίσκω κάποια κομμάτια και ρωτάω την γνώμη τους.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Συνήθως δεν ρωτάω τα μέλη τι κομμάτια να παίξουμε. Τους ρωτάω αν τους άρεσαν αυτά που επέλεξα. Γιατί μόνο ο μαέστρος είναι σε θέση να γνωρίζει τις δυνατότητες του συνόλου αλλά και πως θα το κάνει καλύτερο. Το βολικό ρεπερτόριο δεν σε κάνει πάντα καλύτερο.

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Επομένως, βλέπουμε πως και η επιλογή του ρεπερτορίου γίνεται μέσα σε πιο παραδοσιακά πλαίσια εκπαίδευσης, όπου ο μαέστρος επιλέγει το ρεπερτόριο που πιστεύει πως είναι κατάλληλο για τα μέλη του, χαρακτηριστικό που αποκλίνει από την άτυπη μάθηση.

4.5. Η παρουσία της συνεργατικής μάθησης στις ελληνικές μπάντες

Η επόμενη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν η ύπαρξη ή απουσία της συνεργατικής μάθησης στην φιλαρμονική. Πρόκειται για μια ερώτηση μεγάλης σημασίας στην προσπάθεια να διερευνηθεί ένα υπάρχει άτυπη μάθηση στις ελληνικές φιλαρμονικές.

Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό κομμάτι, η άτυπη μάθηση αποσκοπεί στην συνεργατική μάθηση και στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων με εμπειρικό τρόπο (Παπασταύρου,2010). Ακόμα, όπως αναλύει η Lucy Green (2002) οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής μαθαίνουν σε ατομικό επίπεδο και μέσα από ομάδες φίλων χωρίς την επίβλεψη κάποιου εκπαιδευτικού ή ειδικού. Γίνεται σαφές πως η αλληλοδιδασκαλία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της άτυπης μάθησης.

Μέσω των απαντήσεων των αρχιμουσικών στην συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτει το εξής παράδοξο που πρέπει να συζητηθεί περαιτέρω. Ενώ στην πλειοψηφία τους οι αρχιμουσικοί συμφώνησαν πως οι ίδιοι είναι οι «αρχηγοί» της φιλαρμονικής και έχουν τα ηνία στην επιλογή ρεπερτορίου, όλοι ομόφωνα είπαν πως η ύπαρξη συνεργατικής μάθησης είναι πολύ θετική, κάνει το έργο τους ευκολότερο και θεωρούν την συνεργατική μάθηση ως καρπό των κόπων τους.

Δεν μπορούμε να κάνουμε αλλιώς, γιατί ο μαέστρος δεν μπορεί να ξέρει όλα τα όργανα. Οπότε είτε για λόγους πλήθους μαθητών που δεν μπορεί να τους αναλάβει, είτε γιατί κάποια μέλη ξέρουν καλύτερα το όργανό τους από τον μαέστρο, έγκειται στην φιλοτιμία των παλαιότερων μελών να βοηθούν στο εκπαιδευτικό έργο. Συνεργατική μάθηση υπάρχει σε ποσοστό 100% στις ελληνικές μπάντες.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Φυσικά, γιατί αυτό το επάγγελμα δεν είναι για έναν άνθρωπο [...] Οπότε φυσικά τα πιο προχωρημένα παιδιά τα ζητάω να βοηθήσουν τα πιο

αρχάρια. Δεν γίνονται πάντα όλα με τον σωστό τρόπο αλλά δεν υπάρχει και άλλη επιλογή. Δεν μπορώ να βοηθώ ταυτόχρονα είκοσι παιδιά.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Αυτή [την συνεργατική μάθηση] την ξεκίνησα για να υπάρχει και δέσιμο μεταξύ τους [μεταξύ των μελών]. Στην φιλαρμονική μας έχουν γίνει εξαιρετικές φιλίες.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Ό,τι καλύτερο είναι! Πρώτον, δένονται μεταξύ τους, δεύτερον υπάρχει το θέμα του «δανεικού χρόνου». Ο μαέστρος αφιερώνει χρόνο για να κάνει έναν καλύτερο μουσικό και με τη σειρά του εκείνος να μεταλαμπαδεύσει την γνώση του για να γαλουχήσει τα νέα μέλη πάντα με την επίβλεψη του μαέστρου [...] Επίσης, ένα θέμα στις ελληνικές μπάντες είναι πως ο μαέστρος είναι δάσκαλος όλων των οργάνων [...] Τι καλύτερο όμως, όπως στο εξωτερικό, κάθε όργανο να έχει τον δικό του δάσκαλο.

(Ν. Χρυσοχόου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Νομίζω είναι και το βασικό. Γιατί κάποιες στιγμές όταν διδάσκεις τα παιδιά, τα ηνία τα παίρνουν αυτοί που ήδη έχουν μάθει να γίνουν δάσκαλοι και πρότυπα για τα μικρότερα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει στην μπάντα. Σου κάνει πιο εύκολη την δουλειά.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

Όπως παραδέχονται και οι πέντε μαέστροι, η συνεργατική μάθηση έχει πολλά οφέλη για αυτούς και για τα μέλη. Καταρχάς, το έργο του μαέστρου γίνεται ευκολότερο χάρη στην συνεργατική μάθηση, καθώς ο ίδιος δεν είναι σε θέση να γνωρίζει όλα τα όργανα που υπάρχουν στην φιλαρμονική και δεν έχει και τον απαραίτητο χρόνο να βοηθήσει όλα τα μέλη ταυτόχρονα. Τα παλαιότερα μέλη παίρνουν με τη σειρά τους τον ρόλο του εκπαιδευτικού «ανταποδίδοντας» τον χρόνο που αφιέρωσε ο μαέστρος για να τους φτάσει σε ένα καλό επίπεδο και συνεισφέροντας στη βελτίωση της επίδοσης όλης της μπάντας.

Για τα μέλη, η αλληλοδιδασκαλία είναι μια καλή ευκαιρία να αναπτύξουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους αλλά και να δημιουργήσουν φιλίες. Όπως

ανέφερε και ο Σπυρίδων Κούκας στην αρχή της συνέντευξης «μέσα από την μουσική, μαθαίνουν τα μέλη να συνεργάζονται, το οποίο θα τους χρειαστεί έπειτα στη ζωή τους.» Ακόμα, από την συνεργατική μάθηση δεν επωφελείται μόνο το αρχάριο μέλος που λαμβάνει την γνώση αλλά και τα προχωρημένα μέλη που την μεταλαμπαδεύουν, καθώς η διδασκαλία είναι ο καλύτερος τρόπος εμπέδωσης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων.

4.6. Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού στις ελληνικές φιλαρμονικές

Συνεχίζοντας, η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με την ύπαρξη δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού στις ελληνικές φιλαρμονικές. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή της άτυπης μάθησης. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά και να εξελίξουν ακόμα περισσότερο τις μουσικές τους ικανότητες.

Οι απαντήσεις των αρχιμουσικών στην ερώτηση αυτή ήταν διφορούμενες. Οι δύο από τους πέντε συμφώνησαν πως είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει αυτοσχεδιασμός στα πλαίσια της φιλαρμονικής αν και οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αξία του. Ένας υποστήριξε ότι αυτοσχεδιασμός υπάρχει μόνο στα παραδοσιακά και τζαζ κομμάτια από έμπειρους μουσικούς. Οι δύο εκ των πέντε ήταν υπέρ του αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια της φιλαρμονικής και έδωσαν και παραδείγματα εφαρμογής του αυτοσχεδιασμού στην δική τους φιλαρμονική.

Νομίζω πως αυτό αποθαρρύνεται αντί να ενθαρρύνεται. Υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι που ασχολούνται με τζαζ ρεπερτόριο ή balkan αλλά είναι μετρημένοι στα δάχτυλα.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Αυτοσχεδιασμός είναι μια ικανότητα που όλοι οι μουσικοί θα έπρεπε να έχουν. Στην φιλαρμονική, νομίζω, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί γιατί τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν πολύ με τη μουσική για να μπορούν να το κάνουν αυτό.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Σε συναυλίες πάντα βάζω μέρη για να αυτοσχεδιάζουν κάποιοι από τους εξαιρετικούς μας μουσικούς ιδίως στα παραδοσιακά και στα τζαζ κομμάτια.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Ασφαλώς! Αν παίζεις σύγχρονη μουσική, όπως είναι η τζαζ ή η μπλουζ μουσική, τι καλύτερο να υπάρχει αυτοσχεδιασμός. Θα έπρεπε να διδάσκεται ο αυτοσχεδιασμός. Είναι ξεχωριστή σπουδή.

(Ν. Χρυσόχοου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Βλέπω ότι σε κάποια παιδιά τα οποία είναι προχωρημένα και ξέρουν να παίζουν κάτι παραπάνω από αυτό που τους δείχνει η παρτιτούρα, για παράδειγμα ένας [μαθητής] έχει τόση τρέλα με τα κρουστά και βάζει δικά του «στολίδια» στο κομμάτι και καμιά φορά μπορεί να δώσει άλλη μουσική αίσθηση στο κομμάτι. Κάποια παιδάκια αυτοσχεδιάζουν και παίζουν δικές του επιπρόσθετες νότες.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι των ελληνικών φιλαρμονικών δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αυτοσχεδιασμού. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον περιορισμένο χρόνο μαθημάτων, στην έλλειψη εμπειρίας των περισσότερων μελών αλλά και στο ρεπερτόριο των φιλαρμονικών που συνήθως είναι συγκεκριμένο καθώς επιλέγεται για περιφορές, αγήματα, υπηρεσίες, παρελάσεις κ.ο.κ. Πολύ σημαντική είναι η παρατήρηση του Νικόλαου Χρυσόχοου πως ο αυτοσχεδιασμός είναι μια ξεχωριστή σπουδή και θα έπρεπε να διδάσκεται.

4.7. Άτυπη μάθηση, αλληλοδιδασκαλία και δημιουργικότητα

Η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με τη δημιουργικότητα των μελών και αν αυτή ενισχύεται μέσω της άτυπης μάθησης και της αλληλοδιδασκαλίας. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι όλοι οι αρχιμουσικοί θεωρούν πως η συνεργατική μάθηση ωφελεί τα μέλη και κυρίως τα παλαιότερα μέλη που διδάσκουν τα πιο αρχάρια και ο λόγος είναι πολύ απλός. Όταν ένα μέλος καλείται να διδάξει το μουσικό όργανο σε ένα άλλο μέλος αναλαμβάνει ουσιαστικά τον ρόλο του δασκάλου. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση στο άτομο που έχει απέναντί του αναζητώντας

δημιουργικούς τρόπους για να το κάνει αυτό, ενώ πρέπει να προσαρμόζεται και στο προφίλ του μαθητή.

Από τη συνεργατική μάθηση ωφελείται και το αρχάριο μέλος, καθώς αισθάνεται πως βρίσκεται σε ένα περιβάλλον οικείο όπως ανέφερε και ο Γεώργιος Ξενιτίδης αλλά και επωφελείται η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της φιλαρμονικής.

Τα μέλη που βοηθάνε τα πιο αρχάρια μέλη, σίγουρα ενισχύουν την ικανότητα της καθοδήγησης και της δημιουργικότητας γιατί το παιδί πρέπει να βρει τρόπους να διδάξει το πιο αρχάριο παιδί. Σίγουρα είναι ένα προσόν που είναι αναγκαίο.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές φυσικά ενισχύει την δημιουργικότητα. Ένα μέλος για να δείξει σε έναν άλλο πρέπει, έστω άτυπα, να έχει ένα πλάνο μαθήματος στο μυαλό του. Επίσης, πολλές φορές τα μικρότερα μέλη χρειάζονται πιο παραστατικούς τρόπους για να μάθουν το όργανο και τα παλαιότερα μέλη καλούνται να τους βοηθήσουν.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Όταν ένα παιδάκι αλληλοεπιδρά με ένα άλλο νιώθει πως βρίσκεται σε έναν χώρο οικείο.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

Πάρα πολύ ενισχύουν γιατί πολλές φορές υπάρχει ένας ανταγωνισμός ενώ είμαστε όλοι συναγωνιστές σε αυτό που κάνουμε.

(Ν. Χρυσοχόου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

4.8. Οι διαφορές ανάμεσα στις αμερικάνικες και στις ελληνικές φιλαρμονικές

Την επόμενη ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν οι τρεις στους πέντε αρχιμουσικούς, καθώς και οι τρεις έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Αμερική. Ο λόγος που τέθηκε αυτή η ερώτηση είναι για να γίνει πιο κατανοητή η βιβλιογραφία που παρατίθεται παραπάνω σχετικά με τις αμερικανικές σχολικές μπάντες, οι οποίες έχουν παρόμοιο ρόλο στην κοινότητα με τις ελληνικές φιλαρμονικές.

Απόρροια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν πως οι αμερικάνικες σχολικές μπάντες λειτουργούν παρόμοια με τις στρατιωτικές μπάντες και ακολουθούν ένα βαθύτατα δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Φυσικά, στόχος των μουσικών παιδαγωγών στις μπάντες αυτές είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν ένα μουσικό όργανο και να αποκτήσουν ολιστική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνουν οι Allsup και Benedict (2008) οι σχολικές μπάντες δίνουν προτεραιότητα στις ανταγωνιστικές επιδόσεις και στη μουσική εκπαίδευση με βάση τις δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στην επίτευξη εξαιρετικών αποτελεσμάτων, καθώς οι επιδόσεις τους σε διάφορες κοσμοπολίτικες δραστηριότητες της κοινότητας είναι πολύ σημαντική (Allsup & Benedict, 2008).

Τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μας φαίνεται να επιβεβαιώνουν και οι τρεις αρχιμουσικοί. Γίνεται κατανοητό πως οι αμερικάνικες σχολικές μπάντες, αντίστοιχες των ελληνικών φιλαρμονικών, είναι πολύ σημαντικές για την αμερικάνικη κοινωνία. Σε αντίθεση με την Ελλάδα, στις ΗΠΑ όλοι μαθαίνουν υποχρεωτικά ένα μουσικό όργανο στα πλαίσια του σχολείου, το οποίο είναι και πλήρως εξοπλισμένο. Αν και το γεγονός πως το αμερικάνικο σχολικό σύστημα φροντίζει για την ολιστική εκπαίδευση των μαθητών και ενθαρρύνει την ενασχόληση με τη μουσική από μικρή ηλικία είναι θετικό, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως είναι σχεδόν αδύνατο να γίνει συζήτηση για άτυπες μορφές μάθησης και διδασκαλίας στις σχολικές αυτές μπάντες, καθώς η συμμετοχή σε αυτές είναι υποχρεωτική και γίνεται σε τυπικά πλαίσια μάθησης.

Επομένως, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων προκύπτει πως στην Ελλάδα δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μουσική στην μέση εκπαίδευση, όπως συμβαίνει στην Αμερική. Παρ' όλα αυτά, οι ελληνικές φιλαρμονικές, οι οποίες έχουν αντίστοιχο ρόλο με τις σχολικές μπάντες της Αμερικής, έχουν εθελοντική βάση, δηλαδή τα μέλη συμμετέχουν σε αυτές επειδή το θέλουν και όχι επειδή υποχρεούνται και υπάρχουν ως αποτέλεσμα περισσότερες ευκαιρίες άτυπης μάθησης.

Ο ρόλος των φιλαρμονικών στις δύο αυτές χώρες είναι διαφορετικός. Στην Ελλάδα η βάση της δραστηριότητας μας είναι οι περιφορές και οι παρελάσεις. Στην Αμερική είναι τα halftime shows ανάμεσα στα αθλητικά παιχνίδια και στις συναυλίες. Η Ελλάδα έχει γύρω στις 400

μπάντες όσοι και οι δήμοι της χώρας. Στην Αμερική, μόνο οι σχολικές μπάντες είναι 26.000.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Στην Αμερική μαθαίνουν τα παιδιά μουσική στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή, από το δημοτικό έχουν μάθημα ορχήστρας πνευστών. Οπότε, όλα τα παιδιά μαθαίνουν ένα μουσικό όργανο και επομένως όλοι οι πολίτες της Αμερικής ξέρουν ένα όργανο. Στην Αμερική δεν υπάρχει μόνο ένας μαέστρος. Υπάρχουν και άλλοι δάσκαλοι που βοηθάνε τα παιδιά ένα-ένα με το όργανο τους. Στην [ελληνική] φιλαρμονική είναι μόνο ο μαέστρος. Η κύρια διαφορά είναι οι υποδομές και επίσης πολλά παιδιά [στις ΗΠΑ] κάνουν και ιδιαίτερα στο σπίτι τους.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Είναι τεράστια η διαφορά. Στις ΗΠΑ, η μουσική διδασκαλία φιλαρμονικής είναι και στο πιο απομακρυσμένο χωριό μέσα στο σχολείο [...] Στο δικό μας σχολικό σύστημα, έχει τη Μουσική στο γυμνάσιο μία ώρα και το μάθημα είναι καθαρά θεωρητικό. Σε ένα αμερικάνικο σχολείο, κάνουν πρόβες τρεις φορές την εβδομάδα σε έναν εξοπλισμένο χώρο... όλα τα παιδιά μαθαίνουν ένα όργανο.

(Ν. Χρυσοχόου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

4.9. Ο ρόλος της θεωρίας στις ελληνικές φιλαρμονικές

Η επόμενη ερώτηση την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι αρχιμουσικοί αφορούσε τη διδασκαλία της θεωρίας στις ελληνικές φιλαρμονικές. Όπως προκύπτει και από τις πέντε συνεντεύξεις, στις ελληνικές φιλαρμονικές η θεωρία δεν διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο της μουσικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, τα μέλη διδάσκονται τη θεωρία βιωματικά μέσω της διαδικασίας εκμάθησης του οργάνου. Οι τέσσερις από τους πέντε αρχιμουσικούς δήλωσαν πως δεν υπάρχει καθόλου μάθημα θεωρίας ενώ ο πέμπτος δήλωσε πως διδάσκει κάποια πολύ βασικά πράγματα στην αρχή και μετά η θεωρητική κατάρτιση των μελών αποκτιέται μέσω της πρακτικής ενασχόλησης με το όργανο.

Παρατηρείται λοιπόν πώς τα μέλη γνωρίζουν τη μουσική θεωρία μέσα από άτυπες μορφές μάθησης και όχι μέσα από τυπικές. Καθώς δεν υπάρχει ένα τυπικό πρόγραμμα σπουδών, η μάθηση γίνεται με βιωματικό τρόπο και υπάρχει η προσαρμοστικότητα στις ανάγκες και το επίπεδο των μελών.

Η θεωρία συμπεριλαμβάνεται στην εκμάθηση των οργάνων. Δεν έχουμε τάξη θεωρίας η οποία είναι βαρετή και το παιδί δεν καταλαβαίνει γιατί πρέπει να τη μάθει. Οι μέθοδοι είναι τόσο καλά οργανωμένοι σε αυτό το πεδίο που τολμώ να πω πως τα μέλη μας μαθαίνουν καλύτερη θεωρία από κάποια ωδεία που έχουν τάξη θεωρίας με θρανία και πίνακα.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Κατά βάση δεν κάνουμε στα παιδιά μάθημα θεωρίας όπως γίνεται στα ωδεία. Μέσα από τις σπουδές κάθε οργάνου μαθαίνουν τα παιδιά την θεωρία. Φυσικά, δεν φτάνουμε σε επίπεδο ωδειακά, τρίτο ή δεύτερο [έτος] θεωρίας... ας πούμε, διαστήματα, συγχορδίες ή κλιμακες. Τα παιδιά της φιλαρμονικής μαθαίνουν μέχρι το πρώτο [έτος] θεωρίας...

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Διδάσκω όλα τα είδη της θεωρίας αλλά, για να είμαι ειλικρινής, τα κάνω μόνο στα μέλη που το αντέχουν. Γιατί πολλοί είναι μουσικοί οι οποίοι μπορούν να μάθουν ως ένα επίπεδο, όμως δεν είναι διατεθειμένοι να διαβάσουν τα θεωρητικά σε βάθος.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Το αμερικάνικο σύστημα που εγώ ακολουθώ είναι ένα σύστημα στο οποίο η εκμάθηση της θεωρίας συμβαδίζει με αυτό που συναντάς μπροστά σου. Δηλαδή δεν σε προετοιμάζει θεωρητικά. Παλιά στην Ελλάδα υπήρχε η νοοτροπία πως πρώτα γίνεται η εκμάθηση θεωρίας και μετά η ενασχόληση με το όργανο. Είναι καλύτερο τα μέλη να αντιλαμβάνονται βιωματικά την θεωρία.

(Ν. Χρυσόχοου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Στην αρχή, όταν ήταν πολλά παιδιά μαζί, τους έκανα μάθημα θεωρίας. Στην αρχή μαθαίνουν τα βασικά... και μετά τη θεωρία της μουσικής

δεν τη διδάσκω σε έναν πίνακα, αλλά τα μέλη τα μαθαίνουν κατά την διάρκεια της πρόβας.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

4.10. Ελληνικές φιλαρμονικές και ρεπερτόριο

Η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με το ρεπερτόριο των ελληνικών φιλαρμονικών. Είναι σημαντικό να μελετήσουμε το ρεπερτόριο καθώς πρόκειται για τον πυρήνα της μουσικής δραστηριότητας των φιλαρμονικών. Η επιλογή αυτού φανερώνει τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις καλλιτεχνικές επιδιώξεις των αρχιμουσικών.

Από τις απαντήσεις των αρχιμουσικών, παρατηρούνται κάποιες κοινές τάσεις στην επιλογή του ρεπερτορίου των ελληνικών φιλαρμονικών. Οι τέσσερις από τους πέντε μαέστρους επισήμαναν πως επιλέγουν να εκτελούν κομμάτια που είναι γραμμένα αποκλειστικά για σύνολο πνευστών. Επίσης, η κινηματογραφική μουσική αποτελεί βασικό πυλώνα του ρεπερτορίου και στις πέντε φιλαρμονικές που μελετήθηκαν. Οι κινηματογραφικές συνθέσεις φαίνεται να ενθουσιάζουν τους μουσικούς αλλά και το κοινό.

Αναφορές έγιναν επίσης και στην τζαζ και στην παραδοσιακή μουσική, αποδεικνύοντας πως υπάρχει κάποια ευελιξία των φιλαρμονικών σε διαφορετικά μουσικά ήδη.

Επίσης, και οι πέντε αρχιμουσικοί ανέφεραν πως καθώς οι φιλαρμονικές συμμετέχουν και σε παρελάσεις, λιτανείες ή εορταστικές εκδηλώσεις, από το ρεπερτόριο δεν μπορούν να απουσιάζουν και εμβατήρια, κομμάτια της λιτανείας, ρεπερτόριο της παρέλασης.

Συνολικά, η ποικιλομορφία και το προσαρμοσμένο ρεπερτόριο των ελληνικών φιλαρμονικών ενισχύει την άτυπη μάθηση, δίνοντας με ολοκληρωμένη μουσική εμπειρία στα μέλη. Μέσω αυτής της εμπειρίας, τα μέλη αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους με πρακτικό και βιωματικό τρόπο.

Φροντίζουμε να παίζουμε ρεπερτόριο που είναι γραμμένο για φιλαρμονική και όχι μεταγραφές κλασσικών ή άλλων κομματιών. Στον πυρήνα του ρεπερτορίου βρίσκεται η κινηματογραφική μουσική.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Ρεπερτόριο που έχει γραφτεί αποκλειστικά για σύνολο ορχήστρας πνευστών, κυρίως από Αμερικανούς συνθέτες.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Μας αρέσει να παίζουμε τζαζ και παραδοσιακά. Επίσης, μας αρέσουν πολύ και τα κινηματογραφικά και πολλά παιδιά θέλουν να παίζουμε επικά κινηματογραφικά.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Αυθεντικά γραμμένο ρεπερτόριο για ορχήστρα πνευστών. Πέρα από αυτό, έχουμε επενδύσει πολλά χρήματα σε προσωπικό ρεπερτόριο για αυθεντικές συνθέσεις πνευστών. Αυτό είναι η concert band. Πολλές φορές, όμως, επειδή η φιλαρμονική είναι υπό την εποπτεία του Δήμου, πέρα αυτού το ρεπερτορίου, υπάρχει και το ρεπερτόριο της παρέλασης, τα πένθιμα εμβατήρια, τα χριστουγεννιάτικα κ.ο.κ. Θα πρέπει και για το κοινό να παίζει ένα ρεπερτόριο πιο εμπορικό, όπως τζαζ, κινηματογραφικό, διασκευασμένες ελληνικές μελωδίες.

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Κομμάτια καθαρά γραμμένα για φιλαρμονική και εννοείται παίζουμε εμβατήρια, κομμάτια της λιτανείας κ.ο.κ.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

4.11. Ο ρόλος της φιλαρμονικής στην κοινότητα

Η επόμενη ερώτηση είχε ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο των ελληνικών φιλαρμονικών στην κοινότητα. Εάν δηλαδή οι φιλαρμονικές περιορίζονται στα αγήματα, τις παρελάσεις και τις λιτανείες ή στην διοργάνωση των συναυλιών. Με την ερώτηση αυτή διερευνάται ο πολυδιάστατος ρόλος των ελληνικών φιλαρμονικών στις τοπικές κοινότητες.

Σύμφωνα με τους αρχιμουσικούς, ο ρόλος των φιλαρμονικών δεν περιορίζεται σε μόνο μια δραστηριότητα. Φυσικά, οι φιλαρμονικές έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα που προσφέρουν στα μέλη μια μουσική εκπαίδευση. Έχουν κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς συμμετέχουν σε διάφορες εκδηλώσεις της κοινότητας και φυσικά έχουν και μουσικό χαρακτήρα. Πρέπει, δηλαδή, να οργανώνουν συναυλίες, οι οποίες ενισχύουν την πολιτισμική ζωή της πόλης.

Όλοι οι αρχιμουσικοί που συμμετείχαν συμφώνησαν πως και οι δύο ρόλοι, η συμμετοχή σε εθνικές, τοπικές και θρησκευτικές εορτές και η διοργάνωση συναυλιών είναι εξίσου σημαντικοί και αλληλοσυμπληρώνονται.

Εγώ θα χώριζα τους πυλώνες του σκοπού της φιλαρμονικής σε τρεις: εκπαιδευτικός χαρακτήρας, κοινωνικός χαρακτήρας και μουσικός-εκτελεστικός χαρακτήρας.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Εγώ προσωπικά θεωρώ και τα δύο εξίσου σημαντικά. Και οι συμμετοχή μας στις δράσεις του δήμου αλλά και οι συναυλίες.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Όλα! Η φιλαρμονική είναι πολιτισμός στην πόλη. Επιβάλλεται να κάνει και συναυλίες αλλά και τις υπηρεσίες της.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Σίγουρα, ρεπερτόριο για συναυλίες αλλά και πρέπει να κάνεις τις υπηρεσίες. Γιατί μέχρι να γίνουν οι φιλαρμονικές ανεξάρτητα μουσικά σύνολα θα πρέπει να εξυπηρετούν τον σκοπό για τον οποίο υφίστανται. Δηλαδή να εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός Δήμου.

(Ν. Χρυσόχοου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Και τα δύο σίγουρα. Εγώ πιστεύω πως ο ρόλος της μπάντας πρέπει να είναι εξελεγκτικός. Πέρα από τα εμβλήματα που με τον χρόνο τα μέλη τα μαθαίνουν απέξω. Το θέμα είναι να τους δώσεις και κάποιο άλλο ερέθισμα που να παίζεις πολλές διάφορες ποικιλίες μουσικής.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

4.12. Εκτέλεση με το αυτί & μίμηση

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης, το οποίο διερευνά και η Lucy Green στην έρευνα της είναι το παίξιμο με το αυτί. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι αρχιμουσικοί φαίνεται πως ενώ αναγνωρίζουν την αξία του παιξίματος με το αυτί, και οι πέντε συμφώνησαν πως δεν αρκεί αυτό για να γίνει κάποιος ολοκληρωμένος μουσικός.

Οι τρεις στους πέντε αρχιμουσικούς συμφώνησαν πως τα παιδιά που γνωρίζουν να παίζουν μόνο με το αυτί ακούγονται άρρυθμα ή μουσικά «αμόρφωτα». Υπογράμμισαν ακόμα την σημασία της παρτιτούρας για τη διατήρηση της ρυθμικής ακρίβειας σε ένα ορχηστρικό σύνολο. Η ακουστική προσέγγιση είναι πιο χρήσιμη σε άτυπα περιβάλλοντα και όταν υπάρχει αυτοσχεδιασμός, ενώ η ικανότητα ανάγνωσης παρτιτούρας είναι αναγκαία για την ερμηνεία ενορχηστρωμένων κομματιών.

Οι απαντήσεις των αρχιμουσικών αποκαλύπτουν μια παραδοσιακή προσέγγιση στην μουσική εκπαίδευση, καθώς επιμένουν στην τυπική μάθηση και στην αναγκαιότητα της παρτιτούρας. Στον αντίποδα, οι θεωρίες της άτυπης μάθησης όπως παρουσιάζονται και από την Lucy Green, προτείνουν πως οι μουσικοί μαθαίνουν μέσω της πρακτικής και της ακουστικής εμπειρίας και δεν χρειάζονται απαραίτητα την τυπική θεωρητική εκπαίδευση.

Όχι, σε καμία περίπτωση. Όταν μαθαίνουν να μην ακολουθούν την παρτιτούρα, προσανατολίζονται προς τον ακουστικό τρόπο πρόσληψης της μουσικής. Αυτό μπορεί να βοηθάει στην παραδοσιακή μουσική ή στον αυτοσχεδιασμό, αλλά σε ορχήστρα δομημένη για να παίζει κομμάτια ενορχηστρωμένα δεν βοηθάει. Αυτά τα παιδιά φαίνονται άρρυθμα.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Κατά την άποψη μου, όχι. Θεωρώ πολύ λάθος τα παιδιά να μην μαθαίνουν να διαβάζουν μουσική. Αν δεν ξέρεις να διαβάζεις νότες, είσαι μουσικά «αμόρφωτος». Το να παίζεις με το αυτί είναι μια αναγκαία ικανότητα αλλά δεν είναι η μόνη. Πρέπει και να ξέρεις να παίζεις με το αυτί αλλά και να διαβάζεις μουσική.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Ναι είναι πολύ καλό. Δεν είμαι μουσικός μόνο του ωδείου. Οπότε είδα πως έξω το αυτί χρειάζεται περισσότερο από τις γνώσεις του ωδείου. Αλλά πρέπει να γίνουν και τα δύο [παίξιμο με το αυτί και μελέτη της μουσικής] για να θεωρηθεί κάποιος ολοκληρωμένος.

(Λ. Σαμαράς, Φιλαρμονική Δήμου Έδεσσας)

Είμαι πολύ θετικός να παίζει με το αυτί, αλλά θα πρέπει οπωσδήποτε να παίζει μέσα από την παρτιτούρα. Δεν υπάρχει λόγος το ένα να αναιρεί το άλλο.

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Καλό είναι αυτό. Με το αυτί μπορεί ένα παιδί να παίζει πολύ εύκολα νότες, αλλά μόλις του δώσεις μια παρτιτούρα δυσκολεύεται πολύ. Νομίζω έχει τα θετικά, αλλά στις φιλαρμονικές είναι σημαντικό να ξέρεις να διαβάζεις και μουσική.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

4.13. Ποπ ρεπερτόριο στις φιλαρμονικές

Η τελευταία ερώτηση των συνεντεύξεων ήταν σχετική με το είδος ρεπερτορίου που επιλέγεται, και κυρίως εάν επιλέγουν ποπ ρεπερτόριο. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι αρχιμουσικοί προκύπτει πως υπάρχει μια επιθυμία ενσωμάτωσης της ποπ μουσικής, όχι όμως ως βασικό ρεπερτόριο των φιλαρμονικών.

Οι τρεις αρχιμουσικοί δήλωσαν πως επιθυμούν και προσπαθούν να ενσωματώσουν την ποπ, ώστε να διερευνούν τους ρεπερτοριακούς ορίζοντες των φιλαρμονικών και φυσικά να ικανοποιήσουν και τα μέλη. Όμως πολλές φορές το επίπεδο των μελών αποτελεί εμπόδιο. Ένας από τους αρχιμουσικούς τόνισε πως, ενώ η ικανοποίηση του κοινού και των μελών είναι σημαντική, το πιο σημαντικό για τον ίδιο είναι η εκπαίδευση των μουσικών και η ποιότητα της μουσικής μέσω αυθεντικών συνθέσεων.

Πολλές φορές ναι, παίζουμε κλασσικό ποπ και ροκ. Για να ικανοποιήσουμε τα μέλη και να διευρύνουμε τους ρεπερτοριακούς ορίζοντες.

(Ι. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Καλαμαριάς)

Θα ήθελα να παίζει η φιλαρμονική μου ποπ, αλλά δεν είμαστε ακόμα σε αυτό το επίπεδο. Παίζουμε ένα μικρό φάσμα του συγκεκριμένου ρεπερτορίου.

(Σ. Κούκας, Φιλαρμονική Δήμου Σκύδρας)

Πρώτα παίζω την μουσική για τους μουσικούς μου, όχι για τον κόσμο. Οπότε το πρώτο που με ενδιαφέρει είναι η εκπαίδευση των μουσικών μου και η εκπαίδευση έρχεται μέσα από την αυθεντικότητα και την αλήθεια των συνθέσεων που έχουν γραφτεί για τα συγκεκριμένα όργανα Ένα 10% του ρεπερτορίου μπορεί να είναι μια συλλογή από ποπ επιτυχίες βέβαια καλογραμμένες για την μπάντα πνευστών. Πρόκειται για ένα μικρό δόλωμα ας πούμε για το κοινό.

(Ν. Χρυσόχου, Φιλαρμονική «Πανδώρα» Κοζάνης)

Εννοείται τους βάζω. Πρέπει να μάθουν διαφορετικά στυλ μουσικής.

(Γ. Ξενιτίδης, Φιλαρμονικές «Ορφεύς» & Δήμου Σιάτιστας)

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναζητήσει το κατά πόσο χρησιμοποιούνται οι άτυπες μορφές μάθησης στις ελληνικές φιλαρμονικές. Για τους σκοπούς της εργασίας, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με πέντε αρχιμουσικούς ελληνικών φιλαρμονικών. Η έρευνα επιδιώκει να διευρύνει τις υπάρχουσες γνώσεις στον τομέα αυτό, δεδομένης της σχετικής έλλειψης αντίστοιχης βιβλιογραφίας.

Κάποιοι από του βασικούς όρους που αναλύθηκαν στην βιβλιογραφία και πρέπει να ανακεφαλαιωθούν προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά τα αποτελέσματα είναι αυτοί της τυπικής και της άτυπης μάθησης. Συνοπτικά, άτυπη μάθηση είναι κάθε μη οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα που πραγματοποιείται εκτός ενός θεσμοθετημένου πλαισίου μάθησης, είναι εθελοντική, δεν ακολουθεί συγκεκριμένες πρακτικές ή μεθοδολογία, έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και οι συμμετέχοντες δεν αποσκοπούν απαραίτητα στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού. Αντίθετα, η τυπική μάθηση πραγματοποιείται σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο εκπαίδευσης, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί συνήθως αυθεντία, ακολουθείται ένα πρόγραμμα σπουδών/ύλη και οι συμμετέχοντες αποσκοπούν στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού.

Μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους αρχιμουσικούς, προκύπτει το συμπέρασμα πως η προσέγγιση που ακολουθούν οι ελληνικές φιλαρμονικές βρίσκεται ανάμεσα στις τυπικές και στις άτυπες μορφές μάθησης. Ο λόγος που δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις πρακτικές των φιλαρμονικών καθαρά τυπικές ή άτυπες είναι ο εξής; αν και υπάρχουν αρκετά στοιχεία άτυπης μάθησης που συμφωνούν απόλυτα με τις πρακτικές που συναντάμε στην έρευνα της Lucy Green, όπως η εθελοντική συμμετοχή των μελών, η ανομοιομορφία των μελών, η έντονη ύπαρξη συνεργατικής μάθησης, η ύπαρξη –σε ορισμένες περιπτώσεις– αυτοσχεδιασμού, η απουσία ξεχωριστού μαθήματος θεωρίας και η απόκτηση των θεωρητικών γνώσεων με βιωματικό τρόπο καθώς και η απουσία επιδίωξης πιστοποίησης από τα μέλη, υπάρχουν πολλές πρακτικές εντελώς αντίθετες με την άτυπη μάθηση.

Ανάμεσα στις τυπικές πρακτικές των ελληνικών φιλαρμονικών είναι ο ρόλος του μαέστρου ως αρχηγός, η αποκλειστική επιλογή του ρεπερτορίου από αυτόν, η αντίθεση των αρχιμουσικών στην εκτέλεση μόνο με το αυτί, και η υπάρχουσα πίεση για καλή

απόδοση στις εκδηλώσεις της κοινότητας. Αυτές οι πρακτικές αποδεικνύουν μια εκπαιδευτική οπτική που αποσκοπεί στην ακρίβεια και την πειθαρχία.

Φυσικά, πρέπει να γίνει κατανοητό πως τα περιορισμένα μέσα και η περιορισμένη χρηματοδότηση, η οποία προέρχεται αποκλειστικά από τους Δήμους, μπορεί να αποτελεί κύριο λόγο προσκόλλησης σε πιο παραδοσιακές πρακτικές μάθησης. Ο μαέστρος καλείται να αναλάβει τον ρόλο όχι μόνο του δασκάλου μουσικής, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να αναλάβει το διοικητικό κομμάτι, την προώθηση των εκδηλώσεων, την καθαριότητα του χώρου, την οργάνωση των συναυλιών κ.ο.κ. Αυτό καθιστά πολύ δύσκολο τη χρήση αποκλειστικά άτυπων μεθόδων μάθησης, καθώς αυτό απαιτεί πολύ χρόνο, χωρίς εξωτερική πίεση. Επιπρόσθετα, γίνεται κατανοητό πως οι ελληνικές φιλαρμονικές δεν είναι ανεξάρτητα μουσικά σώματα αφού συχνά εξαρτώνται οικονομικά από Δήμους. Ως αποτέλεσμα, είναι αδύνατο να μην είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους προς την κοινότητα, όπως είναι οι παρελάσεις, οι λιτανείες, οι περιφορές. Αν δεν υπήρχε, έστω σε έναν βαθμό, κάποια μορφή τυπικής μάθησης, θα ήταν σχεδόν αδύνατο τα μέλη να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε αυτές τις εκδηλώσεις.

Ακόμα, κάτι που αξίζει να σημειωθεί, είναι πως ενώ όλοι οι αρχιμουσικοί συμφώνησαν πως η συνεργατική μάθηση είναι παρούσα σε πολύ μεγάλο ποσοστό στις ελληνικές φιλαρμονικές, ο κύριος λόγος που αυτό συμβαίνει είναι κυρίως πρακτικός. Όπως όλοι συμφωνήσαν δεν αρκεί ένας αρχιμουσικός για να διδάξει όλα τα μέλη τις φιλαρμονικής και ούτε μπορεί να είναι γνώστης όλων των μουσικών οργάνων. Έτσι, η συνεργατική μάθηση είναι ένας τρόπος να λειτουργήσει πιο εύρυθμα η ορχήστρα. Σε αντίθεση, στις αμερικάνικες σχολικές μπάντες, όπως ανέφεραν και οι τρεις αρχιμουσικοί, πέρα από τον μαέστρο υπάρχουν και άλλοι δάσκαλοι μουσικής στην αίθουσα και επομένως δεν υφίσταται ανάγκη συνεργατικής μάθησης. Η παρατήρηση αυτή δεν γίνεται βέβαια με σκοπό να μειώσει την σημασία της ύπαρξης συνεργατικής μάθησης στις ελληνικές φιλαρμονικές ούτε να αναιρέσει τα οφέλη της για τα μέλη.

Καθώς έχουν μελετηθεί στη βιβλιογραφία οι αμερικανικές σχολικές μπάντες αλλά και η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green, διαπιστώνουμε πως οι ελληνικές φιλαρμονικές συνδυάζουν στοιχεία και από τις δύο. Η μάθηση στις φιλαρμονικές μπορεί να είναι πολλές φορές ανεπίσημη και βιωματική, αλλά πολλές φορές υπάρχει πειθαρχία και τυπικότητα, όπως και στις αμερικάνικες σχολικές μπάντες.

Φυσικά, προκειμένου οι ελληνικές φιλαρμονικές να γίνουν ανεξάρτητα μουσικά σώματα ώστε να ενσωματώσουν περισσότερες μορφές άτυπης μάθησης, απαιτείται οικονομική ενίσχυση από το κράτος.

Με τις κατάλληλες υποδομές, τον απαραίτητο χρόνο και επαρκές προσωπικό, οι ελληνικές φιλαρμονικές θα μπορούσαν να μεταμορφωθούν σε σύγχρονους φορείς εκπαίδευσης. Αυτό θα ήταν εφικτό μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν τον αυτοσχεδιασμό και την συνεργατική μάθηση με βιωματικό τρόπο, με τη μετεκπαίδευση των μαέστρων ώστε να είναι πιο εξοικειωμένοι με τις άτυπες μορφές μάθησης. Επίσης, θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ειδικοί χώροι πλήρως εξοπλισμένοι με όργανα και τεχνολογικό εξοπλισμό που καθιστά δυνατόν τον αυτοσχεδιασμό και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αυτή αναδεικνύει πως η εκπαιδευτική προσέγγιση των ελληνικών φιλαρμονικών είναι υβριδική, βρίσκεται δηλαδή ανάμεσα στην τυπική και στην άτυπη μάθηση και οι λόγοι είναι κατά κύριο λόγοι οικονομικοί ή κοινωνικοί. Για να επιτευχθεί η πλήρης υιοθέτηση μόνο της άτυπης μάθησης, οι φιλαρμονικές χρειάζονται μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση από το ελληνικό κράτος, ώστε να υπάρχουν οι απαραίτητοι πόροι για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προώθηση της δημιουργικότητας και του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education*, 12(1), Άρθρο 2.
<https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol12/iss1/2/>
- Allsup, R. E., & Benedict, C. (2008). The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 156–173.
- Augustyniak, S. (2010). *The impact of formal and informal learning on students' compositional processes* [Διδακτορική διατριβή, University of New South Wales]. UNSW Library. <https://doi.org/10.26190/unsworks/23672>
- Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25. <https://doi.org/10.2307/3399555>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Barrett, M. (1997). I hear what you mean: Music literacy in the information technology age. *Counterpoint*, 4(1), 15-24.
- Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 94(1), 19-32.
- Becket, D., & Hager, P. J. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. Routledge.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Birge, E. B. (2007). *History of public school music in the United States*. Bailey Birge Press.
- Borgo, D. (2001/2002). Synergy and surrealestate: The orderly disorder of free improvisation. *Pacific Review of Ethnomusicology*, 10(1), 1-24.
<https://ethnomusicologyreview.ucla.edu/sites/default/files/prevol10.pdf>

- Cain, T. (2013). 'Passing it on': Beyond formal or informal pedagogies. *Music Education Research*, 15(1), 74-91.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.752803>
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (2^η εκδ.). Schirmer Books.
- Christophersen, C. (2013). Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 14(Review 3). <http://www.ijea.org/v14r3/v14r3.pdf>
- Coffman, D. D. (2002). Adult education. Στο R. Colwell & C. Richardson (Επιμ.), *The of research on music teaching and learning* (σσ. 199-209). Oxford University Press.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Johnson Foundation. <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. John Hopkins University Press.
- Compton, K. R. (2015). *An investigation of the effectiveness of cooperative learning as a rehearsal technique for improving high school band performance* [Διδακτορική διατριβή, University of Kentucky]. UKnowledge.
https://uknowledge.uky.edu/music_etds/38
- Covington K. (1997). Improvisation in the aural curriculum: An imperative. *College Music Symposium*, 37(1), 49-64. <http://www.jstor.org/stable/40374303>
- Creech, A., Varvarigou, M. & Hallam, S. (2020). *Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48262-6>
- Dean, C., Hubbell, E., Pitler, H., & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works* (2^η εκδ.). Mid-continent Research for Education and Learning.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66(5), 36-41. <https://doi.org/10.2307/3395774>

- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. Στο P.A. Mabrouk (Επιμ.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (σσ. 34-53). American Chemical Society.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. Στο B. Sundin, G. McPherson, & G. Folkestad (Επιμ.), *Children composing* (σσ. 97-134). Lund University, Malmö Academy of Music.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situation or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gammon, V. (2002). Review of *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, by L. Green. *British Journal of Ethnomusicology*, 11(1), 159-163. <http://www.jstor.org/stable/4149890>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Healey, P. G., Leach, J., & Bryan-Kinns, N. (2005). Inter-play: Understanding group music improvisation as a form of everyday interaction. Στο *Proceedings of Less is More—Simple Computing in an Age of Complexity*. Microsoft Research Cambridge.
- Humphreys, J. T. (1989). An Overview of American public school bands and orchestras before World War II. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 101, 50-60. <http://www.jstor.org/stable/40318374>

- Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), 441-455.
<https://doi.org/10.1177/025576142091722>
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299.
<https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Jeffs, T. & Smith, M. (1999). *Informal education* (2η έκδ.). Education Now Publishing Cooperative.
- Jellison, J. A. (2020). How can all people continue to be involved in meaningful music participation. Στο C. Madsen (Επιμ.), *Vision 2020: The Housewright symposium on the future of music education* (σσ. 109-137). MENC.
- 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>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1984). Cooperative small-group learning. National Association of Secondary School principals. *Curriculum Report*, 14(1).
- Kanellopoulos, P. (2007). Musical improvisation as action: An Arendtian perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 97-127.
http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf
- Keene, J. A. (1987). *A history of music education in the United States*. University Press of New England.
- Koutselini, M. (2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: An intervention study. *Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 34-44.
<http://www.jstor.org/stable/23869676>
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers’ perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363-381.
<https://doi.org/10.1080/14613800500324432>
- LaBella, T. J. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>

- Liperote, K. A. (2006). Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write. *Music Educators Journal*, 93(1), 46-52.
<https://doi.org/10.1177/002743210609300123>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Mariguddi, A. (2022). Tensions, issues and strengths of professor Lucy Green's model of informal learning. *Music Education Research*, 24(4), 442-454.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2074383>
- Mark, M. L., & Gary, C. L. (2007). *A history of American music education* (3^η έκδ.). Rowman & Littlefield Education.
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1(1), 11-15. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.756605725868694>
- Monk, A. (2013). Symbolic interactionism in music education: Eight strategies for collaborative improvisation. *Music Educators Journal*, 99(3), 76-81.
<https://doi.org/10.1177/0027432112467823>
- Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction*. University of Chicago Press.
- Music Educators National Conference. (1994). *National standards for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts*. Rowman & Littlefield Education.
- Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: Toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.49_1
- Ng, H. H. (2020). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56-76.
<https://doi.org/10.1177/1321103X18774345>
- Niknafs, N. (2013). Free improvisation: What it is, and why we should apply it in our general music classrooms. *General Music Today*, 27(1), 29-34.
<https://doi.org/10.1177/1048371313482921>

- Paynter, J. (2008). The composer as educator: Things that matter. Στο J. Mills & J. Paynter (Επιμ.), *Thinking and making: Selections from the writings of John Paynter on music in education* (σσ. 99-107). Oxford University Press. (Ετος εκδ. πρωτοτ. 1994)
- Reddy, R. S. (2003). *Recent trends in non-formal education: Some forays*. Rajat Publications.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner: En studie av unga musikers lärande* [Οι διαστάσεις της μουσικής. Μια μελέτη της μάθησης των νέων μουσικών][Διδακτορική διατριβή, Gothenburg University]. Gothoburg University Library. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/13950>
- Sansom, M. J. (2005, Απρίλιος 14). *Understanding musical meaning: Interpretative phenomenological analysis and improvisation* [Προφορική ανακοίνωση]. British Forum for Ethnomusicology Annual Conference “Music and Dance Performance: Cross-Cultural Approaches”. SOAS.
- Sansom, M. J. (2007). Improvisation and identity: A qualitative study. *Critical Studies in Improvisation*, 3(1). <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i1.48>
- Smith, K., Sheppard, S., Johnson, D., & Johnson, R. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Spitzer, J. (Επιμ.). (2019). *American orchestras in the nineteenth century*. University of Chicago Press.
- Teachout, D. (2007). Understanding the ties that bind and the possibilities for change. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 19-32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.6.19-32>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Vasil, M. (2020). The modern band movement. *College Music Symposium*, 60(1), 1-4. <https://www.jstor.org/stable/26919810>

- Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171-185.
<https://doi.org/10.1177/0255761415617924>
- 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*, 1(180), 59-74.
<https://doi.org/10.2307/40319320>
- Whitwell, D. (1985). *A concise history of the wind band*. Shattinger Music Company.
- Whitener, J. L. (2014). Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. *International Journal of Music Education*, 34(2), 219-233. <https://doi.org/10.1177/0255761414541865>
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
<https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* [Νέα νεολαία. Σχετικά με τις ασυνήθιστες διαδικασίες μάθησης]. Norstedts.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Παπασταύρου, Δ. (2010). *Οι μαθησιακές διεργασίες στη συγκρότηση μουσικών ταυτοτήτων. Η περίπτωση της ομάδας πέντε ενηλίκων από τη Θεσσαλονίκη που μαθαίνουν και παίζουν μαζί μουσική* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών. <https://ikee.lib.auth.gr/record/124195/>